V08 - N.10 - OUTUBRO 2026

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Educação Funcional

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

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora-chefe] Adriana Alves Farias. vol. 8, n. 10 (out. 2026) - São Paulo: Educar Rede, 2026.

1282 p. : il. color.

Mensal.

Modo de acesso: https://www.revistaterritorios.com.br/
ISSN 2965-9299 (Digital).
ISSN 2596-3295 (Impressa).
ISSN 2596-3309 (CD-ROM).
DOI 10.53782

1. Educação. 2. Currículo. 3. Educação infantil. 4. Prática pedagógica. 5. Educação especial. 6. Inclusão escolar. 7. Aprendizagem. 8. Metodologias de ensino. 9. Alfabetização. 10. Avaliação educacional. 11. Formação de professores. 12. Desenvolvimento infantil. 13. Tecnologia educacional. 14. Relação escola-família. 15. Educação e sociedade. 16. Psicologia educacional. 17. Literatura e ensino. 18. Música na educação. 19. Educação socioemocional. 20. Gestão escolar. 21. Políticas educacionais. 22. Interculturalidade. 23. Desenho Universal para Aprendizagem.

CDD 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

Outubro – Currículo, Metodologias e Processos de Aprendizagem

O currículo e as metodologias de ensino constituem elementos centrais dos processos educacionais. O editorial de outubro destaca pesquisas que analisam propostas curriculares, abordagens metodológicas e estratégias didáticas que favorecem a aprendizagem significativa e o protagonismo discente.

O aprofundamento teórico e metodológico contribui para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente relevantes.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-chefe – REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial
Prof.ª Adriana de Souza
Prof. Dr. Alexandre Bernardo da Silva
Prof.ª Debora Banhos
Prof.ª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Prof.ª Juliana Petrasso
Prof.ª Marina Oliveira Reis
Prof.ª Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe
Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação
acodecs tech

Projeto Gráfico
Gabriel Farias Lima

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 8, N. 10 (outubro/2026) – SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: www.revistaterritorios.com.br
Rua João Burjakian, 203
Lauzane Paulista – SP
CEP: 02442-150

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 AS ATUAIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO ESPECIAL
ADRIANA RAMOS DE CARVALHO

24 DA CULTURA DA NOTA À REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A TRANSIÇÃO DA TEORIA PARA A PRÁTICA NA AVALIAÇÃO FORMATIVA
ALEXANDRE MONTEIRO DE SOUSA SILVA

39 LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALEXSANDRA MARIA DA SILVA

50 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

60 DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA AULA
ALINE MORGANA APARECIDA OLMEDILHA SABINO

68 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DIREITOS DA INFÂNCIA
AMANDA KEISY PERSECHINO CABRAL

77 ROTINA PEDAGÓGICA E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONVIVÊNCIA COLETIVA
AMANDA RIBEIRO DE SOUZA

86 EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESTRUTURA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
ANA PAULA CARDOSO DE SOUZA

101 O ECA DÍGITAL E A PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR E VIRTUAL
ANA PAULA COSTA PEREIRA

111 ENTRE A LEI E O GIZ: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR REAL VERSUS INCLUSÃO OFICIAL NA REDE PÚBLICA
ANA PAULA DE CARVALHO SCOLARI

119 PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO ACOLHIMENTO NA TRANSIÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA
ANDRÉIA DA CRUZ SANTOS

129 EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITOS, INTERAÇÕES, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
ANGELA MARIA CRUZ ROSA

141 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANNY MONTEIRO BORGES ARRUDA

151 DA FICÇÃO À REALIDADE: JEREMIAS: PELE E A HISTÓRIA DO POVO NEGRO BRASILEIRO EM SALA DE AULA
BEATRIZ ALVES REIS

163 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
BENATO LIMA NASCIMENTO

181 O FUTURO DA PEDAGOGIA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
CAMILLA GIOVANINI PEIXINHO

SUMÁRIO

187 A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CECILIA ELISABETE AGUIRRE DE FAZZIO

197 EDUCAÇÃO ANTI RACISTA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA
CÉLIA MARIA BATISTA

209 DA PÁGINA À TELA: ADAPTAÇÃO LITERÁRIA, MULTILETRAMENTOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMPARATIVAS ENTRE OBRAS E FILMES
CEZAR AUGUSTO BASÍLIO DE CAMPOS BUFFARAH

227 O ASPECTO TECNOLÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DO VÔLEI ATUAL
CLAUDIA DE JESUS SACRAMENTO

237 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
CLEMILDA PEREIRA DO LAGO SILVA

250 A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA.
DAIANE DE JESUS SOUZA PATRÍCIO

262 EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS, LUDICIDADE: O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM
DANIELE ALVES ESTEVÃO

271 A BRINCADEIRA E AS INTERAÇÕES COMO FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELE APARECIDA CRUZ BARONETTI

281 A GAGUEIRA NA INFÂNCIA
DANILA LUANA LOPES DA SILVA

290 A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO
DAYANA LUCIA DOS SANTOS

302 A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O PROTAGONISMO ESTUDANTIL E A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA
DEBORAH CRISTINA GOMES CARDIM ROJAS

313 ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CULTURA ESCRITA, BRINCADEIRA E EXPERIÊNCIAS SEM ANTECIPAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO
DEBORAH PAULINO DA SILVA ARTIGO / DEBORAH PAULINO DA SILVA

324 O PAPEL DO BRINCAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DENISE SANTOS DE SOUZA

335 LITERATURA AFRICANA NA SALA DE AULA: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO E DOCUMENTO HISTÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA
DUARTE LUCIANO ANTUNES

347 METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, PARTICIPATIVA E INCLUSIVA
EDICELMA BATISTA GARCIAS

361 PRINCÍPIO DIALÓGICO E PRINCÍPIO HOLOGRAMÁTICO EM MORIN: UMA LEITURA COMPARATIVA DOS PARADOXOS DA COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO
EDILENE NOGUEIRA ROCHA

SUMÁRIO

376 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS NO ENSINO REGULAR
EDUARDO PRADO FRANCO CAMARA BARSOTTI VAZ

387 INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA
ELAINE ANDRADE CARAPIÁ

396 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE CRISTINA DE SOUZA PINHO BRAGA

407 OS DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO COLETIVA
ELAINE VASCONCELOS FERREIRA

415 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANA MARIA DUARTE GREGO

425 TEORIA DE APRENDIZAGEM: CONSTRUTIVISMO E AUTONOMIA DO ALUNO EAD
ELIENE FERREIRA DE OLIVEIRA SOUSA

436 A MÚSICA COMO FORMA DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELISANGELA ARAÚJO DE SOUZA

446 MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO NA REDE BÁSICA
ELLEN DE SOUZA RODRIGUES CAMPOS DELMONTE

454 A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
ESTER DE FARIA MARQUES

462 JOGOS COOPERATIVOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
FÁBIO DOS REIS PERES

470 O REGISTRO COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA, CRIANÇA E FAMÍLIA
FÁTIMA CRISTINA DA SILVA MACHADO

480 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SALA DE REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: PARTICIPAÇÃO, BRINCADEIRA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
FERNANDA MARIA ALVES DE CASTRO

493 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
FLÁVIA COUTINHO DA SILVA LÚCIO

503 A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES
FLÁVIA FERREIRA DOS SANTOS NASCIMENTO

511 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS REFLEXOS NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA
FLÁVIO RICARDO PEREIRA BATISTA

523 CORPO, ARTE E MOVIMENTO: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GABRIELI ALKIMIM DA SILVA

SUMÁRIO

534 INFÂNCIAS, IDENTIDADE E DIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
GISELE LOPES XAVIER

549 TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: CARACTERIZAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO PRECOCE E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS
GISELLE DE SOUZA SANTOS

561 CLIQUES, LEITURAS E DESCOBERTAS: OS IMPACTOS POSITIVOS DOS MULTILETRAMENTOS NA VIDA DOS ESTUDANTES
GISLANDIA MARTINS DOS SANTOS

574 CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE-ARTIGO / GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE

583 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IONICE DE JESUS SOUZA PEREIRA

592 PROJETOS INVESTIGATIVOS COM CRIANÇAS PEQUENAS: CURIOSIDADE, DESCOBERTA E AÇÃO
IRACILDA MARIA DA COSTA LEITE

601 CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE: DA DUPLA CONSCIÊNCIA AO HIBRIDISMO CULTURAL NA OBRA “NO SEU PESCOÇO”
IVAN DE AZEVEDO ANTUNES CORRÊA

610 PEDAGOGIA DA ATENÇÃO PROFUNDA: ENFRENTANDO A FRAGMENTAÇÃO COGNITIVA E A HIPERESTIMULAÇÃO DIGITAL NA ESCOLA
IVONE SILVA SANTOS NUNES

624 A FAMÍLIA E A ESCOLA: IMPORTANTES PARCEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, MORAL, SOCIAL, CRÍTICO, CIENTÍFICO E AFETIVO DO INDIVÍDUO
IVONISE MARIA MACIEL SILVEIRA

633 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM
JACILENE DO NASCIMENTO MALAQUIAS

643 NEUROPSICOLOGIA E FUNÇÕES EXECUTIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR
JUCIMARY RODRIGUES DA SILVA

655 NEURODIVERGÊNCIA E DESAFIOS SOCIAIS: BARREIRAS ATITUDINAIS, CAPACITISMO E AUSÊNCIA DE REDES DE APOIO
JULIANA D_ANUNCIAÇÃO

670 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARINE MARQUES GASPARINO DESTEFANO

682 POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA EM TEMPOS DE DESINFORMAÇÃO? O PENSAMENTO HISTÓRICO COMO INSTRUMENTO DE LEITURA CRÍTICA DO PRESENTE
KATIA FERNANDA DE MEIRA

693 A EDUCAÇÃO ESPECIAL, SUAS INTERVENÇÕES E TRANSFORMAÇÕES
KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA

702 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO, PARTICIPAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM
KEILA CRISTINA EZIDIO DA SILVA

SUMÁRIO

715 A GÊNESE DO HOMEM NATURAL NA SOCIEDADE CIVIL: UMA RESENHA CRÍTICA DE EMÍLIO, DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU
LARISSA CAROLINA GALLAFRIO

724 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: DESAFIOS, DIRETRIZES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
LAURA GUIMARÃES

740 CONSUMISMO INFANTIL: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA.
LEILA FREITAS DE CARVALHO

748 **A QUESTÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A LEI Nº 11.645/2008, A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE DOS POVOS ORIGINÁRIOS**
LUANA ANGELA DOS SANTOS DANTAS

760 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PLANEJAMENTO, ACESSIBILIDADE CURRICULAR E PARTICIPAÇÃO
LUANDA CONTIN

771 A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA IMAGINAÇÃO
LUCIANA DE SOUZA SERRATTO

783 ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
LUCIANA SERAPIÃO DOS SANTOS

798 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA, APRENDIZAGEM E AUTONOMIA INTELECTUAL
MARCELO CHICONI ALVES

813 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
MARCIA GONÇALVES DE CARVALHO

822 A CONTRIBUIÇÃO DOS ATELIÊS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM E A CRIATIVIDADE DOS ESTUDANTES
MARIA DO CARMO BORGES FREIRE

835 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO, DIÁLOGO E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA
MARIA VERÔNICA SOUZA NEVES LEITE-

845 ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, INVESTIGAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA SALA DE AULA
MARLY ELIAS BESERRA

856 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO
NILTON JORGE BALDOVINOTTI

868 SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DO BEM ESTAR DOCENTE.
NIVEA REGINA ANGELO

879 A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DE ARTE
PATRICIA SILVA DO NASCIMENTO

SUMÁRIO

892 O CONTATO COM A NATUREZA E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
PAULA ESPINDOLA MIELKE DOMINGUES

902 A IMPORTÂNCIA DO USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA
PEDRO PEREIRA DA SILVA

910 O FILME COMO INSTRUMENTO DE ENSINO
REBECCA BEZERRA DIPARDO

918 O CINEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO USO INSTRUMENTAL À PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO, AUTORIA E EDUCOMUNICAÇÃO
RENAN PEIXOTO JOELE

930 LEITURA COMPARTILHADA: A ESCUTA COMO PRÁTICA NA SALA DE AULA
RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA

938 TÉCNICAS FREINETIANAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO

949 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO: O CURRÍCULO DA CIDADE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS EMEIS
ROBERTA CRECÊNCIO DE ALMEIDA

961 A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA INCLUSIVO
ROGERIO ROMAGNOLI MENEZES

968 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS EM SALA DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO
ROGERIO SAURER DALBONI..

982 EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO: A ATUAÇÃO DO PAEE NA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA PMSP
ROGERIO THIAGO CRUZ

995 ASTRONOMIA, ENSINO DE CIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE FUTURO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO
RUAN SERAFIM DA SILVA

1004 OS NOVOS DESAFIOS PARA O TRABALHO COM AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SELMA MARTINS SASSO

1015 A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR
SEMILDA PERSON DE ALMEIDA

1030 A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SILVANA DA COSTA SILVEIRA DE SOUSA

1042 O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS
SILVANA MENDONÇA DO NASCIEMNTO BEZERRA(O DESENVOLVIEMNTO...) / SILVANA MENDONÇA DO NASCIMENTO BEZERRA

SUMÁRIO

1055 **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIFICAÇÃO, ENRIQUECIMENTO E O DIREITO À DIFERENÇA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**
SILVANA SANTOS SIQUEIRA

1067 BRINCADEIRAS NO BERÇÁRIO: INTERAÇÕES, DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMARA SOUZA DE OLIVEIRA

1077 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE
SUELI RAMOS DA SILVA

1085 ARTE, SUSTENTABILIDADE E PROTAGONISMO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SUSANI CORREIA PEREIRA

1096 O IMPACTO DA ANSIEDADE NO RENDIMENTO ESCOLAR
TÁBATA KATLEEN GUITTARD VASQUES

1105 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS E DESAFIOS AOS PROFESSORES
TABATA SANTOS MAYER

1116 INTERDISCIPLINARIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
TAIELE SILVA RIBEIRO

1124 AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
TATIANA DA SILVA FERREIRA

1133 ESPAÇOS ESCOLARES E APRENDIZAGEM: COMO A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE INFLUENCIA AS CRIANÇAS
TATIANE APARECIDA VIANA SANTOS

1142 OS JOGOS COMO CONTRIBUIDORES NA LINGUAGEM MATEMÁTICA
TAYSA GOMES DA SILVA

1154 DIÁLOGOS ENTRE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA FONOAUDIOLÓGICA: VEZ, VOZ E EMPODERAMENTO COMUNICATIVO ÀS PESSOAS COM TRANSTORNOS DE LINGUAGEM
THIAGO VALIM E ALEXANDRE BERNARDO - DIÁLOGOS ENTRE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A FONOAUDIOLOGIA / THIAGO VALIM OLIVEIRA / ALEXANDRE BERNARDO DA SILVA

1166 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O FONOAUDIÓLOGO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA HABILITAÇÃO AUDITIVA DE CRIANÇAS SURDAS COM IMPLANTE COCLEAR: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA UMA AUDIÇÃO EFETIVA
THIAGO VALIM OLIVEIRA / PRISCILA TEIXEIRA JOÃO

1178 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUÍSTICO E SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES
VANIA RODRIGUES DOS SANTOS

1199 TERRITÓRIOS DA ORALIDADE: O CORDEL COMO RESISTÊNCIA AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA
VANUZA MARIA DOS SANTOS 2.

1208 CLÁSSICOS TAMBÉM PERTENCEM À ESCOLA PÚBLICA: MEDIAÇÃO DE LEITURA DE ROMEU E JULIETA NO ENSINO FUNDAMENTAL
VICTORIA SOUSA GERSTMANN

SUMÁRIO

1220 O LÚDICO COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA
VILMA MAXIMIANO VIEIRA

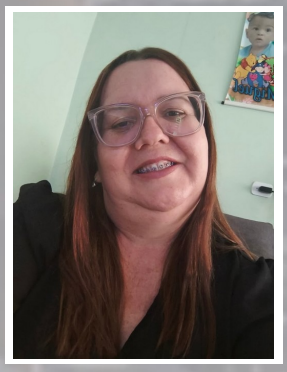
1230 O ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
VIVIANE DA SILVA TAVARES

1240 AMBIENTES VIRTUAIS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, NEGLIGÊNCIA E ABANDONO DIGITAL: O QUE AS INSTITUIÇÕES SABEM SOBRE ISSO? QUAL A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA?
VIVIANE FERREIRA GOMES

1253 ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO: ENTRE A FORMAÇÃO ESTÉTICA E A CONSTRUÇÃO DA SENSIBILIDADE CRÍTICA
WÂNIA BALABENUTE DE OLIVEIRA

1260 GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: VULNERABILIDADES E FATORES DE RISCO NO CONTEXTO DA SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA
WILLIAS FARIAS BASTOS

1274 OS DESAFIOS QUE O PROFESSOR ENFRENTA NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR
YASMIN MATOS RODRIGUES



AS ATUAIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO ESPECIAL

CURRENT PEDAGOGICAL PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION

ADRIANA RAMOS DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela UNISAL Universidade Salesiana de São Paulo (2004); Pós graduada em Artes Visuais pela Universidade Channel (2023); Pós graduada em Psicologia pela Faculdade Conectada - Faconnet (2025); Professora de Educação infantil no CEI Inconfidentes.

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo refletir sobre novas práticas de pedagogia para educação especial, no âmbito brasileiro. Almeja-se ressaltar uma discussão sobre as tendências, as características e os desafios que norteiam os serviços educacionais, assim como a prática dos educadores para atuarem no processo de ensino e aprendizado das crianças com deficiência. A presente pesquisa pretende contribuir com a percepção sobre como ocorreram mudanças políticas que refletem no progresso da sala de recurso como serviço preferencial para a política educacional brasileira no que se refere à responsabilidade de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Quais são os estímulos referentes à sala de recursos como espaço escolar e como método pedagógico? E como os estudos vigentes tem se ocupado de averiguar as últimas tentativas no cenário nacional? Nestas considerações leva-se em conta: a consolidação da educação escolar como conduta política da educação brasileira; as referências, em declarações legais e dirigentes para a organização do trabalho; a discussão acadêmica quanto à urgência de melhorias na prática das salas de recurso, recomendando a necessidade da multiplicação do conhecimento elaborado e a multiplicação de sua forma pedagógica na convivência com o currículo e com a prática do educador em geral.

Palavras chaves: Educação Especial; Práticas Pedagógicas; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This study aims to reflect on new pedagogical practices in special education in Brazil. It discusses the trends, characteristics, and challenges that shape educational services, as well as the work of educators involved in teaching children with disabilities. The research seeks to contribute to an understanding of policy changes that have advanced resource rooms as a preferred service within Brazilian education policy, particularly with regard to specialized educational services for students with disabilities, pervasive developmental disorders, and giftedness. What forms of support do resource rooms provide as educational spaces and pedagogical approaches? How have current studies examined recent initiatives in the national context? The discussion considers the consolidation of school education as a policy of Brazilian education; the legal and administrative references guiding the organization of educational work; and academic debate on the urgent need to improve resource-room practices. It recommends expanding both the knowledge produced and its pedagogical application in dialogue with the curriculum and with the work of educators in general.

Keywords: Special Education; Pedagogical Practices; Development

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre a consolidação da inclusão escolar como uma orientação dos propósitos para a escolarização das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Nesse entendimento busca-se estabelecer uma profunda reflexão sobre as diretrizes do sistema educacional brasileiro, sua disposição pedagógica e seus especialistas, no intuito de auxiliar a diversidade de atuações que sejam integrantes, planejadas e que assegurem o acesso ao conhecimento, assim como a proposta de apoios solicitados por um grande grupo de educandos.

Buscou-se expor considerações a respeito de ações pedagógicas e dos serviços educacionais habilitados direcionados às pessoas com deficiências, observando o cenário brasileiro recente e os desafios de questões políticas que apontam a inclusão escolar como critério para esse trabalho.

Sabe-se que há várias indagações sobre as tendências, as características e os desafios que estabelecem a proposta de serviços educacionais, assim como as intervenções dos educadores especializados no ensino especial conservando informações estabelecidas pela história da educação especial brasileira. É relevante ressaltar que na prática existem situações de aprendizado, atendimento favorável para o desenvolvimento global de capacidade e habilidades na escolarização dos educandos. Levando especialmente, a fazer o questionamento se a inclusão é favorável para a aprendizagem.

Pensando neste sentido de inclusão, o presente estudo tem como finalidade averiguar o papel do professor diante desse desafio, que se menciona a escola para todos sem exclusão. Uma escola que deve capacitar o educando para conviver com as diferenças levando-se em conta que todos somos

diferentes. Como metodologia, a pesquisa foi dividida da seguinte forma. Em um primeiro momento foi discutido sobre a história da inclusão e da educação especial, como pilar para o debate.

Essa linha de pesquisa contribui para a formação do projeto nomeado “novas práticas de pedagogia para a educação especial”. Novas práticas vêm produzindo muitos avanços no meio científico e educacional, uma vez que essas crianças, assim como as demais, são possuidoras de identidades tanto biológicas quanto sociais que precisam ser respeitadas e exaltadas.

Os hábitos educativos vêm sendo melhorados a cada dia, para que se possa conduzir o desenvolvimento do aluno incluído no processo de ensino e aprendizagem.

O professor deve manter-se em incessante atualização para que possa atender as inúmeras realidades que chegam à escola, podendo assim ajustar atividades e avaliações de acordo com as particularidades dos educandos.

INCLUSÃO: DIFERENTES OLHARES HISTÓRICOS

O caminho histórico da inclusão teve sua meta inicial na década de noventa, onde foram realizadas diversas convenções internacionais em vários países e continentes. No ano de 1990 ocorreu a Convenção Mundial de Educação Para Todos. É interessante, no entanto, destacar que nessa convenção as Nações Unidas fizeram aprovar em assembleia, importantes artigos que passaram a garantir direito e democratização do ensino para todos, independentemente das diferenças particulares e/ou individuais dos alunos. Os momentos da exclusão e marginalização social encontram-se lembrados no tratamento que os Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) recebem da sociedade.

Nesse âmbito, em um primeiro momento eram as instituições religiosas que davam abrigo a esses chamados “defeituosos”. Num momento seguinte, eram as instituições estatais que passaram a assumir esse papel, não com o objetivo de incluí-los, mas sim como forma de “armazená-los, depositá-los, amontoá-los” em abrigos, centros de recuperação, sanatórios, asilos e prisões, que de forma errônea durante décadas foram chamados de locais para reabilitação e integração. Na prática, entretanto, essas instituições não se prestavam a tais fins (CAIADO, 2003; RODRIGUES, 2006).

O isolamento, onde as pessoas deficientes eram colocadas, depositadas e rejeitadas em esferas inferiores, cuja meta era mantê-las escondidas para não “manchar” a sociedade, muitos passaram por situações extremas, travando longas batalhas, confrontando grandes desafios em busca de nossa identidade.

No entendimento da diversidade, numa escola de todos e para todos, a inclusão não é uma forma de negação da deficiência. Porém, não se podem negar as diferenças e/ou a existência da diversidade.

Assim procura-se com que aqueles que não acreditam na inclusão, sejam capazes de ter um olhar diferenciado de que ser deficiente também é ser capaz. Ser diferente é também ser privilegiado de compreensão, enfim, ser portador de alguma necessidade é ter direito de demonstrar seus talentos, conforme ressalta Lima (2006):

Não estamos negando a existência da deficiência, mas estamos negando que uma pessoa com deficiência seja deficiente. Não estamos negando que uma deficiência fuja do padrão de normalidade atualmente aceito, mas estamos negando a possibilidade de que, por conta dessa normalidade, se exclua pessoas com deficiência da sociedade. Também não estamos negando a existência das diferenças, porém estamos refutando a existência de “deficiências” menores (p.62).

A inclusão escolar pensada como um tema que vem acarretando aos educandos alguns momentos de meditação, principalmente, quando contemplamos na escola os múltiplos olhares dos educadores frente à inclusão na diversidade.

A formação de práticas pedagógicas que abrangem as necessidades da educação Especial e Inclusiva por todos que participam dela, está prescrita na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), na nova Constituição Federal de 1988 – que traz no artigo 206, inciso I a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e garante no artigo 208 a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino –, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECRIAD/1990 (DRAGO 2009, p. 3), na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001), fortalecem o fundamento dos debates sobre a educação especial e inclusiva.

Segundo Sadalla (1997), a formação do educador que atua na Educação Especial e Inclusiva é necessária, portanto, deve-se ir além da presença de educadores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessária que essa formação se torne contínua, pois segundo Mantoan (2004) ela é chamada de auto-formação. A escola pode ser esse meio, a partir do que os educadores estão buscando para aperfeiçoar suas práticas. Este ato educativo está acumulado na especificação curricular inclusiva, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à pluralidade cultural, praticando uma prática que observe diferentes metodologias que tenham em atenção os andamentos e as normas de aprendizagem dos alunos (ROLDÃO, 2003). Almeida (2004) leciona que:

Isso implica: construção de espaços para reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, alianças e apoios entre os profissionais e implementação de políticas públicas de valorização e formação docente. Portanto, precisamos conceber a formação continuada dos educadores como elemento crucial para a (re)construção da instituição escolar. (ALMEIDA, 2004, p. 244)

Estudos revelam que a atuação do educador em classes especiais e inclusivas mostra que o sucesso de sua interferência depende da implantação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas (O’DONOGHUE; CHALMERS, 2000).

Segundo Silva Filho (2013, p. 28), prática pedagógica solicita do educador conhecimentos pedagógicos para acomodar a aula, transmitir a didática, modificar o conhecimento científico em saber contagiante e compreensível pelos alunos, apresentar situações de aprendizagem de forma que os

alunos consigam problematizar a procura do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das explanações descritivas, ou como elementos incoerentes, ramificado e contraditório. Silva Filho, R.B., Babosa, E.S.C. Educação Especial Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015, 356.

Este pensamento é validado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que definem as orientações para a atuação pedagógica do professor especialista, entendendo que: O professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (BRASIL, 2001, p. 53)

A ESCOLA E A INCLUSÃO

As informações frequentemente divulgadas sobre a inclusão no campo da educação declaram as variáveis pedagógicas e legais da prática educacional como sendo dois campos consideráveis quando se almeja o cumprimento destes ideais.

No entanto, uma importante expansão do debate sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria considerável no contexto em que se planeja uma sociedade inclusiva. As instituições educacionais, organizadas para determinar referências de relações sociais, apresentam com eficiência a lógica das sociedades.

Trata-se de um lugar justificado socialmente onde se fornecem e copiam relações de saber-poder, como já teorizado por Foucault (1987). Nestas, a lógica dos relacionamentos sempre foi necessária para o estabelecimento da ordem e do progresso social. Daí pode surgir a idéia de que a escola, como mais um dispositivo de disciplinamento social, não foi criada para ser inclusiva, mas para ser mecanismo de seleção e capacitação dos “mais aptos” a uma boa atuação social.

O cumprimento de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos privada de dificuldades é a tarefa de um Estado que procura organizar uma política pública que, como tal, pleiteia a busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes pertencem por direito.

O campo da inclusão, entretanto, argumenta-se na ideologia das diferenças, algo da ordem da particularidade dos sujeitos que necessitam desta mesma política. Como não a tornar, a cada passo, uma nova ferramenta de classificação, seleção, diminuindo os sujeitos a marcas mais ou menos igualitárias de uma síndrome, deficiência ou doença mental? Um provável recurso de que poderia se lançar mão neste sentido seria o de uma lógica que oferecesse elementos concretos ao longo deste trajeto.

Pelo simples fato de se tratar, não somente em manifestação, mas na prática do dia a dia de uma rede de relações no trabalho educativo que estão formadas há séculos e que se repetem como naturais e definitivas. É por dentro desta lógica que uma política maior quer se estabelecer. Uma nova

visão de educação e sociedade se faz por vontade pública e é essencial que o sistema educacional cumpra essa vontade. Para ser agente dessa transformação nos modos de relação dentro da escola é, também, fundamental que os especialistas incluídos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva, ou seja, outras formas são necessárias para que todos os responsáveis institucionais se se percebam como gestores e técnicos da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, é essencial que o exercício social e profissional destes agentes esteja sustentado por uma rede de ações interdisciplinares, que se entrelacem no trabalho com as necessidades educacionais especiais dos educandos.

Gomes (1999) observa que a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. Para Fávero (2004, p. 53) a escola "é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano. No século XIX e em boa parte do século XX, havia escolas para meninos e para meninas. Atualmente temos as escolas públicas, única alternativa para as classes pobres, e as escolas privadas frequentadas preferencialmente pela classe média e alta. Ainda é pequena a presença de crianças com deficiência em escolas regulares do Ensino Fundamental. A escola é definida com um espaço sociocultural, em que as diferentes presenças se encontram, assim como o espaço privilegiado de cidadania, onde se criam condições para tanto.

Todavia as diferentes presenças mesmo sendo asseguradas aumentam a potencialidade da escola para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito nem discriminação ou outras formas relacionadas de intolerância. A escola pode manter preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Essa é um trabalho para os (as) gestores (as) e educadores (as) comprometidos (as) com os direitos humanos. O silêncio da escola sobre os procedimentos das relações sociais no plano da raça e do gênero permite que seja transmitida aos (às) educandos (as) uma hipotética superioridade dos homens.

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA INCLUSÃO

O preconceito estabelecido de que pessoas especiais são desprovidas de intelecto e capacidade de oferecer condições para desenvolver suas habilidades cognitivas leva as escolas a se colocarem como um dos componentes participativo e decisivo para a sua formação e para a condição de cidadãos políticos e sociais. Cabe, portanto, a escola a complexa tarefa de prepará-los para a introdução nessa sociedade tão mesclada e excludente, incapaz de lidar com as diferenças, pois segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar faz repensar o papel da escola e conduz a adoção de posturas mais solidárias e para a convivência.

A educação brasileira tem se evidenciado inadequada para o atendimento da maioria de sua clientela, pois conforme ideia de Gurgel (2007), a educação especial foi tradicionalmente concebida como destinada a atender o deficiente mental, visual, auditivo, físico e motor, além daqueles que apresentam condutas típicas, de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos.

Também estariam colocados nessa modalidade de ensino os alunos que possuem altas habilidades e superdotação. O conceito de inclusão é um obstáculo a ser enfrentado pelos professores das escolas, necessita de tempo para ser elaborado, da mudança de comportamento e concepções de educadores, de um projeto que seja tomado como de toda a escola e simultâneo a isso, é necessário a mudança de práticas escolares, permitindo o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais, mas antes de tudo, buscando garantir sua permanência nos espaços regulares de ensino.

As barreiras no processo de inclusão formam uma rede de situações que vão dominando umas às outras, criando, novos processos de exclusão dos alunos. Mantoan (2003) acredita que recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade, que diga não é a exclusão social, impõe em condições de trabalho pedagógico e uma rede de saberes que unem e caminham no sentido contrário do paradigma tradicional de educação excludente. É uma mudança complexa, mas possível, basta que se lute por ela, que os docentes se aperfeiçoem e estejam aptos para colaborar na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão. Pois nem todas as diferenças necessariamente menosprezam as pessoas. Ela tem diferenças e igualdades, mas entre elas nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente.

Santos apud Mantoan, diz que “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (2003, p. 79).

Os educandos com necessidades educacionais especiais necessitam um trabalho específico, com instrumentos e posturas diferenciadas dos demais alunos, para que possam atender e se desenvolver. Nessa concepção, a dificuldade apresentada pelo aluno não é o princípio fundamental, mas as potencialidades, as possibilidades de descobrir outras formas de conhecer.

Portanto, uma postura crítica dos educadores e dos educandos em relação aos saberes escolares e à forma como os mesmos podem ser trabalhados considera que a escola não é uma estrutura pronta, acabada, inflexível, mas uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos alunos, em um processo que necessita diálogo nos grupos de trabalho, na relação com a comunidade escolar e com os outros campos do conhecimento.

O papel do professor, diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, colaborara com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um; oferecer um espaço em que o aluno possa aprender e se entender como sujeito ativo na construção do conhecimento, por meio de atividades individualizadas e também em grupo, para que haja uma participação entre os alunos e para que esse processo se desenvolva de forma conjunta, pois é na relação com o outro que o sujeito se nomeia e se transforma; trabalhar em parceria com a equipe especializada que acompanha o aluno, dentro e/ou fora da escola, bem como com as respectivas famílias, com o intuito de ampliar as possibilidades de inclusão. O trabalho do professor não pode mais ser visto como vocação, e sim como profissão que requer muito estudo, reflexão e uma prática realmente transformadora.

O PAPEL DA FAMÍLIA

Na família, mais do que em qualquer outro grupo social, os limites individuais são compostos, e norteiam uma progressiva troca de sentimentos, consequências recíprocas, pensamentos e cobranças, conscientes ou não. Mesmo quando há problemas e desentendimentos internos, a família se comporta como uma unidade e tudo o que acontece com um dos membros, afeta, diretamente, todos os demais.

Nesta complexa trama familiar, assim como nos demais grupos sociais, cada indivíduo compõe uma grande variedade de papéis e funções, nessas relações afetivas e sociais constituída entre si, os quais são mais ou menos compreensivos dependendo da sua composição interna e da cultura em que a família está inserida (GLAT, 1996; GLAT & DUQUE, 2003).

Assim, quando acontece a certificação (no nascimento ou posteriormente) que um dos filhos tem características diferentes do padrão culturalmente reconhecido como “normal”, a estrutura de fundamento dessa família, inevitavelmente, se desfaz. Este indivíduo pode ter uma deficiência física, intelectual, sensorial e / ou múltipla; um transtorno global de desenvolvimento, distúrbio psicológico e /ou de comportamento, altas habilidades, ou mesmo uma doença crônica e / ou fatal. A disposição interna, os sentimentos e as representações familiares anteriores se desfazem criando uma crise de identidade grupal, que nem sempre é facilmente superada. “independentemente da condição ou do prognóstico de desenvolvimento, a anormalidade se instala na família” (GLAT & DUQUE, 2003, p.15, grifo no original).

Pois mais sintonia que esta família tenha, a crise é imprescindível pois, o nascimento (ou a confirmação) de um filho doente ou deficiente representa – além das preocupações -- a desconstrução rápida de todas as expectativas geradas em relação a ele.

Pode se dizer, portanto que a presença de um “filho especial” provoca na família, principalmente nos pais, sentimento de perda semelhantes ao luto. Luto pelo filho “normal” ou ideal que não nasceu, ou que “morreu” (simbolicamente) e foi “substituído” por esse com tantas limitações. A partir da frustração inicial causada pela notícia da perda do filho planejado, a família vivencia uma série de situações críticas, geralmente acompanhadas de sentimentos e emoções dolorosas, por vezes, incompatível.

Essa inconstância nos sentimentos e atitudes familiares influencia no relacionamento entre os diversos membros, que se torna profundamente oscilante, bem como todo o cotidiano familiar – presente e futuro – pois é necessário readaptar as expectativas e planos em função dessa nova e perturbadora realidade. Nesse curso a família passa por algumas fases alternadas, em que as reações emocionais são previsíveis (AMARAL, 1995; CHACON, 1995; GLAT, 1996; GLAT & DUQUE, 2003; MARQUES, 1995; SANTOS & GLAT, 1999; entre outros).

O primeiro comportamento é implacável de choque. A família fica desconcertada não sabendo como agir ou a quem recorrer. Este impacto inicial é seguido, geralmente, por um período (mais ou menos longo, dependendo do caso) de “negação do diagnóstico”.

A família se mobiliza em uma verdadeira romaria a profissionais e instituições na esperança que seja encontrado um “erro no diagnóstico” ou encontrado um método de tratamento que possa curar seu filho. Muitos pais procuram, também, sem sucesso, a guias religiosos ou espirituais, que, mesmo que possam oferecer um consolo, certamente não terão a solução para o caso.

Esta atitude é compreensível, e até mesmo necessária. É importante que os pais tenham a confirmação do diagnóstico e investiguem alternativas de atendimento, antes de decidirem que rumo tomar. O perigo, porém, é que se esta fase for muito extensa, perde-se um tempo precioso de tratamento precoce, que, em alguns casos, pode prejudicar bastante o desenvolvimento da criança (GLAT & DUQUE, 2003, p. 17).

Sob este panorama, um dos papéis fundamentais do profissional no trabalho com pessoas com necessidades especiais, é ajudar suas famílias a encontrar a compensação entre a aceitação das limitações e dificuldades que seu filho terá em decorrência de sua condição por um lado, e a crença em suas possibilidades de crescimento, aprendizagem e inclusão social, por outro.

Vale enfatizar, também, que é abrir o caminho para que as famílias descubram o prazer e a satisfação na relação com esse filho especial. Não se pode, também, deixar de ressaltar, a importância dos grupos de autoajuda e associações de pais e familiares, que podem facilitar, principalmente às “novas famílias especiais”, uma rede de apoio, troca de experiências e ajuda recíproca de valor incalculável, e que deve ser estimulado pelos profissionais.

Não resta nenhum questionamento de que a inclusão social de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais está diretamente ligada à relação das vivências na família e, especialmente, à sua inclusão e integração na vida familiar cotidiana. Visto que de outro modo, o nível de inclusão que este indivíduo pode vir a desenvolver depende, em grande medida, da disposição da sua família em lhe permita participar de diferentes ambientes e relações sociais, apesar de todas as barreiras físicas e sociais existentes.

Portanto, quanto maior for à participação desse indivíduo em contextos sociais diferentes, maior será a sua chance de apropriar-se de um novo papel no quadro familiar. Ao atravessar os círculos familiares da super proteção, aquele que antes era visto – e se via – exclusivamente como o “coitado”, o “dependente” e o “incapaz” poderá superar esse descrédito e exercer outro papel no mundo social e junto aos seus familiares, com alternativas e limitações como todos os demais seres humanos.

Sendo assim, o reconhecimento que o trabalho multiprofissional com a família e o incentivo ao seu envolvimento ativo desde o momento da confirmação do diagnóstico, estabelece um fator decisivo no processo de desenvolvimento global da pessoa com deficiência, na construção de sua individualidade, bem como de sua futura inclusão e participação social.

Quando o assunto é a família Fernandes (1999) diz: é tempo de deixar o imaginário de que o profissional deve “trabalhar a família” e transformá-lo em “trabalhar com a família”.

Cabe aos especialistas da área, desenvolver, experimentar, analisar e praticar novas práticas pedagógicas. Num sentido de parceria, a família, independentemente de seu nível sociocultural, é considerada elemento necessário, influente e com poder decisório, na organização e efetivação do atendimento. Só assim fortalecida a família poderá sair de sua posição de opressão, para incentivar o desenvolvimento de seu filho, e atuar em sua comunidade determinando uma política social de respeito e valorização à diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se levantar questões relevantes sobre as novas práticas da pedagogia na educação especial. Considera-se que a pesquisa realizada propiciou entendimento à pesquisadora quanto à relevância de se empregar e propagar a inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares de ensino, mas sempre com metas estabelecidas.

A partir da análise das respostas dos professores, ficou nítida a valorização e a necessidade da inclusão junto a novas práticas. No entanto, ressalta-se que é preciso entendimento e preparo para atuar com os mesmos. É o professor quem deve conduzir o aluno e introduzi-lo em um mundo.

A partir da pesquisa bibliográfica percebe-se que a criança precisa se sentir um ser participativo na sociedade; um ser capaz de exercer sua cidadania. De alguma forma o profissional da educação habilitado é capaz de transpor a realidade dessas crianças e acrescentar elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece um vínculo natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades. É por meio da prática que o aluno se inclui nesse processo de inclusão com o outro, se conhece e conhece o outro.

Além da interação, a família e a sociedade são fundamentais como mecanismo para desenvolver o potencial, os limites, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem e a vivência com o outro. A criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis para o seu cotidiano, tais como atenção, afetividade, funcionalidade no dia a dia, dentre outras habilidades.

Conclui-se que o aspecto da inclusão voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo; sendo assim, a capacitação dos especialistas, informação e a parceria com a família são indispensáveis no desenvolvimento integral da criança especial.

Espero que este trabalho possa servir de fundamentação para que os professores queiram inovar suas práticas, ter a consciência da responsabilidade a que lhe foram destinados, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que o tema é de grande relevância para o processo de ensino e socialização das crianças especiais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Jaqueline (org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente:** análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologias**,** v. 2, p. 63-70, 2002.

____ A **integração social dos portadores de deficiências:** uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2004

ASSUMPÇÃO, Francisco Baptista Júnior, SCHWARTZMAN, José Salomão**. Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

BELISÁRIO, J. **Ensaios pedagógicos:** construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.

BOSA, Cleonice. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.15, p. 77-88, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

____ & FERNANDES, E. M., PONTES, M. L.; ORRICO, H. F. **Educação e Saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências** . Revista Linhas V. 7, nº 2, julho/dezembro, pg. 30-49, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural:** refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999**.** Acessível em http://www.mulheresnegras.org

MARQUES, L. P. **O filho sonhado e o filho real.** Revista Brasileira de Educação Especial, 2 (3), p.121-125, 1995.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? in: Lebedeff, T. B. Pereira. **Educação especial – olhares interdisciplinares.** Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55

RUBIO, S. A. R. & SANTOS, R. S. **Mães de crianças com malformação congênita:** histórias de gestantes peruanas em situações especiais. Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery, vol. 3 (2), pp. 69-80, 1999.

SANTOS, R. & GLAT, R. **Ser mãe de uma criança especial:** do sonho à realidade. Rio de Janeiro: Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WERNECK, Cláudia. **Quem cabe no seu "Todos"?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.



DA CULTURA DA NOTA À REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A TRANSIÇÃO DA TEORIA PARA A PRÁTICA NA AVALIAÇÃO FORMATIVA

FROM GRADING CULTURE TO LEARNING REGULATION: THE TRANSITION FROM THEORY TO PRACTICE IN FORMATIVE ASSESSMENT

ALEXANDRE MONTEIRO DE SOUSA SILVA

Graduado em História pela Universidade de São Paulo; Pós-Graduado em Alfabetização, Letramento e Inclusão pela Faculdade Faconnect; Professor Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A avaliação formativa é amplamente defendida nos estudos educacionais, mas sua presença no cotidiano escolar ainda convive com práticas centradas na nota e na classificação. Este artigo discute essa distância entre os fundamentos teóricos e as condições concretas de trabalho pedagógico. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, articula estudos de Black e Wiliam, Sadler, Perrenoud, Hoffmann, Luckesi, Hattie e Timperley com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A análise mostra que uma avaliação não se torna formativa apenas pela escolha de determinado instrumento. Provas, rubricas, registros de observação, autoavaliações e atividades entre pares só cumprem essa função quando as informações obtidas orientam devolutivas, revisões e mudanças no ensino. Também se argumenta que superar a cultura da nota não exige necessariamente eliminar os registros quantitativos, mas impedir que eles sejam a única referência sobre a aprendizagem. Conclui-se que a mudança depende da clareza dos objetivos, da qualidade do feedback, da participação dos estudantes e de condições institucionais que permitam ao professor interpretar evidências e replanejar suas ações.

Palavras chaves: Avaliação Formativa; Aprendizagem; Feedback; Regulação Pedagógica; Prática Docente.

ABSTRACT

Formative assessment is widely advocated in educational research, yet everyday school practice continues to rely on grades and classification. This article discusses the gap between theoretical foundations and the concrete conditions of pedagogical work. The bibliographic and documentary study brings together research by Black and Wiliam, Sadler, Perrenoud, Hoffmann, Luckesi, Hattie, and Timperley, alongside Brazil's National Education Guidelines and Framework Law, the National Common Core Curriculum, and curriculum documents from the São Paulo municipal school system. The analysis shows that assessment does not become formative simply because a particular instrument is chosen. Tests, rubrics, observation records, self-assessments, and peer activities serve this purpose only when the information they yield guides feedback, revision, and changes in teaching. The article also argues that moving beyond a grading culture does not necessarily require eliminating quantitative records, but does require that they cease to be the sole measure of learning. It concludes that change depends on clear objectives, high-quality feedback, student participation, and institutional conditions that enable teachers to interpret evidence and redesign their practice.

Keywords: Formative Assessment; Learning; Feedback; Pedagogical Regulation; Teaching Practice

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar não é uma etapa neutra do trabalho docente. As formas de avaliar revelam o que a escola entende por conhecimento, aprendizagem e justiça. Embora a legislação brasileira determine que a verificação do rendimento seja contínua e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, provas isoladas, médias e recuperações concentradas no fim do período ainda organizam boa parte da experiência escolar (Brasil, 1996). Nesse contexto, aprender pode acabar reduzido à obtenção de uma nota.

A avaliação formativa propõe outro uso para as informações produzidas em sala de aula. Seu propósito é identificar o que os estudantes já compreenderam, quais dificuldades permanecem e que intervenções podem aproximá-los dos objetivos previstos. Por isso, ela ocorre durante o ensino e oferece referências tanto ao professor, que pode rever suas escolhas, quanto ao estudante, que passa a compreender melhor o próprio percurso (Black; Wiliam, 1998; Sadler, 1989).

Essa concepção, porém, não se realiza apenas com a aplicação mais frequente de atividades. Uma escola pode utilizar questionários, plataformas digitais ou rubricas e continuar presa à lógica classificatória. Se os resultados servem apenas para gerar percentuais ou notas, sem provocar reensino, revisão ou mudança de estratégia, houve mensuração, mas não regulação da aprendizagem. O uso posterior da informação é o que distingue uma prática formativa (Black; Wiliam, 1998; Hattie; Timperley, 2007).

A força da nota também se explica por sua função histórica. Notas, conceitos e exames permitem certificar resultados e estabelecer decisões de aprovação, mas também produzem hierarquias. Perrenoud (1999) descreve a tensão entre uma avaliação voltada à classificação e outra dedicada à regulação das aprendizagens. Na segunda perspectiva, o erro deixa de representar apenas insuficiência e passa a informar o professor sobre as hipóteses e dificuldades do estudante.

No debate brasileiro, Luckesi (2011) questiona o caráter excludente do julgamento escolar e defende que avaliar deve conduzir a decisões favoráveis à aprendizagem. Hoffmann (2009) aproxima a avaliação da mediação pedagógica: observar, interpretar e intervir fazem parte do mesmo processo. Assim, registrar que um estudante não aprendeu não encerra o trabalho. É preciso decidir o que retomar, que apoio oferecer e como criar uma nova oportunidade de aprendizagem.

Essa discussão ganha características próprias no ensino de línguas. A Base Nacional Comum Curricular relaciona a aprendizagem ao desenvolvimento de competências e à mobilização de conhecimentos em diferentes situações (Brasil, 2018). O Currículo da Cidade para Língua Inglesa, por sua vez, valoriza interação, produção de sentidos e práticas contextualizadas (São Paulo, 2019). Objetivos dessa natureza não podem ser representados adequadamente por uma única medida, pois envolvem compreensão, produção, repertório e uso social da linguagem.

Diante desse problema, o artigo analisa as condições necessárias para que a avaliação formativa faça parte do ensino e não permaneça apenas como referência teórica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Foram selecionados estudos reconhecidos no campo da avaliação, do feedback e da regulação das aprendizagens, além de documentos legais e curriculares brasileiros diretamente relacionados ao tema. Não se pretende apresentar resultados de uma pesquisa empírica, mas confrontar conceitos, exigências institucionais e possibilidades de aplicação no cotidiano escolar.

O texto está organizado em cinco eixos. O primeiro discute a cultura da nota e seus efeitos sobre as relações pedagógicas. O segundo apresenta os fundamentos da avaliação formativa, com atenção às evidências, aos critérios e ao feedback. O terceiro examina estratégias de implementação no cotidiano escolar. O quarto trata das particularidades do ensino de línguas. O último analisa as condições institucionais necessárias para sustentar essas práticas, incluindo formação docente, gestão, registros e políticas educacionais.

A CULTURA DA NOTA E A PERSISTÊNCIA DA LÓGICA CLASSIFICATÓRIA

A cultura da nota pode ser definida como um conjunto de expectativas, rotinas e significados que transforma o resultado numérico em principal representação da aprendizagem. Nessa cultura, perguntas como “quanto vale?”, “vai cair na prova?” ou “qual é a média?” tornam-se organizadoras da experiência escolar. O fenômeno não deve ser atribuído apenas aos estudantes, pois é produzido por práticas institucionais que associam aprovação, reconhecimento, recompensa e progressão a

indicadores quantitativos. Quando a nota assume esse poder simbólico, o conhecimento tende a ser percebido como meio para obter um resultado, e a avaliação passa a orientar o comportamento mais do que a própria curiosidade intelectual (Perrenoud, 1999).

A crítica à cultura da nota não implica negar a necessidade de certificação, síntese de resultados ou prestação de informações. A própria legislação e os sistemas educacionais exigem registros capazes de comunicar o percurso escolar. O problema está em confundir o registro final com o processo avaliativo. A nota é uma representação sintética e, por isso, inevitavelmente reduz a complexidade do desempenho. Dois estudantes com a mesma média podem apresentar necessidades profundamente diferentes; um pode demonstrar domínio conceitual e dificuldade de expressão, enquanto outro pode reproduzir procedimentos sem compreender princípios. A média não explicita essas diferenças e, sozinha, fornece pouca orientação sobre a próxima ação pedagógica (Sadler, 1989).

Outro efeito da lógica classificatória é a alteração do sentido do erro. Em sistemas fortemente orientados por notas, o erro tende a ser punido pela perda de pontos. Isso estimula estratégias de ocultamento: estudantes evitam responder quando não têm certeza, copiam modelos, buscam pistas para satisfazer expectativas e podem interpretar a correção como ameaça à autoestima. Na avaliação formativa, o erro assume função epistemológica. Ele oferece indícios sobre hipóteses, estratégias, concepções alternativas e lacunas, tornando-se material para intervenção. A diferença é decisiva: enquanto a lógica classificatória pergunta quanto o estudante errou, a lógica formativa pergunta o que o erro revela sobre seu pensamento e qual mediação pode favorecer avanço (Hoffmann, 2009).

A centralidade da nota também modifica a temporalidade da aprendizagem. Provas bimestrais ou trimestrais frequentemente produzem informação tarde demais para que ela seja utilizada no momento em que a dificuldade se constituiu. O estudante recebe um resultado quando o conteúdo já foi encerrado e o professor precisa iniciar outro conjunto de objetivos. A recuperação, quando concentrada no fim do período, tende a funcionar como evento compensatório e não como regulação contínua. A LDB, ao estabelecer a avaliação contínua e cumulativa e a prevalência dos aspectos qualitativos, oferece fundamento normativo para uma organização distinta, na qual a recuperação e a intervenção ocorram paralelamente ao processo de aprendizagem (Brasil, 1996).

Há ainda uma dimensão social relevante. Sistemas de avaliação baseados em comparação podem ampliar desigualdades quando tratam como equivalentes condições de aprendizagem muito distintas. A nota registra um desempenho, mas não explica as oportunidades de aprendizagem oferecidas, as barreiras linguísticas, sociais ou culturais enfrentadas nem os diferentes pontos de partida. Uma avaliação comprometida com equidade precisa manter critérios de qualidade comuns sem ignorar os percursos necessários para que diferentes estudantes se aproximem deles. Isso exige diagnóstico, acompanhamento e diversificação das formas de demonstrar aprendizagem, sem reduzir expectativas curriculares (Black; Wiliam, 1998).

No ensino de língua inglesa, a cultura da nota pode manifestar-se quando a avaliação privilegia exercícios de gramática descontextualizados, listas de vocabulário ou testes de múltipla escolha em detrimento de situações de uso da língua. Tais instrumentos podem produzir dados úteis sobre conhecimentos específicos, mas não esgotam a complexidade da aprendizagem linguística. Se o objetivo curricular envolve compreender, interagir, argumentar, produzir textos e mobilizar repertórios em contextos sociais, as evidências precisam incluir desempenhos comunicativos e processos de revisão. O Currículo da Cidade para Língua Inglesa valoriza uma perspectiva de linguagem vinculada a práticas sociais, o que demanda coerência entre o que se ensina e o que se avalia (São Paulo, 2019).

Superar a cultura da nota, portanto, não significa decretar o desaparecimento do número. Em muitos contextos, isso seria administrativamente inviável e pedagogicamente insuficiente. A mudança mais consistente é tornar a nota uma consequência secundária de um processo muito mais rico de avaliação, e não seu objetivo. O estudante deve receber, antes do fechamento quantitativo, oportunidades de compreender critérios, analisar produções, revisar respostas, utilizar feedback e demonstrar avanços. Quando a escola preserva a nota, mas reorganiza tudo o que ocorre antes dela, altera-se gradualmente o significado social da avaliação.

Essa transição exige enfrentar uma contradição frequente: professores podem acreditar na avaliação formativa, mas trabalhar em estruturas que premiam velocidade de cumprimento curricular, quantidade de atividades e produção de médias. Nesse cenário, discursos inovadores coexistem com práticas tradicionais não por incoerência individual, mas por pressões institucionais. Por isso, a transformação precisa envolver os tempos escolares, o planejamento coletivo, os instrumentos de registro e a comunicação com as famílias. A avaliação é prática de sala de aula, mas também é política institucional.

FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: EVIDÊNCIAS, CRITÉRIOS, FEEDBACK E REGULAÇÃO

A avaliação formativa não se define pelo formato do instrumento, mas pelo uso pedagógico da informação. Uma prova pode desempenhar função formativa quando seus resultados são analisados, discutidos e utilizados para reensino e revisão; da mesma forma, uma atividade aparentemente inovadora pode ser apenas classificatória se gerar uma pontuação que encerra o processo. Black e Wiliam (1998) situam a avaliação formativa no conjunto de atividades realizadas por professores e estudantes que produzem informação a ser utilizada como feedback para modificar o ensino e a aprendizagem. O elemento decisivo é, portanto, a existência de uma ação posterior orientada pela evidência.

Sadler (1989) aprofunda essa compreensão ao argumentar que a melhoria do desempenho depende de três condições: o aprendiz precisa compreender o padrão de qualidade esperado,

comparar seu desempenho atual com esse padrão e realizar ações capazes de reduzir a distância entre ambos. Essa formulação permite distinguir feedback de simples correção. Dizer “está errado”, atribuir um símbolo ou informar uma nota comunica julgamento, mas não necessariamente fornece elementos para melhorar. O feedback formativo precisa oferecer informação utilizável e estar ligado a critérios de qualidade que o estudante consiga progressivamente compreender.

Hattie e Timperley (2007) demonstram que o feedback pode exercer forte influência sobre a aprendizagem, mas seu efeito varia segundo o foco e a forma. Devolutivas centradas na tarefa, no processo e na autorregulação tendem a produzir informações mais úteis do que elogios genéricos ou julgamentos pessoais. Em termos didáticos, isso significa substituir comentários como “muito bom” ou “precisa estudar mais” por indicações específicas: qual aspecto foi realizado adequadamente, qual estratégia necessita revisão, que relação conceitual ainda não foi estabelecida e qual ação o estudante deve realizar em seguida. A qualidade do feedback depende de sua capacidade de gerar movimento.

A clareza dos objetivos de aprendizagem é outro componente essencial. É difícil avaliar formativamente quando professor e estudantes não sabem com precisão o que se pretende desenvolver. Objetivos excessivamente amplos, formulados apenas como conteúdos — “estudar simple past”, “aprender frações”, “conhecer o gênero artigo de opinião” — não oferecem, isoladamente, critérios suficientes para acompanhar a aprendizagem. É necessário explicitar desempenhos esperados: narrar acontecimentos passados com encadeamento compreensível; justificar uma estratégia de resolução; sustentar uma posição com argumentos e evidências. Quanto mais observável é o objetivo, maior a possibilidade de produzir evidências relevantes (Wiliam, 2011).

Critérios de sucesso transformam objetivos em referências analisáveis. Rubricas, listas de verificação, exemplares comentados e discussões coletivas sobre qualidade podem ajudar os estudantes a compreender o que conta como bom desempenho. Entretanto, há risco de burocratização. Rubricas excessivamente detalhadas podem fragmentar a produção em microindicadores e induzir uma lógica de soma de pontos. O uso formativo requer critérios suficientemente claros para orientar a ação, mas abertos à complexidade da tarefa. Em produção textual, por exemplo, coerência, adequação ao gênero, desenvolvimento das ideias e escolhas linguísticas podem ser critérios mais produtivos do que dezenas de itens atomizados.

A autoavaliação integra esse processo porque desloca parte da atividade avaliativa para o estudante. Não se trata de pedir que ele atribua a si mesmo uma nota, mas de desenvolver capacidade de monitorar o próprio trabalho. Ao comparar uma produção com critérios, identificar forças e escolher um aspecto para revisão, o estudante exerce julgamento e autorregulação. Sadler (1989) destaca que essa competência avaliativa é parte do aprendizado e não mero complemento. A avaliação formativa torna-se mais potente quando o estudante deixa de ser destinatário passivo do julgamento e passa a interpretar evidências sobre seu próprio percurso.

A avaliação por pares possui função semelhante quando estruturada por critérios e orientações claras. Em atividades de língua estrangeira, por exemplo, estudantes podem analisar se uma apresentação oral comunica ideias com clareza, se utiliza recursos de organização discursiva ou se responde adequadamente ao interlocutor. Essa prática amplia a exposição a diferentes produções e ajuda a construir repertório de qualidade. Contudo, sua eficácia depende de um ambiente em que o erro não seja usado para constrangimento e em que o professor modele formas respeitosas e específicas de feedback. Sem essas condições, a avaliação por pares pode reproduzir julgamentos superficiais.

O conceito de regulação sintetiza a finalidade formativa. Para Perrenoud (1999), regular significa ajustar a ação pedagógica em função dos processos de aprendizagem. Isso pode ocorrer de forma imediata — durante uma aula, ao perceber uma interpretação equivocada — ou em escala mais ampla, com reorganização de sequências, agrupamentos e intervenções. A avaliação deixa de ser uma etapa e passa a operar como mecanismo interno do ensino. Em vez de “ensinar, aplicar e corrigir”, a dinâmica torna-se “propor, observar, interpretar, intervir, verificar novamente”. O ciclo é contínuo e admite que ensinar implica produzir hipóteses sobre como os estudantes estão aprendendo.

Hoffmann (2009) aproxima-se dessa lógica ao compreender a avaliação como mediação. A mediação exige leitura qualitativa das manifestações dos estudantes e decisões pedagógicas que reconheçam sua trajetória. Essa concepção é especialmente relevante nos anos iniciais e em contextos heterogêneos, nos quais uma única tarefa pode revelar níveis distintos de elaboração. A função do professor não é eliminar diferenças por padronização imediata, mas identificar possibilidades de avanço a partir de objetivos comuns.

A dimensão ética também precisa ser considerada. Avaliar implica exercer poder sobre trajetórias escolares. Freire (1996) defende uma prática docente comprometida com diálogo, respeito à autonomia e rigorosidade metódica. A avaliação formativa não elimina a autoridade pedagógica do professor; ao contrário, exige autoridade epistemológica para formular critérios e interpretar evidências. Entretanto, essa autoridade não se confunde com autoritarismo. Ao tornar objetivos e critérios transparentes e ao possibilitar participação dos estudantes na análise de seu trabalho, a avaliação reduz arbitrariedades e fortalece a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem.

DA TEORIA À PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA UM CICLO CONTÍNUO DE AVALIAÇÃO

A implementação da avaliação formativa começa antes da aplicação de qualquer instrumento. O primeiro passo é planejar o ensino a partir de objetivos claros e decidir que evidências seriam suficientes para indicar aproximação desses objetivos. Essa inversão é importante porque evita a produção de atividades sem função diagnóstica. Em uma sequência sobre compreensão oral em língua inglesa, por exemplo, o professor pode definir que os estudantes deverão identificar ideia principal, localizar informações específicas e inferir significado a partir do contexto. Em seguida, seleciona tarefas que permitam observar essas capacidades em momentos distintos e prevê intervenções para diferentes padrões de resposta (Wiliam, 2011; São Paulo, 2019).

Tarefas diagnósticas de baixa complexidade operacional podem abrir unidades ou aulas. Perguntas de entrada, mapas conceituais, pequenos textos, enquetes, produção oral breve ou resolução de um problema permitem acessar conhecimentos prévios. O valor diagnóstico não depende de atribuição de pontos. Ao contrário, quando a atividade é apresentada como oportunidade para o professor compreender o ponto de partida, os estudantes podem se sentir mais seguros para expor hipóteses. A informação obtida deve repercutir no planejamento: conteúdos já dominados podem receber menos tempo, enquanto dificuldades comuns podem justificar retomadas ou novas formas de representação (Black; Wiliam, 1998).

Durante a aula, estratégias de checagem de compreensão precisam evitar a falsa sensação produzida por respostas de poucos estudantes voluntários. Perguntas dirigidas a toda a turma, tempo de espera, respostas simultâneas em cartões, miniquadros, formulários ou plataformas podem ampliar a amostra de evidências. O objetivo não é aumentar a vigilância, mas tornar o pensamento visível. Uma pergunta formativa é aquela cuja resposta informa o professor sobre o próximo passo. Questões meramente retóricas ou com respostas óbvias raramente cumprem essa função.

Os chamados bilhetes de saída constituem exemplo simples. Ao final de uma aula, cada estudante responde a uma ou duas perguntas ligadas ao objetivo central. O professor lê as respostas e organiza a aula seguinte com base em padrões encontrados. Se uma parcela significativa ainda confunde dois conceitos, inicia-se com uma intervenção coletiva; se a dificuldade é restrita a poucos estudantes, podem ser organizados agrupamentos ou atividades diferenciadas. O instrumento só é formativo porque produz decisão. Se as respostas forem arquivadas sem consequência, perde-se a função reguladora.

O feedback escrito deve ser economicamente sustentável. Um dos obstáculos à avaliação formativa é imaginar que todo trabalho exige comentários extensos e individualizados. Em turmas numerosas, isso produz sobrecarga e, muitas vezes, devolutivas tardias. Uma alternativa é selecionar focos. Em uma primeira versão de texto, o professor pode comentar apenas organização de ideias e adequação ao gênero; aspectos linguísticos específicos podem ser tratados em outro momento. Também é possível produzir feedback coletivo a partir de padrões de erro, preservando exemplos anônimos e propondo revisão conjunta. A qualidade da devolutiva depende menos do volume e mais da precisão e da possibilidade de ação (Hattie; Timperley, 2007).

Outro princípio decisivo é garantir tempo de resposta ao feedback. Comentários entregues junto com uma nota final costumam ter efeito reduzido porque o estudante percebe que a tarefa terminou. Para que a avaliação seja formativa, a devolutiva deve abrir uma nova etapa: corrigir, reescrever, gravar novamente, resolver tarefa análoga, explicar um procedimento ou justificar mudanças realizadas. A revisão transforma o feedback em aprendizagem porque obriga o estudante a interpretar a informação e tomar decisões. A possibilidade de segunda versão também comunica que a qualidade pode ser construída e não apenas constatada.

Em ensino de línguas, portfólios podem favorecer acompanhamento longitudinal. Produções escritas, gravações orais, autoavaliações e registros de metas permitem visualizar desenvolvimento ao longo do tempo. O portfólio, contudo, não é formativo apenas por reunir trabalhos. Sua potência está na seleção comentada, na comparação entre versões e na reflexão sobre avanços. Um conjunto de arquivos sem análise pode se tornar arquivo burocrático. A curadoria deve responder a perguntas como: o que esta produção demonstra? Que mudança ocorreu? Que aspecto permanece como meta?

Rubricas analíticas podem apoiar tarefas complexas quando funcionam como linguagem compartilhada de qualidade. Em apresentações orais, critérios como clareza da mensagem, organização, interação, inteligibilidade e repertório linguístico podem orientar preparação, observação e devolutiva. A nota, se necessária, pode ser derivada posteriormente; durante o processo, o foco deve permanecer nos descritores. É recomendável discutir a rubrica antes da tarefa, analisar exemplares e permitir que os estudantes a utilizem na autoavaliação. Se o documento aparece apenas no momento da correção, sua função é predominantemente classificatória.

A tecnologia pode ampliar a velocidade de coleta de evidências, mas não substitui julgamento pedagógico. Plataformas de quiz oferecem feedback imediato sobre itens objetivos e ajudam a identificar padrões de resposta. Sistemas digitais também podem organizar portfólios, registros e dados. Entretanto, percentuais de acerto não explicam, por si, o raciocínio do estudante. A transformação de dados em avaliação formativa depende de interpretação. O risco de uma cultura digital da nota é substituir a média no papel por dashboards e pontos em tempo real, mantendo intacta a lógica de desempenho (Wiliam, 2011).

A diferenciação pedagógica pode ser alimentada por evidências formativas. Após uma tarefa comum, o professor pode organizar grupos temporários segundo necessidades específicas, oferecendo intervenções distintas sem criar rótulos permanentes. Em língua inglesa, um grupo pode trabalhar compreensão global de um texto, outro pode aprofundar inferência, enquanto estudantes que já dominam esses aspectos realizam atividade de extensão. O agrupamento é flexível e deve mudar conforme novas evidências. A avaliação, nesse caso, permite distribuir tempo e apoio de maneira mais responsiva.

A participação das famílias também precisa ser reorganizada. Quando a comunicação escolar é dominada por notas, responsáveis tendem a perguntar quanto o estudante tirou e se foi aprovado. Relatórios descritivos, devolutivas com objetivos e reuniões centradas em evidências podem ampliar esse repertório. Não se trata de eliminar informações quantitativas, mas de contextualizá-las. Explicar que determinada nota decorre de um conjunto de critérios, mostrar produções e indicar metas seguintes ajuda a deslocar a conversa da recompensa ou punição para o desenvolvimento da aprendizagem.

A avaliação formativa exige ainda disciplina de registro. O professor não precisa registrar tudo, mas precisa conservar informações que sustentem decisões e acompanhamento. Planilhas simples, anotações por objetivos, amostras de produção e checklists podem ser suficientes. O excesso de

documentação pode desviar energia do ensino; a ausência de registro, por outro lado, dificulta perceber padrões ao longo do tempo. Um sistema eficiente seleciona evidências essenciais e as relaciona explicitamente aos objetivos curriculares.

AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS: ESPECIFICIDADES E POSSIBILIDADES

A aprendizagem de uma língua adicional oferece um campo especialmente fértil para a avaliação formativa porque o desenvolvimento linguístico é processual, multidimensional e dependente de uso. O estudante pode compreender mais do que consegue produzir, demonstrar fluência com imprecisões gramaticais ou utilizar estruturas corretas com pouca autonomia comunicativa. Uma nota única tende a ocultar essa heterogeneidade. Avaliar formativamente significa observar diferentes dimensões e ajudar o aprendiz a construir consciência sobre seus recursos comunicativos e suas metas de desenvolvimento (São Paulo, 2019).

Em compreensão oral, por exemplo, a avaliação pode ocorrer por ciclos de escuta. Antes do áudio, o professor investiga hipóteses sobre tema e vocabulário; na primeira escuta, solicita identificação global; em escutas posteriores, trabalha informações específicas e inferências. As respostas orientam decisões sobre repetição, velocidade, apoio visual ou estratégias. Em vez de utilizar o áudio apenas para conferir acertos, o professor ensina modos de escutar e usa o desempenho para ajustar a mediação. A avaliação torna-se parte da estratégia de compreensão.

Na produção oral, gravações curtas permitem comparação longitudinal. O estudante pode registrar uma fala no início de uma unidade, receber feedback sobre um ou dois aspectos, repetir a tarefa e comparar versões. Essa dinâmica reduz o caráter ameaçador da apresentação única e torna o progresso audível. Critérios de inteligibilidade, organização discursiva, adequação ao propósito e interação podem ser mais formativos do que contabilizar erros isolados. A precisão gramatical permanece relevante, mas é analisada em relação ao sentido e às finalidades comunicativas.

Na escrita, o processo de elaboração de versões é particularmente compatível com a avaliação formativa. Planejamento, primeira versão, feedback, revisão e publicação evidenciam que escrever envolve tomada de decisões. O professor pode alternar feedback sobre conteúdo, organização, coesão e escolhas linguísticas, evitando corrigir simultaneamente todos os aspectos. A correção integral de cada erro pode produzir dependência e sobrecarga; comentários seletivos estimulam o estudante a participar do processo de revisão (Hattie; Timperley, 2007).

O ensino de gramática também pode ser avaliado formativamente quando a atenção se desloca de itens isolados para padrões de uso. Um teste breve pode identificar se estudantes reconhecem determinada estrutura; uma tarefa posterior pode verificar se conseguem utilizá-la em situação comunicativa. Se o conhecimento declarativo não se converte em uso, essa diferença informa o planejamento. O professor pode propor noticing, comparação de exemplos, prática guiada e nova

produção. A avaliação acompanha a passagem entre reconhecimento, controle e mobilização mais autônoma.

Certificações internacionais e exames de proficiência, presentes em determinados contextos de ensino de língua inglesa, possuem função legítima de certificação e utilizam escalas padronizadas. O problema surge quando o currículo escolar é reduzido à preparação para o teste. Uma abordagem formativa pode utilizar descritores de proficiência como referências de qualidade sem transformar cada atividade em simulação de exame. Tarefas-modelo, critérios e amostras podem ser analisados para compreender expectativas, mas a aprendizagem precisa incluir usos da língua que excedem a lógica do desempenho certificador.

Essa distinção é relevante porque avaliação somativa e formativa não são necessariamente inimigas. Um mesmo sistema pode precisar certificar resultados e, simultaneamente, apoiar a aprendizagem. A questão central é o equilíbrio e a temporalidade. Avaliações somativas devem ocorrer em momentos definidos e produzir sínteses; práticas formativas devem acompanhar o percurso e preparar os estudantes para demonstrar o que aprenderam. Quando todo momento se torna avaliativo em sentido classificatório, instala-se ansiedade e reduz-se o espaço de experimentação necessário à aprendizagem linguística.

A experiência com ensino de línguas também evidencia a importância da avaliação como prática de linguagem. Dar feedback exige escolhas discursivas: formular perguntas, negociar sentido, exemplificar, reformular e convidar o estudante a explicar decisões. A devolutiva mais potente nem sempre é uma resposta pronta. Perguntas como “o que você pretende comunicar aqui?”, “qual evidência sustenta esta interpretação?” ou “como esta frase poderia ficar mais clara para o leitor?” podem ampliar reflexão. O professor não apenas corrige a língua; cria condições para que o estudante pense linguisticamente.

Por fim, a avaliação formativa em línguas deve reconhecer repertórios plurais. Aprendizes mobilizam diferentes experiências linguísticas e culturais, e tais repertórios podem funcionar como recursos para compreender e produzir sentidos. Uma avaliação exclusivamente baseada em déficit tende a contabilizar distância em relação a um padrão. Uma abordagem formativa mantém expectativas de desenvolvimento, mas observa estratégias, transferências, criatividade e capacidade de negociação. Isso é particularmente importante em contextos de internacionalização e educação bilíngue, nos quais a avaliação precisa articular proficiência, participação e equidade.

FORMAÇÃO DOCENTE, GESTÃO E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: CONDIÇÕES PARA SUSTENTAR A MUDANÇA

A adoção consistente da avaliação formativa depende de formação docente que ultrapasse a apresentação de técnicas. Professores precisam desenvolver capacidade de formular objetivos

observáveis, construir tarefas que revelem pensamento, interpretar erros, produzir feedback e decidir intervenções. Trata-se de conhecimento profissional complexo, desenvolvido por estudo, experimentação e análise coletiva da prática. Wiliam (2011) sustenta que mudanças em avaliação exigem aprendizagem profissional continuada porque pequenas alterações nas interações de sala de aula podem demandar revisão de hábitos profundamente consolidados.

A formação deve utilizar os mesmos princípios que pretende promover. Em vez de cursos exclusivamente expositivos sobre avaliação formativa, é mais coerente trabalhar com análise de produções reais, construção de critérios, observação de aulas, discussão de feedbacks e planejamento de ciclos avaliativos. Professores podem comparar como interpretam a mesma evidência e examinar discrepâncias. Essa prática explicita que avaliar não é operação neutra; envolve julgamento profissional que precisa ser calibrado por referenciais comuns e diálogo entre pares.

A gestão escolar possui responsabilidade direta nesse processo. Se reuniões pedagógicas concentram-se apenas em médias, porcentagens e estudantes abaixo do corte, reforça-se a lógica classificatória mesmo quando se recomenda avaliação formativa. Dados quantitativos podem ser ponto de partida, mas precisam conduzir a perguntas pedagógicas: quais objetivos apresentam maior dificuldade? Que grupos precisam de apoio? Que estratégias tiveram melhor efeito? Que evidências qualitativas confirmam ou problematizam os números? A gestão formativa dos dados transforma indicadores em investigação sobre o ensino.

Os sistemas de registro também precisam ser coerentes. Quando plataformas exigem grande quantidade de notas e médias em períodos curtos, professores tendem a transformar atividades em instrumentos de pontuação para alimentar o sistema. Uma política institucional comprometida com avaliação formativa deve reduzir registros redundantes, permitir comentários qualitativos e separar, quando possível, atividades de prática de atividades de certificação. Nem toda tarefa precisa valer nota. O estudante necessita de espaços para tentar, errar, receber orientação e tentar novamente sem que cada tentativa produza consequência classificatória.

A comunicação com famílias e estudantes é igualmente estratégica. Mudanças avaliativas podem gerar resistência quando são interpretadas como ausência de rigor. Por isso, a escola precisa explicar que avaliação formativa não significa facilitar nem abandonar critérios. Ao contrário, exige critérios mais explícitos, acompanhamento mais frequente e responsabilidade maior sobre o uso das evidências. Mostrar exemplos de primeiras e segundas versões, apresentar rubricas e explicar metas de aprendizagem ajuda a tornar o processo inteligível e legítimo.

No plano das políticas públicas, a LDB estabelece base relevante ao definir a avaliação contínua e cumulativa e a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Brasil, 1996). A BNCC, ao orientar o currículo por competências e aprendizagens essenciais, amplia a necessidade de processos que captem desempenho em situações diversas (Brasil, 2018). Contudo, políticas de avaliação externa e responsabilização podem gerar tensões quando seus resultados são convertidos

em pressão por treinamento para testes. Avaliações em larga escala podem produzir informações importantes para políticas educacionais, mas não substituem a avaliação cotidiana realizada no interior das interações pedagógicas.

É necessário, portanto, distinguir escalas e funções. A avaliação de sistema responde a perguntas sobre redes e políticas; a avaliação escolar acompanha turmas e trajetórias; a avaliação de sala de aula orienta decisões imediatas de ensino. Problemas surgem quando um instrumento desenhado para uma função passa a governar todas as outras. Uma escola pode utilizar resultados externos para identificar tendências, mas precisa produzir evidências mais finas para compreender por que determinadas aprendizagens não ocorreram e o que fazer a seguir.

A equidade deve permanecer como critério de análise. Avaliação formativa não pode se converter em acompanhamento individualizado apenas para estudantes que já possuem maior autonomia. Aqueles que enfrentam maiores barreiras precisam de feedback compreensível, tempo adicional de aprendizagem, oportunidades de revisão e mediações acessíveis. Ao mesmo tempo, expectativas de qualidade não devem ser rebaixadas de modo indiscriminado. A equidade está em diversificar apoios e trajetórias para possibilitar acesso efetivo aos objetivos curriculares.

Uma dificuldade frequente é a sobrecarga docente. Processos formativos mal planejados podem multiplicar registros, devolutivas e instrumentos. A resposta não é abandonar a avaliação formativa, mas desenhá-la de modo sustentável. Estratégias coletivas, feedback entre pares, amostragem de produções, comentários por foco e uso criterioso de tecnologia ajudam a distribuir o trabalho. A avaliação precisa gerar mais informação útil, não necessariamente mais papel. O princípio de eficiência pedagógica é importante: registrar apenas o que pode orientar uma decisão.

A mudança cultural é necessariamente gradual. Professores e estudantes habituados a anos de centralidade da nota não alteram suas práticas por decreto. É recomendável iniciar com poucas estratégias de alto impacto, como explicitação de objetivos, bilhetes de saída, feedback com revisão e autoavaliação por critérios. A consolidação dessas rotinas cria confiança e permite avançar para mudanças mais amplas. A coerência ao longo do tempo é mais importante do que a adoção simultânea de numerosos instrumentos.

Por fim, a avaliação formativa deve ser compreendida como parte de uma concepção democrática de escola. Ao tornar critérios públicos, reconhecer o estudante como participante e usar a informação para ampliar oportunidades de aprender, ela desloca a avaliação do campo da seleção para o da responsabilidade pedagógica. Isso não elimina conflitos nem garante resultados automáticos, mas altera a pergunta fundamental. Em vez de perguntar apenas quem atingiu a média, a escola passa a perguntar o que cada evidência revela e que decisão educativa pode ser tomada a partir dela (Freire, 1996; Luckesi, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo indica que a avaliação formativa não depende de um instrumento específico. Provas, portfólios, rubricas, projetos e recursos digitais podem contribuir para a aprendizagem ou apenas produzir classificações. A diferença está no destino dado às informações: elas precisam orientar intervenções do professor e novas ações do estudante.

A permanência da cultura da nota não decorre somente das escolhas individuais dos docentes. Ela está presente nos sistemas de registro, nas expectativas das famílias, nos critérios de aprovação e na própria organização do tempo escolar. Por isso, abolir notas, isoladamente, não resolveria o problema. O desafio é impedir que o resultado numérico seja a única informação disponível sobre o percurso do estudante.

Nessa perspectiva, o erro assume outra função. Em vez de servir apenas para descontar pontos, ele ajuda a localizar dificuldades, estratégias inadequadas e conhecimentos ainda não consolidados. Essa leitura exige que o professor observe as respostas com atenção e disponha de tempo para retomar o conteúdo. Também exige que o estudante possa rever o próprio trabalho depois de receber uma orientação compreensível.

Algumas práticas discutidas ao longo do texto são viáveis mesmo em contextos com poucos recursos: explicitar o objetivo da aula, formular perguntas que revelem raciocínio, utilizar bilhetes de saída, comentar um aspecto por vez e permitir a revisão de uma atividade. Entretanto, nenhuma delas é formativa por si mesma. Se a evidência coletada não modificar o que acontece depois, a atividade perde sua função reguladora.

No ensino de línguas, acompanhar versões de textos, falas e interações permite observar avanços que uma nota única costuma esconder. Critérios comunicativos e devolutivas seletivas ajudam o estudante a perceber o que já consegue fazer e o que ainda precisa desenvolver. Avaliações somativas e exames de proficiência continuam tendo funções específicas, mas não devem ocupar todo o espaço destinado à experimentação, ao erro e à revisão.

A consolidação dessas práticas depende de decisões que ultrapassam a sala de aula. Formação docente, planejamento coletivo e sistemas de registro precisam oferecer condições para que as evidências sejam analisadas e utilizadas. Quando a instituição cobra apenas médias e percentuais, mesmo professores comprometidos com a avaliação formativa encontram dificuldade para manter um acompanhamento contínuo.

Superar a centralidade da nota, portanto, não significa reduzir o rigor. Significa definir com clareza o que se espera, observar como os estudantes respondem, explicar o que precisa ser melhorado e oferecer tempo para uma nova tentativa. O rigor deixa de se limitar à atribuição de um resultado e passa a incluir a responsabilidade pelas decisões tomadas a partir dele. É nesse movimento

que a avaliação pode deixar de encerrar o processo de ensino e passar a contribuir para sua continuidade.

REFERÊNCIAS

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Assessment and classroom learning**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050102.

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

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

BROOKHART, Susan M. **How to give effective feedback to your students**. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

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

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: 10.3102/003465430298487.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, Dordrecht, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989. DOI: 10.1007/BF00117714.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. 96 p.

WILIAM, Dylan. **Embedded formative assessment**. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2011.

LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSICAL LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ALEXSANDRA MARIA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela UNISA Universidade de Santo Amaro no ano de 2007; Pós-graduação em Ludopedagogia pela Faculdade Integradas Campos Salles em 2023; professora de Educação Infantil no CEI Onadyr Marcondes.

RESUMO

Este trabalho tem, como intuito, descrever um pouco sobre a história da música no mundo e no Brasil, e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança que frequenta a Educação Infantil, mostrando-a como ferramenta pedagógica que contribui no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança; favorecendo também para o desenvolvimento do potencial criativo e da sensibilidade do indivíduo, bem como, o estímulo à sua concentração e autodisciplina. Para a abordagem deste tema, recorremos a pesquisa bibliográfica, por meio de livros, revistas, artigos científicos, entre outros, que abordaram e abordam a temática aqui proposta.

Palavras chaves: Música; Educação Infantil; Desenvolvimento e Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper provides an overview of the history of music in the world and in Brazil and examines its importance for the development and learning of children in early childhood education. It presents music as a pedagogical tool that contributes to children's cognitive, linguistic, psychomotor, and social-emotional development, while also supporting creative potential and sensitivity and stimulating concentration and self-discipline. The topic is addressed through bibliographic research drawing on books, magazines, scholarly articles, and other works that discuss this subject.

Keywords: Music; Early Childhood Education; Development and Learning

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de demonstrar a importância da música, para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, para entendermos um pouco mais sobre sua trajetória, no Brasil e no mundo.

Ao decorrer da elaboração do mesmo, percebe-se que a musicalização pode e deve ser usada para desenvolver habilidades, criatividade e pensamento; além do mais, a música tem um grande poder de interação, pois, desde muito cedo, adquire grande importância na vida da criança, despertando sensações, por ser uma forma de linguagem muito apreciada pelo ser humano.

A história da música é muito envolvente e importante e, por meio de pesquisa, foi revelado o quanto ela contribui para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, se faz necessário, na prática escolar, que o professor busque inovar e conhecer os meios que a música apresenta, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em especial nos primeiros anos de vida.

Objetivamos, com este trabalho, descrever como a música pode ser usada para desenvolver habilidades e ajudar na mudança comportamental da criança na educação infantil; analisar seu desenvolvimento nesta fase tão importante de sua vida, além de mostrar que a música é um meio para a criança desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, oral, psicomotora entre outras.

Para a realização deste trabalho de conclusão de curso, primeiro buscou-se analisar bibliografias de autores que pesquisaram e pesquisam sobre o quanto o processo de musicalização é importante na vida da criança. Foram utilizados artigos científicos, livros, revistas, artigos eletrônicos, entre outros. Posteriormente, foi realizada leitura e análise dos materiais encontrados, apontando, sublinhando e anotando os pontos pertinentes para a temática aqui proposta, obtendo, assim, um resumo dos assuntos pertinentes ao tema utilizado para o desenvolvimento deste trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é a linguagem que traduz, em formas sonoras, maneiras de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos; isso ocorre por meio da organização e do relacionamento entre o som e o silêncio.

A música sempre foi uma forma de expressão artística que permite, ao ser humano, manifestar suas alegrias e tristezas, suas dúvidas e sentimentos, suas ideias e sensações. Por estes e outros motivos é que a mesma, além de ser importante para a vida do ser humano, se tornou fundamental para o ensino e aprendizagem, em especial na educação infantil, posto tratar-se de uma arte que permite, ao educando, construir conhecimentos e desenvolver seu potencial criativo e crítico, na interação que estabelece com o mundo.

Para Brito (2003), a música é uma forma de expressar diferentes concepções. Ao consultar o novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos, no verbete “musica’’, a seguinte definição:

“Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido’’; e também: “qualquer conjunto de sons’’ (seguido por parênteses onde se lê: deprec. Musiqueta“). O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que confere o valor aquilo que se agrada ao ouvido. Quando define música como “qualquer conjunto de sons”, isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição (...)

No livro *Evolução da teoria musical*, de Elce Pannain, publicado em 1975, a música é definida como “arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia’’. Essa definição também é inadequada, já que nem toda música é constituída por melodia e harmonia. (BRITO, 2003, p. 26)

Como foi visto no primeiro capítulo, sabe-se que a música faz parte da vida humana, desde há muitos séculos, estando ela presente em todas as culturas e nas mais diversas situações, pois integra os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, de maneira a ocasionar a interação social, dando, ao ser humano, uma forma de se expressar de maneira gostosa e prazerosa.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (RCN. 1998, p. 47).

Ainda que seja de maneiras diferentes, o ouvir, o cantar e o dançar, é uma atividade que se faz presente na vida do ser humano. As crianças, mesmo ainda antes do nascimento, já são envolvidas com o universo sonoro, pois, na fase intrauterina, os embriões que se formaram em bebes já começam a conviver com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz, e até mesmo pelas músicas que suas mães escutam antes de dar a luz, constituindo, assim, um material sonoro para eles. (WANDERLEY, 2010).

Brito (2003) nos fala que o processo de musicalização nos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato que ela terá com todo tipo e variedade de sons, incluindo a presença da música, as cantigas de ninar, as canções de rodas, as parlendas e todos os tipos de jogos musicais; dessa forma, tudo que se transforma em sons (musicas), é de grande importância, pois, por meio destas interações, os bebês desenvolvem repertório que lhes permitirá comunicarem por meio dos sons. Nesses momentos, desenvolve a comunicação, favorecendo ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e também a criação de vínculos fortes, tanto com o adulto como com a música.

Segundo Martins (2004), após o nascimento, as cólicas começam a aparecer e, com elas, surgem as músicas de ninar que, cantadas por suas mães, proporcionam, aos bebês, tranquilidade e prazer.

Da mesma forma que a música faz bem no seio familiar, na educação infantil ela proporciona desenvolvimento e aprendizagens mútuas, tanto para a criança como para o professor.

Por isso, deve ser entendida como uma importante experiência que acompanhará os seres humanos em praticamente todos os dias de sua vida. E, particularmente, nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação. A experiência com a música não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente. Ao trabalhar a música na escola, não devemos deixar de considerar os conhecimentos prévios das crianças, sobre o que elas entendem por música, e, dessa forma o professor deve tomar esses conhecimentos prévios como ponto de partida, sempre incentivando a criança a mostrar o que ela já sabe e entende sobre música, respeitando e considerando o que ela traz de casa, da sua comunidade e do seu meio familiar. (Nogueira, 2003)

Para o RCNEI (1998), a música, no contexto da educação infantil, vem no decorrer de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para ensinar modos e para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, entre outros; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, que são ensinados por meio de canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como, certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical, desde os primeiros anos de vida, é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera

afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (RCNEI, 1998, pp. 47 e 48)

A música pode ser trabalhada pelo educador de várias maneiras, e em todas as áreas da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais, Ciências e Saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes; desta forma, une o útil ao agradável. Para atingir esse objetivo, o professor pode utilizar músicas que envolvem temas específicos, como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Além dessas, há canções relacionadas a habilidades: análise, síntese, discriminação visual e auditiva, coordenação visomotora.

Apresentada de forma objetiva e bem trabalhada, a música auxilia no desenvolvimento do raciocínio, criatividade, habilidades, dons e aptidões. Para Loureiro (2003), a música e a expressão musical são muito importantes na vida de todas as crianças, pois, da mesma maneira que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Cria um espaço favorável para a ampliação da imaginação, despertando as faculdades criadoras de cada um. Dessa forma, LOUREIRO (2003, p. 127) acredita que:

“A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada, valendo-se da criação e da livre expressão’’.

A música tem o dom de aproximar culturas e pessoas. O contato direto com ela, no dia a dia da criança, a auxilia a conviver melhor com as outras crianças, se comunicando de forma harmoniosa e, ao aprender a tocar um instrumento, mesmo estando sozinha, ela não se sente solitária ou carente de atenção, pois o instrumento passa segurança e bem-estar para ela.

Para Costta (2012), no que se refere à educação, a música consegue associar as diferentes e diversas habilidades, sendo, umas delas, a da memória; a perspectiva e a inteligível, assim como desperta um ser humano, mais humano e emocional. A música auxilia no desenvolvimento de várias habilidades, despertando na humanidade emoções; sendo assim, a educação infantil deve sempre utilizar a música para o desenvolvimento pessoal e a formação do cidadão para uma sociedade mais justa, amorosa e pacificadora.

O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivencia musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a

socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (BRÉSCIA, 2003, p.15).

Por meio das atividades elaboradas com música, a criança passa a se conhecer melhor, desenvolve noção de espaço corporal, e também permite a comunicação com as demais. As atividades realizadas e desenvolvidas em sala de aula, segundo Barreto (2005) contribuem, de maneira indestrutível, como reforço no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança.

- Desenvolvimento cognitivo/linguístico: as situações que as crianças experimentam no seu dia a dia são fontes de conhecimento. Ao ter uma participação mais ativa no desenvolvimento de atividade com música, a criança desenvolve seus sentidos, sua acuidade auditiva, acompanha gestos ou danças, trabalhando e ampliando sua coordenação motora e a atenção; ao cantar, imitar, copiar, e acompanhar sons, ela descobre e amplia suas habilidades linguísticas, sua capacidade; além do mais, estabelece relações com o ambiente em que se encontra.

Para Brito (2003), o ensino-aprendizagem com a música teve influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Vem ampliando cada vez mais pesquisas sobre o pensamento e ações musicais que podem orientar os educadores e sua importância para o desenvolvimento integral da criança, e com isso, gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar.

- Desenvolvimento psicomotor: as atividades com músicas oferecem, às crianças, inúmeras oportunidades para aprimorarem sua habilidade motora, aprenderem a controlar seus músculos e moverem-se com mais destreza e desenvoltura. O ritmo musical tem um papel fundamental na formação e no equilíbrio do sistema nervoso. Isso porquê tudo que é expressão musical faz ativar a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões nervosas. Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico e a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

- Desenvolvimento sócio afetivo: a identidade é formada aos poucos pela criança, na qual ela passa a se perceber diferente dos outros e, ao mesmo tempo, procura se integrar com os outros. E é pelo desenvolvimento da autoestima que ela aprende a se aceitar melhor, como ela é, aprende a respeitar suas capacidades e limitações. Nesta perspectiva, as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização entre coetâneos, estimula a compreensão, a participação e a cooperação, ensinando a criança a desenvolver o conceito do que é trabalhar e viver em grupos. Além disso, aprende a expressar por meio da música, trabalha seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo progressivamente sentimento de segurança e autorrealização. (CHIARELLI; BARRETO, 2005).

Segundo o RCNEI (1998), o educador, ao trabalhar com música, deve considerá-la sempre como um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical se tornou um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O trabalho com música deve ter uma organização bem desenvolvida, de maneira que se desenvolvam, nas crianças, as seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;
- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os conteúdos musicais para educação infantil, segundo o RCNEI (1998), devem ser elaborados de maneira que respeitem o nível de percepção e desenvolvimento global e musical da criança, bem como, as diferenças socioculturais entre os grupos. Devem ter, como prioridade, conteúdos que possibilitem desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem artística (música), que serão trabalhados e desenvolvidos como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado, com o objetivo de abranger:

1. A exploração de materiais e a escuta de obras musicais, para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som, suas qualidades e o silencio;
2. A vivência da organização dos sons e do silêncio em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com diversas obras;
3. A reflexão sobre a música, como produto cultural do ser humano, é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Conhecer e valorizar seus conhecimentos musicais é saber trabalhar de forma diversificada; por isso, na escola, o ensino, por meio da música, deve sempre ser motivo de atenção maior por parte do educador; este deve ter em mente que ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, ele está contribuindo de maneira prazerosa na formação do indivíduo como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

Ensinar através da música envolve a construção do ser musical, e o uso dessa linguagem tem o poder de transformar o ser humano, tanto no que se refere ao modo de se perceber como cidadão como ser pensante, quanto aos seus aspectos subjetivos.

Segundo o PCN (2001), a diversidade musical permite que o aluno construa, desde pequeno, suas hipóteses sobre música, sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das suas próprias produções, e as dos outros também.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interações com grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (...), ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (PCN, 2001, p. 77).

O professor de educação infantil pode estimular seus alunos a criar pequenas canções, em geral estruturadas, tendo, por base, a experiência musical que as crianças vêm acumulando em relação ao seu conhecimento prévio. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente. As crianças podem criar pequenas canções, fazendo rimas com seus próprios nomes e os dos colegas, com nomes de frutas, cores etc.; alguns assuntos e acontecimentos que são vivenciados no cotidiano também podem ser transformados em temas, para novas canções. O professor deve observar o que e como cantam suas crianças, aproximando-se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis.

Nessa faixa etária, que abrange de 0 a 6 anos de idade, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado; o professor deve acompanhar a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados, tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.), gêneros musicais, estilos, etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal, sem um texto definido, abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil. (RCNEI, 1998, p.65)

De acordo com Nogueira (2003), a música deve ser vista além de uma “arma”, ou, melhor dizendo, como apenas uma ferramenta pedagógica, pois ela também é uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo. Ao salientar atividades que trabalham gestos, danças, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele, explorar e ampliar sua criatividade.

Educar musicalmente é propiciar, à criança, uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimento e convivências orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca. (MARTINS, 1985, p. 47).

Para que a musicalização favoreça o desenvolvimento e aprendizagem da criança, faz-se importante que o professor saiba trabalhar de maneira clara e objetiva com essa ferramenta, pois, integrar a música à educação infantil implica que ele assuma uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Mesmo sabendo que a maioria dos profissionais da educação infantil não tem uma formação especifica com música, o RCNEI (1998), sugere que o professor faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

- Sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O professor não deve esquecer que saber escutar é uma das ações importantíssimas para a construção do conhecimento referente à música. Como educador, deve sempre procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a “paisagem sonora’’ de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

Dessa forma podemos concluir, neste capítulo, que a musicalização em sala de aula favorece o desenvolvimento global da criança, nos seus aspectos físico, cognitivo, motor, entre outros.

RESULTADOS

A música é uma linguagem oral, por isso, ela tem muito a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, com sua expressividade, por meio de suas manifestações, produções sonoras, movimentos corporais e ritmos; além do mais, é uma forma de levar as crianças a expressar ideias e sentimentos. Amplia seus conceitos, desenvolve sensibilidade, criatividade, valores éticos e estéticos, se torna uma fonte expiradora nesta faixa etária, que é a educação infantil.

Portanto pode-se concluir que os educadores precisam saber aliar a música com a educação, assumindo sempre uma postura mais dinâmica e interativa junto aos alunos. Assim, o processo ensino/aprendizagem se torna mais agradável e fácil, oportunizando-os a fazer descobertas fascinantes, por meio da mesma, dando-lhe significados, ampliando suas capacidades de articular os processos perceptivos e cognitivos nela existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar leituras minuciosas de autores que desenvolveram estudos sobre a importância da música para o desenvolvimento infantil, vimos que a musicalização favorece, sobretudo, o desenvolvimento da oralidade e, por meio desta, as crianças fazem registros musicais em suas memórias. Em princípio, apenas vocalizam e, no decorrer do seu desenvolvimento, aumentam seu repertório de palavras e frases, desenvolvem sua capacidade de expressão, imitam gestos e ações dos outros colegas, dos adultos, inclusive de seus professores.

Dessa forma, a linguagem musical é vista como uma ferramenta, um recurso a mais para auxiliar no desenvolvimento psíquico, afetivo e emocional da criança, visto que a mesma tem garantido desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, ao se apropriarem do conhecimento, que desde os tempos mais remotos têm se vinculado nas produções culturais da humanidade, de forma educativa, do qual o indivíduo tem participação prazerosa e integral.

Sendo assim, a musicalização deve ser vista pelo professor como um processo contínuo de construção do conhecimento, sempre envolvendo criação, reflexão e percepção, permitindo que a criança se expresse e se comunique de maneira natural e espontânea, integrando sempre seus aspectos sensíveis, estéticos, cognitivos e afetivos, os quais a auxiliarão a se relacionar com o mundo em que ela vive, e a se sentir como parte integrante dele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais /Arte.** Brasília DF: MEC/SEF, 2001.

BRÉSCIA, V. P. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil** – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CAMARGO, M. L. M. de. **Música/Movimento:** um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental:** a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*. n. 3, 2005.

CORRÊA, Sergio Ricardo da Silveira. **Ouvinte Consciente:** arte musical, 1º grau, comunicação e expressão**. 7ª ed.** Ed. do Brasil, 1975.

ELMERICH, Luís. História da música. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. -São Paulo: Editora escrituras, 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida**. O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê**: um estudo de caso. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina - PR, 2004.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: nova cultural: brasiliense, 1986.FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança.** Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <*www.proec.ufg.br*>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

SAVIANI, D. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. In: IX encontro anual da associação brasileira de educação musical. 2000 Belém. **Anais**, Belém: Abem, 2000 p. 33-41.

WANDERLEY, C. D. A. **A linguagem musical:** uma proposta para uma formação integral da educação infantil. Web artigos, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAY IN CHILD DEVELOPMENT



ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

Graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas (2003) e Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2012). Professora de Educação Infantil em Centro de Educação Infantil (CEI) Araucárias; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em CEU EMEF Jambeiro.

RESUMO

O presente artigo tem como principal tema a importância do brincar no desenvolvimento infantil. A brincadeira deve ser compreendida como um elemento essencial durante a infância e a adolescência, onde a reconhecemos também como um direito da criança assegurado por lei, como nos documentos oficiais norteadores da Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). A pesquisa também contou com autores importantes que destacam a relevância do brincar desde muito pequenos, como Kishimoto (2011); Friedmann (2006); Albuquerque (2022) e Chicon et al (2021) que trazem suas contribuições apontando os diversos benefícios da brincadeira para as crianças e seu desenvolvimento como um todo. A pesquisa concluiu que ao valorizar as experiências lúdicas no contexto escolar, o professor respeita as especificidades da infância e possibilita que as mesmas sejam protagonistas de seu processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo-se em sua integralidade, ampliando seu vocabulário, estimulando sua imaginação e estabelecendo relações sociais com seus pares.

Palavras chaves: Brincar; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil; Ludicidade.

ABSTRACT

This article focuses on the importance of play in child development. Play should be understood as an essential part of childhood and adolescence and as a child's right, guaranteed by law and by official guidelines for early childhood education, including Brazil's National Common Core Curriculum (2018), the City Curriculum for Early Childhood Education (2019), the National Curriculum Guidelines for Basic Education (2013), and the National Curriculum References for Early Childhood Education (1998). The study also draws on authors who emphasize the importance of play from the earliest years, including Kishimoto (2011), Friedmann (2006), Albuquerque (2022), and Chicon et al. (2021), whose work highlights its many benefits for children and their development. The study concludes that valuing playful experiences at school respects the particularities of childhood and enables children to take an active role in their learning, develop holistically, expand their vocabulary, stimulate their imagination, and build social relationships with their peers.

Keywords: Play; Child Development; Early Childhood Education; Playfulness

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil atende bebês e crianças de zero a seis anos de idade sendo a primeira etapa da educação básica. Essa etapa abrange os diversos aspectos de desenvolvimento dos pequenos, como cognitivos, motores, físicos, sociais e emocionais. É nessa etapa que as experiências lúdicas contribuem significativamente para auxiliar nesse processo de desenvolvimento, de maneira prazerosa e significativa.

As brincadeiras são concebidas como um direito universal da primeira infância, pois é por meio dela que a criança explora o mundo, expressa sentimentos e emoções, sendo capazes de organizar pensamentos e ideias, resolver conflitos, conhecer a história e diversas culturas existentes.

Nas brincadeiras, a criança se torna protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, já que ela participa ativamente de situações que envolvem descoberta, criação, experimentação e interação social. Dessa forma, compreendemos que a brincadeira não deve ser vista como atividade meramente recreativa, pois através da brincadeira a criança compreende a realidade em seu entorno e constrói conhecimentos.

Sob essa perspectiva, o presente artigo tem como finalidade analisar, por meio de uma revisão literária, a importância e a necessidade da brincadeira no que se refere ao desenvolvimento infantil como um todo, se fazendo a seguinte pergunta: como a brincadeira contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no contexto da Educação Infantil?

Assim, no primeiro item, faremos a articulação entre o brincar e o desenvolvimento infantil, elencando os principais benefícios trazidos por meio das experiências lúdicas em seus diversos aspectos, discutindo na sequência, o brincar como um direito fundamental da infância, analisando a legislação brasileira vigente, que contempla a ludicidade como um dos direitos essenciais à infância.

Por fim, traremos nas considerações finais o que observou-se nesse estudo, utilizando seus resultados como uma contribuição para a formação docente, convidando-os a reavaliar a sua prática pedagógica, fundamentada na ludicidade, respeitando os direitos, as necessidades e as potencialidades das crianças, reconhecendo-a como protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil engloba diversos aspectos do desenvolvimento que são inclusive complexos, cognitivos, sociais, emocionais e motores, que se constrói a partir das interações no meio em que a criança está inserida. É nesse contexto que entra a importância da ludicidade na primeira infância, sendo o brincar uma necessidade inata da criança.

O uso do lúdico ajuda a criança a desenvolver múltiplas habilidades de forma integrada e natural. Ao usar atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e atividades criativas, o educador pode promover o desenvolvimento de múltiplas inteligências simultaneamente, respeitando a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada criança.

A palavra “lúdico” tem sua origem na palavra latina “lundus” que significa jogo. Dessa forma, o lúdico inicialmente era considerado restritivamente como jogo, brincadeira ou movimento espontâneo. Com o passar do tempo, o lúdico passou a ser considerado e reconhecido como “traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo”. (ALMEIDA, 2009, p. 01 apud MARQUES, 2021).

Na opinião de Kishimoto (2010, p. 1) a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Marquez (2011) enfatiza que por meio do brincar, o educador acompanha o processo de desenvolvimento da criança e a partir disso, ele pode buscar estratégias de intervenção para contribuir com o desenvolvimento das crianças que necessitam ou solicitam, envolvendo-se corporalmente na brincadeira, criando momentos para falarem sobre suas produções lúdicas, seus papéis e emoções.

Albuquerque (2022) destaca que as brincadeiras trazem muitos benefícios para o desenvolvimento integral da criança, principalmente do ponto de vista físico, intelectual e social, como disposto a seguir:

- *Benefício físico:* o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança;
- *Benefício Intelectual:* para a autora “o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante”;
- *Benefício Social:* a atividade lúdica propicia que a criança vivencie situações que simbolizam uma realidade que ainda não se pode alcançar, e através do jogo simbólico se explica o real e o eu. A

autora cita o exemplo de brincar de boneca, que representa uma situação que a criança ainda vai viver desenvolvendo um instinto natural;

- *Benefício Didático:* Por meio do brincar, as atividades que são consideradas entediosas ou maçantes, se tornam interessantes e prazerosas, revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico. Segundo a autora “outra questão importante é a disciplinar, quando há interesse pelo que está sendo apresentado e faz com que automaticamente a disciplina aconteça”.

Na Educação Infantil, portanto, não deve ser vista como um mero ato de recreação, mas um processo de descoberta, experimentação e aprendizagem ativa, que contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança. Segundo Kishimoto (2011), o brincar é a linguagem da infância, por meio da qual a criança explora seu ambiente, testa possibilidades, desenvolve a criatividade, constrói relações sociais e elabora seus sentimentos.

A brincadeira amplia os horizontes, aguça a curiosidade, a participação na resolução de problemas, necessário para a apropriação do mundo, da cultura e por causar prazer, a aprendizagem se realiza. A qualidade de oportunidades oferecidas à criança por meio de brincadeiras e brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. Na brincadeira, manifestam-se suas habilidades e o professor, observando-as, pode enriquecer sua aprendizagem, fornecendo intervenções adequadas no momento certo. (AFFELDT, 2008).

De acordo com Pinto e Tavares (2010) o lúdico é uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. Por meio da ludicidade, a criança se desenvolve de maneira prazerosa, pois consegue encontrar o equilíbrio entre o real e o imaginário. “As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade”. (PINTO, TAVARES, 2010).

Chicon *et al* (2021, p. 52) destaca três aspectos fundamentais do brincar: movimentos básicos essenciais na relação da criança com o mundo; aspectos sociais e emocionais e de comunicação e linguagem. Os autores definem os três aspectos da seguinte maneira:

- Por meio da brincadeira, é possível estimular a criança a realizar movimentos básicos como andar, correr, pular, rolar, engatinhar, saltar, arremessar, puxar, balançar, etc. Isso ocorre porque, ao brincar, a criança “adquire um maior domínio de seus movimentos, percebendo melhor o que está a sua volta”;
- Com relação aos aspectos emocionais, a interação seja com as outras crianças ou adultos, é possível criar e recriar histórias imaginárias para “direcionar” o comportamento da criança, estimulando sua criatividade, trabalhando o raciocínio lógico, como na resolução de problemas, por exemplo, interação social e superação de conflitos. É por meio da brincadeira que a criança consegue exprimir seus sentimentos, que por vezes, não são exteriorizados fora do contexto lúdico, como angústia e

ansiedade, por exemplo. Para os autores, “o brincar atua como uma válvula de escape para as emoções da criança”;

- As situações nas quais as crianças vivenciam nas brincadeiras permite que elas desenvolvam os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição. Isso ocorre porque ao brincar, além de interagir entre si, as crianças indagam, formulam estratégias, pensando nos erros e acertos, refletindo na possibilidade de reformular suas ações.

Elkhonin (1998 apud Álvares, 2011, p. 47) indica que o brincar potencializa o desenvolvimento, já que além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Já Oliveira (2000 apud Álvares, 2011, p. 47) ao analisar os benefícios que o brincar tem sobre o desenvolvimento infantil, afirma que brincando a criança elabora progressivamente o luto pelos cuidados maternos, encontra forças e descobre estratégias para enfrentar o desafio de “[...] andar com as próprias pernas e pensar aos poucos com a própria cabeça”, assumindo a responsabilidade sobre seus atos.

Girardi *et al* (2004, p. 220) destaca que a importância do brincar para o desenvolvimento infantil é evidente, pois é através deste que a criança consegue expressar seus sentimentos em relação ao mundo social. Existem diversas maneiras de brincar e cabe a criança, de acordo com sua faixa etária e com o seu convívio social, determinar melhor a sua válvula de escape, para as pressões que o meio oferece, sendo assim uma peça fundamental para o desenvolvimento da mesma.

De acordo com o Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019, p. 25) “a brincadeira é um elemento presente na infância, que permanece e continuamente vai sendo reinventado na convivência e nas interações com as pessoas e os territórios”, assim como “o brincar é um direito dos bebês e das crianças, dentro e fora da UE”. (SÃO PAULO, 2019, p. 25). Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, desta forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (BRASIL, 1998, p. 23).

O lúdico é um método pedagógico que ensina brincando, não exige muito e torna a aprendizagem significativa e de alta qualidade. Tanto os jogos quanto as brincadeiras são para o desenvolvimento físico, mental e intelectual na educação infantil. Considerado um meio de comunicação, o brincar estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois estimula a imaginação e contribui para uma aprendizagem significativa. No processo de ensino e aprendizagem, a valorização do lúdico é voluntária para as crianças, já que lhes permite sonhar, fantasiar e realizar seus desejos como crianças reais, e isso é fundamental. (MIRANDA, AZEVEDO, 2024, p. 400).

Compreendemos, portanto, que as contribuições do brincar não devem ser vistas de maneira isolada, uma vez que as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil estão interligadas. Brincando, a criança se desenvolve em diversos aspectos, principalmente culturais, sociais, cognitivos e físicos, por isso a importância de promover experiências lúdicas na Educação Infantil, visando o desenvolvimento da criança como um todo.

O BRINCAR COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU) em 1989 oficializou documento sobre a Convenção dos Direitos da Criança, ratificada no Brasil pelo Decreto 99710/1990 e o ordenamento jurídico brasileiro tem ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) LEI Brasileira Federal de 8069/90 de 13 de Julho de 1990 que garante às crianças e aos adolescentes brasileiros todos os direitos fundamentais e inerentes à pessoa humana, garantindo proteção integral e todas as oportunidades e facilidades que permitam seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e da dignidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 81) reconhece o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças que se concretizou na Constituição de 1988, considerando a Educação Infantil como um dever do Estado com a educação. A partir disso, o atendimento na Educação Infantil passou a transformar a identidade das unidades educacionais, superando visões antagônicas, outrora assistencialistas ou que tenham como objetivo uma preparação para os anos escolares subsequentes.

O documento cita a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que inclui uma série de inovações em relação à Educação Básica, constituindo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, proporcionando autonomia às instituições educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de materiais pedagógicos, assegurando aprendizagem a todos. Segundo o documento:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 86).

As crianças são sujeitos históricos e de direitos, que brincam e interagem entre si, explorando sua imaginação, fantasia, desejam, aprendem, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade. A brincadeira é uma atividade inerente ao ser humano, desempenhando, durante a infância, um papel fundamental na formação e no desenvolvimento integral do futuro adulto, especialmente nos primeiros anos, sendo o brincar a fase mais importante da infância, por representar as necessidades do mundo intrínseco e extrínseco da criança (SILVA e GONÇALVES, 2017).

O direito ao brincar está diretamente ligado ao direito à infância plena, livre de pressões adulto-cêntricas, de rotinas excessivamente escolares e de expectativas de desempenho precoces. Como destaca Friedmann (2006), brincar é uma necessidade vital da criança, tão importante quanto se alimentar, dormir e ser amada. Segundo a Constituição Federal de 1988 “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 [...]”.

De acordo com Lira e Rubio (2014) atualmente as crianças são privadas de brincar nas ruas por falta de segurança, tendo se limitado a brincar somente no espaço escolar, pois até mesmo em casa, são expostas a muita mídia e produtos eletrônicos como celulares, tablets, videogames, entre outros.

Em contrapartida, as autoras ainda destacam àquelas crianças que têm tantas programações cotidianas, como natação, judô, inglês, etc., e acabam não tendo tempo para brincar, o que reforçam a importância das experiências lúdicas na escola. As autoras citam os referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, que diz:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é “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. (RCNEI, v.1, p.27).

Conforme as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (2013, p. 87) existem princípios que necessitam ser explorados na etapa da Educação Infantil, que são eles: princípios éticos, políticos e estéticos. O princípio ético se constitui sobre “a valorização da autonomia, senso de responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”.

Assim, é importante que desde muito pequenas, as crianças precisam estar em um ambiente que construa a sua visão de mundo pautada no respeito à diversidade, buscando formar atitudes de solidariedade, aprendendo a identificar e combater atitudes preconceituosas e discriminatórias.

O princípio político se refere aos direitos de cidadania, desenvolvimento do senso crítico e do respeito à ordem democrática, isto é, uma educação que visa analisar suas práticas e compreender que elas devem permitir a participação ativa e crítica das crianças, que lhes permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos e que contemplem o bem estar coletivo e individual.

E por fim, temos o princípio estético, que valoriza a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais. Aqui identificamos novamente o brincar como um direito infantil. O documento ressalta que as instituições de Educação Infantil precisam ampliar as

possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, de se comunicar e criar, organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo.

O currículo da cidade da Educação Infantil (2019, p. 92) também destaca o papel do professor como mediador entre as crianças e as brincadeiras, pois reconhece que quando o docente realiza um trabalho pedagógico oportunizando aos bebês e crianças interações e brincadeiras, está colaborando diretamente para o desenvolvimento integral dos mesmos.

Segundo o documento, as brincadeiras proporcionam uma percepção mais aguçada das coisas, como cores, formas, tamanhos, cheiros, etc, o que os auxilia na construção da memória, possibilita que explorem os objetos, encontrem soluções para os problemas que ocorrem na brincadeira, e consequentemente acabam construindo uma imagem de si mesmos.

Nas brincadeiras de movimento, o documento destaca que as crianças ampliam seu vocabulário por meio das interações com seus pares nas brincadeiras, onde também aprendem regras de convivência e também as dos jogos, como esperar pela sua vez de jogar e a respeitar a vez dos colegas.

Por meio das brincadeiras tradicionais, as crianças aprendem a história de maneira lúdica, significativa e prazerosa, despertando a sua curiosidade para aprender jogos oriundos das mais diversas culturas, como jogos africanos, brincadeiras indígenas, brincadeiras que envolvem cantigas da infância dos pais e/ou avós, onde será possível perceber por meio da brincadeira, a passagem do tempo, a existência de outros lugares, países e culturas. (SÃO PAULO, 2019, p. 92).

[...]. Reconhecer os bebês e as crianças reais e concretas que frequentam as instituições de Educação Infantil como produtoras de cultura é propiciar as condições essenciais para o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens nas diferentes linguagens, assim como o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (SÃO PAULO, 2019, p. 129).

Dessa forma, compreendemos o brincar como um direito fundamental da infância, que merece receber um olhar para além da mera atividade de recreação, mas como uma experiência vívida e transformadora, capaz de contribuir para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, sejam cognitivos, sociais, emocionais, motores, físicos e emocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo dessa pesquisa era analisar, por meio de uma revisão literária, a importância do brincar como direito fundamental da infância e sua relevância no desenvolvimento infantil.

Sabemos que o brincar não deve ser concebido de maneira alguma, como uma “mera atividade recreativa” ou como um passatempo. Brincar na Educação Infantil vai muito além disso, possibilitando que a criança organize pensamentos e ideias, expresse sentimentos e emoções, e tenha sua criatividade e curiosidade aguçadas desde a primeira infância.

Por meio da pesquisa, foi possível compreender o quanto o brincar influencia diretamente nas emoções, no vocabulário, na identidade e na construção da criança como um todo, já que por meio dela

as crianças exploram ambientes, desenvolvem a imaginação, constroem conhecimentos e estabelecem relações sociais.

A pesquisa evidenciou a brincadeira como direito fundamental, prevista em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, que passou a considerar a criança como um sujeito de direitos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, nº 9394/96 (LDB) que constitui a Educação Infantil não somente como uma instituição assistencialista, mas como direito da criança a ter sua aprendizagem assegurada, principalmente por meio da ludicidade.

Encontramos o papel do professor como mediador das brincadeiras, como aquele que viabiliza o contato das crianças com diversas culturas, jogos de regras, faz-de-conta, contações de histórias por meio das brincadeiras, se posicionando como um agente de observação que potencializa as experiências lúdicas nessa etapa da Educação Básica.

A revisão literária também apontou para a necessidade de reconhecermos que é dever do Estado e consequentemente, das instituições de Educação Infantil, garantir oportunidades para brincar, favorecendo a autonomia, as interações e a participação ativa e social dos pequenos. Portanto, concluímos que o ato de brincar na Educação Infantil é fundamental, contribuindo assim para uma educação de qualidade, que se compromete com as especificidades da infância e com o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

AFFELDT, A.H. **O Lúdico na Aprendizagem**. Orientadora: Prof.ª Janaina de Souza Aragão. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. 2008.

ALBUQUERQUE, M.B. A importância do lúdico na aprendizagem. **A Tecnologia como caminho para uma educação cidadã,** v. 4, n. 2, 2022. Disponível em: https:// www. sleditora.com / _files/ ugd/ 235dad_3 5bae6ed7 bf44db8b3b 0fa95c1528b6c .pdf#page=15. Acesso em: 13 out. 2026.

ÁLVARES, L.O. **O brinquedo em instituições públicas de Educação Infantil: os significados atribuídos por pais e professoras.** 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2026.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. 592p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil: volume 1.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHICON, J.F. SÁ, M.G.C.S. MURACA, G.V. **Aprender brincando: caderno de fundamentos e atividades lúdicas inclusivas para crianças de 3 a 6 anos.** Campo dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. 117p.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar: crescer e aprender.** São Paulo: Moderna, 2006.

GIRARDI, A.M. *et al.* **A importância do brincar no desenvolvimento da criança.** Akrópolis, Umuarama, v. 12, n. 4, out/dez. 2004. Disponível em: https:// unipar. openjournalsolutions.com.br/index.php/akropolis/article/view/1958/1706. Acesso em: 13 out. 2026.

KISHIMOTO, T. M. Anais do I seminário nacional: **Currículo em movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. **O brincar e suas teorias.** 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

LIRA, N.A.B. RUBIO, J.A.S. A importância do brincar na Educação Infantil. **Saberes da Educação,** v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: https:// docs. uninove. br/ arte/ fac/ publicações_pdf/educacao/v5_n1_2014/natali.pdf. Acesso em: 14 out. 2026.

MARQUES, E.R. A importância do lúdico na aprendizagem da criança. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** São Paulo, v. 7, n. 11, nov/2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3096/1231. Acesso em: 13 out. 2026.

MARQUEZ, C.G. Aprender brincando. **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino,** 2011. Disponível em: https:// cepedgoias.com.br/ edipe/i vedipe/ pdfs /didatica/ co/ 436-1103-1-SM.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

MIRANDA, L.M. AZEVEDO, G.X. O lúdico como facilitador do ensino-aprendizagem. **Revista de Estudos em Educação,** v. 10, n. 1, jan/dez, 2024. Disponível em: https:// www. revista. ueg. br/ index. php/ reeduc/ article/ view/ 14914/10428. Acesso em: 13 out. 2026.

PINTO, C. L. TAVARES, H.M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica,** Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010. Disponível em: https:// jogoscooperativos. wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/lc3badico.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME, 2019.

SILVA, T.A.C. GONÇALVES, K.G.F. **Manual de lazer e recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos.** São Paulo: Phorte, 2017.

UNESCO**. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 14 out. 2026.



DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA AULA

DISCIPLINE AND INDISCIPLINE IN THE CLASSROOM

ALINE MORGANA APARECIDA OLMEDILHA SABINO

1 Graduação em Pedagogia e Artes Visuais pelas Faculdades Anhanguera/ Faenac e Metropolitana de Santos (2009 e 2015); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2011); Professora de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo– no CEU CEI Parque Bristol; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Mara Cristina Tartaglia Sena.

RESUMO

Disciplina vem da palavra discípulo (aquele que segue), ou seja, aprendiz. Portanto, está relacionada ao ato de aprender. A grande questão é como podemos transformar a indisciplina no ambiente escolar em disciplina? Pois, percebe- se que o resultado dessa indisciplina vem de fatores psicológicos, sociais e pedagógicos. Portanto, o trabalho vem apresentando estratégias para combater esse problema educacional. O corpo pedagógico deve ter um projeto de intervenção com o objetivo de combater e diminuir os índices de falta de disciplina. O envolvimento da família também é primordial, sendo uma ação conjunta por meio da parceria escola/família/sociedade, pois os alunos precisam de princípios, e não só de regras. A escola precisa investir em formação ética no convívio entre estudantes, professores e funcionários para vencer a indisciplina estabelecendo uma relação sadia e coerente, a fim de que os laços de confiança se transformem em admiração e afeto, o que minimizará a barreira entre docentes e discentes e facilitará o processo ensino – aprendizagem.

Palavras chaves: Disciplina; Indisciplina; Professor.

ABSTRACT

The word discipline derives from disciple, meaning one who follows or learns, and is therefore related to the act of learning. The central question is how indiscipline in the school environment can be transformed into discipline. Such behavior can stem from psychological, social, and pedagogical factors, and this article presents strategies for addressing the educational problem. The pedagogical team should develop an intervention plan aimed at preventing and reducing indiscipline. Family involvement is also essential: school, family, and society must work together because students need principles as well as rules. Schools should invest in ethical education and in relationships among students, teachers, and staff, building trust, admiration, and mutual care. This can reduce barriers between teachers and students and support the teaching and learning process.

Keywords: Discipline; Indiscipline; Teacher

INTRODUÇÃO

O trabalho proposto tem a finalidade de compreender os aspectos da disciplina e indisciplina em sala de aula, apresentando os fatores que contribuem para essa questão no processo educacional. A pesquisa aborda as consequências dessa prática que interfere no processo pedagógico, destacando a responsabilidade do professor na questão da disciplina e indisciplina na aula. Agressões, humilhação, ausência de limites. Nove em cada dez educadores reclamam que as salas de aula estão cada vez mais incivilizadas e que é preciso dar um basta. Para resolver o problema, nove entre dez escolas recorrem a regras de controle e punição. "É legitimo, mas é pouco. É preciso criar uma lei para coibir algo que o bom senso por si só deveria banir?", questiona Yves de La Taille, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Em uma entrevista a Revista Nova Escola de 2008, p. 26.

DISCIPLINA X INDISCIPLINA

A relação entre disciplina e indisciplina na educação é uma problemática muito conhecida, e há a necessidade de ser ter um olhar abrangente, pois as causas e os dilemas estão presentes no cotidiano e na atividade educacional.

Segundo (TAILLE APUD AQUINO, 1996, p.8.), a disciplina é um conjunto das obrigações, submissão a uma regra e aceitação de certas restrições; Portanto para ele , indisciplina nada mais é do que a transgressão e negação das obrigações e regras impostas ou a falta de limites.

Para (TAILLE APUD AQUINO, 1996, p. 9.), a indisciplina poderá se traduzir como revolta contra estas regras ou normas, sendo vista como forma de desobediência atrevida e grosseira; porém quando a indisciplina se dá pelo desconhecimento destas regras e normas, traduz-se pelo caos dos comportamentos e pela desorganização das relações.

O tema sobre disciplina remete à discussão sobre a própria natureza humana. Segundo (TAILLE APUD AQUINO, 1996, p. 10.) Kant analisa a disciplina como forma de educar o homem, pois para ele a

disciplina vai além do ensinar a ter bons modos, é necessária não para fazer com que as crianças fiquem paradas e quietas em suas cadeiras, mas para que ocorra o bom funcionamento da escola. As relações de diálogo e as movimentações na sala de aula não são empecilhos para alfabetizar, entretanto não se conseguiria humanizar, ou seja, sem disciplina a criança não teria controle sobre seus afetos e impulsos. Tanto para Kant como Alain e Durkheim defensores firmes do ensino dito tradicional acreditam que manifestações ou atos de indisciplina comprometeriam o futuro da humanidade.

Para TAILLE (APUD AQUINO,1996, p. 11), contra Kant, autores como Piaget confiam numa "autodisciplina" não imposta de fora para dentro, mas uma busca pessoal de equilibrio que resulta numa disciplina mais estável.

Portanto, pode-se relacionar a questão da indisciplina e o sentimento de vergonha, que se origina no julgamento feito pelo outro. Então pode se dizer que a indisciplina é um problema moral, mas depende do que se entende por indisciplina, pois TAILLE menciona três definições, sendo a primeira como falta de autodisciplina, a segunda associada a desobediência e a terceira como desrespeito, sendo essa sim, uma questão moral.

A vergonha pura não é o sentimento de ser tal ou tal objeto repreensível, mas em geral de ser um objeto; isto é de me reconhecer neste ser decaído, dependente e imóvel que sou para outrem. (SARTRE APUD TAILLE, APUD AQUINO, 1996, p. 11).

Quando a "vergonha pura" passa a se associar ao juízo de valor é natural que busque ter para si valores positivos e boa imagem. há uma relação entre vergonha moral e a indisciplina em sala de aula, pois toda moral pede disciplina, nem todo aluno que segue as normas escolares é um exemplo de virtudes ele simplesmente não transgride às regras por medo do castigo.

Na relação entre o poder e indisciplina existe uma ambiguidade, pois o poder é disciplinar, no entanto, pode-se considerar a indisciplina como consequência da imposição do poder.

CAUSAS

A indisciplina escolar tem sido o tema de inúmeras discussões no meio educacional. É um fenômeno que não se limita apenas a alguma classe social, faixa etária, gênero ou cultura específica. Sendo assunto de diversas investigações devido a sua propagação nas escolas apresentar um crescimento alarmante. Segundo os professores, a indisciplina tem sido um dos problemas mais difíceis de se combater no sistema educacional.

Temos acompanhado o alarmante aumento de casos registrados acerca do aumento da violência em nossas escolas, fato este anunciado por diversos meios de comunicação, o que contribui para gerar um clima de angústia e insatisfação no ambiente escolar. A indisciplina leva à violência e surge quando ocorre o não cumprimento das regras impostas e normas sociais estabelecida. Refletir sobre suas causas, consequências e caminhar para a mudança envolve a participação dos diversos segmentos: pais, alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários e comunidade. Precisamos ter clareza da parcela de

responsabilidades de todos, o professor não pode ser o único culpado nesse processo; envolvendo todos na discussão e no enfrentamento do problema, podemos evitar a transferência de responsabilidades. (VAGULA, RAMPAZZO e STEINLE, 2009, p.84)

Pesquisas feitas sobre a relação professor-aluno, partindo de uma análise progressista incriminam os professores.

"[...] como autoritários, como braços do Estado na perpetuação da ordem burguesa, como mandatários quase irrecuperáveis das instituições educativas". (GUIRADO, APUD AQUINO, 1996, p. 69).

O convívio em sociedade pressupõe a criação e cumprimentos de regras, e a escola por sua vez, necessita de regras para que ocorra seu funcionamento e a convivência entre pessoas diferentes que nela atuam, ou seja, as regras se tornam necessárias para o convívio social. É preciso lembrar que criar cidadãos éticos é uma responsabilidade de toda a sociedade e suas instituições. A família, por exemplo, desempenha uma função muito importante até o fim da adolescência, enquanto tem algum poder sobre os filhos. E por sua vez, a escola, na medida que apresenta experiências de convívio diferentes das que existem no ambiente familiar, pois se deixo meu quarto bagunçado, o problema é meu, mas se deixo uma classe bagunçada, o problema não é só meu.

A família é o primeiro contexto de socialização, as atitudes práticas e a educação dos pais interferem no desenvolvimento individual e por consequência influirá no comportamento da criança na escola.

A falta de estrutura familiar é um dos fatores de indisciplina na escola. Antes de qualquer julgamento em relação ao fato, se faz necessário avaliar todo o contexto em que a criança está exposta. Quando é submetido a situações que o incomode, o aluno reage com mau comportamento, muitas vezes demonstrando estresse. Isso ocorre porque ele está começando a desenvolver sua personalidade através da expressão de suas escolhas ou sentimentos. Esses comportamentos indicam contestação a regras ou limites impostos pelos adultos.

"[...] o problema da (in) disciplina não deve ser encarado como alheio a família nem tampouco à escola, já que, na sociedade, elas são as principais agencias educativas". (REGO, APUD AQUINO, 1996, p. 96).

Para Estrela (2002, p. 88), afirma que o professor tem um papel de fundamental importância na prática da disciplina e indisciplina, pois o professor é um formador de ideias e opiniões.

O comportamento indisciplinado tem relação direta com aspectos associados à pratica pedagógica desenvolvida , por exemplo, propostas curriculares que subestimem a capacidade do aluno, organização do espaço da sala de aula, do tempo para realização das atividades e o professor como único detentor do saber.

Estrela (2002, p. 85.) mostra que trabalhos de pesquisas realizados por Dawoud relatam diferenças de opiniões entre professores e alunos. Os professores tendem atribuir as questões de indisciplina a características psicológicas do aluno e ao meio familiar, e os alunos atribuem grande parte da responsabilidade ao professor.

A culpabilização da sociedade e da escola é reforçada pelos resultados das investigações sociológicas, para Durkheim, (APUD ESTRELA, 2002, p. 86.) " a disciplina é a moral da classe, como a moral propriamente dita é a disciplina do corpo social", desta forma o professor é visto como um facilitador da indisciplina do aluno, neste caso a indisciplina é vista como desvio à regra estabelecida.

A dificuldade dos professores na atualidade em relação à indisciplina, está relacionada a uma didática monótona, fazendo com que os alunos percam o interesse em estudar. O resultado disso é uma turma de estudantes entediados, ansiosos, desatentos, barulhentos, brincalhões e com conversas paralelas. Necessitando de um estímulo que os mobilizem a se interessar novamente pelos conteúdos ministrados pelo professor.

CONSEQUÊNCIAS

Os efeitos da indisciplina sobre o professor provocam a diminuição da autoestima pessoal, sentimentos de frustação e desânimo. O desgaste provocado por desordens e problemas de agressão física aos professores só reforçam esse desejo de abandonar a profissão.

Outra consequência é o baixo rendimento escolar, devido a interrupções durante as aulas. O barulho de conversas paralelas e fora do contexto dos conteúdos, causando um tormento no processo de aprendizagem, e transformam a sala de aula em um ambiente desconfortável, desagradável e desfavorável para o aprendizado.

A violência e a indisciplina que ocorre no interior de nossas escolas interfere de forma significativa na qualidade e no aprendizado dos alunos, a aula é interrompida em diversos momentos, prejudicando o rendimento de todos, sem contar o tempo que o professor perde para resolver os conflitos e dar encaminhamentos para a orientação educacional. Sabemos que muitos professores não estão recebendo formação adequada para isso. (VAGULA, RAMPAZZO e STEINLE, 2009, p.84)

Um fator de risco resultante da indisciplina é a violência. Esta violência pode ocorrer entre os próprios alunos, como também entre funcionários e aluno. A disciplina é a fonte para a realização pessoal e profissional. Quando há ausência dela, surge como resultados o desrespeito, as agressões físicas e verbais, o bullying.

Xingar, apelidar, amedrontar, bater, ferir, roubar, entre outras, são atitudes violentas que um aluno indisciplinado apresenta contra outros alunos e professores. Tais atitudes já não podem ser consideradas como meras atitudes de imaturidade ou brincadeiras, pois ferem o direito do próximo.

SOLUÇÕES

A escola e a família em parceria podem unir forças para minimizar e combater as consequências causadas pela indisciplina. O professor deve estar atento aos sinais emitidos pelos alunos e pode buscar meios para que essa barreira possa ser destruída.

Sabe-se da importância do entendimento global do aluno em formação para o trabalho em prol de um desenvolvimento satisfatório em termos emocionais, cognitivos, pedagógicos e sociais. A criança passa grande parte de sua vida na escola e lá desenvolve e demonstra muitas de suas habilidades e limitações. É provável que fragilidades emocionais fiquem à mostra na escola. É comum que problemas externos à classe enfrentados pela criança interfiram em seu rendimento escolar cabendo ao professor, quando possível, detectar e denunciar que algo não está bem. (ARAMAN, 2009, p.145)

O professor deve ministrar a aula de forma atraentes, por meio de metodologias inovadoras e criativas. Sempre buscar o aperfeiçoamento, o replanejamento, a formação continuada, a especialização. Visando melhorar o trabalho docente e atingir os objetivos educacionais.

Aulas bem planejadas, o planejamento antecipado e bem elaborado, traz momentos agradáveis para eo professor sofre menos com os problemas de mau comportamento dos alunos. É inadmissível uma prática docente voltada a improvisação, pois desestimula o interesse pelo aprendizado. Quando o professor procura estudar mais sobre o processo de desenvolvimento humano, com certeza terá mais facilidade no momento de elaborar seu plano de aula, buscando sempre adequar seus conteúdos e metodologia a faixa etária da turma.

Libâneo traz as principais funções de um planejamento escolar e a sua importância:

1) esclarece sobre princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente, articulando as atividades da escola e as exigências do contexto; 2) estabelece o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e relacionado com as ações a serem realizadas na escola e na sala de aula; 3) pretende garantir a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, voltado para um ensino de qualidade, evitando a improvisação e a rotina; 4) define objetivos, conteúdos e métodos a partir do contexto social, de modo a contemplar a comunidade e os alunos nas suas individualidades; 5) mantém a unidade e a coerência do trabalho pedagógico, relacionando com o plano de ensino do professor, respondendo para que ensinar (objetivos), o que ensinar (conteúdos), a quem ensinar (público-alvo), como ensinar (metodologias) e como avaliar (avaliação); 6) atualiza os conteúdos do plano, quando necessário; 7) facilita o planejamento das aulas. (1994, apud FERROATO, RAMPAZZO et al., 2014, p.118).

Muitos educadores trabalham regras de convivência com a turma em suas aulas por meio de combinados, discutindo normas coletivamente.

Para TAILLE (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008, p. 28.) para que um combinado seja efetivamente aceito, é preciso prestar atenção a três aspectos. Primeiro, é necessário que os princípios inspiradores

norteiem o acordo e sejam explicitamente colocados, não fiquem apenas implícitos para a turma. Aliás, o segundo ponto importante: deve-se evitar ao máximo que os combinados se dêem por votação, pois é preferível procurar o consenso, que por sua vez, desenvolve a prática de escutar o outro. Portanto, se o grupo passa para a votação, elimina-se uma etapa valiosa que poderia ser dedicada ao diálogo. Na votação não há diálogo, pois a votação é poder: se eu tenho mais votos que você, você perde e eu ganho. E em terceiro lugar , o professor não pode abrir mão de seu papel de autoridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos da educação é auxiliar o sujeito na construção de sua identidade e torná-lo apto ao convívio social, esse convívio só é capaz quando o indivíduo se adapta as normas da sociedade. Taille defende que a escola ajude a formar pessoas capazes de resolver conflitos coletivamente, pautadas pelo respeito a princípios discutidos pela comunidade. O caminho para chegar lá passa pela formação ética- não necessariamente como conteúdo didático, mas principalmente no convívio diário dentro da instituição.

A dimensão moral da criança tem de ser trabalhada desde a pré-escola e se estender por toda a trajetória do aluno. O trabalho pode ser feito de forma simples ou sofisticada, não importa, o que a escola não pode é silenciar. Décadas atrás, tiraram a disciplina Educação Moral e Cívica do currículo, por ter ligação com a ditadura militar, mas o problema é que não colocaram nada no lugar. Moral, ética e cidadania se aprendem, não são coisas espontâneas. Portanto, a disciplina é o conjunto das obrigações, sendo vista como uma forma de educar e controlar os impulsos do ser humano, e a indisciplina é a negação das regras e obrigações impostas que atinge de forma negativa a prática pedagógica e a convivência do indivíduo com o meio social.

A sociedade atual caminha para o descaso, e a educação das crianças é o principal meio de tentarmos minimizar os impactos causados pela indisciplina. O cuidado com as novas gerações, um olhar mais atento para as suas necessidades se faz necessário na busca de um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus,1996.

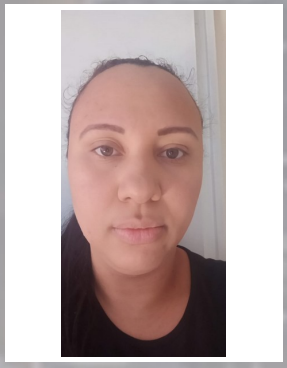
ARAMAN, Elaine Maria de Oliveira. **O trabalho do Pedagogo nos espaços educativos.** 1 Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula.** São Paulo. Editora Porto, 2002.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; STEINLE, Marlizete Cristina B.; VAGULA, Edilaine**. Organização e didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 1 Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

FONTES DIGITAIS:

Disponível em: http://www.novaescola.org.br. Acesso em 02/set.2026.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DIREITOS DA INFÂNCIA

EARLY CHILDHOOD LITERACY: BETWEEN THE SOCIAL USES OF WRITING, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND CHILDREN'S RIGHTS

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

O artigo aborda a inserção da linguagem escrita na Educação Infantil, articulando os conceitos de alfabetização e letramento a partir da psicogênese da língua escrita e da perspectiva histórico-cultural. Superando concepções mecanicistas baseadas em prontidão motora, cópias e treinos silábicos, o estudo defende que a criança formula ativamente hipóteses sobre o código alfabético enquanto vivência práticas sociais autênticas de leitura e escrita. Alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular, o texto ressalta que as interações e a brincadeira constituem os eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Assim, a cultura escrita deve integrar o cotidiano da creche e da pré-escola por meio de mediações significativas, tais como a leitura literária compartilhada, a exploração do nome próprio, a consciência fonológica via tradição oral e produções coletivas. Conclui-se que alfabetizar letrando na infância respeita o desenvolvimento integral dos pequenos, assegurando seus direitos de aprendizagem sem antecipar prematuramente modelos escolares excludentes.

Palavras chaves: Alfabetização; Letramento; Educação.

ABSTRACT

This article examines the introduction of written language in early childhood education, linking literacy and written-language practices through the psychogenesis of written language and the historical-cultural perspective. Moving beyond mechanistic approaches based on motor readiness, copying, and syllabic drills, the study argues that children actively form hypotheses about the alphabetic code while engaging in authentic social practices of reading and writing. In line with the National Curriculum Guidelines and the National Common Core Curriculum, it emphasizes that interaction and play are the structuring foundations of pedagogical work. Written culture should therefore be part of everyday life in nurseries and preschools through meaningful learning experiences, including shared literary reading, exploring one's own name, phonological awareness through oral traditions, and collaborative writing. The article concludes that teaching literacy through meaningful written-language experiences respects young children's holistic development and safeguards their learning rights without prematurely imposing exclusionary school models.

Keywords: Literacy; Written-Language Practices; Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a presença e a função da linguagem escrita na Educação Infantil constitui um dos territórios mais férteis e simultaneamente disputados da pedagogia contemporânea.

Historicamente oscilando entre concepções que ora antecipavam modelos mecânicos de escolarização do Ensino Fundamental, ora interditavam qualquer contato deliberado com o código sob o pretexto de preservar uma suposta espontaneidade do brincar, o campo educacional foi compelido a redefinir suas bases conceituais a partir do final do século XX.

Essa reconfiguração ganhou solidez com a difusão dos postulados da psicogênese da língua escrita, formulados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, e com a consolidação da diferenciação e articulação teórica entre os termos alfabetização e letramento, amplamente difundida no Brasil por pesquisadoras como Magda Soares. Ao adentrar o espaço das creches e pré-escolas, esses eixos conceituais não podem ser transpostos de maneira simplista ou descontextualizada.

Torna-se imperativo compreender a criança em sua completude biológica, cultural, afetiva e simbólica, reconhecendo-a como sujeito histórico e de direitos que produz cultura e busca ativamente atribuir sentido ao mundo que a cerca. Em uma sociedade profundamente grafocêntrica, os textos, placas, rótulos, suportes digitais, narrativas orais e impressas interpelam a infância cotidianamente, transformando a escrita em um artefato cultural visível, provocativo e repleto de significações.

O desafio central que se coloca aos educadores da primeira infância reside na superação das práticas tradicionais pautadas no treino motor, na cópia exaustiva e na memorização de famílias silábicas descontextualizadas, sem que isso resvale para a negligência pedagógica.

Trata-se de articular o acesso democrático ao patrimônio da cultura escrita com as linguagens expressivas, a brincadeira e as interações, que configuram os eixos estruturantes do trabalho com as infâncias conforme estabelecido pelas normativas curriculares brasileiras..

DESENVOLVIMENTO

Para descortinar esse cenário, é imprescindível deslindar com rigor a especificidade e a indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento. A alfabetização compreende o processo específico de apropriação do sistema de escrita alfabética, isto é, o aprendizado das regras de correspondência fonema-grafema, a compreensão do princípio alfabético e o domínio das convenções gráficas que regem a notação da língua.

Esse domínio não é um mero ato mecânico de decodificação de sons em letras e codificação de letras em sons, mas uma reconstrução cognitiva complexa na qual o sujeito precisa compreender o que as letras notam e como operam as regras desse sistema representacional. Por sua vez, o letramento diz respeito ao estado ou condição de quem participa de práticas sociais de leitura e escrita, exercendo-as de maneira crítica, funcional e contextualizada nas mais variadas esferas da vida coletiva.

Uma pessoa letrada não é apenas aquela que domina a mecânica da leitura e da escrita, mas aquela que lê criticamente as intenções de um texto, reconhece seus suportes, distingue gêneros discursivos, interpreta sentidos implícitos e utiliza a linguagem escrita para comunicar, reivindicar, registrar, fruir esteticamente e atuar no tecido social. No contexto da Educação Infantil, a premissa de alfabetizar letrando, cunhada por Magda Soares, ganha uma dimensão singular e indispensável. A inserção da criança no universo gráfico precisa decorrer da sua imersão em eventos de letramento significativos, nos quais o código faça sentido dentro de situações reais de comunicação, evitando o esvaziamento técnico do ato de ler e escrever.

Essa perspectiva rompe decisivamente com as visões empiristas e associacionistas que durante décadas reduziram o aprendizado da escrita a um treinamento de prontidão perceptivo-motora. A crença de que as crianças precisavam primeiro desenvolver a coordenação motora fina por meio de traçados pontilhados, discriminação visual estéril e exercícios mecânicos de lateralidade para só então terem acesso à escrita foi amplamente desconstruída pelos estudos da psicogênese.

A pesquisa empírica demonstrou que a criança não aprende passivamente pela recepção de estímulos do meio, mas através da formulação ativa de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. Antes mesmo de dominar as convenções normativas do alfabeto, a criança elabora teorias

explicativas sofisticadas, transitando por níveis de conceptualização que revelam sua intensa atividade cognitiva. Na fase pré-silábica, ela tenta diferenciar o desenho da escrita, estabelecendo critérios internos como a exigência de quantidade mínima e de variedade de caracteres para que algo possa ser lido.

Ao avançar para a hipótese silábica, realiza um salto qualitativo ao perceber que a escrita representa a pauta sonora da fala, atribuindo a cada sílaba oral uma letra gráfica, inicialmente sem valor sonoro convencional e posteriormente com ele. O surgimento do conflito cognitivo conduz a criança à hipótese silábico-alfabética e, subsequentemente, à alfabética, momento em que compreende que cada fonema tende a ser representado por um grafema correspondente. Todo esse trajeto mental demonstra que a infância pensa ativamente sobre a escrita, cabendo à escola criar mediações qualificadas que potencializem essa investigação natural em vez de sufocá-la com tarefas repetitivas e despidas de significado social.

A ancoragem pedagógica dessa abordagem encontra sustentação profunda na teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky. Para o psicólogo bielo-russo, as funções psicológicas superiores não decorrem unicamente da maturação biológica, mas se originam e se transformam mediante a apropriação dos instrumentos e signos culturalmente construídos pela humanidade.

A linguagem escrita constitui um sistema de signos de segunda ordem e um instrumento psicológico de alta complexidade que reorganiza o próprio pensamento humano, ampliando as capacidades de memória, abstração e autorregulação da conduta. Vygotsky adverte explicitamente que a escrita não deve ser ensinada à criança como um adestramento motor dos dedos, mas cultivada como uma necessidade cultural interna e um instrumento vivo de expressão e comunicação. Isso implica reconhecer que a pré-história da linguagem escrita se manifesta muito antes do manuseio do lápis no papel timbrado: ela surge nos primeiros gestos comunicativos do bebê, desdobra-se nos rabiscos e garatujas do desenho infantil e consolida-se de maneira extraordinária no jogo simbólico e na brincadeira de faz de conta.

Quando uma criança utiliza um pedaço de madeira para representar um cavalo ou uma caixa de papelão para simbolizar um automóvel, ela está operando simbolicamente, atribuindo significados a significantes e inaugurando o pensamento metafórico que alicerça o sistema de notação alfabética. A brincadeira, portanto, não é o oposto do trabalho cognitivo com a escrita, mas a sua matriz genética fundamental.

Ao transpor essas formulações teóricas para a realidade do cotidiano institucional, a organização do espaço e do tempo pedagógico assume um papel decisivo. Um ambiente que acolhe a cultura escrita na Educação Infantil afasta-se radicalmente das paredes repletas de alfabetos decorativos plastificados, padronizados e inalcançáveis aos olhos das crianças. Pelo contrário, trata-se de construir um ambiente

alfabetizador e letrado, vivo e responsivo, no qual os registros gráficos façam parte integrante da vida coletiva da turma.

As salas e os espaços comuns devem dispor de cantos de leitura acolhedores e diversificados, onde livros de literatura infantil de alta qualidade estética e textual estejam permanentemente acessíveis ao manuseio autônomo.

A presença da escrita deve cumprir funções sociais reais e comunicativas: crachás com nomes próprios utilizados para identificar pertences e organizar comissões de trabalho, listas de compras para brincadeiras de mercadinho, calendários consultados coletivamente para planejar eventos da rotina, cadernos de recados, receitas culinárias executadas pelo grupo, murais informativos com relatos produzidos pelas crianças e mapas conceituais de pesquisas em andamento.

Quando a escrita se faz necessária para o funcionamento da vida comunitária, a criança percebe empiricamente o seu valor de uso, compreendendo que as marcas gráficas não existem para preencher cadernos escolares, mas para guardar a memória coletiva, orientar ações, expressar sentimentos e comunicar ideias à distância.

Nesse ecossistema educativo, o trabalho com o nome próprio se destaca como uma das portas de entrada mais potentes para a reflexão sobre o sistema alfabético. O nome é uma palavra repleta de afeto, identidade e pertencimento cultural, constituindo uma referência estável de escrita que a criança reconhece muito cedo.

Ao explorar as letras que compõem o seu próprio nome e ao confrontá-las com os nomes dos seus colegas de turma, ela tem a oportunidade de refletir sobre regularidades, repetições, sons iniciais e finais, ordens de disposição gráfica e relações de semelhança e diferença. O trabalho pedagógico com o nome próprio desmistifica o código sem reduzi-lo a treinos artificiais de caligrafia. A criança aprende a identificar sua ficha, a registrar suas produções e a perceber que a mesma letra que inicia o nome de um amigo pode compor o nome de um animal, de um brinquedo ou de um objeto da sala.

Essa estabilidade lexical atua como um repertório seguro de consulta a partir do qual a criança começa a formular e testar suas hipóteses ortográficas, experimentando a escrita de novas palavras com autonomia e sem o temor da punição pelo erro, que passa a ser compreendido pelo professor como um valioso indicador construtivo do seu percurso de aprendizagem.

Outro pilar incontornável do letramento na Educação Infantil é a mediação literária cotidiana através da contação e da leitura compartilhada de histórias. Quando o professor lê em voz alta para as crianças, ele atua como um leitor experiente que empresta sua voz, sua entonação e seu corpo para que os ouvintes tenham acesso a universos simbólicos ricos e complexos. Mais do que entreter, o ato regular de leitura compartilhada familiariza as crianças com a linguagem dos livros, que se distingue

significativamente da oralidade cotidiana por suas estruturas sintáticas, seu vocabulário ampliado e seus recursos expressivos.

Durante esses momentos, os pequenos observam os comportamentos leitores do adulto: percebem a direção da leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, o folhear cuidadoso das páginas, a relação dialógica entre o texto verbal e as ilustrações visuais e a materialidade do livro como suporte cultural.

As conversas que emergem antes, durante e após a leitura — as chamadas rodas de conversa literária — ampliam exponencialmente a competência interpretativa infantil, permitindo que as crianças façam inferências, levantem hipóteses sobre o enredo, identifiquem emoções das personagens, relacionem a narrativa com suas vivências pessoais e confrontem diferentes pontos de vista com seus pares. Esse convívio íntimo e afetuoso com a literatura forja uma relação de encantamento com o objeto livro que perdura ao longo de toda a trajetória escolar e humana do sujeito.

Em paralelo ao contato estético com a narrativa literária, a cultura oral popular oferece um manancial inesgotável para o desenvolvimento da consciência fonológica em seus múltiplos níveis. Parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, adivinhas, rimas e jogos de linguagem não devem ser encarados como passatempos desprovidos de intenção pedagógica, mas como ricas oportunidades de reflexão sobre os sons da língua.

Ao brincar com as repetições rítmicas de uma cantiga, notar que determinadas palavras terminam com a mesma sonoridade ou perceber que certos enunciados criam na pronúncia rápida, as crianças realizam um exercício refinado de atenção metalinguística.

Elas começam a deslocar sua atenção do significado das palavras para atentar-se à sua forma sonora, compreendendo gradativamente que a cadeia da fala pode ser segmentada em unidades menores, como palavras, sílabas e fonemas. O desenvolvimento dessa sensibilidade fonológica, quando integrado de forma lúdica às práticas cotidianas e articulado com o contato com a escrita convencional, constitui um dos preditores mais consistentes para o sucesso da posterior apropriação do sistema alfabético, sem que para isso seja necessário submeter os bebês e crianças a baterias de testes ou treinamentos fônicos exaustivos e isolados de contexto.

É fundamental destacar igualmente o estatuto pedagógico das práticas de escrita espontânea e de produção textual coletiva. Quando o professor assume o papel de escriba da turma — redigindo no quadro ou em cartazes aquilo que as crianças elaboram e ditam oralmente —, ele torna visível o processo de textualização e composição escrita.

As crianças aprendem na prática que o ato de escrever exige planejamento, escolha vocabular, organização sintática, revisão contínua e adequação ao destinatário e à finalidade do texto. Elas debatem

coletivamente qual é a melhor palavra para iniciar uma mensagem, sugerem correções para repetições desnecessárias e acompanham o registro visual de suas próprias vozes. Por outro lado, quando o docente encoraja a escrita espontânea, permitindo que a criança utilize seus próprios recursos gráficos para registrar listas, receitas, cartas ou legendas de seus desenhos, ele valida a autoria infantil e fortalece sua autoestima intelectual.

Nessas escritas não convencionais, a criança materializa suas hipóteses teóricas sobre a escrita, fornecendo ao professor evidências diagnósticas preciosas sobre o estágio de conceptualização em que se encontra. A intervenção docente qualificada consiste em acolher essas tentativas, problematizá-las por meio de perguntas provocativas e oferecer pistas sem desqualificar a lógica interna subjacente à produção da criança.

Toda essa reflexão teórico-prática ganha contornos imperativos quando confrontada com o arcabouço normativo das políticas públicas educacionais brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 5/2009) consagraram a especificidade da primeira infância, estabelecendo que o currículo deve ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira.

As DCNEI afirmam expressamente a garantia de experiências que possibilitem às crianças o contato com diferentes linguagens, inclusive a linguagem escrita, vedando expressamente qualquer tentativa de antecipação dos conteúdos e metodologias tradicionais do Ensino Fundamental. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organizou o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências, destacando o campo denominado "Escuta, fala, pensamento e imaginação". Nesse campo, a BNCC reconhece a centralidade da linguagem oral e escrita como ferramenta de interação e representação, orientando para o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores por meio de práticas situadas e significativas. A legislação brasileira, portanto, não propõe a ausência da escrita nas creches e pré-escolas, mas repele categoricamente a sua instrumentalização tecnicista, mercantilizada e uniformizadora, preconizando um processo orgânico, respeitoso e dialógico que respeite o tempo do desenvolvimento infantil.

Apesar dos inequívocos avanços normativos e acadêmicos, a prática docente na Educação Infantil continua tensionada por pressões de variadas ordens. De um lado, manifesta-se a pressão familiar e social, alimentada por um mercado editorial ávido pela comercialização de apostilas padronizadas e cartilhas de caligrafia, que cobra das instituições a alfabetização precoce de crianças de quatro ou cinco anos como métrica de eficácia escolar.

Essa cobrança resulta frequentemente na imposição de rotinas mecânicas que roubam o tempo do brincar ao ar livre, das explorações corporais e da fruição artística, gerando ansiedade e frustração

precoce nos pequenos estudantes. De outro lado, subsiste por vezes nas escolas uma postura de abstenção pedagógica, onde o receio de escolarizar a infância conduz ao banimento velado de qualquer reflexão intencional sobre o código escrito, privando especialmente as crianças das camadas populares de um contato democratizador com os bens culturais da escrita aos quais muitas vezes não têm acesso em seus lares.

O enfrentamento dessas polaridades equivocadas exige uma sólida formação continuada de professores. O docente precisa de sustentação teórica e sensibilidade pedagógica para discernir entre antecipação danosa de etapas e mediação cultural emancipatória, sabendo planejar propostas intencionais que alimentem o desejo da criança de ler e escrever sem roubar-lhe a dignidade e a inteireza da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, desse modo, que a presença da alfabetização e do letramento na Educação Infantil não constitui uma anomalia pedagógica nem uma concessão ao produtivismo curricular, desde que concebida sob a ótica dos direitos humanos e do respeito à singularidade da infância.

Alfabetizar letrando na primeira infância significa abrir as portas da cultura escrita de forma lúdica, poética, dialógica e contextualizada, garantindo que a criança descubra o funcionamento do sistema alfabético a partir de sua inserção viva em práticas sociais legítimas de leitura e escrita.

O ato de ler e escrever deve florescer no solo fecundo da imaginação, das interações sociais, das narrativas orais, da brincadeira partilhada e do encantamento literário.

Assim, ao transformar a escola da infância em um espaço democrático de partilha de significados, a ação pedagógica assegura não apenas o pleno desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes, mas constrói as bases afetivas e políticas para uma cidadania plena, crítica e participativa, na qual cada criança reconheça a sua própria voz como parte fundamental do diálogo coletivo que move o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas de educação no Brasil: subjetividade, sociedade e cultura.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

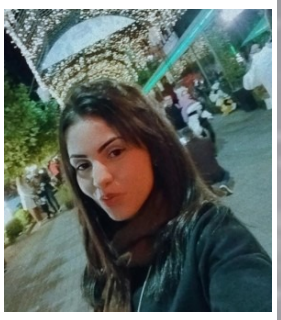
_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

.



ROTINA PEDAGÓGICA E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONVIVÊNCIA COLETIVA

PEDAGOGICAL ROUTINES AND SOCIALIZATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO COLLECTIVE LIFE

AMANDA RIBEIRO DE SOUZA
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant´Anna (2014), professora no CEMEI Coreto de Taipas

RESUMO

A rotina pedagógica na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, ajudando a criar um ambiente escolar onde todos convivem melhor. Organizar o dia com horários, atividades fixas e momentos de interação cria um espaço acolhedor, seguro e previsível. Isso permite que as crianças desenvolvam autonomia, confiança e habilidades de socialização. A rotina vai além da simples repetição de tarefas; ela estrutura experiências, fortalece laços afetivos e incentiva a participação ativa das crianças nas atividades escolares. Este artigo busca refletir sobre como a rotina pedagógica contribui para a socialização na Educação Infantil, destacando sua importância na formação de valores como respeito, cooperação, empatia e convivência coletiva. A pesquisa se baseia em estudos de autores que tratam do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas, mostrando que a organização do cotidiano escolar influencia diretamente as relações interpessoais e o aprendizado. O texto também destaca o papel do professor como mediador das interações e responsável por planejar experiências que promovam o diálogo, a participação e o fortalecimento das relações sociais entre as crianças. Conclui-se que uma rotina pedagógica planejada de forma humanizada e intencional ajuda a criar um ambiente educativo mais inclusivo, participativo e favorável ao desenvolvimento integral da criança.

Palavras chaves: Educação Infantil; Rotina pedagógica; Socialização; Convivência coletiva; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Pedagogical routines are essential to children's social, emotional, and cognitive development in early childhood education, helping create a school environment in which everyone can live and learn together. Organizing the day through schedules, recurring activities, and opportunities for interaction creates a welcoming, safe, and predictable setting where children can develop autonomy, confidence, and social skills. A routine does more than repeat tasks: it structures experiences, strengthens emotional bonds, and encourages children's active participation in school activities. This article reflects on how pedagogical routines contribute to socialization, highlighting their role in developing respect, cooperation, empathy, and collective life. Drawing on research about child development and pedagogical practices, it shows that the organization of the school day directly influences interpersonal relationships and learning. It also discusses the teacher's role in mediating interaction and planning experiences that foster dialogue, participation, and stronger social ties among children. The article concludes that a humane and intentional pedagogical routine supports a more inclusive, participatory educational environment and children's holistic development.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Routine; Socialization; Collective Life; Child Development

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano, pois é quando a criança começa a construir suas primeiras relações sociais, emocionais e cognitivas fora de casa. Nesse cenário, a rotina pedagógica é fundamental no dia a dia escolar, pois organiza o tempo, os espaços e as experiências das crianças, ajudando muito no desenvolvimento da socialização e da convivência em grupo. Mais do que uma lista de atividades diárias, a rotina é uma prática educativa que oferece segurança emocional, autonomia, senso de pertencimento e fortalece as interações sociais.

Na Educação Infantil, as crianças aprendem por meio de experiências, brincadeiras e das relações com colegas e professores. Por isso, organizar momentos como acolhida, roda de conversa, alimentação, brincadeiras, higiene e atividades pedagógicas ajuda a criar laços afetivos e a desenvolver habilidades sociais importantes para a convivência em grupo. Quando a rotina é planejada de forma intencional e acolhedora, ela permite que a criança entenda regras, compartilhe espaços, desenvolva respeito e aprenda a lidar com diferenças, conflitos e emoções nas interações do dia a dia.

Segundo Lev Vygotsky, o desenvolvimento infantil acontece por meio das interações sociais e das experiências culturais que a criança vive em seu ambiente. Por isso, a escola é um espaço importante para mediar aprendizagens e construir relações sociais. A rotina pedagógica organiza essas experiências, incentiva a participação ativa das crianças e promove cooperação, diálogo e convivência em grupo.

Autores como Henri Wallon também ressaltam a importância da afetividade no processo educativo, mostrando que o desenvolvimento infantil está ligado às emoções e às relações criadas na escola. Uma rotina bem estruturada e acolhedora faz a criança se sentir segura, fortalecendo sua autoestima, autonomia e capacidade de se relacionar. Ter ações diárias previsíveis ajuda na adaptação escolar e na criação de um ambiente mais harmonioso e participativo.

Outro ponto importante é o papel do professor na organização da rotina pedagógica. O educador deve planejar práticas que respeitem as necessidades das crianças e promovam experiências que incentivem a participação, a escuta, o diálogo e o desenvolvimento completo. A rotina não deve ser vista como algo rígido e mecânico, mas como uma ferramenta flexível que facilita aprendizagens, interações e descobertas no dia a dia escolar.

Diante disso, este artigo busca refletir sobre como a rotina pedagógica contribui para a socialização na Educação Infantil, destacando sua importância para a convivência coletiva, o fortalecimento das relações interpessoais e o desenvolvimento integral da criança. A discussão se baseia em estudos sobre desenvolvimento infantil, afetividade e práticas pedagógicas, mostrando que uma rotina escolar organizada de forma consciente e acolhedora é uma ferramenta importante para formar crianças mais autônomas, cooperativas e participativas socialmente.

A ROTINA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FUNÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A rotina pedagógica na Educação Infantil constitui um elemento fundamental para a organização das experiências vividas pelas crianças no ambiente escolar. Mais do que estabelecer horários e sequências de atividades, a rotina desempenha uma função educativa que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e afetivo da criança. Ao oferecer previsibilidade e organização ao cotidiano escolar, a rotina possibilita que as crianças compreendam os acontecimentos do dia, desenvolvam segurança emocional e construam relações mais estáveis com o espaço, os colegas e os educadores.

Na infância, a criança encontra-se em constante processo de descoberta do mundo e de construção de sua identidade. Nesse contexto, a repetição organizada das atividades favorece a adaptação ao ambiente escolar e auxilia na internalização de hábitos, valores e comportamentos sociais. Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio, sendo as experiências cotidianas fundamentais para a construção do conhecimento. Assim, a rotina pedagógica proporciona situações contínuas de aprendizagem, permitindo que a criança desenvolva noções de tempo, de organização e de convivência coletiva.

Além disso, a rotina favorece a autonomia infantil. Atividades diárias, como guardar brinquedos, organizar materiais, higienizar as mãos e participar dos momentos de alimentação, contribuem para que a criança desenvolva independência e responsabilidade. Essas experiências estimulam a participação

ativa da criança no ambiente escolar, fortalecendo sua autoestima e sua capacidade de tomar pequenas decisões no cotidiano. Nesse sentido, a rotina deixa de ser apenas uma organização prática e passa a assumir um caráter formativo e socializador.

De acordo com Maria Montessori, a criança desenvolve autonomia quando participa ativamente das atividades e encontra um ambiente preparado para suas necessidades e possibilidades. A autora destaca que a organização dos espaços e das ações cotidianas contribui para a construção da disciplina interior e do senso de responsabilidade. Dessa forma, a rotina pedagógica, quando planejada de maneira acolhedora e flexível, favorece o desenvolvimento integral da criança e amplia suas possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à segurança emocional proporcionada pela rotina. A previsibilidade das atividades ajuda a criança a compreender o funcionamento do ambiente escolar, reduzindo inseguranças, medos e ansiedades comuns no período de adaptação. Crianças pequenas necessitam de estabilidade para construir vínculos afetivos e sentir-se pertencentes ao grupo. Assim, momentos organizados de acolhida, brincadeiras, descanso e interação favorecem a criação de um ambiente mais harmonioso e afetivo.

Segundo Henri Wallon, a afetividade desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente as relações sociais e os processos de aprendizagem. Nesse sentido, a rotina pedagógica contribui para o fortalecimento dos vínculos entre crianças e professores, favorecendo experiências de cooperação, diálogo e respeito mútuo. O cotidiano escolar, organizado de forma humanizada, possibilita que a criança desenvolva habilidades sociais importantes para a convivência coletiva.

Portanto, a rotina pedagógica na Educação Infantil deve ser compreendida como uma prática educativa intencional, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Quando organizada de forma significativa, respeitando as necessidades infantis e valorizando as interações sociais, a rotina transforma-se em um importante instrumento de aprendizagem, socialização e construção da autonomia infantil.

A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA COLETIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

A socialização na Educação Infantil é um processo essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois é por meio das interações sociais que ela aprende a conviver, comunicar-se, compartilhar experiências e compreender o outro. O ambiente escolar representa, muitas vezes, o primeiro espaço coletivo frequentado pela criança fora do núcleo familiar, tornando-se um local privilegiado para a construção das relações sociais e para o desenvolvimento de competências emocionais e comportamentais importantes para a vida em sociedade. Nesse contexto, a rotina pedagógica

desempenha um papel fundamental ao organizar situações de convivência que favorecem o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo.

Na Educação Infantil, as experiências coletivas ocorrem em diferentes momentos do cotidiano, como nas brincadeiras, nas rodas de conversa, nas refeições, nas atividades em grupo e nos momentos de cuidado. Essas vivências possibilitam que a criança aprenda a esperar sua vez, a compartilhar materiais, a resolver pequenos conflitos e a reconhecer limites e diferenças. A convivência diária com outras crianças favorece o desenvolvimento da empatia, da comunicação e da construção de valores sociais importantes para a formação humana.

Segundo Lev Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos ocorrem por meio das interações sociais. Para o autor, a criança constrói conhecimentos a partir da mediação dos adultos e das relações estabelecidas com seus pares. Dessa forma, o ambiente escolar torna-se um espaço de trocas culturais e sociais que contribuem para a formação das capacidades cognitivas, emocionais e sociais da criança. A rotina pedagógica, nesse sentido, organiza experiências que favorecem a participação ativa e a interação constante entre os sujeitos.

Além disso, a convivência coletiva na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Quando a criança participa de atividades compartilhadas e se percebe como integrante de um grupo, ela fortalece sua identidade social e aprende a reconhecer a importância do outro nas relações humanas. Esse processo contribui para a construção de atitudes de respeito, solidariedade e cooperação, fundamentais para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

As brincadeiras também ocupam lugar central nesse processo de socialização. Por meio do brincar, a criança experimenta papéis sociais, expressa emoções, desenvolve a imaginação e aprende regras de convivência. Para Friedrich Froebel, o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança compreenda o mundo e estabeleça relações sociais significativas. Assim, a rotina pedagógica que valoriza momentos lúdicos contribui para a ampliação das experiências sociais e para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre as crianças.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor como mediador das relações sociais. O educador precisa criar situações que estimulem a participação, a escuta e o diálogo, ajudando as crianças a lidar com conflitos e emoções presentes na convivência coletiva. A mediação pedagógica é essencial para promover um ambiente acolhedor, democrático e respeitoso, no qual todas as crianças se sintam valorizadas e incluídas.

Portanto, a socialização na Educação Infantil vai além do simples convívio entre crianças. Trata-se de um processo educativo que contribui para a formação social, emocional e ética dos indivíduos. Quando articulada a uma rotina pedagógica planejada e humanizada, a convivência coletiva torna-se

uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aprendizagens significativas e a construção de relações mais saudáveis e cooperativas no ambiente escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DA ROTINA PEDAGÓGICA E NAS INTERAÇÕES SOCIAIS

O professor desempenha papel fundamental na organização da rotina pedagógica na Educação Infantil, sendo responsável por planejar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças e promovam interações sociais significativas. Mais do que conduzir atividades diárias, o educador atua como mediador das aprendizagens, organizador do ambiente e facilitador das relações estabelecidas no espaço escolar. Nesse sentido, a construção de uma rotina acolhedora, flexível e intencional contribui diretamente para o fortalecimento da convivência coletiva e para o desenvolvimento socioemocional infantil.

Na Educação Infantil, a rotina precisa ser planejada considerando as necessidades, interesses e particularidades das crianças. O professor deve organizar momentos de acolhida, brincadeiras, alimentação, descanso, higiene e atividades pedagógicas de forma equilibrada, proporcionando experiências que estimulem a autonomia, a participação e a socialização. Quando a criança compreende a dinâmica do cotidiano escolar e se sente segura nas atividades realizadas, ela desenvolve maior confiança para interagir, explorar o ambiente e participar coletivamente das propostas educativas.

Segundo Paulo Freire, a prática educativa deve ser construída por meio do diálogo, da escuta e da valorização dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor da Educação Infantil precisa reconhecer a criança como protagonista de sua própria aprendizagem, promovendo práticas que incentivem a participação ativa, a curiosidade e a construção coletiva do conhecimento. Assim, a rotina pedagógica deixa de ser um instrumento rígido e mecânico e passa a constituir um espaço de interação, acolhimento e desenvolvimento humano.

Além disso, o educador desempenha importante papel na mediação de conflitos e de relações sociais vivenciadas pelas crianças. No ambiente escolar, é natural que ocorram situações de disputa, divergências e dificuldades de convivência, especialmente durante as brincadeiras e atividades coletivas. Cabe ao professor orientar as crianças na resolução desses conflitos, incentivando o respeito, a empatia, a cooperação e o diálogo. Essas intervenções contribuem para a formação ética e social da criança, favorecendo a construção de atitudes mais solidárias e democráticas.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do ambiente escolar. Um espaço planejado de forma acolhedora, acessível e estimulante favorece a participação das crianças e amplia as possibilidades de interação social. De acordo com Emmi Pikler, o ambiente precisa respeitar o ritmo e a autonomia infantil, permitindo que a criança explore o espaço com liberdade, segurança e confiança. Dessa maneira, o professor deve pensar a rotina e os espaços escolares como elementos interligados, capazes de favorecer experiências significativas e relações afetivas positivas.

A afetividade também ocupa lugar central na prática pedagógica da Educação Infantil. Crianças pequenas necessitam sentir-se acolhidas e valorizadas para desenvolverem segurança emocional e confiança nas relações sociais. Assim, atitudes de cuidado, escuta sensível e atenção às necessidades infantis fortalecem os vínculos entre professor e criança, criando um ambiente mais harmonioso e propício à aprendizagem. Para Henri Wallon, emoção e aprendizagem caminham juntas, o que torna as relações afetivas essenciais para o desenvolvimento humano.

Portanto, o papel do professor na organização da rotina pedagógica vai além da mera administração do tempo escolar. O educador é responsável por criar condições para que as crianças aprendam, convivam e desenvolvam habilidades sociais por meio de experiências significativas e humanizadas. Quando planejada de forma consciente e mediada com sensibilidade, a rotina torna-se um importante instrumento para a construção da convivência coletiva, da autonomia e do desenvolvimento integral na Educação Infantil.

A ROTINA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A rotina pedagógica na Educação Infantil é de grande importância para o desenvolvimento da autonomia e das habilidades socioemocionais das crianças. Ao participar diariamente de atividades organizadas e significativas, a criança aprende gradualmente a compreender regras, assumir responsabilidades, expressar sentimentos e interagir de forma mais segura com o meio em que vive. Dessa forma, a rotina ultrapassa a função de organização do tempo escolar e transforma-se em uma prática educativa que favorece o desenvolvimento integral e a construção da identidade infantil.

Na infância, a autonomia é construída por meio das experiências cotidianas e das oportunidades oferecidas à criança para agir, escolher e participar ativamente das atividades. Pequenas ações, como guardar brinquedos, organizar materiais, alimentar-se sozinha e participar da higiene pessoal, contribuem significativamente para o fortalecimento da independência e da autoconfiança. Quando a rotina é planejada de forma participativa e respeitosa, a criança sente-se capaz de realizar tarefas, tomar decisões e compreender seu papel no grupo.

Segundo Maria Montessori, a autonomia infantil desenvolve-se quando a criança encontra um ambiente preparado para explorar, experimentar e aprender de forma livre e segura. A autora destaca que o adulto deve atuar como mediador, oferecendo suporte sem limitar as iniciativas da criança. Nesse sentido, a rotina pedagógica, organizada com intencionalidade, favorece a participação ativa das crianças e amplia suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal.

Além da autonomia, a rotina também contribui para o desenvolvimento socioemocional. Na Educação Infantil, as crianças estão em processo de reconhecimento e compreensão de suas emoções, necessitando de experiências que favoreçam a construção da empatia, do autocontrole e da convivência coletiva. A previsibilidade das atividades diárias proporciona segurança emocional, reduzindo

sentimentos de ansiedade e insegurança, especialmente durante o período de adaptação escolar. Quando a criança conhece a dinâmica da rotina, sente-se mais tranquila para explorar o ambiente, estabelecer vínculos e participar das interações sociais.

De acordo com Daniel Goleman, o desenvolvimento da inteligência emocional é essencial para a formação humana, pois envolve habilidades como autoconsciência, empatia e capacidade de lidar com emoções e relações interpessoais. Na Educação Infantil, essas competências podem ser estimuladas por meio de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta, o respeito e a convivência coletiva. Assim, momentos de roda de conversa, brincadeiras em grupo e atividades colaborativas tornam-se oportunidades importantes para o desenvolvimento emocional das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento dos vínculos afetivos no ambiente escolar. A rotina organizada e acolhedora permite que as crianças estabeleçam relações de confiança com os professores e colegas, favorecendo a construção de um ambiente mais harmonioso e participativo. A afetividade no cotidiano escolar contribui para que a criança desenvolva autoestima positiva, segurança emocional e maior capacidade de interação social.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel essencial ao planejar experiências que respeitem o ritmo e as necessidades das crianças. É importante que a rotina seja flexível, dinâmica e sensível às diferentes formas de aprendizagem e de expressão infantil. A valorização das experiências cotidianas, do brincar e das interações sociais contribui para que a criança desenvolva não apenas habilidades cognitivas, mas também competências emocionais e sociais fundamentais para sua formação integral.

Portanto, a rotina pedagógica constitui um importante instrumento para o desenvolvimento da autonomia e das habilidades socioemocionais na Educação Infantil. Quando construída de forma humanizada e intencional, ela favorece a formação de crianças mais confiantes, participativas, responsáveis e capazes de conviver coletivamente de maneira respeitosa e cooperativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina pedagógica na Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo significativamente para a construção da convivência coletiva, da autonomia e das habilidades socioemocionais. Ao organizar o cotidiano escolar de forma acolhedora, previsível e intencional, a rotina possibilita que as crianças desenvolvam segurança emocional, estabeleçam vínculos afetivos e participem ativamente das experiências educativas propostas no ambiente escolar.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a rotina vai além da simples organização de horários e atividades. Trata-se de uma prática pedagógica que favorece a socialização, o respeito às diferenças, a cooperação e a construção de valores fundamentais para a vida em sociedade. As interações vivenciadas diariamente por meio de brincadeiras, rodas de conversa, momentos de cuidado

e atividades coletivas permitem que a criança aprenda a conviver, compartilhar, dialogar e resolver conflitos de maneira mais consciente e respeitosa.

Além disso, destacou-se a importância do professor como mediador das aprendizagens e das relações sociais. O educador é responsável por planejar experiências significativas, criando ambientes que respeitem o ritmo, as necessidades e as potencialidades das crianças. Uma rotina flexível, humanizada e participativa favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção da autonomia, da autoestima e das competências emocionais infantis.

Os estudos de autores como Lev Vygotsky, Henri Wallon, Maria Montessori e Paulo Freire evidenciam que as experiências sociais, afetivas e educativas são fundamentais para o desenvolvimento humano na infância. Nesse sentido, a rotina pedagógica torna-se um importante instrumento de aprendizagem e de formação social, contribuindo para a construção de sujeitos mais autônomos, cooperativos e conscientes de seu papel na coletividade.

Conclui-se, portanto, que a rotina pedagógica na Educação Infantil deve ser compreendida como uma prática educativa indispensável ao fortalecimento das relações sociais e ao desenvolvimento integral da criança. Quando planejada com sensibilidade, intencionalidade e respeito às especificidades infantis, a rotina transforma o ambiente escolar em um espaço de acolhimento, participação, descobertas e construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

GOLEMAN, Daniel Goleman. ***Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*****.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MONTESSORI, Maria Montessori. ***A criança*****.** São Paulo: Nórdica, 1987.

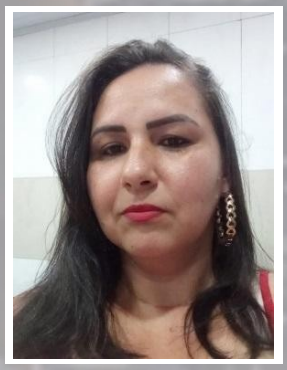
PIAGET, Jean Piaget. ***A formação do símbolo na criança***. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

PIKLER, Emmi Pikler. ***Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global*****.** São Paulo: Omnis Scientia, 2010.

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

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

FROEBEL, Friedrich Froebel. ***A educação do homem*****.** São Paulo: Passo a Passo, 2001.



EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESTRUTURA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A FRAMEWORK FOR CHILDREN'S HOLISTIC DEVELOPMENT

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 Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, sendo responsável por proporcionar experiências que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo, social e cultural. Nessa perspectiva, a organização dos espaços, dos tempos, dos materiais, das relações e das práticas pedagógicas exerce papel fundamental na garantia de experiências significativas para bebês e crianças. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a Educação Infantil como estrutura essencial para o desenvolvimento integral da criança, articulando as contribuições teóricas de Jean Piaget, Henri Wallon, Loris Malaguzzi e Emmi Pikler às orientações presentes nos documentos oficiais brasileiros. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre desenvolvimento infantil, educação e práticas pedagógicas. O estudo discute a criança como sujeito ativo, histórico, social e de direitos, destacando a importância das interações, das brincadeiras, da afetividade, do movimento, da autonomia, da escuta, das múltiplas linguagens e da organização dos ambientes. As contribuições de Piaget permitem compreender a criança como participante ativa na construção do conhecimento; Wallon evidencia a indissociabilidade entre afetividade, movimento e inteligência; a abordagem de Reggio Emilia, inspirada nos trabalhos de Loris Malaguzzi, valoriza a escuta, a participação, a documentação pedagógica e as múltiplas linguagens; enquanto Emmi Pikler destaca o movimento livre, a autonomia e a qualidade das relações nos momentos de cuidado. Conclui-se que uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral necessita de ambientes seguros, acolhedores e desafiadores, profissionais preparados e práticas pedagógicas intencionalmente organizadas, respeitando os tempos, interesses, necessidades e singularidades de cada criança.

Palavras chaves: Educação Infantil; Desenvolvimento integral; Criança; Autonomia; Brincadeira; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Early childhood education is a fundamental stage of basic education and is responsible for providing experiences that support children's holistic physical, emotional, affective, cognitive, social, and cultural development. From this perspective, the organization of spaces, time, materials, relationships, and pedagogical practices plays a central role in ensuring meaningful experiences for babies and children. This article reflects on early childhood education as an essential framework for children's holistic development, connecting the theoretical contributions of Jean Piaget, Henri Wallon, Loris Malaguzzi, and Emmi Pikler with guidance in Brazilian policy documents. It is a bibliographic study grounded in research on child development, education, and pedagogical practices. The article considers children as active, historical, social subjects with rights and highlights the importance of interaction, play, affection, movement, autonomy, attentive listening, multiple forms of expression, and the organization of learning environments. Piaget's work helps explain how children actively construct knowledge; Wallon emphasizes the inseparability of affect, movement, and intelligence; the Reggio Emilia approach, inspired by Loris Malaguzzi, values listening, participation, pedagogical documentation, and multiple forms of expression; and Emmi Pikler emphasizes free movement, autonomy, and the quality of relationships during caregiving. The article concludes that early childhood education committed to holistic development requires safe, welcoming, and stimulating environments, well-prepared professionals, and intentional pedagogical practices that respect each child's pace, interests, needs, and individuality.

Keywords: Early Childhood Education; Holistic Development; Child; Autonomy; Play; Pedagogical Practices

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa um lugar essencial no processo de desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança vivencia experiências fundamentais para a construção de sua identidade, de sua autonomia, de suas relações sociais e de suas primeiras formas de compreender o mundo. A instituição de Educação Infantil, portanto, não pode ser compreendido somente como um espaço destinado ao cuidado ou à preparação para o Ensino Fundamental. Trata-se de um ambiente educativo no qual cuidar, educar, brincar, interagir, explorar e aprender constituem dimensões inseparáveis do cotidiano.

A compreensão contemporânea da infância reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de participar ativamente das experiências que vivencia. Essa perspectiva rompe com concepções que colocavam a criança em uma posição exclusivamente passiva diante do adulto. Na Educação Infantil, a criança precisa encontrar condições para experimentar, investigar, criar hipóteses, movimentar-se, comunicar-se e estabelecer relações.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, organizando as aprendizagens em direitos e campos de experiências. A BNCC também orienta que as propostas pedagógicas considerem a formação integral da criança e a intencionalidade educativa das práticas.

Nesse sentido, pensar na estrutura necessária ao desenvolvimento integral implica considerar muito mais do que o espaço físico da instituição. A estrutura educativa envolve a maneira como os profissionais organizam os ambientes, os materiais, os tempos, as experiências, as relações e os momentos de cuidado.

A pergunta que orienta este estudo é: como a organização da Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança?

Para responder a essa questão, o artigo estabelece um diálogo entre quatro importantes referências: Jean Piaget, Henri Wallon, Loris Malaguzzi e Emmi Pikler. Embora esses autores e abordagens apresentem diferenças teóricas e históricas, suas contribuições permitem refletir sobre aspectos fundamentais da educação das crianças pequenas.

Piaget contribui para compreender a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Para o autor, o desenvolvimento ocorre por meio de processos de interação entre o sujeito e o meio. Wallon amplia essa compreensão ao destacar a importância da afetividade, do movimento e das relações sociais no desenvolvimento infantil. Reggio Emilia, especialmente por meio do pensamento de Loris Malaguzzi, apresenta uma concepção de criança potente, curiosa e capaz de utilizar múltiplas linguagens para expressar seus pensamentos e sentimentos. Já a abordagem de Emmi Pikler enfatiza a autonomia, o movimento livre e a importância dos momentos de cuidado.

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar a importância da estrutura da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, considerando contribuições teóricas e pedagógicas de Piaget, Wallon, Reggio Emilia/Malaguzzi e Emmi Pikler.

Como objetivos específicos, pretende-se: compreender a concepção de criança presente na Educação Infantil; discutir a importância das interações e brincadeiras; analisar a influência do ambiente no desenvolvimento infantil; refletir sobre o papel do professor; e relacionar autonomia, afetividade, movimento e múltiplas linguagens às práticas pedagógicas.

EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A concepção de desenvolvimento integral pressupõe compreender a criança em sua totalidade. Isso significa reconhecer que aspectos físicos, motores, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais e culturais não se desenvolvem de forma isolada.

Durante muito tempo, determinadas concepções educacionais deram maior importância ao desenvolvimento intelectual, deixando em segundas planas outras dimensões da criança. Entretanto, trabalhar com crianças pequenas exige uma compreensão ampliada do desenvolvimento.

A criança aprende enquanto brinca, movimenta-se, conversa, observa, experimenta, cria, imagina e estabelece relações. Por isso, a Educação Infantil precisa oferecer experiências diversificadas que contemplem diferentes formas de aprendizagem e expressão.

Nesse sentido, Piaget (1999) compreende o desenvolvimento como um processo contínuo de construção. Ao discutir as estruturas do desenvolvimento, afirma:

“As estruturas variáveis serão, então, as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com suas duas dimensões individual e social.” (PIAGET, 1999, p. 15).

Essa afirmação permite perceber que, mesmo na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento não pode ser reduzido exclusivamente à dimensão intelectual. A atividade mental envolve também aspectos afetivos e sociais.

Na Educação Infantil, essa compreensão possui importantes consequências pedagógicas. O professor precisa criar situações em que as crianças possam agir sobre os objetos, relacionar-se com outras crianças, experimentar diferentes possibilidades e construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Piaget (1976) também afirma que o conhecimento não é simplesmente transmitido ao sujeito. Segundo o autor, trata-se de um processo de construções sucessivas, resultado da relação entre sujeito e objeto. Essa concepção fundamenta a ideia de que a criança precisa participar ativamente das experiências educativas.

A aprendizagem, nessa perspectiva, não ocorre apenas quando o professor explica determinado conteúdo. Ela acontece também quando a criança manipula materiais, observa transformações, testa possibilidades, faz perguntas e procura soluções.

Dessa maneira, a organização da Educação Infantil deve favorecer a ação infantil. Os ambientes precisam possibilitar que as crianças tenham acesso a materiais variados e possam explorá-los de diferentes maneiras.

A BNCC reforça essa compreensão ao organizar a Educação Infantil a partir de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre eles conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Esses direitos demonstram que o desenvolvimento integral não acontece por meio de atividades fragmentadas, mas pela participação da criança em experiências significativas.

A CONTRIBUIÇÃO DE JEAN PIAGET PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Jean Piaget é um dos autores mais importantes para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil. Sua teoria contribuiu para modificar a visão tradicional de criança como sujeito passivo, ao evidenciar sua participação ativa na construção do conhecimento.

Para Piaget, a criança estabelece relações com o ambiente por meio da ação. Ela observa, experimenta, organiza informações e modifica seus esquemas de pensamento à medida que entra em contato com novas experiências.

De acordo com Piaget (1999), o desenvolvimento mental ocorre por meio de uma construção contínua. O autor utiliza a ideia de equilíbrio para explicar como novas experiências provocam reorganizações no pensamento.

Em uma passagem bastante significativa, Piaget (1999, p. 15) afirma:

“Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.”

Essa compreensão permite refletir sobre a importância de oferecer às crianças situações que provoquem curiosidade e investigação.

Na Educação Infantil, isso significa disponibilizar materiais e experiências que permitam às crianças comparar, classificar, organizar, construir, desmontar, testar e reconstruir.

Uma proposta envolvendo blocos de madeira, por exemplo, pode favorecer experiências relacionadas ao equilíbrio, tamanho, forma, quantidade e espaço. Uma atividade com água pode possibilitar descobertas sobre peso, volume, movimento e transformação. Uma experiência com elementos naturais pode provocar perguntas e hipóteses.

O professor, portanto, não precisa antecipar todas as respostas. Sua função é criar condições para que as crianças investiguem.

Piaget (1976) defende que o conhecimento resulta de construções sucessivas. Essa ideia pode ser relacionada à necessidade de organizar uma Educação Infantil na qual a criança tenha oportunidades reais de agir e pensar sobre suas experiências.

Isso não significa deixar a criança sem intervenção. Pelo contrário, a intervenção do professor precisa ser planejada e intencional, mas deve considerar os conhecimentos que a criança já possui e as hipóteses que está construindo.

A partir dessa perspectiva, o erro também pode ser compreendido de maneira diferente. Quando a criança realiza uma tentativa que não produz o resultado esperado, ela tem a possibilidade de rever sua hipótese e elaborar outra estratégia.

Assim, as contribuições de Piaget ajudam a defender uma Educação Infantil que ofereça experiências concretas, desafios adequados à idade, possibilidades de exploração e tempo para que as crianças construam suas próprias compreensões.

HENRI WALLON: AFETIVIDADE, MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO

Henri Wallon apresenta uma contribuição fundamental para compreender o desenvolvimento integral porque sua teoria não separa a dimensão afetiva da dimensão cognitiva e motora.

Na perspectiva walloniana, a criança é compreendida como um ser em constante relação com o meio. Seu desenvolvimento ocorre por meio de processos nos quais afetividade, movimento, inteligência e relações sociais se influenciam mutuamente.

Almeida (2008), ao analisar a contribuição de Wallon para a compreensão da afetividade, destaca a importância dessa dimensão para o desenvolvimento humano e para a formação do professor. A autora argumenta que compreender a afetividade é fundamental para pensar as relações educativas.

Essa contribuição é particularmente relevante na Educação Infantil, pois a criança pequena comunica muitas de suas necessidades por meio do corpo, do movimento e das emoções.

O choro, o sorriso, o abraço, o afastamento, a agitação, a aproximação e os gestos constituem formas de comunicação. O professor precisa estar atento a essas manifestações para compreender aquilo que a criança está comunicando.

Wallon também atribui importância ao movimento. O corpo não deve ser considerado um elemento secundário na aprendizagem infantil.

Na Educação Infantil, correr, pular, subir, descer, equilibrar-se, dançar, carregar objetos e explorar diferentes posições corporais são experiências que contribuem para o desenvolvimento.

Uma instituição que exige que crianças pequenas permaneçam sentadas durante longos períodos pode limitar experiências importantes. Isso não significa que não devam existir momentos de concentração ou escuta, mas que a organização do cotidiano precisa respeitar as características do desenvolvimento infantil.

Como afirma Wallon (2008, p. 117):

“O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado [...] pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se às exigências múltiplas e instáveis do real.”

A citação evidencia a relação existente entre movimento e desenvolvimento da inteligência.

Assim, experiências corporais devem fazer parte do cotidiano da Educação Infantil.

A afetividade também precisa ser considerada. A criança aprende em um ambiente no qual se sente segura, acolhida e respeitada.

O vínculo entre professor e criança não significa ausência de limites. Ao contrário, relações afetivas seguras podem favorecer a construção de referências, confiança e participação.

Nesse sentido, a rotina precisa ser organizada de modo previsível, mas não rígido. A criança precisa saber que existem momentos para brincar, alimentar-se, descansar, explorar e interagir.

A segurança proporcionada pela rotina pode favorecer a autonomia, pois permite que a criança compreenda progressivamente a organização do ambiente.

Dessa forma, a contribuição de Wallon reforça que o desenvolvimento integral depende de uma Educação Infantil que considere corpo, emoção, inteligência e relações sociais como dimensões articuladas.

REGGIO EMILIA E LORIS MALAGUZZI: A CRIANÇA E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A experiência desenvolvida nas escolas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália, constitui uma importante referência para pensar a criança, o ambiente e as práticas pedagógicas.

Um dos principais nomes relacionados à construção dessa experiência é Loris Malaguzzi. Sua concepção de infância valoriza a capacidade da criança de investigar, criar, formular hipóteses e expressar-se por diferentes linguagens.

O conceito das “cem linguagens” tornou-se uma das marcas mais conhecidas da abordagem.

Malaguzzi afirma:

“A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de brincar e de falar.” (MALAGUZZI, 2016, p. 21).

O texto continua apresentando a criança como alguém que possui diferentes maneiras de ouvir, imaginar, compreender, criar e relacionar-se com o mundo.

A ideia das múltiplas linguagens questiona práticas pedagógicas que valorizam apenas a linguagem verbal e escrita.

Na Educação Infantil, uma criança pode expressar aquilo que pensa por meio do desenho, da pintura, da música, do movimento, da construção, da dramatização, da brincadeira, da fotografia, da modelagem e de muitas outras formas.

Edwards, Gandini e Forman (2016) apresentam a experiência de Reggio Emilia destacando o papel da criança como participante ativa dos processos de investigação e aprendizagem.

O ambiente também possui grande importância nessa abordagem. Os espaços são organizados de modo a possibilitar encontros, investigação, expressão e participação.

Gandini (2016) discute os espaços educacionais em Reggio Emilia e demonstra como sua organização está relacionada às experiências vivenciadas pelas crianças.

Essa perspectiva ajuda a compreender que o ambiente não deve ser pensado apenas em termos de decoração. É necessário perguntar quais possibilidades de aprendizagem e expressão ele oferece.

Uma sala com materiais acessíveis, diferentes áreas de exploração, objetos naturais, livros, elementos para construção e espaços para expressão artística pode estimular diferentes formas de participação.

Outro aspecto importante é a documentação pedagógica.

Registrar processos, falas, hipóteses, desenhos e experiências das crianças permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e refletir sobre sua própria prática.

A documentação também possibilita compartilhar com as famílias aquilo que acontece na instituição, tornando mais visível o processo de aprendizagem.

Rinaldi (2012) destaca a importância da escuta na experiência de Reggio Emilia. Escutar a criança significa reconhecer que suas manifestações possuem significado e que o professor também aprende ao observar os processos infantis.

Portanto, Reggio Emilia contribui para uma concepção de Educação Infantil na qual a criança é reconhecida como potente, criativa e capaz de construir conhecimentos por diferentes caminhos.

EMMI PIKLER: MOVIMENTO LIVRE, AUTONOMIA E CUIDADO

A abordagem desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler apresenta contribuições especialmente importantes para a educação de bebês e crianças bem pequenas.

Um dos princípios centrais da abordagem está relacionado ao movimento livre.

A ideia é que o bebê tenha oportunidade de desenvolver suas capacidades motoras progressivamente, sem que o adulto antecipe movimentos ou coloque a criança em posições que ela ainda não alcançou por iniciativa própria.

Estudos contemporâneos sobre a abordagem Pikler destacam que o movimento livre pode favorecer experiências de autonomia e exploração. Pesquisa publicada em 2025 analisou práticas com bebês em uma instituição de Educação Infantil e discutiu a relação entre movimento livre, exploração dos espaços e desenvolvimento da autonomia.

Falk (2011, p. 52), ao apresentar princípios da abordagem Pikler, afirma:

“[...] o bebê é capaz de realizar ações competentes e de utilizar o seu repertório de comportamentos para desenvolver o conhecimento de si mesmo.”

Essa afirmação apresenta uma concepção importante: o bebê não deve ser visto como alguém incapaz de participar de suas próprias experiências.

A autonomia começa desde cedo e não significa deixar a criança sozinha. Significa oferecer condições para que ela possa agir dentro de suas possibilidades.

O ambiente precisa ser seguro, mas também suficientemente aberto para permitir exploração. Outro aspecto importante da abordagem Pikler refere-se aos momentos de cuidado. Alimentação, banho, troca de fraldas, troca de roupas e repouso pode ser compreendido como momentos educativos e de construção de vínculo. Durante uma troca de fraldas, por exemplo, o adulto pode conversar com o bebê, antecipar suas ações, esperar suas respostas e permitir sua participação. Essa atitude transforma o cuidado em uma experiência de interação.

A abordagem Pikler, portanto, contribui para superar a ideia de que o cuidado é uma tarefa meramente mecânica.

Gauto, Silva e Almeida (2024) destacam, em estudo sobre a abordagem Pikler, que os momentos de cuidado constituem situações significativas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Essa perspectiva possui grande relevância para as creches, especialmente porque grande parte do cotidiano dos bebês é constituída por momentos de cuidado.

A qualidade desses momentos interfere na maneira como a criança percebe seu corpo, o adulto e o ambiente.

Assim, uma estrutura adequada para o desenvolvimento integral precisa garantir não apenas brinquedos e atividades, mas também condições para que os cuidados sejam realizados com tempo, respeito, diálogo e atenção individualizada.

O AMBIENTE COMO ELEMENTO EDUCATIVO

Ao relacionarmos Piaget, Wallon, Malaguzzi e Pikler, percebemos que o ambiente ocupa papel fundamental no desenvolvimento infantil.

Para Piaget, a criança precisa agir sobre o meio. Para Wallon, o movimento e as relações com o ambiente participam do desenvolvimento. Na experiência de Reggio Emilia, os espaços são cuidadosamente planejados para favorecer investigação, expressão e relações. Na abordagem Pikler, o ambiente precisa oferecer segurança e possibilidades de movimento autônomo.

Assim, pensar a estrutura da Educação Infantil significa pensar os espaços como ambientes de aprendizagem.

Quando os materiais estão fora do alcance das crianças, todas as ações dependem do adulto. Quando alguns materiais são organizados de maneira acessível e seguros, as crianças podem realizar escolhas.

Isso não significa disponibilizar qualquer objeto sem planejamento. A seleção precisa considerar idade, segurança, possibilidades de exploração e objetivos pedagógicos.

A organização também deve evitar excesso de estímulos. Um ambiente com muitos objetos pode dificultar a concentração, enquanto um espaço organizado por propostas pode favorecer a investigação.

Na perspectiva de Reggio Emilia, a organização estética e funcional dos ambientes possui forte relação com a experiência educativa. Estudos sobre a abordagem ressaltam a importância do espaço, das múltiplas linguagens e da participação infantil.

Crianças pequenas precisam de tempo suficiente para concluir suas experiências. Uma proposta interrompida rapidamente pode impedir que a criança desenvolva uma investigação.

Por isso, o planejamento precisa considerar tempos de exploração, repetição e aprofundamento.

A repetição é especialmente importante para crianças pequenas. Muitas vezes, aquilo que o adulto considera “a mesma brincadeira” representa para a criança uma nova oportunidade de aprendizagem.

BRINCAR E INTERAGIR COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO

A BNCC estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, reconhecendo que é por meio delas que as crianças constroem aprendizagens e se desenvolvem.

Brincar não significa apenas ocupar o tempo da criança. Trata-se de uma experiência por meio da qual ela pode experimentar papéis, desenvolver a imaginação, estabelecer relações, resolver conflitos e elaborar sentimentos.

Quando duas crianças brincam de casinha, por exemplo, podem negociar papéis, construir diálogos e reproduzir situações observadas no cotidiano. Quando constroem uma torre com blocos, podem experimentar equilíbrio, tamanho, espaço e quantidade. Quando brincam de correr e esconder-se, exploram o corpo, o espaço e as relações sociais.

Dessa forma, diferentes tipos de brincadeira possibilitam diferentes aprendizagens.

O professor precisa observar essas experiências para compreender o que as crianças estão investigando.

Na perspectiva piagetiana, a ação da criança sobre o ambiente possui papel central na construção do conhecimento. Na perspectiva walloniana, as relações e as dimensões afetivas e motoras também participam do desenvolvimento.

Já na perspectiva de Malaguzzi, a brincadeira pode integrar diferentes linguagens, permitindo que as crianças expressem aquilo que pensam e imaginam.

Isso não significa ausência de intencionalidade pedagógica. O professor organiza ambiente, disponibiliza materiais, acompanha as interações e intervém quando necessário.

Significa organizar condições para que experiências significativas possam acontecer.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O professor ocupa uma posição essencial na construção de uma Educação Infantil voltada ao desenvolvimento integral.

Sua função não se limita à realização de atividades. O professor organiza ambiente, observa crianças, estabelece vínculos, documenta processos, planeja experiências e cria situações de aprendizagem.

Na abordagem de Reggio Emilia, o professor também é compreendido como pesquisador de sua própria prática. Ele observa o que as crianças fazem e procura compreender os significados presentes em suas ações.

Escutar não significa somente ouvir palavras. Crianças pequenas comunicam-se por meio do corpo, do desenho, da brincadeira, do olhar, dos gestos, do movimento e de outras linguagens.

Um professor pode perceber, por exemplo, que determinada criança demonstra grande interesse por objetos que rolam. A partir dessa observação, pode organizar uma experiência com bolas, carrinhos, tubos, rampas e outros objetos.

Esse movimento aproxima-se da ideia de currículo emergente presente na experiência de Reggio Emilia.

Ao registrar falas e situações, o professor pode identificar aprendizagens que não seriam percebidas apenas pela observação momentânea. Compartilhar fotografias, relatos, produções e falas permite que as famílias conheçam melhor o cotidiano das crianças na instituição.

CUIDAR E EDUCAR: DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS

Na Educação Infantil, cuidar e educar são dimensões que precisam caminhar juntas.

O cuidado está presente na alimentação, higiene, sono, troca de roupas, acolhimento e proteção. Entretanto, esses momentos também podem favorecer aprendizagens.

Quando o adulto conversa com a criança durante a troca de fraldas, está estabelecendo comunicação.

Quando permite que a criança segure a colher durante a alimentação, está favorecendo participação. Quando oferece tempo para que uma criança tente colocar seus sapatos, está possibilitando autonomia. Quando respeita o tempo de uma criança durante a alimentação, está demonstrando respeito por suas necessidades.

A abordagem Pikler contribui significativamente para essa compreensão, ao valorizar os momentos de cuidado como oportunidades de interação e desenvolvimento.

O cuidado, portanto, não deve ser realizado de maneira apressada ou exclusivamente mecânica.

Isso não significa esperar que a criança faça tudo sozinha. Significa oferecer oportunidades de participação compatíveis com suas possibilidades.

A criança aprende a participar das decisões, reconhecer suas necessidades, cuidar de seus objetos e realizar ações cotidianas conforme suas possibilidades.

A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento integral da criança também depende da construção de uma relação de parceria entre instituição e família.

A família possui conhecimentos importantes sobre a criança: seus hábitos, preferências, formas de comunicação, experiências e características individuais.

A instituição, por sua vez, possui conhecimentos pedagógicos e acompanha a criança em situações de interação com outras crianças e adultos.

A aproximação entre esses dois espaços pode favorecer o desenvolvimento infantil.

Na abordagem de Reggio Emilia, a participação da comunidade e das famílias constitui elemento importante da experiência educativa. Edwards, Gandini e Forman (2016) apresentam a parceria entre comunidade e escola como parte da organização das instituições de Reggio Emilia.

Essa participação não precisa significar que as famílias estejam diariamente dentro da instituição. Pode acontecer por meio de relatos, contribuições culturais, participação em projetos, compartilhamento de conhecimentos e acompanhamento das aprendizagens.

A criança percebe quando existe diálogo entre os adultos que participam de sua educação.

Por isso, a construção de relações de confiança entre família e escola é parte da estrutura necessária para o desenvolvimento integral.

ARTICULANDO PIAGET, WALLON, REGGIO EMILIA E PIKLER

As contribuições apresentadas neste artigo possuem diferenças importantes, mas podem estabelecer diálogos produtivos para pensar a Educação Infantil.

Piaget permite compreender a importância da ação da criança e da construção do conhecimento.

Wallon contribui para compreender que o desenvolvimento envolve afetividade, movimento, inteligência e relações sociais.

Malaguzzi amplia a compreensão sobre as formas de expressão infantil e destaca a importância das múltiplas linguagens, da escuta e da participação.

Pikler chama atenção para a autonomia, o movimento livre e a qualidade dos momentos de cuidado.

A aproximação entre essas perspectivas permite defender uma Educação Infantil que não fragmenta a criança.

Quando uma criança desenha, por exemplo, mobiliza movimento, percepção, imaginação, emoção, linguagem e pensamento. Quando brinca com outra criança, desenvolve aspectos sociais, afetivos, corporais e cognitivos. Quando participa de um momento de cuidado, pode desenvolver autonomia, linguagem e vínculo.

Por isso, as experiências educativas precisam ser pensadas de maneira integrada.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apesar dos avanços conceituais, ainda existem desafios para a efetivação de uma Educação Infantil voltada ao desenvolvimento integral.

A Educação Infantil possui características próprias e não deve simplesmente reproduzir modelos do Ensino Fundamental.

Nem todas as instituições possuem estrutura física ideal. Entretanto, mesmo em espaços reduzidos, é possível reorganizar móveis, materiais e tempos para ampliar as possibilidades de participação infantil.

Conhecer diferentes teorias não significa aplicar mecanicamente um método. É necessário compreender os princípios de cada abordagem e refletir sobre sua pertinência diante da realidade da instituição.

O professor precisa observar sua realidade, conhecer as crianças e construir estratégias adequadas ao contexto.

A documentação pedagógica também pode contribuir para esse processo.

Registrar as experiências permite avaliar não somente o que a criança aprendeu, mas também a qualidade das oportunidades que foram oferecidas.

Assim, avaliar a Educação Infantil significa também avaliar a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a Educação Infantil possui papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral da criança. Para que esse desenvolvimento aconteça, é necessário construir uma estrutura educativa que considere a criança em suas múltiplas dimensões.

A criança precisa encontrar na instituição um espaço seguro, acolhedor, desafiador e rico em possibilidades de exploração.

As contribuições de Jean Piaget mostram a importância da ação da criança na construção do conhecimento. A criança aprende ao interagir com objetos, pessoas e situações, construindo e reorganizando seus conhecimentos.

Henri Wallon contribui para ampliar essa compreensão ao evidenciar a importância da afetividade, do movimento e das relações sociais. Seu pensamento reforça que não é possível compreender a criança separando corpo, emoção e inteligência.

Loris Malaguzzi e a experiência de Reggio Emilia apresentam uma concepção de criança potente e capaz de utilizar diferentes linguagens para compreender e expressar o mundo. A ideia das “cem linguagens” representa uma importante provocação para as instituições de Educação Infantil, especialmente no sentido de não reduzir a aprendizagem à linguagem escrita ou verbal.

Emmi Pikler, por sua vez, contribui especialmente para o trabalho com bebês e crianças pequenas ao valorizar o movimento livre, a autonomia e a qualidade dos momentos de cuidado.

A aproximação dessas perspectivas permite compreender que uma Educação Infantil de qualidade precisa organizar não apenas atividades, mas todo um contexto educativo.

O ambiente, os materiais, o tempo, as relações, os momentos de cuidado, as brincadeiras e as experiências precisam ser pensados de maneira integrada.

A criança precisa ter oportunidades de escolher, explorar, criar, movimentar-se, expressar-se, participar e estabelecer vínculos.

Nesse sentido, o professor possui papel fundamental. É ele quem organiza as condições para que as experiências aconteçam, observa os processos infantis, registra aprendizagens, estabelece relações e reorganiza o planejamento quando necessário.

O professor não deve ocupar uma posição de controle absoluto das experiências. Sua atuação precisa combinar intencionalidade e escuta.

É necessário planejar, observar, propor, ouvir, organizar e também permitir que as crianças façam escolhas.

Portanto, a estrutura para o desenvolvimento integral na Educação Infantil deve ser compreendida como uma estrutura humana, pedagógica, física e relacional.

Uma instituição que respeita a infância reconhece que cada momento do cotidiano possui potencial educativo.

Assim, uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral não busca apenas preparar a criança para o futuro. Ela precisa garantir que a criança viva plenamente sua infância no presente, sendo reconhecida como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura, construir conhecimentos, estabelecer relações e participar ativamente do mundo que a cerca.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon.** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/CNE, 2009.

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, 2016. v. 1.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MALAGUZZI, Loris. A criança é feita de cem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 21-22.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



O ECA DÍGITAL E A PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR E VIRTUAL

THE DIGITAL STATUTE OF THE CHILD AND ADOLESCENT AND THE PROTECTION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOL AND VIRTUAL ENVIRONMENTS

ANA PAULA COSTA PEREIRA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Flamingo (2016); Professora de Educação Infantil no Ceu Cemei Pinheirinho, D'Água.

RESUMO

Especialmente no âmbito educacional torna-se fundamental compreender, debater e fomentar estudos a cerca do Estatuto da Criança e Adolescente Digital (ECA DIGITAL). A sociedade contemporânea vivência profundas transformações, impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais caracterizadas pela rapidez na circulação das informações e pelo amplo acesso às plataformas digitais. Nesse contexto, crianças e adolescentes encontram-se cada vez mais inseridos no ambiente virtual o que amplia as possibilidades de aprendizagem, comunicação e interação social, mas também os expõe a diferentes riscos e vulnerabilidades. Diante dessa realidade percebe-se que o ECA DIGITAL conversa com a Lei nº 13.709/2018 Lei Geral de Proteção de Dados, crescendo a responsabilidade dos professores, gestores e demais profissionais da comunidade escolar, na promoção de ações voltadas à proteção integral dos estudantes durante sua permanência nas instituições de ensino. Dessa forma, faz-se necessário a reflexão sobre estratégias que possibilitem a implementação efetiva do Estatuto da Criança e Adolescente Digital (ECA DIGITAL), bem como a construção de percursos seguros para o uso das tecnologias, contribuindo para a garantia dos direitos da segurança e do desenvolvimento no ambiente digital.

Palavras chaves: ECA DIGITAL; Proteção de Dados; Escola; Fiscalização.

ABSTRACT

In education, it is essential to understand, discuss, and encourage research on the Digital Statute of the Child and Adolescent (ECA Digital). Contemporary society is undergoing profound changes driven by digital technologies, the rapid circulation of information, and widespread access to online platforms. Children and adolescents are increasingly present in virtual environments, which expands opportunities for learning, communication, and social interaction but also exposes them to risks and vulnerabilities. In this context, the ECA Digital complements Brazil's General Data Protection Law (Law No. 13,709/2018) and increases the responsibility of teachers, school leaders, and other members of the school community to promote the comprehensive protection of students while they are at educational institutions. Reflection is therefore needed on strategies to implement the ECA Digital effectively and to establish safe pathways for technology use, ensuring rights related to safety and development in digital environments.

Keywords: Digital Statute of the Child and Adolescent; Data Protection; School; Enforcement

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de ampliar, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de (1990), Lei nº 069/1990, teve um novo complemento, ou seja, o “ECA DIGITAL” (Lei nº 15.211/2025), sendo um marco legislativo ampliando assim os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de (1990) ao ambiente virtual.

Embora tenha sido promulgada em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)passou por diversas alterações ao longo do tempo, visando adequar-se às transformações sociais e às demandas de proteção da infância e juventude.

O Objetivo Geral: Analisar as contribuições do ECA DIGITAL para a garantia e efetivação dos direitos de Crianças e Adolescentes no ambiente escolar virtual.

Sendo assim o Objetivo Específico: Compreender os fundamentos e as principais disposições do ECA DIGITAL voltadas à proteção de crianças e Adolescentes; Identificar os mecanismos de proteção digital previstos na legislação para a prevenção de situações de risco no ambiente virtual; Analisar o papel da escola na orientação e promoção do uso seguro, ético e responsável das tecnologias digitais; Refletir sobre os desafios enfrentados pelas instituições escolares na proteção de Crianças e Adolescentes diante das novas formas de interação digital.

Tendo como Justificativa da Pesquisa: A presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano de Crianças e Adolescentes transformando as formas de comunicação, aprendizagem e socialização, repercutindo diretamente no ambiente escolar. Embora, essas tecnologias ofereçam inúmeras possibilidades educativas, também expõe os estudantes a riscos como cyberbullying, exposição indevida de dados, fotos, acesso a conteúdos inadequados e outras formas de violência digital. Nesse

contexto o ECA DIGITAL surge como um importante instrumento para ampliar a proteção integral já prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) adaptando-se as demandas da sociedade na contemporaneidade. Assim, está pesquisa justifica-se de compreender como essa legislação pode contribuir para a promoção de um ambiente escolar comprometido com a garantia dos direitos de Crianças e Adolescente no mundo digital.

Tendo em vista a necessidade de destacar Problema da Pesquisa: De que forma o ECA DIGITAL (Lei nº 15.211/2025contribui para proteção integral de Crianças e Adolescentes no ambiente escolar e virtual diante dos desafios impostos pelas novas tecnologias?

BREVE PERCURSO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

Brevíssimo Aspectos Históricos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em Diário Oficial da União (D. O. U. 1990). A partir de um prisma histórico o documento Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

A promulgação desse dispositivo legal representa um marco histórico e doutrinário nas políticas públicas e na proteção infanto juvenil.

Em virtude disso, antecedendo o ECA a legislação fundamentava-se no código de menores de 1979, o qual operava sob égide da “Doutrina da Situação Irregular”. Esse modelo jurídico possuía caráter marcante primitivo segregador e assistencialista, visto que a intervenção estatal restringia-se aos indivíduos submetidos a condições de abandono material, moral ou à práticas de atos infracionais, genericamente rotulados pelos termos estigmatizantes menores abandonados, existia um arcabouço normativo universal que tutelasse os direitos de toda a população infanto-juvenil de forma preventiva, estabeleceu de forma explicita seu público-alvo ao definir as categorias etárias contemplados por suas disposições legais. Em consonância com o artigo 2º de referida legislação, considera-se criança a pessoa até os doze anos de idade incompletos, enquanto adolescente é aquele que possui idade entre doze e dezoito anos.

Como cita Leite (2005):

A partir de uma análise sistemática do Código de Menores de 1979 e das circunstâncias expostas, podem-se extrair as seguintes conclusões quanto à atuação do Poder Estatal sobre a infância e a juventude sob a incidência da Doutrina da Situação Irregular: (i) uma vez constatada a “situação irregular”, o “menor” passava a ser objeto de tutela do Estado; e (ii) basicamente, toda e qualquer criança ou adolescente pobre era considerado “menor em situação irregular”, legitimando-se a intervenção do Estado, através da ação direta do Juiz de Menores e da inclusão do “menor” no sistema de assistência adotado pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (Leite, p.14, 2005).

Em face dessa realidade, além dessa delimitação etária, o próprio Estatuto prevê uma exceção em seu parágrafo único do Artigo 2º permitindo a aplicação de suas normas a indivíduos entre dezoito e vinte anos de idade em situações específicas prevista em Lei.

De acordo com Costa (2019): “As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridos”, ou seja, a autora citada enfatiza que, as crianças são compreendidas como sujeitos sociais e históricos, cujas experiências são permeadas pelas contradições presentes nas sociedades das quais fazem parte.

Em consequência desse processo, profundas transformações ocorridas na forma de compreender a infância e a adolescência no contexto social brasileiro, tornou-se imprescindível que o ordenamento jurídico acompanhasse as mudanças, promovendo a adequação dos instrumentos legais às novas concepções de proteção e garantia de direitos.

Nesse cenário, consolidou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA em 1990), como um marco jurídico fundamentado na doutrina da proteção integral. O Estatuto rompeu com antigos paradigmas, assistencialistas e reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, assegurando-lhes proteção integral e prioridade absoluta, conforme os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. A partir dessa nova perspectiva, o Estado, a família e a sociedade passam a compartilhar responsabilidades pela promoção, defesa e efetivação dos direitos fundamentais da infância e da adolescência fortalecendo uma concepção cidadania pautada na dignidade humana e no desenvolvimento da Criança e do Adolescente.

Como cita a Constituição Federal (Brasil 1988):

Art. 4º. [...]. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

a) a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com proteção à infância e à juventude (Constituição Federal, Brasil, 1988).

Também se destaca o Diário Oficial da União (DOU) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 1990, decorreu a estrita necessidade de regulamentar esse comando constitucional instrumentalizado os mecanismos de garantia e aplicabilidade democrática de tais diretrizes.

O reconhecimento da criança e do adolescente como Sujeitos de Direitos, a transição paradigmática consolidada pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), alterou o status jurídico da população menor de dezoito anos, que deixou de ser considerada mero objeto de intervenção e tutela discricionária do Estado para ser reconhecida como sujeito de direito. Igualmente importante essa mudança conceitual na compreensão de que crianças e adolescentes se constituíam em condição peculiar de desenvolvimento, demandando uma proteção jurídica especial, universal e proativa, dissociada de vulnerabilidade socioeconômica ou inserção familiar.

Como menciona o art.3º (Brasil, 1990ª):

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990a).

A criança passa a ser reconhecida como sujeito de direito a partir da consolidação de um novo paradigma jurídico a promulgação do Estatuto da Crianças e do Adolescente (ECA) que estabelece a doutrina da proteção integral e reconhece crianças e adolescentes como indivíduos em condição peculiar de desenvolvimento. Essa perspectiva representa uma ruptura com concepções historicamente assistencialistas e tutelares, atribuindo à infância o STATUS de cidadania plena e garantindo direitos fundamentais relacionados à vida, à saúde, à cultura, à dignidade, ao respeito e à proteção contra todas as formas de negligência, descriminação. Além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) outros instrumentos legais nacionais e internacionais reforçam esse entendimento consolidando à responsabilidade entre Estado, família e sociedade na promoção, proteção e efetivação dos direitos da criança, assegurando-lhe um desenvolvimento integral, digno e participativo.

ECA DIGITAL E A PRESERVAÇÃO NO QUAL SE EVIDENCIA QUE A IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O denominado ECA DIGITAL não corresponde a criação de uma nova legislação, mas à necessidade urgente de efetivar, no contexto das tecnologias digitais, direitos e garantias que já se encontram previstos no ordenamento jurídico brasileiro.

Conforme a “Cartilha Explicativa sobre o ECA DIGITAL” Diretório fgv.br de (2025) – A Lei, nº 15.211/2025 foi recentemente aprovada no Congresso Nacional Brasileiro e promulgado em 17 de Setembro, recebendo o nome de ECA DIGITAL.

Em virtude disso, a expressão “ECA DIGITAL” representa uma organização sistematizada das normas existem, voltadas á proteção integral de crianças e Adolescentes, diante dos desafios impostos pelo ambiente virtual exigindo das Instituições de ensino uma atuação pautada na clareza, na responsabilidade e no cumprimento da legislação vigente.

Especialmente no âmbito educacional, destaca-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura, em seu artigo 17, o direito a preservação da imagem, da identidade, da honra, da dignidade e da integridade de Crianças e de Adolescentes.

Tendo em vista a necessidade de enfatizar que, a utilização da imagem dos estudantes não pode ocorrer de maneira indiscriminada, devendo observar princípios éticos e legais que garantam sua proteção contra qualquer forma de exposições indevidas.

Maldonado (2019, p.12) discorre “não é preciso ser um especialista na área da privacidade para compreender a importância que a proteção de dados ostenta nos dias de hoje”, ou seja, a compreensão da relevância da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei nº 13.709/2028 não se restringe

especialistas das área, só o campo de atuação dos especialistas. Trata-se de uma legislação que impacta diretamente toda a sociedade ao estabelecer princípios, direitos, deveres e diretrizes para o tratamento adequado de dados pessoais, assegurando a proteção da privacidade e a tutela aos direitos fundamentais dos cidadãos no ambiente digital.

Em virtude disso devemos complementar que, a Lei nº 13.709/2018, denominada Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), estabeleceu em seu artigo 14, que o tratamento de dados pessoais de Crianças e de Adolescentes deve atender ao seu melhor interesse, exigindo consentimento específico e em destaque fornecido por pelo menos um dos responsáveis legais. Nesse sentido, a imagem um dado pessoal protegido pela legislação, razão pela qual autorização genéricas, frequentemente à sinais no momento da matrícula, mostram-se insuficientes para legitimar sua utilização em diferentes contextos e finalidades.

Perante os fatos apresentados a perspectiva que a implementação das diretrizes do ECA DIGITAL nas instituições de ensino tem levado muitas escolas a desobedecer protocolos e pilares práticas voltados à segurança no ambiente digital. Diante de tal cenário, tais medidas incluem critérios para produção e divulgação de fotografias, vídeos e demais registros escolares, evitando a exposição de informações que possibilitem a identificação dos estudantes ou revelem sua localização, rotina e eventuais situações de vulnerabilidade. Essas ações estão diretamente relacionadas ao publico da proteção integral, fundamento institucional de garantir a segurança digital dos educandos.

Em face dessa realidade, observa-se que muitas instituições de ensino ainda não implementaram políticas claras e protocolos específicos para regulamentar o uso da imagem dos estudantes e a divulgação contida em ambiente digitais. Consequentemente, parte dessa responsabilidade acaba transferidas aos professores, que frequentemente realizam registros fotográficos ou audiovisuais e efetuam publicações sem respaldo institucional, jurídico ou administrativo. Em face dessa realidade evidencia a necessidade de que as escolas assumam seu papel na elaboração de diretrizes na capacitação dos seus profissionais e na construção de uma cultura de proteção digital, assegurando tanto os direitos das Crianças e Adolescentes, quanto a segurança jurídica dos educadores.

Em face dessa realidade tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto as diretrizes que vêm sendo denominadas de ECA DIGITAL e compartilham propósitos comum: assegurar a proteção integral de Crianças e Adolescentes, garantindo a preservação de seus direitos fundamentais também no ambiente digital.

Na qual se evidencia que, uma sociedade mareada pela intensa circulação de informações e pelo uso crescente das tecnologias digitais, torna-se imprescindível que os profissionais da educação compreendam que a proteção da imagem, da identidade, da privacidade e da dignidade dos estudantes devem orientar todas as práticas pedagógicas que envolvam registros fotográficos, audiovisuais e publicação em meios eletrônicos.

Tomando-se por base os estudos sobre essas perspectivas a interpretação das normas relacionadas ao chamado ECA DIGITAL, em conjunto com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), impõem aos professores uma postura de maior responsabilidade quanto ao uso da imagem dos estudantes. É comum que educadores desejem compartilhar experiências pedagógicas desenvolvidas em sala de aula ou em atividades extracurriculares divulgando fotografias e vídeos em redes sociais ou plataformas digitais.

Ante essa situação, essa prática exige observância rigorosa da legislação vigente e das diretrizes institucionais, uma vez que o direito à imagem constitui direito da personalidade integra a esfera da proteção integral assegurada às Crianças e aos Adolescentes.

O ECA DIGITAL E A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR E DA COMUNIDADE ESCOLAR

Do ponto de vista educacional, a cultura do registro e do compartilhamento de experiências pedagógicas consolidou-se ao longo das últimas décadas como prática recorrente entre professores e instituições de ensino. Registrar momentos significativos da aprendizagem, apresentações culturais, projetos, pesquisas, atividades lúdicas ou situações em que os estudantes demonstram entusiasmo sempre foi compreendido como uma forma de documentar práticas exitosas, fortalecer o vínculo com as famílias e valorizar o trabalho desenvolvido pela escola.

Em face dessa realidade, tornou-se comum divulgação dessas mensagens em grupos mensagens, rede sociais institucionais e outros meios de comunicação.

Entretanto, o fortalecimento do direito à proteção de dados pessoais de Crianças e dos Adolescentes, especialmente com as alterações promovidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em sua dimensão digital, impõem uma nova compreensão acerca dessas práticas na escola.

No mesmo sentido, Pinheiro (2018) aponta que:

Os dados relacionados a menores de idade estão classificados em uma categoria de dados especiais (pois exigem um tratamento diferenciado em termos de cuidado). As informações relativas a dados pessoais de crianças e adolescentes devem observar o consentimento de pelo menos um dos pais ou responsáveis legais. Da mesma maneira, devem obedecer ao princípio da finalidade e da transparência (Pinheiro, p.74/75, 2018).

O registro e o compartilhamento de imagens de estudantes passaram a exigir uma análise criteriosa dos aspectos legais, éticos, e pedagógicos envolvidos, uma vez que existe uma vez que existe uma linha tênue entre a documentação das experiências educativas e a exposição indevida da imagem da Criança e do Adolescente.

Diante de tal cenário, o direito à preservação da imagem, da privacidade e da identidade digital das Crianças e dos Adolescentes, assegura a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, compreendendo, entre outros direitos, a preservação da imagem, da identidade, da autonomia dos valores, das ideias e das crenças.

Igualmente importante ocorre concomitantemente, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) estabelece o tratamento de dados pessoais, especialmente quando envolve Crianças e Adolescentes, deve observar princípios rigorosos de finalidade, necessidade, transparência e segurança, sendo o consentimento específico, informado e passível de revogação a qualquer tempo.

Por causa desse contexto, destaca-se que a autorização concedida pelos responsáveis à Instituto de Ensino para determinadas finalidades não se estende, automaticamente, ao uso individual da imagem pelos professores em perfis pessoais ou em redes sociais privadas. Em face dessa realidade, a divulgação de conteúdos envolvendo estudantes, sem o devido respaldo jurídico e institucional, poderá ensejar responsabilização administrativa, especificas, outras consequências previstas na legislação aplicável.

Em face dessa realidade, esse cenário amplia-se significativamente a responsabilidade das instituições de ensino e de seus profissionais. A autorização genérica de uso de imagem frequentemente obtida no início do ano letivo, pode não ser suficiente para justificar toda e qualquer divulgação, sobretudo quando as imagens são compartilhadas em redes sociais, aplicativos de mensagens ou armazenadas em dispositivos pessoais do professor.

Tomando-se por base os estudos apresentados recomenda-se que professores, educadores e comunidade escolar evitem utilizar aparelhos pessoais para armazenar ou compartilhar imagens de estudantes e que toda eventual divulgação seja realizada exclusivamente pelos canais oficiais da instituição de ensino, mediante critérios previamente estabelecidos, análise jurídica e observância das normas das redes de ensino.

Essa medida não representa os direitos fundamentais das Crianças e dos Adolescentes, mas constituem importante proteção jurídica e profissional para os docentes, que têm como missão primordial promover a aprendizagem em um ambiente seguro, ético e comprometida com a garantia dos direitos infantojuvenil.

Amplia-se significativamente a responsabilidade das instruções de ensino e de seus profissionais. A autorização genérica de uso de imagem frequentemente obtida no inicio do ano letivo, pode não ser suficiente para justificar toda e qualquer divulgação, sobretudo quando as imagens são compartilhadas em redes sociais, aplicativos de mensagens ou armazenadas em dispositivos pessoais do professor.

Em face dessa que exige das escolas a construção de protocolos institucionais claros, respaldando juridicamente e alinhando-as as políticas públicas de proteção integral da infância e da adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dessa realidade, das crianças e adolescentes terem ao universo virtual, houve a necessidade da atualização do Estatuto da Criança e do Adolescente o (ECA DIGITAL, 2024), que trouxe

em seu bojo um objetivo primordial de zelar pela proteção integral das crianças e dos adolescentes, ou seja, tornou-se necessária a ampliação dos mecanismos de proteção destinados a esse público.

Em virtude disso em especialmente no âmbito Educacional, haverá a necessidade de revisitarem as práticas de postagem de imagens com responsabilidade, critérios e proteção. Em virtude escolas e concomitantemente professores e comunidade escolar terão que construir, organizar e preservar a proteção das imagens e da identidade das crianças e adolescentes através de regras mais rígidas.

Igualmente importante, é enfatizar que a escola se tornou cada vez mais responsável pela veiculação de imagens e dados de crianças e adolescentes, assim a proteção dos direitos fundamentais também deve alcançar os ambientes virtuais nos quais crianças e adolescentes estão inseridos.

Também se destaca a partir dessa perspectiva, enfatiza-se a necessidade de repensar as práticas cotidianas relacionadas à produção, ao armazenamento e à divulgação de imagens e informações de crianças e adolescentes. Especialmente no âmbito Educacional, dessa discussão assuma relevância, uma vez que a escola prioritariamente é um espaço de convivência, aprendizagem e desenvolvimento, no qual são realizados diversos registros do cotidiano.

Tendo em vista que, essa responsabilidade de proteção deve ser compreendida não apenas como exigência legal, mas também com um compromisso ético e pedagógico com a dignidade a privacidade e a proteção integral dos estudantes.

Em face dessa realidade, conclui-se, que o “ECA DIGITAL” representa um importante marco para o fortalecimento da proteção de crianças e adolescentes diante dos desafios contemporâneos do ambiente digital no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

Brasil – **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025.** Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambiente digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente), Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2025.

BRASIL – **Constituição Federal,** Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília DF, Art.4º, 1988.

Brasil – **Constituição Federal,** Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília DF, Art.3º, 1990a.

COSTA, Marli Marlene Moraes da. **Direito da Criança e do Adolescente**: O desenvolvimento da criança e do adolescente diante da dependência a Internet. Novo curso - novos temas. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

LEITE, Carla Carvalho. **Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral:** aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. Revista do Ministério Público, Rio de Janeiro, Vol.23, 2005.

MALDONADO, Viviane Nóbrega (coord.). LGPD: **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais**: manual de implementação. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2019.

PINHEIRO, Patricia Peck. **Proteção de dados pessoais** - comentários à Lei n. 13.709/2018. São Paulo: Saraiva, 2018.



ENTRE A LEI E O GIZ: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR REAL VERSUS INCLUSÃO OFICIAL NA REDE PÚBLICA

BETWEEN LAW AND CHALK: A CRITICAL ANALYSIS OF ACTUAL SCHOOL INCLUSION VERSUS OFFICIAL INCLUSION IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM

ANA PAULA DE CARVALHO SCOLARI

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNIFAHE (16 out. 2023); especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (14 ago. 2026); professora do Ensino Fundamental I na Rede Pública de Ensino — EMEF Marechal Deodoro.

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente a distância entre a inclusão educacional prevista nos marcos legais brasileiros e as condições concretas de sua efetivação nas escolas públicas. Com base em referenciais da sociologia das desigualdades e da perspectiva histórico-cultural, discute-se o crescimento das matrículas do público-alvo da Educação Especial em classes comuns e sua insuficiência como indicador isolado da qualidade da inclusão. São examinados desafios relacionados à infraestrutura escolar, à disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis, ao trabalho colaborativo, à formação docente e à oferta de apoios especializados. Argumenta-se que a matrícula, embora constitua uma conquista importante, não assegura por si só participação, aprendizagem e desenvolvimento. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende de financiamento adequado, valorização profissional, acessibilidade e políticas públicas capazes de transformar o direito formal em condições reais de escolarização.

Palavras chaves: Inclusão Escolar; Escola Pública; Políticas Educacionais; Prática Pedagógica; Teoria Histórico-Cultural; BNCC.

ABSTRACT

This article critically analyzes the gap between educational inclusion established in Brazilian law and the conditions under which it is implemented in public schools. Drawing on the sociology of inequality and the historical-cultural perspective, it discusses the growth in enrollment of students served by special education in mainstream classes and why enrollment alone is an insufficient measure of inclusion quality. The article examines challenges involving school infrastructure, accessible teaching resources, collaborative work, teacher education, and specialized support. It argues that enrollment, while an important achievement, does not by itself ensure participation, learning, and development. The article concludes that inclusive education requires adequate funding, professional recognition, accessibility, and public policies capable of turning formal rights into real conditions for schooling.

Keywords: School Inclusion; Public School; Education Policy; Pedagogical Practice; Historical-Cultural Theory; National Common Core Curriculum

INTRODUÇÃO

A redemocratização brasileira, cujo marco fundamental foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, consolidou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Esse princípio articula-se à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e à garantia de oportunidades de aprendizagem. Nas décadas seguintes, compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e normas nacionais, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), fortaleceram o compromisso com a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em sistemas educacionais inclusivos.

A construção de políticas curriculares também incorporou, em diferentes momentos, princípios relacionados à diversidade e à equidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentaram orientações para o atendimento às necessidades educacionais específicas e para a flexibilização das práticas pedagógicas (Brasil, 1999). Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacou competências relacionadas à empatia, ao diálogo, à cooperação e à valorização da diversidade (Brasil, 2018). Esses documentos representam referências importantes, mas sua existência não elimina as desigualdades nas condições concretas de ensino.

A distância entre a igualdade formal e a desigualdade material pode ser analisada à luz dos estudos de Bourdieu e Passeron (1975), que examinam a relação entre a escola e a reprodução das desigualdades sociais. A ampliação do acesso não foi necessariamente acompanhada, em todas as redes, por mudanças estruturais suficientes nos espaços, nos recursos, na organização do trabalho e nos apoios oferecidos aos estudantes. Estudos sobre flexibilização curricular e inclusão também chamam a

atenção para a diferença entre estar inserido em uma sala de aula e participar efetivamente das experiências de aprendizagem (Lopes et al., 2024).

A superação de práticas segregadoras exige, portanto, mais do que a atualização de normas ou a presença física do estudante na classe comum. Requer reorganização pedagógica, acessibilidade, recursos adequados e condições de trabalho que permitam responder à diversidade. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir criticamente a distância entre a “inclusão oficial”, expressa em normas, diretrizes e indicadores de matrícula, e a inclusão efetivamente vivenciada por estudantes e professores nas escolas públicas. Busca-se evidenciar que o direito à matrícula precisa estar articulado ao direito à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: NORMA LEGAL, CURRÍCULO E ESTRUTURA SOCIAL

Na perspectiva histórico-cultural, associada aos estudos de Vigotski (1997), o desenvolvimento humano não pode ser compreendido apenas como resultado de processos biológicos individuais. Ele se constitui nas relações sociais e nas mediações culturais que possibilitam ao sujeito apropriar-se de instrumentos, signos e conhecimentos. Nessa abordagem, as possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência relacionam-se também às condições sociais, educacionais e culturais disponibilizadas e à remoção das barreiras que restringem sua participação.

Quando o ambiente escolar não oferece materiais acessíveis, tecnologias assistivas, estratégias diversificadas e mediação pedagógica adequada, as dificuldades de participação e aprendizagem não podem ser atribuídas exclusivamente às características do estudante. É necessário examinar as barreiras produzidas pelo próprio contexto. A inclusão demanda, assim, práticas intencionais e flexíveis, sem reduzir o estudante a um diagnóstico ou presumir que uma única estratégia seja suficiente para todos.

A legislação brasileira avançou ao afirmar o direito à educação e ao orientar sistemas de ensino para o atendimento à diversidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentaram recomendações relativas às adaptações curriculares e às estratégias para estudantes com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1999), enquanto a BNCC estabeleceu aprendizagens essenciais e competências gerais para a Educação Básica (Brasil, 2018). Esses documentos, entretanto, não substituem a necessidade de políticas públicas, financiamento e condições institucionais que tornem suas orientações viáveis.

Saviani (2013) destaca a importância das condições concretas para a democratização do conhecimento, enquanto Libâneo (2012) problematiza os limites de reformas educacionais que não asseguram qualidade efetiva ao ensino público. Sob essa perspectiva, metas de acesso e documentos curriculares podem perder força transformadora quando não acompanhados de recursos materiais, formação profissional, planejamento colaborativo e suporte especializado.

A crítica às desigualdades deve, contudo, ser formulada com rigor conceitual. A noção de “fascismo social”, desenvolvida por Santos (2007), refere-se a formas de exclusão e dominação social que podem persistir mesmo em contextos de reconhecimento formal de direitos. Sua utilização para analisar a

educação exige explicitar essa relação e evitar tratar toda insuficiência de recursos como equivalente direto ao conceito. Neste artigo, a expressão “inclusão excludente” é empregada como categoria analítica para descrever situações em que a matrícula formal não se converte, de modo suficiente, em participação e aprendizagem.

Desse modo, a permanência do estudante no espaço escolar, sem as mediações e os apoios necessários, pode limitar seu acesso ao conhecimento sistematizado. A inclusão precisa ser avaliada não apenas pelo registro administrativo, mas também pelas oportunidades de interação, pela participação nas atividades, pela acessibilidade dos materiais e pelo progresso nas aprendizagens.

O CENSO ESCOLAR E OS DESAFIOS COTIDIANOS DAS REDES PÚBLICAS

Os dados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), permitem acompanhar a evolução das matrículas e a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns. O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2025 também reúne indicadores sobre a educação inclusiva (Todos Pela Educação, 2025). A ampliação das matrículas representa uma conquista relevante dos movimentos sociais, das famílias e das próprias pessoas com deficiência na luta pelo direito à escolarização em ambientes comuns.

Entretanto, indicadores de matrícula não medem, isoladamente, a qualidade da experiência escolar, a participação nas atividades ou a apropriação dos conhecimentos. Por isso, afirmações quantitativas específicas — como a proporção de estudantes matriculados em classes comuns — devem ser acompanhadas do ano de referência, da definição da população considerada e da indicação precisa da fonte estatística. Sem esses elementos, o dado pode ser interpretado de maneira imprecisa.

No cotidiano das escolas, os desafios podem envolver barreiras arquitetônicas, insuficiência de materiais acessíveis, disponibilidade desigual de Salas de Recursos Multifuncionais, fragilidades na articulação entre o atendimento educacional especializado e a sala comum e oportunidades limitadas de formação continuada. Pesquisas sobre a formação de professores para as Salas de Recursos Multifuncionais indicam a importância de identificar necessidades formativas e de construir políticas de desenvolvimento profissional articuladas à realidade das escolas (Carvalho; Fürkotter; Souza, 2023).

A presença de serviços e profissionais de apoio varia conforme a rede e a organização local. Por essa razão, não se deve pressupor que todas as escolas apresentem as mesmas carências; é necessário considerar diferenças territoriais, administrativas e de financiamento. Ainda assim, quando faltam recursos e planejamento institucional, o trabalho de adaptação e acompanhamento tende a recair de maneira desproporcional sobre o professor regente.

A comparação não pretende afirmar que todas as escolas enfrentam os mesmos problemas, mas destacar que a avaliação da política inclusiva deve ultrapassar a contagem de matrículas. O estudante pode estar formalmente inserido e, ainda assim, encontrar barreiras que limitem sua participação e seu

acesso ao currículo. O desafio central consiste em converter a garantia jurídica em condições concretas de aprendizagem, convivência e autonomia.

A SOLIDÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A sala de aula é um dos espaços em que as contradições entre as normas e as condições de implementação se tornam mais visíveis. Professores regentes trabalham com grupos heterogêneos e precisam organizar situações de aprendizagem que considerem diferentes ritmos, modos de comunicação e necessidades de apoio. Quando não há tempo institucional para planejamento, formação continuada e diálogo com profissionais especializados, a resposta pedagógica pode tornar-se fragmentada e excessivamente dependente do esforço individual.

A inclusão requer colaboração entre o professor regente, o atendimento educacional especializado, a gestão escolar, os profissionais de apoio e as famílias, respeitadas as atribuições de cada participante. Também exige planejamento acessível, avaliação flexível, definição de objetivos pedagógicos e acompanhamento dos progressos do estudante. Instrumentos de planejamento individualizado podem contribuir para esse processo, desde que não sejam tratados como formulários burocráticos ou substitutos da prática pedagógica.

O horário de trabalho pedagógico coletivo pode constituir espaço para análise de situações de ensino, estudo de estratégias e construção de decisões compartilhadas. Santini, Vedovatto e Guarda (2020) discutem o papel do trabalho pedagógico coletivo, aspecto relevante para pensar a colaboração nas escolas. Sem condições institucionais para essa articulação, o professor pode sentir-se isolado diante de demandas complexas e sem acesso às ferramentas necessárias para planejar respostas adequadas.

É importante, ainda, distinguir profissionais e funções. O atendimento educacional especializado tem atribuições pedagógicas próprias; profissionais de apoio escolar atuam conforme a legislação e as necessidades relacionadas à participação e à autonomia do estudante; e serviços clínicos ou terapêuticos pertencem a campos profissionais específicos. A colaboração intersetorial pode ser necessária, mas a inclusão escolar não deve ser condicionada à presença de um diagnóstico clínico ou à transferência do trabalho pedagógico para profissionais da saúde.

A responsabilização exclusiva do professor pelos resultados da inclusão obscurece a dimensão coletiva e sistêmica da política educacional. Turmas numerosas, falta de materiais, ausência de planejamento colaborativo e condições precárias de trabalho podem ampliar a sobrecarga e o sofrimento profissional. A literatura sobre a prevalência da síndrome de Burnout entre professores da rede pública brasileira reúne evidências sobre a relevância do tema (Montoya et al., 2021), mas qualquer afirmação sobre aumento de diagnósticos ou relação causal específica exige dados diretamente compatíveis com essa conclusão.

Assim, a valorização docente precisa incluir remuneração adequada, condições de trabalho, formação inicial e continuada, apoio da gestão e tempo remunerado para planejamento. A inclusão não

pode depender do voluntarismo individual, mas de uma organização escolar que distribua responsabilidades, assegure recursos e promova a cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a distância entre os marcos legais, os documentos curriculares e as condições cotidianas das escolas públicas constitui um desafio central para a efetivação da educação inclusiva. A ampliação do acesso e o reconhecimento jurídico do direito à educação são conquistas indispensáveis, mas não garantem, isoladamente, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Para que o direito formal se converta em experiência educacional efetiva, são necessárias condições materiais, pedagógicas e humanas adequadas.

A superação desse abismo exige financiamento público contínuo, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, materiais pedagógicos acessíveis, recursos de tecnologia assistiva, formação continuada e organização de tempos institucionais para o planejamento colaborativo. Também demanda articulação entre sala comum e atendimento educacional especializado, clareza nas atribuições profissionais e políticas de valorização do trabalho docente.

A efetivação da inclusão não pode ser sustentada apenas pela dedicação individual dos professores nem por documentos normativos que não venham acompanhados de condições de implementação. É responsabilidade dos sistemas de ensino e do poder público criar estruturas que permitam às escolas responder à diversidade dos estudantes. Cabe, igualmente, avaliar as políticas com indicadores que considerem não apenas o acesso, mas a participação, a permanência, a aprendizagem e a remoção de barreiras.

A escola pública será efetivamente inclusiva quando a diferença for reconhecida como parte constitutiva da vida social e quando a igualdade de direitos estiver acompanhada de condições reais para aprender e participar. Entre a lei e o giz, portanto, é necessário construir políticas que transformem princípios em práticas e assegurem que nenhum estudante seja reduzido à presença física em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares — estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, P. S.; FÜRKOTTER, M.; SOUZA, F. C. Formação continuada e necessidades formativas de professores das Salas de Recursos Multifuncionais. **Teoria e Prática da Educação**, v. 28, n. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.4025/tpe.v28i1.82522.

LEPPAUS, R. M. et al. Inclusão ou ilusão? Os limites das políticas públicas na garantia do direito à educação. **Veredas do Direito**, 2026. DOI: https://doi.org/10.18623/rvd.v23.6565.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de ensino, as reformas educacionais e a escola:** reflexões sobre a qualidade da educação pública. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, L. D.; SILVA, K. B.; REIS, M. B.; VIANA, C. P. Educando com deficiência intelectual: incluído ou inserido na sala de aula? A flexibilização curricular e o processo de inclusão escolar. **Revista Científica de Educação**, 2024. DOI: https://doi.org/10.5935/2526-4257.20240058.

MONTOYA, N. P.; GLAZ, L. C.; PEREIRA, L. A.; LOTURCO, I. Prevalence of Burnout Syndrome for Public Schoolteachers in the Brazilian Context: A Systematic Review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 4, 2021. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph18041606.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Políticas de Educação Especial e os desafios da inclusão na escola pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 201-212, 2020.

PAIXÃO, J. L. et al. Tecnologias assistivas no planejamento pedagógico: acessibilidade, mediação didática e inclusão escolar. **Ets Iustitia – Revista Sociedade**, 2023. DOI: https://doi.org/10.23900/eti.v4.268.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTINI, M. R.; VEDOVATTO, D.; GUARDA, V. M. Sobre o horário de trabalho pedagógico coletivo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-18, 2020. DOI: https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13787.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025:** educação inclusiva. 2025. Disponível em: https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-11-educacao-inclusiva.html. Acesso em: 19 out. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.



PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO ACOLHIMENTO NA TRANSIÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

ADAPTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE ROLE OF WELCOMING PRACTICES IN THE SCHOOL-FAMILY TRANSITION

ANDRÉIA DA CRUZ SANTOS

Graduação Pedagogia; Nome da instituição Uninove (08/2011); Graduação: Artes visuais Instituição: Faculdade Mozarteum de São Paulo (09/2017);Graduação : licenciatura História Universidade metropolitana de Santos (10/2015);Graduação : Educação física Instituição : Centro Universitário Cidade Verde (04/2024)Graduação: Fonoaudióloga ;Instituição: Brás Cubas 7° semestre (12/2026); Curso superior de formação específica em comunicação assistiva (10/2009) Magistério Instituição: E.E Cidade de Hiroshima (04/2001);Faculdade de conchas ;Pedagogia empresarial 420hrs (03/2014);Faculdade de conchas Docência do ensino superior 420hrs (10/2014) Faculdade do Estado de São Paulo ;Pós graduação: tutoria em educação a distância e novas tecnologias 420 hrs (02/2024)Curso Básico de informática

RESUMO

O presente artigo analisa o acolhimento na Educação Infantil como fundamento ético, político e pedagógico da prática docente, compreendendo-o como elemento estruturante do desenvolvimento integral da criança. Parte-se do pressuposto de que o acolhimento ultrapassa gestos pontuais de recepção, configurando-se como postura pedagógica permanente que envolve escuta sensível, construção de vínculos e garantia de segurança emocional. A pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentando-se em autores como Paulo Freire, Henri Wallon, Lev Vygotsky e Loris Malaguzzi, que reconhecem a centralidade das relações afetivas no processo de aprendizagem. Argumenta-se que o acolhimento contribui significativamente para a adaptação escolar, para a constituição da autonomia e para o fortalecimento da identidade infantil. Além disso, destaca-se sua relevância na promoção de práticas inclusivas e na construção de uma cultura escolar democrática. Conclui-se que o acolhimento não pode ser entendido como ação secundária, mas como princípio organizador da prática pedagógica na Educação Infantil, sendo indispensável à efetivação do direito à educação de qualidade desde a primeira infância.

Palavras chaves: Educação Infantil; Acolhimento; Vínculo; Afetividade; Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

This article analyzes welcoming practices in early childhood education as an ethical, political, and pedagogical foundation of teaching and a structural element of children's holistic development. Welcoming goes beyond occasional acts of greeting and is understood as an ongoing pedagogical stance involving attentive listening, relationship-building, and emotional security. This qualitative bibliographic study draws on Paulo Freire, Henri Wallon, Lev Vygotsky, and Loris Malaguzzi, who emphasize the centrality of affective relationships in learning. The article argues that welcoming practices can support school adjustment, children's autonomy, and identity formation. It also emphasizes their role in inclusive practice and in building a democratic school culture. The article concludes that welcoming should not be treated as secondary; it is an organizing principle of early childhood pedagogy and essential to ensuring the right to quality education from the earliest years.

Keywords: Early Childhood Education; Welcoming Practices; Attachment; Affectivity; Holistic Development

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como espaço privilegiado de formação humana, no qual o cuidar e o educar se articulam de maneira indissociável. Nesse contexto, o acolhimento assume papel central, não apenas como momento inicial de recepção da criança na instituição, mas como postura ética permanente que orienta as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes dessa etapa, o que evidencia a importância das relações afetivas e da construção de vínculos significativos.

Sob uma perspectiva teórica, autores como Paulo Freire defendem que o ato educativo é, antes de tudo, um ato de humanização, que exige respeito, escuta e diálogo. Nessa direção, o acolhimento pode ser compreendido como prática dialógica que reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural. Henri Wallon, ao enfatizar a centralidade da afetividade no desenvolvimento infantil, contribui para a compreensão de que a segurança emocional é condição indispensável para a aprendizagem. Da mesma forma, Lev Vygotsky evidencia que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, reforçando a relevância de ambientes escolares que promovam relações pautadas na confiança e na mediação sensível do adulto.

O processo de inserção e adaptação escolar, especialmente na Educação Infantil, revela a necessidade de práticas acolhedoras que respeitem o tempo, as singularidades e as experiências prévias das crianças. O ingresso na instituição representa, muitas vezes, a primeira experiência de afastamento do núcleo familiar, exigindo da escola uma postura empática e planejada. O acolhimento, nesse sentido, contribui para a construção da autonomia, da identidade e do sentimento de pertencimento.

Além disso, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, culturais e econômicas, o acolhimento adquire dimensão política. Ele se torna estratégia fundamental para garantir equidade, inclusão e permanência, sobretudo para crianças em situação de vulnerabilidade ou com necessidades educacionais específicas. Assim, pensar o acolhimento implica refletir sobre a organização dos tempos, espaços, rotinas e práticas pedagógicas, bem como sobre a formação docente.

Dessa forma, o presente estudo busca analisar o acolhimento como princípio estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil, compreendendo-o como elemento que sustenta a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança. Entende-se que o acolhimento não deve ser reduzido a um procedimento inicial ou protocolar, mas assumido como eixo permanente que orienta o fazer pedagógico e fortalece o direito à educação de qualidade desde a primeira infância.

OBJETIVO GERAL

Analisar o acolhimento na Educação Infantil como fundamento ético e pedagógico da prática docente, compreendendo sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma cultura escolar democrática e inclusiva.

ACOLHIMENTO COMO FUNDAMENTO ÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender o acolhimento na Educação Infantil exige ultrapassar a visão reducionista que o associa apenas ao momento inicial de entrada da criança na instituição. Trata-se, antes de tudo, de uma postura ética permanente que orienta as relações pedagógicas e sustenta o trabalho educativo. O acolhimento constitui-se como princípio que fundamenta o reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico, social e cultural, dotado de direitos, saberes e singularidades.

Sob a perspectiva de **Paulo Freire**, a prática educativa deve ser compreendida como ato político e humanizador. Para o autor, ensinar exige respeito à autonomia do educando, escuta sensível e compromisso com a dignidade humana. Nessa direção, acolher significa reconhecer a criança como sujeito de diálogo, ainda que em processo inicial de desenvolvimento da linguagem verbal. O professor que acolhe estabelece uma relação baseada na confiança, no cuidado e na responsabilidade ética, elementos indispensáveis à construção de um ambiente escolar democrático.

Além disso, o acolhimento articula-se ao princípio da indissociabilidade entre educar e cuidar, consolidado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O cuidado, nesse contexto, não se restringe à dimensão biológica, mas envolve atenção às necessidades emocionais, sociais e culturais da criança. A escola, ao assumir postura acolhedora, garante não apenas proteção física, mas também segurança afetiva, condição essencial para que a aprendizagem ocorra.

É importante destacar que o acolhimento também assume dimensão política. Em uma sociedade marcada por desigualdades, preconceitos e exclusões, acolher significa posicionar-se em favor da equidade e do direito à educação. Ao reconhecer as múltiplas infâncias presentes na instituição —

crianças de diferentes contextos sociais, culturais, étnicos e familiares — o professor amplia sua prática para além da homogeneização, valorizando as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo.

No período de adaptação escolar, essa dimensão ética torna-se ainda mais evidente. A criança que ingressa na Educação Infantil vivencia um momento de ruptura com seu espaço familiar, podendo manifestar insegurança, choro, resistência ou retraimento. A postura acolhedora do docente, fundamentada na empatia e na escuta ativa, possibilita a construção gradual do sentimento de pertencimento. O adulto torna-se referência afetiva, mediando a transição entre o ambiente familiar e o escolar.

Sob essa perspectiva, o acolhimento não se reduz a estratégias pontuais, mas configura-se como eixo estruturante da organização pedagógica. Ele se expressa na forma como o professor se comunica, organiza o espaço, estabelece rotinas e conduz interações. Trata-se de um compromisso cotidiano com a humanização das relações escolares.

Portanto, afirmar o acolhimento como fundamento ético da Educação Infantil significa reconhecer que a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança dependem da qualidade das relações estabelecidas. Sem vínculos seguros, não há construção efetiva de autonomia, identidade ou conhecimento. O acolhimento, assim, sustenta a base sobre a qual se edifica todo o processo educativo na primeira infância.

ADAPTAÇÃO ESCOLAR: DIMENSÃO EMOCIONAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O ingresso da criança na Educação Infantil constitui um marco significativo em sua trajetória de desenvolvimento. Para muitas, trata-se da primeira experiência de afastamento prolongado do núcleo familiar e de inserção em um espaço coletivo estruturado por regras, rotinas e interações diversas. Esse momento, comumente denominado período de adaptação escolar, não pode ser compreendido como simples etapa de ajuste logístico, mas como processo complexo que envolve dimensões emocionais, sociais e cognitivas profundamente interligadas.

A teoria psicogenética de **Henri Wallon** contribui de maneira significativa para a compreensão desse fenômeno. Ao afirmar que a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento infantil, Wallon evidencia que emoção e cognição não se dissociam, mas se articulam dialeticamente. Nos primeiros anos de vida, a emoção desempenha papel estruturante na relação da criança com o meio. Assim, qualquer experiência nova — como a entrada na escola — mobiliza intensamente o campo afetivo. O choro, a resistência, o silêncio ou a agitação não devem ser interpretados como problemas de comportamento, mas como manifestações legítimas de um sujeito em processo de reorganização emocional.

Nesse contexto, o acolhimento assume função mediadora essencial. A presença sensível do professor, sua disponibilidade para o contato, o olhar atento e a escuta empática constituem referências

de segurança. Ao estabelecer vínculos afetivos consistentes, o docente possibilita que a criança gradualmente substitua a dependência exclusiva da figura familiar por novas relações de confiança. Esse movimento não implica ruptura, mas ampliação do universo relacional da criança.

A adaptação escolar também pode ser analisada à luz da perspectiva sociocultural de **Lev Vygotsky**, que compreende o desenvolvimento como resultado das interações sociais mediadas culturalmente. A escola, enquanto espaço de socialização, introduz a criança em novas práticas, linguagens e formas de organização simbólica. Contudo, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que haja condições emocionais favoráveis. A segurança afetiva constitui base para a exploração do ambiente, para a participação nas brincadeiras e para o engajamento nas propostas pedagógicas.

Além disso, é fundamental reconhecer que cada criança vivencia o processo de adaptação de maneira singular. Fatores como idade, experiências anteriores de socialização, contexto familiar e características temperamentais influenciam diretamente na forma como ela responde à nova realidade. Nesse sentido, práticas padronizadas e rígidas tendem a desconsiderar a diversidade das infâncias. O acolhimento, ao contrário, pressupõe flexibilidade, observação atenta e respeito ao tempo individual.

A participação da família também se revela elemento estratégico nesse processo. O diálogo constante entre escola e responsáveis fortalece a confiança institucional e reduz a ansiedade da criança. Quando família e escola estabelecem parceria baseada na transparência e na cooperação, a adaptação torna-se mais segura e significativa.

Portanto, compreender a adaptação escolar como processo emocionalmente estruturante implica reconhecer que o desenvolvimento integral da criança depende da qualidade das relações estabelecidas nesse período. O acolhimento, longe de ser um recurso auxiliar, constitui condição essencial para que a criança construa autonomia, identidade e pertencimento ao espaço escolar. É nesse entrelaçamento entre emoção, interação e mediação pedagógica que se consolidam as bases para aprendizagens futuras e para a formação de sujeitos confiantes e participativos.

INTERAÇÕES, VÍNCULOS E MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

A compreensão da adaptação escolar na Educação Infantil exige análise das interações que se estabelecem no cotidiano da instituição. Sob a perspectiva sociocultural, o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada, mas é construído nas relações que a criança estabelece com o outro e com o meio. Nesse sentido, as interações constituem o eixo estruturante tanto da aprendizagem quanto da construção da identidade.

A teoria de **Lev Vygotsky** oferece importante fundamentação para essa discussão ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem origem nas relações sociais. Para o autor, aquilo que inicialmente se apresenta no plano interpsicológico — isto é, na relação entre sujeitos — posteriormente é internalizado no plano intrapsicológico. Assim, a criança aprende e se desenvolve a partir das experiências compartilhadas com adultos e pares mais experientes.

No contexto da adaptação escolar, essa perspectiva ganha centralidade. Ao ingressar na Educação Infantil, a criança passa a integrar um novo grupo social, com diferentes códigos de convivência, regras e formas de comunicação. A mediação do professor torna-se fundamental para que ela compreenda e se aproprie dessas novas experiências. O docente atua como organizador do ambiente, orientador das interações e facilitador da participação, ampliando as possibilidades de aprendizagem dentro da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal.

Entretanto, a mediação pedagógica não se restringe ao plano cognitivo. Ela envolve sensibilidade emocional e intencionalidade educativa. Um ambiente acolhedor favorece interações mais seguras, permitindo que a criança se expresse, formule hipóteses, participe de brincadeiras e construa relações de amizade. O vínculo estabelecido com o professor funciona como base segura a partir da qual a criança se sente confiante para explorar o espaço e interagir com os colegas.

Nesse processo, as brincadeiras desempenham papel essencial. A interação lúdica possibilita a construção de significados compartilhados e o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da cooperação. Ao brincar com outras crianças, mediada pelo adulto, a criança aprende a negociar, esperar sua vez, resolver conflitos e reconhecer limites — competências fundamentais para a vida em sociedade.

É importante destacar que as interações também contribuem para a constituição da identidade e da autonomia. Quando o professor valida as emoções da criança, escuta suas manifestações e valoriza suas produções, fortalece sua autoestima e seu sentimento de pertencimento. Esse reconhecimento é decisivo durante a adaptação escolar, período em que a criança busca referências de segurança fora do ambiente familiar.

Além disso, a qualidade das interações depende da organização intencional do espaço e do tempo pedagógico. Ambientes que favorecem a circulação, a exploração e o trabalho em pequenos grupos ampliam as oportunidades de trocas significativas. A postura do professor, por sua vez, deve ser ativa e reflexiva, intervindo quando necessário, mas também permitindo que as crianças experimentem, dialoguem e construam soluções coletivas.

Portanto, a adaptação escolar não pode ser compreendida apenas como ajuste comportamental, mas como processo relacional profundamente vinculado às experiências interativas. O acolhimento qualifica essas interações, tornando-as mais humanas, democráticas e promotoras de desenvolvimento. É na tessitura dessas relações cotidianas que a criança amplia suas competências cognitivas, emocionais e sociais, consolidando sua inserção no espaço escolar de forma significativa e segura.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, DO TEMPO E DA ROTINA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

A adaptação escolar na Educação Infantil não depende exclusivamente das interações interpessoais, mas também da organização intencional dos espaços, dos tempos e das rotinas institucionais. O ambiente educativo exerce influência direta na forma como a criança percebe, sente e

vivencia sua inserção no contexto escolar. Assim, pensar o acolhimento implica refletir sobre a materialidade da prática pedagógica e sobre as condições concretas oferecidas pela instituição.

A abordagem pedagógica de **Loris Malaguzzi**, idealizador da experiência de Reggio Emilia, contribui significativamente para essa reflexão ao afirmar que o espaço é o “terceiro educador”. Para o autor, o ambiente comunica valores, concepções de infância e intencionalidades pedagógicas. Um espaço organizado de forma acolhedora, esteticamente cuidado e planejado para favorecer a interação transmite à criança a mensagem de que ela é esperada, respeitada e pertencente àquele lugar.

Durante o período de adaptação, a previsibilidade das rotinas assume papel estruturante. Crianças pequenas constroem segurança a partir da repetição e da organização temporal clara. Saber o que acontecerá após o momento da entrada, compreender a sequência das atividades e reconhecer os espaços destinados às diferentes experiências contribuem para reduzir a ansiedade e fortalecer o sentimento de estabilidade. A rotina, nesse sentido, não deve ser rígida ou mecanizada, mas estruturante e flexível, capaz de acolher as necessidades individuais.

A organização do tempo também precisa considerar a gradualidade do processo adaptativo. Estratégias como a ampliação progressiva do período de permanência, a flexibilização dos horários nos primeiros dias e a presença inicial da família podem favorecer uma transição mais tranquila. Essa perspectiva reconhece que a adaptação não ocorre de forma homogênea e que cada criança necessita de um tempo singular para estabelecer vínculos e sentir-se segura.

Além disso, o espaço físico deve possibilitar múltiplas formas de expressão e exploração. Ambientes com cantos diversificados — leitura, faz de conta, construção, artes — ampliam as oportunidades de escolha e autonomia. Quando a criança encontra espaços que dialogam com seus interesses e curiosidades, tende a envolver-se mais rapidamente nas atividades, deslocando o foco da ausência familiar para a descoberta de novas experiências.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do acolhimento na chegada e na saída. Esses momentos, muitas vezes breves, carregam forte carga emocional. A presença atenta do professor, o estabelecimento de pequenos rituais e a comunicação clara com as famílias contribuem para fortalecer a confiança institucional. O diálogo constante entre escola e responsáveis é elemento fundamental para garantir coerência nas ações e segurança à criança.

Sob essa perspectiva, o acolhimento materializa-se na articulação entre relações humanas e organização institucional. Não basta que o professor demonstre sensibilidade afetiva se o ambiente for desorganizado, impessoal ou excessivamente rígido. Da mesma forma, um espaço bem estruturado perde seu potencial se não houver intencionalidade pedagógica nas interações.

Portanto, a adaptação escolar deve ser compreendida como processo que integra dimensões emocionais, relacionais e organizacionais. A qualidade do espaço, a previsibilidade da rotina e a gestão sensível do tempo constituem elementos essenciais para que a criança construa pertencimento e

segurança. Ao planejar o ambiente de forma consciente e acolhedora, a instituição reafirma seu compromisso com o desenvolvimento integral e com o direito da criança a uma experiência escolar respeitosa e humanizadora.

ADAPTAÇÃO ESCOLAR, INCLUSÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO

A adaptação escolar, na Educação Infantil, não pode ser analisada apenas sob a ótica individual da criança, mas deve ser compreendida dentro de um contexto social mais amplo, marcado por desigualdades econômicas, culturais e estruturais. Nesse cenário, o acolhimento assume dimensão política, pois se relaciona diretamente à garantia do direito à educação e à construção de práticas inclusivas. Adaptar-se à escola não significa conformar-se a um modelo previamente estabelecido, mas participar de um processo no qual a instituição também se reorganiza para atender às singularidades das crianças.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. Contudo, garantir o acesso não é suficiente; é necessário assegurar permanência com qualidade. O período de adaptação torna-se, assim, momento estratégico para consolidar vínculos e prevenir processos de exclusão precoce. Quando mal conduzido, pode gerar insegurança prolongada, resistência à escola e fragilização da relação família-instituição.

Sob a perspectiva da inclusão, é fundamental reconhecer que as crianças chegam à escola com trajetórias diversas. Crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou necessidades educacionais específicas podem demandar estratégias diferenciadas de acolhimento. Nesse sentido, a adaptação requer planejamento colaborativo, escuta da família e articulação com profissionais especializados quando necessário. O acolhimento inclusivo pressupõe eliminar barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, garantindo participação plena nas experiências escolares.

Além das questões relacionadas à deficiência, é preciso considerar contextos de vulnerabilidade social. Crianças em situação de pobreza, insegurança alimentar, violência doméstica ou instabilidade familiar podem manifestar comportamentos que refletem experiências externas à escola. Interpretar tais manifestações apenas como indisciplina revela postura descontextualizada. O acolhimento, ao contrário, implica olhar ampliado, sensível às condições concretas de vida da criança.

Conforme aponta **Sonia Kramer**, a Educação Infantil deve reconhecer as múltiplas infâncias que coexistem na sociedade brasileira, respeitando suas culturas, saberes e modos de expressão. A adaptação escolar, nesse sentido, não deve homogeneizar comportamentos, mas valorizar identidades. A escuta atenta das narrativas infantis, o respeito às diferenças culturais e a promoção de práticas antidiscriminatórias fortalecem o sentimento de pertencimento.

Outro aspecto central refere-se à parceria com as famílias. Em contextos de diversidade cultural, pode haver diferentes concepções sobre infância, cuidado e educação. O diálogo transparente e

respeitoso é condição para construir confiança mútua. A escola que acolhe também acolhe a família, reconhecendo-a como parte integrante do processo educativo.

A dimensão inclusiva da adaptação escolar exige ainda formação docente contínua. Professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade, compreender marcos legais da educação inclusiva e desenvolver estratégias pedagógicas flexíveis. O acolhimento não se improvisa; ele é resultado de planejamento, reflexão e compromisso ético.

Portanto, pensar a adaptação escolar a partir da inclusão significa afirmar que todas as crianças têm direito a vivenciar esse processo de forma respeitosa, segura e significativa. O acolhimento torna-se instrumento de equidade, promovendo condições para que cada criança, independentemente de suas condições sociais, culturais ou físicas, construa vínculos, desenvolva autonomia e exerça plenamente seu direito à educação. Assim, a adaptação deixa de ser mero período transitório e transforma-se em fundamento para uma trajetória escolar marcada pela dignidade, pela participação e pelo reconhecimento das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a adaptação escolar na Educação Infantil a partir da centralidade do acolhimento como fundamento ético, pedagógico e político da prática docente. Ao longo da discussão, evidenciou-se que a adaptação não pode ser compreendida como etapa meramente transitória ou administrativa, mas como processo estruturante do desenvolvimento infantil, no qual se consolidam vínculos, segurança emocional e pertencimento institucional.

A análise fundamentada em autores como Paulo Freire, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi e Sonia Kramer permitiu compreender que o acolhimento ultrapassa gestos pontuais de recepção, configurando-se como postura permanente que orienta a organização do espaço, do tempo, das interações e das práticas pedagógicas. A dimensão afetiva mostrou-se indissociável do processo de aprendizagem, reafirmando que não há desenvolvimento cognitivo consistente sem segurança emocional.

Destacou-se, ainda, que a adaptação escolar assume dimensão inclusiva ao reconhecer as singularidades das crianças e suas diferentes condições sociais, culturais e físicas. O acolhimento, nesse contexto, constitui instrumento de equidade, contribuindo para a permanência e para a efetivação do direito à educação de qualidade desde a primeira infância. A organização intencional do ambiente, a previsibilidade das rotinas, a mediação sensível do professor e a parceria com as famílias emergem como elementos indispensáveis para um processo adaptativo respeitoso e significativo.

Conclui-se que pensar a adaptação escolar na Educação Infantil implica reafirmar o compromisso com uma escola democrática, humanizadora e inclusiva. O acolhimento deve ser compreendido como princípio estruturante da ação pedagógica, sustentando práticas que reconheçam a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento. Assim, investir em formação docente e em políticas

institucionais que fortaleçam práticas acolhedoras constitui caminho essencial para a consolidação de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral e com a justiça social.

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. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

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

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

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



EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITOS, INTERAÇÕES, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: RIGHTS, INTERACTION, PLAY, AND HOLISTIC DEVELOPMENT

ANGELA MARIA CRUZ ROSA
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Sales. Professora concursada da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e ocupa lugar decisivo na garantia dos direitos de aprendizagem, desenvolvimento, proteção e participação das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar fundamentos, políticas e práticas que sustentam uma Educação Infantil de qualidade social, articulando interações, brincadeira, cuidado, currículo, documentação pedagógica, inclusão e formação docente. Trata-se de estudo bibliográfico e documental fundamentado na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular e em autores do campo da pedagogia da infância. A discussão parte da compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de produzir culturas, interpretar o mundo e participar das decisões que atravessam seu cotidiano. Analisa-se a indissociabilidade entre educar e cuidar, a centralidade das interações e da brincadeira, a organização de tempos e espaços, o papel da escuta, da observação e dos registros, bem como os riscos da escolarização precoce e da antecipação de conteúdos formais. Também são discutidas relações com famílias, transições, diversidade, educação inclusiva, avaliação e políticas públicas. Argumenta-se que a qualidade não se reduz à oferta de vagas nem à aplicação de atividades padronizadas, mas depende de condições materiais, profissionais qualificados, participação democrática e experiências culturalmente significativas. Conclui-se que a Educação Infantil cumpre sua função quando reconhece as crianças como protagonistas, assegura múltiplas linguagens e constrói contextos de convivência, exploração, expressão, imaginação e pertencimento.

Palavras chaves: Educação Infantil; Direitos da Criança; Brincadeira; Currículo; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

Early childhood education is the first stage of basic education and plays a decisive role in ensuring children's rights to learning, development, protection, and participation. This article analyzes the foundations, policies, and practices that support high-quality early childhood education, bringing together interaction, play, care, curriculum, pedagogical documentation, inclusion, and teacher education. This bibliographic and documentary study draws on the Federal Constitution, the Statute of the Child and Adolescent, Brazil's National Education Guidelines and Framework Law, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Core Curriculum, and scholarship on childhood pedagogy. It views children as historical and social subjects with rights, capable of creating culture, interpreting the world, and participating in decisions that shape everyday life. The article examines the inseparability of education and care; the centrality of interaction and play; the organization of time and space; the role of listening, observation, and documentation; and the risks of early formal schooling and premature content delivery. It also discusses families, transitions, diversity, inclusive education, assessment, and public policy. The article argues that quality cannot be reduced to the availability of places or standardized activities: it depends on material conditions, qualified professionals, democratic participation, and culturally meaningful experiences. Early childhood education fulfills its purpose when it recognizes children as protagonists, provides multiple forms of expression, and creates settings for community, exploration, expression, imagination, and belonging.

Keywords: Early Childhood Education; Children's Rights; Play; Curriculum; Holistic Development

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil consolidou-se no Brasil como direito da criança e dever do Estado após um longo percurso marcado por concepções assistencialistas, filantrópicas e compensatórias. Creches e pré-escolas foram historicamente organizadas de maneira desigual, frequentemente associadas à guarda dos filhos das mulheres trabalhadoras ou à preparação das crianças pobres para etapas posteriores. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional modificaram esse quadro ao reconhecerem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e ao atribuírem-lhe finalidade própria (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Essa mudança jurídica não eliminou desigualdades, mas estabeleceu base para compreender a criança como sujeito de direitos.

A especificidade da Educação Infantil exige superar a reprodução de modelos do Ensino Fundamental. Crianças pequenas aprendem por meio do corpo, da curiosidade, das relações, da imaginação, da repetição criadora e da exploração de materiais e ambientes. Isso não significa ausência de intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, requer planejamento sofisticado, observação contínua e capacidade de interpretar processos que nem sempre se expressam em produtos escolares. O professor

organiza condições para que as crianças convivam, brinquem, participem, explorem, expressem-se e conheçam a si mesmas, direitos reconhecidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem interações e brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas e concebem currículo como conjunto de práticas que articula experiências e saberes das crianças aos conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos (Brasil, 2009). Essa formulação rompe com a ideia de currículo como lista de conteúdos fragmentados e coloca o cotidiano no centro da ação educativa. Alimentação, higiene, repouso, deslocamentos, conversas e conflitos tornam-se dimensões curriculares quando mediados com respeito, escuta e participação.

A criança não é receptora passiva da cultura. Estudos da sociologia da infância demonstram que ela interpreta, recria e compartilha significados com outras crianças, produzindo culturas de pares (Corsaro, 2011). Essa perspectiva exige que a instituição reconheça iniciativas, hipóteses e linguagens infantis. O protagonismo não significa abandono da responsabilidade adulta, mas organização de relações nas quais as crianças possam influenciar percursos, escolher materiais, formular perguntas e participar de decisões compatíveis com sua idade.

A qualidade da Educação Infantil depende também de condições estruturais. Número de profissionais, tamanho dos grupos, formação, jornada, espaços, alimentação, materiais e políticas de inclusão afetam diretamente o cotidiano. Discursos que atribuem qualidade apenas à criatividade docente ocultam responsabilidades públicas. Profissionais comprometidos podem produzir experiências significativas, mas não compensam indefinidamente falta de recursos, superlotação ou ausência de tempo para planejamento. Qualidade pedagógica e condições de trabalho são dimensões inseparáveis.

Este artigo tem como objetivo analisar fundamentos, políticas e práticas da Educação Infantil, articulando direitos, currículo, brincadeira, cuidado, documentação, inclusão, avaliação e formação docente. A pesquisa é bibliográfica e documental e mobiliza contribuições de Barbosa, Oliveira, Kishimoto, Corsaro, Rinaldi, Horn, Moss e outros autores. O problema orientador consiste em compreender como garantir experiências educativas intencionais sem antecipar a escolarização formal nem reduzir a infância a preparação para o futuro.

A argumentação sustenta que a Educação Infantil possui valor no presente da criança. Sua função não é apenas preparar para alfabetização, adaptar comportamentos ou compensar desigualdades familiares. Ela deve garantir acesso a bens culturais, relações de cuidado, experiências de criação e participação. Ao reconhecer a infância como etapa com dignidade própria, a instituição amplia possibilidades de desenvolvimento integral e fortalece o direito de cada criança a viver uma experiência educativa significativa.

INFÂNCIA, CRIANÇA E DIREITOS EDUCACIONAIS

As concepções de infância não são naturais nem universais. Elas variam historicamente e expressam relações sociais, econômicas e culturais. Em diferentes períodos, crianças foram vistas como adultos incompletos, seres frágeis a serem protegidos, mão de obra familiar ou alunos em preparação. A pedagogia da infância questiona essas reduções e reconhece a criança como pessoa situada no presente, com modos próprios de participar, comunicar e conhecer. Essa mudança altera currículo, avaliação e relações institucionais.

O reconhecimento jurídico da criança como sujeito de direitos foi fortalecido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A proteção integral substituiu a lógica tutelar e estabeleceu prioridade absoluta para direitos à vida, saúde, educação, cultura, dignidade e convivência (Brasil, 1988; Brasil, 1990). Na Educação Infantil, isso significa que o acesso à vaga deve ser acompanhado de atendimento que preserve integridade física, emocional, cultural e social. A matrícula, isoladamente, não garante direito realizado.

A LDB define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabelece a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). O termo integral impede separar corpo, emoção, linguagem, cognição e sociabilidade. Também impede que o currículo seja organizado apenas em torno de habilidades acadêmicas. Desenvolvimento integral não significa estimular todas as áreas por meio de exercícios; significa construir contextos nos quais diferentes dimensões se articulem em experiências significativas.

A criança é sujeito histórico porque nasce em uma rede de relações e participa de contextos marcados por classe, raça, gênero, território, deficiência, religião e língua. A instituição precisa reconhecer essas diferenças sem transformá-las em déficit. Práticas que tomam um único modelo familiar, corporal ou linguístico como norma produzem exclusão. Uma pedagogia democrática considera múltiplas infâncias e evita generalizações que descontextualizam comportamentos e aprendizagens.

A sociologia da infância contribui ao mostrar que crianças produzem culturas de pares. Nas brincadeiras, constroem regras, negociam posições, transformam objetos e interpretam o mundo adulto (Corsaro, 2011). A observação dessas culturas oferece elementos para o planejamento. Quando a instituição interrompe constantemente as interações ou considera as produções infantis irrelevantes, perde acesso a conhecimentos sobre como as crianças pensam e organizam experiências.

O direito à participação possui caráter pedagógico e político. Crianças podem escolher materiais, sugerir temas, avaliar ambientes, construir combinados e expressar preferências. O adulto continua responsável por segurança, proteção e objetivos coletivos, mas precisa explicar decisões e acolher respostas. Participar não significa que todas as vontades serão atendidas; significa que a criança é reconhecida como interlocutora e que sua experiência influencia a vida institucional.

O respeito aos direitos também exige combater práticas humilhantes, autoritárias ou negligentes. Exposição pública, punição por necessidades corporais, ameaças, obrigatoriedade de comer e desqualificação de falas não são métodos educativos. A autoridade docente deve proteger, orientar e mediar, sem transformar obediência em finalidade. A criança aprende convivência quando vivencia relações baseadas em dignidade, limites claros e escuta.

EDUCAR E CUIDAR: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

A separação entre educar e cuidar marcou historicamente a Educação Infantil. Creches destinadas às crianças pobres foram associadas à assistência, enquanto pré-escolas voltadas a grupos socialmente favorecidos enfatizavam preparação pedagógica. Essa divisão reproduziu desigualdades e hierarquizou tarefas. A legislação e a pesquisa contemporânea defendem a indissociabilidade entre cuidado e educação, reconhecendo que todo cuidado transmite valores, conhecimentos e formas de relação.

Cuidar não se restringe à proteção física. Envolve atenção às necessidades, reconhecimento de sinais, disponibilidade afetiva e criação de condições para autonomia. Durante alimentação, higiene ou repouso, a criança aprende sobre o corpo, a linguagem, o tempo e a convivência. O modo como o adulto toca, explica e espera respostas produz sentidos. Procedimentos rápidos e silenciosos podem atender necessidades imediatas, mas empobrecem a dimensão relacional.

Educar, por sua vez, não significa antecipar conteúdos escolares. A ação educativa está presente quando o adulto organiza ambientes, amplia repertórios, propõe desafios e interpreta iniciativas. Uma conversa durante a refeição, a observação de uma sombra ou a escolha de roupas após mudança de temperatura constituem situações de aprendizagem. A intencionalidade pedagógica não depende de fichas ou produtos; depende de objetivos e mediação.

A autonomia é construída gradualmente. A criança precisa de oportunidades para servir-se, guardar objetos, escolher materiais, cuidar de pertences e participar da organização. Isso requer mobiliário acessível, utensílios adequados e tempo suficiente. Exigir independência sem oferecer condições produz frustração. Fazer tudo pela criança por pressa também limita desenvolvimento. O adulto regula o apoio conforme necessidades e observa quando pode recuar.

O repouso evidencia a importância de respeitar ritmos. Nem todas as crianças dormem no mesmo horário ou necessitam da mesma duração. A instituição precisa equilibrar organização coletiva e necessidades individuais, oferecendo alternativas tranquilas para quem não dorme. Forçar o sono ou impedir descanso em nome de uma grade rígida submete o corpo a conveniências administrativas. Cuidar implica reconhecer sinais reais.

A alimentação é experiência cultural e sensorial. Conhecer sabores, conversar sobre alimentos, perceber fome e saciedade e colaborar na organização ampliam aprendizagens. A coerção pode produzir conflitos e desrespeitar o corpo. O adulto deve apresentar alimentos, acompanhar dificuldades e articular-

se com famílias e profissionais quando necessário, sem transformar a refeição em campo de punição ou recompensa.

A indissociabilidade entre educar e cuidar também exige valorização de todos os profissionais. Auxiliares, professores, cozinheiros, equipe de limpeza e gestão influenciam o cotidiano. Hierarquizar funções como pedagógicas e não pedagógicas impede planejamento integrado. A formação institucional precisa incluir procedimentos de cuidado, relações e direitos, reconhecendo que a qualidade depende da ação coletiva.

INTERAÇÕES E BRINCADEIRA COMO EIXOS CURRICULARES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem interações e brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). Essa definição não representa escolha metodológica opcional, mas concepção de aprendizagem. A criança conhece o mundo ao relacionar-se com pessoas, objetos, espaços e linguagens. O currículo precisa garantir tempo, diversidade de parceiros e continuidade para essas relações.

A brincadeira constitui forma privilegiada de expressão e criação. Ao brincar, a criança transforma objetos, assume papéis, inventa regras e reelabora experiências. Kishimoto destaca que o brincar envolve liberdade, imaginação e cultura, podendo assumir formas tradicionais, simbólicas, corporais e construtivas (Kishimoto, 2011). Sua importância não decorre apenas de facilitar outros conteúdos; brincar possui valor em si e é direito da criança.

A brincadeira de faz de conta mobiliza linguagem, memória, negociação e compreensão de papéis sociais. Quando crianças organizam uma casa, um mercado ou uma viagem, produzem narrativas e interpretam relações. O professor pode enriquecer essas experiências oferecendo materiais não estruturados, livros, imagens e objetos culturais. Sua intervenção deve ampliar possibilidades sem controlar o enredo ou impor soluções.

Jogos corporais e brincadeiras tradicionais articulam movimento, ritmo, regras e pertencimento. Cirandas, perseguições, desafios de equilíbrio e jogos de mãos integram repertórios transmitidos entre gerações. A escola pode valorizar essas práticas e investigar suas variações regionais. Ao mesmo tempo, deve analisar exclusões e adaptar regras para garantir participação de crianças com diferentes condições motoras e sensoriais.

A interação entre crianças de idades próximas e diferentes favorece observação, imitação, cuidado e negociação. Grupos rigidamente separados reduzem oportunidades de convivência. Encontros planejados entre turmas podem ampliar repertórios, desde que preservem segurança e sentido. A instituição precisa observar como relações de poder se constituem, evitando que crianças maiores dominem espaços ou materiais.

O papel do professor na brincadeira é complexo. Ele organiza ambiente, assegura tempo, observa, registra e intervém quando necessário. Pode participar como personagem, formular perguntas ou ajudar

a resolver conflitos, mas não deve dirigir toda ação. A ausência completa também é inadequada quando existem exclusões, repetição de estereótipos ou riscos. A mediação exige leitura sensível do contexto.

A cultura escolar frequentemente valoriza atividades dirigidas por produzirem resultados visíveis. Brincadeiras longas podem ser interrompidas para cumprir uma sequência de tarefas curtas. Essa lógica empobrece a experiência e comunica que a iniciativa infantil possui menor valor. A qualidade curricular depende de proteger tempos amplos, permitir retomadas e documentar processos que não resultam em folhas preenchidas.

Interações com adultos também são formativas. O modo como professores escutam perguntas, respondem a conflitos e demonstram curiosidade oferece modelos de relação com o conhecimento. Uma interação de qualidade combina proximidade afetiva, clareza de limites e reconhecimento da competência infantil. Afeto não se reduz a elogio; inclui presença, previsibilidade e respeito.

CURRÍCULO, CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

O currículo da Educação Infantil não deve reproduzir uma grade disciplinar fragmentada. As Diretrizes Curriculares o definem como práticas que articulam experiências das crianças aos conhecimentos culturais e científicos (Brasil, 2009). Essa articulação parte de perguntas, brincadeiras e acontecimentos do cotidiano, sem se limitar a interesses imediatos. O professor amplia horizontes ao apresentar fenômenos, obras, narrativas e materiais que talvez não estejam disponíveis no ambiente familiar.

A BNCC organiza o currículo 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; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018). Os campos não são disciplinas nem compartimentos. Eles indicam dimensões que se entrelaçam em experiências concretas. Uma brincadeira de construção pode mobilizar relações espaciais, negociação, desenho e linguagem.

As múltiplas linguagens constituem meios de expressão e conhecimento. Crianças comunicam-se por gestos, movimentos, desenhos, modelagens, sons, falas, brincadeiras e narrativas. A centralidade precoce da escrita alfabética pode silenciar outras formas de produção. Garantir diferentes linguagens não significa abandonar a oralidade e a cultura escrita, mas integrá-las a um repertório mais amplo e respeitar processos de desenvolvimento.

A literatura infantil possui lugar decisivo. Ouvir histórias, manusear livros, observar ilustrações, recontar e inventar narrativas ampliam imaginação e linguagem. O trabalho literário perde potência quando o livro é usado apenas para ensinar uma moral ou introduzir atividade. A leitura deve preservar experiência estética e acesso a obras de qualidade, com diversidade de autores, estilos e representações.

As artes visuais permitem investigar cores, marcas, texturas, volumes e espaços. Propostas baseadas em cópia de modelos ou em resultados idênticos restringem autoria. Ateliês com materiais

variados, apreciação de obras e tempo para explorar favorecem decisões. O professor precisa valorizar processos, evitando interpretar produções com base em estereótipos sobre fases de desenho ou atribuir significados sem escutar a criança.

A música e o movimento integram o currículo por meio de escuta, canto, exploração sonora, dança e composição. Canções não devem funcionar apenas como comandos para organizar filas ou higiene. A experiência musical requer diversidade de repertórios, atenção ao som e possibilidade de criação. O movimento, por sua vez, não se reduz ao gasto de energia; envolve consciência corporal, expressão e relação com o espaço.

Conhecimentos matemáticos e científicos emergem em classificações, comparações, contagens, medições, observação de fenômenos e resolução de problemas. A criança pode investigar quantidades durante uma brincadeira, perceber transformações em materiais ou registrar crescimento de plantas. A mediação docente nomeia relações e propõe desafios sem converter a experiência em exercícios descontextualizados.

Projetos e sequências podem organizar aprofundamentos, mas precisam manter abertura às hipóteses infantis. Um projeto sobre insetos, por exemplo, pode envolver observação, desenho, literatura, pesquisa e construção de ambientes. O tema não garante qualidade; é necessário analisar participação, progressão e conexão entre experiências. Projetos longos sem questões reais podem tornar-se coleções de atividades desconectadas.

TEMPOS, ESPAÇOS, MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO

A organização dos tempos e espaços materializa concepções pedagógicas. Ambientes com mesas enfileiradas, materiais inacessíveis e circulação restrita comunicam expectativa de passividade. Espaços diversificados, com áreas de leitura, construção, faz de conta, artes e repouso, favorecem escolhas e pequenos grupos. Horn afirma que o espaço educa porque oferece ou limita ações e relações (Horn, 2004).

A acessibilidade dos materiais contribui para autonomia. Crianças precisam visualizar opções, alcançar objetos e participar da organização. Materiais naturais, recicláveis, tecidos, blocos, livros e objetos não estruturados ampliam invenção. O excesso de brinquedos prontos pode reduzir combinações. A seleção deve considerar segurança, diversidade cultural, durabilidade e possibilidades de uso.

O tempo da criança difere do tempo administrativo. Explorar, repetir e elaborar brincadeiras requer duração. Uma rotina fragmentada por muitas transições interrompe concentração e aumenta conflitos. Barbosa analisa que rotinas podem organizar a vida coletiva, mas também produzir controle e homogeneização quando tornam-se rígidas (Barbosa, 2006). A instituição precisa combinar previsibilidade e flexibilidade.

Momentos de espera merecem análise. Filas, deslocamentos e aguardo pela distribuição de materiais frequentemente consomem parte significativa do dia. Esses períodos não são neutros e podem gerar tensão. Organizar pequenos grupos, preparar ambientes previamente e permitir escolhas reduz esperas. Eficiência pedagógica significa proteger tempo de experiência, não acelerar ações infantis.

Os espaços externos devem integrar o currículo cotidiano, e não aparecer apenas como recreio. Pátios, jardins e territórios permitem movimento, contato com natureza, observação e encontros. Permanecer longos períodos em ambientes fechados restringe experiências corporais. A gestão precisa garantir segurança sem eliminar risco pedagógico controlado. Subir, equilibrar-se e experimentar velocidades ajudam a conhecer limites.

A estética dos ambientes também comunica pertencimento. Fotografias, produções e registros podem tornar visíveis percursos, desde que não transformem paredes em excesso de informação. Decorações padronizadas feitas apenas por adultos reforçam uma imagem infantilizada. Ambientes construídos com participação das crianças expressam identidade e memória coletiva.

A rotina precisa incluir momentos de atividade intensa e tranquilidade, agrupamentos maiores e menores, escolha e propostas orientadas. Nenhum formato deve dominar todo o dia. A alternância respeita variações de atenção e necessidade de movimento. O planejamento deve observar o ritmo real do grupo e ajustar durações, evitando cumprir o horário de forma automática.

A organização institucional depende de decisões coletivas. Uso de pátios, horários de refeição, distribuição de profissionais e manutenção afetam todas as turmas. A gestão precisa discutir esses aspectos pedagogicamente, e não apenas logisticamente. Quando cada professor tenta resolver isoladamente problemas estruturais, surgem desigualdades e perda de continuidade.

OBSERVAÇÃO, ESCUTA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A observação é instrumento central do trabalho docente na Educação Infantil. Observar não significa vigiar comportamentos, mas acompanhar interesses, estratégias, relações e formas de expressão. O professor precisa distinguir descrição de interpretação. Registrar que uma criança empilhou blocos, chamou colegas e reorganizou a estrutura oferece base mais consistente do que afirmar genericamente que ela foi criativa.

A escuta pedagógica amplia a observação. Escutar inclui falas, gestos, silêncios, recusas e ritmos. Rinaldi compreende a escuta como postura de abertura à diferença e à construção de significados (Rinaldi, 2012). O adulto não abandona seu conhecimento, mas evita antecipar respostas. Perguntas genuínas e tempo para elaborar ajudam a criança a tornar visível seu pensamento.

A documentação pedagógica reúne registros para interpretar processos e comunicar experiências. Fotografias, falas, desenhos, vídeos e narrativas podem compor painéis, portfólios e relatórios. O acúmulo de imagens não constitui documentação por si. É necessário selecionar, contextualizar e

analisar. O registro ganha valor quando ajuda a compreender o que as crianças investigam e como o planejamento pode prosseguir.

A documentação também possui função democrática. Ao compartilhar processos com famílias e crianças, a escola torna o currículo visível. Isso pode combater a ideia de que brincar significa ausência de aprendizagem. Entretanto, é preciso proteger privacidade e evitar exposição. Autorizações, uso responsável de imagens e cuidado com informações sensíveis são indispensáveis.

As próprias crianças podem participar da documentação, escolhendo produções, comentando fotografias e recontando percursos. Essa participação favorece memória, linguagem e metacognição. Revisitar experiências permite perceber mudanças e formular novas perguntas. Portfólios não devem ser apenas pastas montadas pelo adulto, mas instrumentos de diálogo sobre trajetórias.

O planejamento emerge da relação entre objetivos, observações e conhecimentos docentes. Seguir exclusivamente interesses imediatos pode limitar o currículo; ignorá-los produz propostas desconectadas. O professor interpreta sinais e oferece novos desafios. Essa mediação exige repertório cultural e conhecimento sobre desenvolvimento, além de tempo para estudo e reflexão.

Reuniões de equipe podem utilizar registros para analisar práticas. Em vez de discutir crianças apenas a partir de problemas, o grupo pode observar interações e barreiras institucionais. A documentação desloca o foco do julgamento individual para processos. Também permite identificar se determinados grupos recebem menos atenção ou acesso a materiais.

A qualidade dos registros depende de linguagem ética. Relatórios devem evitar rótulos, diagnósticos não profissionais e comparações humilhantes. Descrever contextos, avanços e apoios oferece informação mais útil. A criança não pode ser reduzida a dificuldades. O texto pedagógico deve reconhecer sua singularidade e indicar condições que favorecem participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é direito da criança e etapa com finalidade própria. Sua importância não decorre apenas de preparar para a escolarização futura, mas de garantir experiências de cuidado, convivência, brincadeira, expressão e acesso à cultura no presente. A criança deve ser reconhecida como sujeito capaz de interpretar, criar e participar.

A indissociabilidade entre educar e cuidar exige revisar hierarquias e práticas. Alimentação, higiene, repouso e acolhimento são situações educativas quando realizadas com respeito, diálogo e participação. Da mesma forma, atividades consideradas pedagógicas perdem sentido quando ignoram necessidades corporais e afetivas.

Interações e brincadeira precisam organizar o currículo. Isso implica proteger tempos amplos, oferecer materiais diversos e permitir que as crianças construam enredos, relações e investigações. O professor atua com intencionalidade, mas não controla todos os resultados. Sua tarefa é observar, escutar, ampliar repertórios e garantir direitos.

Os campos de experiências e as múltiplas linguagens oferecem alternativas à fragmentação disciplinar. Literatura, artes, música, movimento, matemática e ciência podem integrar projetos e acontecimentos cotidianos. O desafio é evitar tanto a ausência de planejamento quanto a antecipação de exercícios formais.

A documentação e a avaliação devem acompanhar processos sem classificar. Registros éticos ajudam a compreender trajetórias e revisar práticas. Relatórios precisam descrever contextos, avanços e apoios, sem rótulos. A avaliação também deve perguntar se a instituição oferece condições adequadas.

Inclusão, diversidade e educação antirracista não são temas adicionais. Elas atravessam materiais, relações, espaços e expectativas. Todas as crianças têm direito de participar do currículo comum com apoios necessários e representações dignas. A escola precisa enfrentar discriminações e remover barreiras de forma intencional.

A qualidade depende de profissionais formados, gestão democrática, financiamento, infraestrutura e tempo de planejamento. Não é aceitável responsabilizar individualmente professores por problemas estruturais. A ampliação de vagas precisa ser acompanhada de condições que preservem vínculos e experiências.

Conclui-se que a Educação Infantil de qualidade social reconhece a infância como tempo pleno de vida. Ela combina proteção e autonomia, planejamento e abertura, cultura e experiência, participação e responsabilidade adulta. Ao organizar contextos de pertencimento, curiosidade e criação, a instituição contribui para o desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais democrática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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, 2016.

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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



A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ANNY MONTEIRO BORGES ARRUDA

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância da ludicidade no contexto da Educação Infantil, considerando o brincar, os jogos, as brincadeiras e as atividades lúdicas como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de aprendizagens significativas, uma vez que as experiências vivenciadas por meio do lúdico possibilitam que a criança explore o ambiente, desenvolva sua criatividade, expresse sentimentos, estabeleça relações sociais e construa conhecimentos de maneira prazerosa e contextualizada. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em estudos sobre o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e a utilização de práticas lúdicas no ambiente escolar, além de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular. O estudo evidencia que a ludicidade contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e emocional das crianças, favorecendo a autonomia, a imaginação, a comunicação, a cooperação e a resolução de problemas. Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental na organização de espaços, tempos e experiências que possibilitem às crianças brincar, experimentar, criar e interagir com outras pessoas, compreendendo o brincar não apenas como momento de recreação, mas como uma importante forma de aprendizagem e desenvolvimento. Conclui-se que a ludicidade deve estar integrada ao planejamento pedagógico da Educação Infantil, sendo utilizada de maneira intencional e significativa para favorecer o desenvolvimento integral da criança e tornar o processo educativo mais participativo, acolhedor e prazeroso.

Palavras chaves: Ludicidade; Educação Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper examines the importance of playfulness in early childhood education, considering play, games, and playful activities as essential to children's holistic development and meaningful learning. Playful experiences allow children to explore their surroundings, develop creativity, express feelings, build social relationships, and construct knowledge in enjoyable and contextually relevant ways. The study is a bibliographic review grounded in research on child development, learning, and playful practices in schools, as well as official Brazilian early childhood education documents, especially the National Common Core Curriculum. The findings show that playfulness supports children's cognitive, motor, affective, social, and emotional development, fostering autonomy, imagination, communication, cooperation, and problem-solving. In this context, teachers play a key role in organizing spaces, time, and experiences that allow children to play, experiment, create, and interact. Play should be understood not merely as recreation but as an important form of learning and development. The article concludes that playfulness should be intentionally and meaningfully integrated into pedagogical planning to support children's holistic development and make education more participatory, welcoming, and enjoyable.

Keywords: Playfulness; Early Childhood Education; Learning

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, pois corresponde a um período marcado por intensas transformações no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e emocional da criança, sendo necessário que as instituições educativas ofereçam experiências capazes de respeitar as características próprias da infância e, ao mesmo tempo, possibilitar a construção de conhecimentos por meio de situações significativas, interativas e adequadas às necessidades de cada faixa etária.

Nesse contexto, a ludicidade ocupa uma posição de grande importância, uma vez que brincar faz parte da própria maneira como a criança conhece o mundo, estabelece relações, manifesta seus sentimentos, desenvolve sua imaginação e experimenta diferentes possibilidades de ação, sendo possível compreender que as atividades lúdicas não representam apenas momentos destinados à diversão, mas constituem importantes instrumentos para o desenvolvimento infantil e para a construção de aprendizagens.

Durante a infância, a criança aprende por meio das experiências que estabelece com o ambiente, com os objetos e principalmente com outras pessoas, sendo o brincar uma das formas mais significativas de interação com a realidade, pois permite que ela reproduza situações observadas em seu cotidiano, crie novas possibilidades, represente papéis sociais, resolva problemas, estabeleça regras e desenvolva diferentes formas de comunicação.

A ludicidade também favorece a construção da autonomia, pois ao participar de brincadeiras e jogos a criança é estimulada a tomar decisões, fazer escolhas, solucionar dificuldades, negociar regras e assumir responsabilidades, desenvolvendo gradualmente maior segurança para agir diante de diferentes situações e compreendendo que suas ações produzem consequências dentro das relações estabelecidas com outras pessoas.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, reforçando a necessidade de que as experiências escolares sejam organizadas de modo a garantir que as crianças possam brincar, participar, explorar, expressar-se, conviver e conhecer-se, considerando que essas experiências contribuem diretamente para o desenvolvimento integral.

O brincar também apresenta grande importância para o desenvolvimento da linguagem, pois durante as brincadeiras as crianças conversam, criam histórias, inventam personagens, expressam opiniões e estabelecem diálogos com os colegas e professores, ampliando o vocabulário e desenvolvendo gradualmente sua capacidade de comunicar pensamentos, desejos, sentimentos e conhecimentos.

No campo do desenvolvimento cognitivo, as atividades lúdicas possibilitam que a criança formule hipóteses, observe situações, estabeleça relações, classifique objetos, desenvolva noções espaciais e temporais, reconheça quantidades e busque soluções para diferentes desafios, contribuindo para a construção de conhecimentos de maneira ativa e significativa.

A ludicidade também possui importante dimensão social, pois muitas brincadeiras são realizadas coletivamente e exigem que as crianças aprendam a compartilhar materiais, respeitar regras, esperar sua vez, ouvir os colegas, negociar conflitos e trabalhar em conjunto, experiências que contribuem para o desenvolvimento de atitudes de cooperação, respeito e convivência.

Além disso, as atividades lúdicas possibilitam que o professor observe diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, identificando interesses, dificuldades, formas de comunicação, preferências e estratégias utilizadas pelas crianças diante dos desafios apresentados, tornando o brincar também uma importante fonte de informações para o planejamento pedagógico.

Dessa forma, a utilização da ludicidade na Educação Infantil precisa ocorrer de maneira planejada e intencional, considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as características da turma e as necessidades individuais das crianças, pois não basta disponibilizar brinquedos ou permitir momentos livres sem uma finalidade educativa, sendo necessário organizar experiências que ampliem as possibilidades de exploração e aprendizagem.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da ludicidade na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e emocional das

crianças, bem como refletir sobre o papel do professor na organização de práticas pedagógicas lúdicas que valorizem o brincar como uma importante forma de aprendizagem e desenvolvimento integral.

DESENVOLVIMENTO

A ludicidade constitui um elemento essencial para o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, principalmente porque a criança apresenta uma maneira própria de compreender e interpretar o mundo, utilizando o corpo, a imaginação, os sentidos, a linguagem, os objetos e as relações estabelecidas com outras pessoas como instrumentos para descobrir novas possibilidades e construir conhecimentos, sendo por meio das experiências lúdicas que muitas aprendizagens acontecem de maneira espontânea, prazerosa e significativa, permitindo que a criança participe ativamente do processo educativo e desenvolva diferentes capacidades ao longo de sua trajetória escolar.

O brincar acompanha a criança desde os primeiros anos de vida e representa uma das principais formas de interação com a realidade, pois, ao brincar, ela experimenta situações, reproduz acontecimentos observados em seu cotidiano, cria personagens, inventa histórias, estabelece regras e modifica situações de acordo com sua imaginação, desenvolvendo gradativamente a capacidade de compreender o ambiente em que está inserida e de atribuir significados às experiências vivenciadas, sendo importante que a escola reconheça esse processo e ofereça espaços adequados para que as crianças possam brincar e aprender.

A utilização de práticas lúdicas no ambiente escolar possibilita que o processo de aprendizagem seja construído de maneira mais dinâmica, pois as crianças deixam de ocupar uma posição exclusivamente passiva diante dos conhecimentos e passam a participar ativamente das experiências propostas, manipulando objetos, fazendo perguntas, testando hipóteses, observando resultados e procurando soluções para diferentes situações, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento e para a construção progressiva da autonomia.

Nesse sentido, o jogo pode ser considerado um importante recurso pedagógico, uma vez que apresenta desafios que estimulam a criança a pensar, tomar decisões e desenvolver estratégias para alcançar determinados objetivos, possibilitando ainda que ela compreenda regras, perceba consequências de suas escolhas e aprenda a lidar com situações de vitória, derrota, espera e frustração, experiências que possuem grande importância para o desenvolvimento emocional e social durante a infância.

As brincadeiras tradicionais também possuem grande valor educativo, pois brincadeiras como roda, amarelinha, esconde-esconde, cantigas, faz de conta e outras manifestações da cultura infantil permitem que as crianças desenvolvam habilidades motoras, linguísticas e sociais, ao mesmo tempo em que entram em contato com conhecimentos culturais transmitidos entre diferentes gerações, contribuindo para a preservação de manifestações culturais e para a construção da identidade individual e coletiva.

A ludicidade também apresenta relação direta com o desenvolvimento da criatividade, pois durante uma brincadeira a criança possui liberdade para imaginar situações, transformar objetos, criar personagens e experimentar diferentes formas de expressão, desenvolvendo a capacidade de pensar além das possibilidades imediatamente apresentadas pela realidade, característica importante não apenas para a infância, mas também para a formação de sujeitos capazes de enfrentar problemas e buscar soluções criativas ao longo da vida.

Outro aspecto relevante está relacionado ao desenvolvimento da linguagem, considerando que muitas experiências lúdicas envolvem conversas, narrativas, músicas, histórias, dramatizações e brincadeiras simbólicas, situações nas quais a criança é incentivada a utilizar novas palavras, organizar pensamentos, expressar sentimentos e compreender diferentes formas de comunicação, tornando o brincar uma oportunidade significativa para ampliar as competências linguísticas.

As brincadeiras de faz de conta possuem especial importância nesse processo, pois permitem que a criança represente situações sociais e experimente diferentes papéis, como professor, médico, pai, mãe, vendedor, motorista ou outros personagens presentes em seu cotidiano, utilizando a imaginação para interpretar relações e compreender comportamentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a linguagem, a criatividade, a capacidade simbólica e a compreensão das relações sociais.

A perspectiva de Vygotsky contribui significativamente para a compreensão da importância do brincar no desenvolvimento infantil, pois o autor destaca a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e interação social, permitindo compreender que as brincadeiras constituem situações nas quais a criança pode realizar ações que ultrapassam aquilo que normalmente conseguiria realizar sozinha, especialmente quando interage com outras crianças ou com adultos mais experientes.

Piaget também apresenta contribuições importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil ao destacar o papel da atividade da criança na construção do conhecimento, sendo possível perceber que as experiências lúdicas possibilitam a exploração dos objetos, a assimilação de novas experiências e a construção progressiva de estruturas cognitivas, tornando o brincar um importante elemento do processo de desenvolvimento.

A dimensão afetiva da ludicidade também merece destaque, pois brincar permite que a criança expresse sentimentos, desejos, medos, conflitos e expectativas que nem sempre consegue comunicar diretamente por meio da linguagem verbal, sendo possível ao professor observar determinadas manifestações durante as brincadeiras e compreender melhor aspectos do desenvolvimento emocional da criança, desde que essa observação seja realizada com responsabilidade e sem interpretações precipitadas.

As atividades lúdicas podem contribuir ainda para o fortalecimento da autoestima, pois quando a criança consegue realizar uma tarefa, solucionar um desafio, criar algo ou participar de uma brincadeira coletiva, experimenta sentimentos de competência e pertencimento que podem favorecer sua confiança

para enfrentar novas situações, sendo importante que o professor valorize os esforços realizados e não apenas os resultados finais.

No desenvolvimento motor, a ludicidade apresenta papel igualmente relevante, pois brincadeiras que envolvem correr, pular, equilibrar-se, lançar, encaixar, recortar, desenhar, pintar, modelar e manipular diferentes materiais favorecem o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio, da orientação espacial, da lateralidade e da percepção corporal, habilidades fundamentais para diversas atividades realizadas posteriormente no processo de escolarização.

As experiências corporais também permitem que a criança conheça melhor o próprio corpo e compreenda suas possibilidades e limites, desenvolvendo gradativamente maior autonomia para realizar atividades cotidianas, movimentar-se pelo espaço, cuidar de si e participar de diferentes experiências, sendo importante que a escola ofereça ambientes seguros e variados para que essas descobertas possam acontecer.

A ludicidade também pode ser utilizada como estratégia para aproximar diferentes áreas do conhecimento, pois uma única brincadeira pode envolver linguagem, matemática, movimento, artes, natureza, cultura e relações sociais, permitindo que os conhecimentos sejam trabalhados de maneira integrada e contextualizada, evitando uma organização excessivamente fragmentada das experiências infantis.

Por meio de brincadeiras envolvendo números e quantidades, por exemplo, as crianças podem desenvolver noções matemáticas enquanto participam de situações significativas, contando objetos, comparando quantidades, organizando materiais, reconhecendo formas e estabelecendo relações espaciais, demonstrando que o conhecimento matemático pode ser construído de maneira prazerosa e relacionada às experiências concretas da infância.

Da mesma forma, as histórias, músicas, dramatizações e brincadeiras simbólicas podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e para a aproximação inicial com a cultura escrita, pois possibilitam que as crianças tenham contato com diferentes gêneros, ampliem o vocabulário e compreendam que a linguagem possui diferentes funções sociais.

A utilização de músicas também representa uma importante possibilidade lúdica na Educação Infantil, pois cantar, acompanhar ritmos, movimentar o corpo e explorar diferentes sons contribui para o desenvolvimento da percepção auditiva, da memória, da coordenação motora, da expressão corporal e da linguagem, além de favorecer experiências coletivas e fortalecer vínculos entre as crianças.

As artes também podem ser trabalhadas de maneira lúdica, permitindo que as crianças desenhem, pintem, modelem, recortem, colem, dramatizem e experimentem diferentes materiais e técnicas, desenvolvendo a criatividade e a capacidade de expressão sem que o professor imponha modelos rígidos que limitem a liberdade de criação própria da infância.

Nesse contexto, o professor exerce função fundamental na organização das experiências lúdicas, pois sua atuação não deve se limitar à observação passiva das crianças, sendo necessário planejar ambientes, materiais, desafios e situações que estimulem a curiosidade e possibilitem aprendizagens significativas, respeitando, ao mesmo tempo, o ritmo e as características individuais de cada criança.

O professor também precisa compreender que brincar livremente e brincar com intencionalidade pedagógica são experiências que podem coexistir no cotidiano da Educação Infantil, pois a criança necessita de momentos nos quais possa escolher suas próprias brincadeiras e desenvolver sua imaginação sem direcionamento constante, mas também pode participar de propostas planejadas pelo educador com objetivos relacionados ao desenvolvimento de determinadas habilidades.

A organização dos espaços escolares representa outro fator importante para a valorização da ludicidade, sendo necessário criar ambientes que permitam movimento, exploração, interação e criatividade, disponibilizando materiais diversificados e acessíveis às crianças para que elas possam realizar escolhas, experimentar diferentes possibilidades e desenvolver maior autonomia.

Os brinquedos também precisam ser selecionados considerando sua qualidade e potencial educativo, não sendo necessário que sejam sempre sofisticados ou tecnologicamente avançados, pois objetos simples como caixas, tecidos, potes, blocos, papéis, tampas e elementos naturais podem possibilitar inúmeras experiências criativas quando disponibilizados de maneira adequada e acompanhados de propostas que estimulem a exploração.

A utilização de materiais não estruturados apresenta grande potencial para o desenvolvimento da imaginação, pois, ao contrário de brinquedos que possuem uma única finalidade previamente determinada, esses materiais podem assumir diferentes funções de acordo com a criatividade da criança, transformando-se em casas, carros, bonecos, instrumentos, animais ou qualquer outro elemento imaginado durante a brincadeira.

A ludicidade também contribui para a socialização, uma vez que muitas brincadeiras exigem interação entre as crianças e possibilitam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à convivência, como compartilhar, negociar, cooperar, esperar, respeitar regras e compreender diferentes perspectivas, experiências fundamentais para a construção de relações sociais mais equilibradas.

Os conflitos que surgem durante as brincadeiras também podem representar oportunidades educativas, pois permitem que o professor ajude as crianças a compreender seus sentimentos, expressar suas necessidades e procurar soluções para os problemas encontrados, evitando resolver todas as situações imediatamente e possibilitando que os próprios alunos desenvolvam gradualmente estratégias de negociação e resolução de conflitos.

A ludicidade também pode favorecer a inclusão, pois atividades bem planejadas podem oferecer diferentes formas de participação para crianças com características e necessidades diversas, permitindo

adaptações de materiais, regras, espaços e tempos para que todos possam participar das experiências, sendo necessário que o professor considere as possibilidades de cada criança e evite práticas que promovam exclusão ou isolamento.

Dessa maneira, brincar pode constituir uma importante estratégia para promover a participação de crianças que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, pois as atividades lúdicas permitem utilizar recursos visuais, sonoros, corporais e concretos, ampliando as possibilidades de acesso às experiências e favorecendo a interação entre todos os integrantes da turma.

A relação entre ludicidade e aprendizagem também demonstra a necessidade de superar a ideia de que brincar representa uma perda de tempo dentro da escola, pois, especialmente na Educação Infantil, o brincar constitui uma das principais formas de expressão e aprendizagem da criança, sendo necessário que a instituição escolar reconheça o valor pedagógico dessas experiências e reserve tempo adequado para sua realização.

A família também pode contribuir significativamente para a valorização do brincar, pois as experiências lúdicas não precisam ocorrer exclusivamente no ambiente escolar, sendo importante que os familiares ofereçam oportunidades para que as crianças explorem, imaginem, criem e interajam, evitando que a infância seja marcada exclusivamente pelo excesso de atividades dirigidas e pelo uso constante de dispositivos eletrônicos.

O equilíbrio entre atividades digitais e experiências concretas também merece atenção, considerando que recursos tecnológicos podem oferecer possibilidades interessantes de aprendizagem, mas não devem substituir as experiências corporais, sociais e sensoriais fundamentais para o desenvolvimento infantil, sendo importante garantir que as crianças tenham oportunidades de brincar com outras pessoas, explorar ambientes, manipular objetos e movimentar o corpo.

Portanto, a ludicidade deve ser compreendida como uma dimensão essencial da prática pedagógica na Educação Infantil, pois possibilita que a criança aprenda por meio da experiência, da interação, da exploração e da imaginação, contribuindo simultaneamente para diferentes dimensões do desenvolvimento e tornando o ambiente escolar mais significativo e acolhedor.

A valorização do brincar exige, portanto, que professores e instituições compreendam as especificidades da infância e organizem práticas pedagógicas que respeitem o direito da criança de brincar, garantindo experiências diversificadas, espaços adequados, materiais acessíveis e oportunidades de interação, pois somente dessa maneira será possível construir uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral e com as necessidades reais das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou compreender que a ludicidade desempenha papel fundamental no contexto da Educação Infantil, uma vez que o brincar constitui uma das principais formas pelas quais a criança conhece o mundo, estabelece relações, expressa sentimentos, desenvolve a

criatividade, constrói conhecimentos e amplia progressivamente sua autonomia, sendo necessário reconhecer que as experiências lúdicas não devem ser consideradas apenas momentos destinados à recreação, mas importantes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Ao longo da pesquisa, foi possível verificar que as atividades lúdicas contribuem para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, envolvendo aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e emocionais, pois, enquanto brinca, a criança movimenta-se, imagina, cria, experimenta, comunica-se, estabelece relações, resolve problemas e desenvolve estratégias para lidar com diferentes situações, construindo conhecimentos de maneira ativa e significativa.

A ludicidade também favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, especialmente quando são oferecidos materiais diversificados e situações que possibilitam à criança criar suas próprias brincadeiras, personagens e histórias, sendo fundamental que o ambiente escolar não limite as experiências infantis por meio de atividades excessivamente padronizadas, permitindo que cada criança manifeste sua singularidade e encontre diferentes formas de expressão.

Outro aspecto identificado foi a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da linguagem, considerando que as experiências de faz de conta, dramatizações, histórias, músicas e jogos possibilitam que as crianças ampliem o vocabulário, organizem pensamentos, expressem sentimentos e desenvolvam diferentes formas de comunicação, tornando o brincar um importante recurso para o processo de construção da linguagem oral e para a aproximação com diferentes práticas culturais.

No campo social, as atividades lúdicas possibilitam que as crianças aprendam a conviver com outras pessoas, compartilhar materiais, respeitar regras, esperar sua vez, cooperar e solucionar conflitos, contribuindo para a construção de relações baseadas no respeito e na solidariedade, sendo essas experiências fundamentais para o desenvolvimento de competências necessárias à convivência em sociedade.

Também foi possível compreender que o professor possui papel essencial na utilização da ludicidade como estratégia pedagógica, pois cabe a ele organizar espaços, materiais, tempos e situações de aprendizagem que possibilitem às crianças explorar, experimentar e criar, sendo necessário que as atividades sejam planejadas de maneira intencional, sem retirar da criança a liberdade necessária para desenvolver sua imaginação e sua capacidade de escolha.

A pesquisa demonstrou ainda que o brincar pode contribuir para a inclusão escolar, desde que as atividades sejam organizadas considerando as características e possibilidades de todas as crianças, permitindo adaptações de materiais, regras, espaços e tempos sempre que necessário, de modo que cada estudante possa participar das experiências e desenvolver suas potencialidades em um ambiente de respeito e cooperação.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de superar a concepção de que brincar representa uma atividade secundária ou uma interrupção do processo de aprendizagem, pois na Educação Infantil

o brincar está diretamente relacionado às formas pelas quais a criança aprende e se desenvolve, sendo fundamental que as instituições escolares garantam tempo, espaço e condições adequadas para que essas experiências aconteçam de maneira significativa.

A utilização de jogos, brinquedos, músicas, histórias, dramatizações, atividades artísticas, brincadeiras tradicionais e materiais não estruturados amplia as possibilidades pedagógicas e permite que o professor desenvolva propostas diversificadas, capazes de atender aos diferentes interesses, ritmos e formas de aprendizagem presentes em uma mesma turma.

Nesse sentido, a escola precisa compreender a criança como sujeito ativo, criativo e capaz de construir conhecimentos por meio das experiências que vivencia, deixando de lado práticas excessivamente centradas na transmissão de informações e valorizando propostas que possibilitem participação, interação, investigação e descoberta.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade constitui um elemento indispensável para uma Educação Infantil de qualidade, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança e possibilita que o processo educativo seja construído de maneira mais prazerosa, significativa, participativa e adequada às características próprias da infância.

Por fim, destaca-se que a valorização da ludicidade depende do compromisso conjunto entre professores, gestores, famílias e demais profissionais da educação, sendo necessário investir na formação docente, na organização dos espaços, na disponibilidade de materiais e na construção de práticas pedagógicas que reconheçam o brincar como direito da criança e como importante instrumento de aprendizagem, contribuindo para uma educação mais humanizada e comprometida com o desenvolvimento de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

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

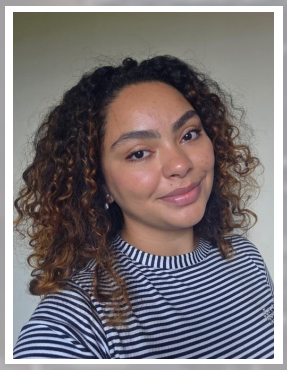
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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



DA FICÇÃO À REALIDADE: JEREMIAS: PELE E A HISTÓRIA DO POVO NEGRO BRASILEIRO EM SALA DE AULA

FROM FICTION TO REALITY: JEREMIAS: PELE AND THE HISTORY OF BLACK BRAZILIANS IN THE CLASSROOM

BEATRIZ ALVES REIS

Graduação em História pela Universidade Federal de São Paulo (2022); Mestre em História pela Universidade Federal de São Paulo (2025); Professora de Ensino Fundamental II – História - na EMEF Prof. Antônio de Sampaio Dória.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o potencial pedagógico das histórias em quadrinhos, graphic novels e mangás no ambiente escolar, tomando como objeto central a obra Jeremias: Pele, escrita por Rafael Calça e desenhada por Jefferson Costa. A partir de um plano de aula voltado para a disciplina de História, busca-se demonstrar como a graphic novel pode ser utilizada para trabalhar temas como escravidão, racismo estrutural, memória, patrimônio histórico e identidade negra no Brasil. O texto apresenta a trajetória do personagem Jeremias, originalmente coadjuvante na Turma da Mônica, e analisa como a obra ressignifica esse personagem ao colocá-lo como protagonista de uma narrativa que aborda o preconceito racial, o bullying e a importância da família e da amizade como pilares de apoio emocional. Metodologicamente, propõe-se o uso da Sala de Aula Invertida, na qual os alunos realizam a leitura prévia da obra e participam de rodas de conversa, análises de quadros e atividades de conexão entre a ficção e a história do Brasil. Discute-se, ainda, a especificidade da linguagem dos quadrinhos, com base em autores como Elvira Vigna (2012) e Silmara Ramos Fradico (2020), destacando a importância dos eixos narrativo e emotivo na recepção da obra pelos estudantes. Por fim, defende-se a educação antirracista como responsabilidade ética da escola e o papel dos professores e do corpo administrativo no enfrentamento de situações de discriminação.

Palavras chaves: Histórias em quadrinhos; Jeremias: Pele; educação antirracista; ensino de História; Sala de Aula Invertida.

ABSTRACT

This article discusses the educational potential of comic books, graphic novels, and manga, focusing on Jeremias: Pele, written by Rafael Calça and illustrated by Jefferson Costa. Through a lesson plan for history classes, it shows how the graphic novel can be used to address slavery, structural racism, historical memory, heritage, and Black identity in Brazil. The article traces Jeremias, originally a supporting character in the Monica's Gang series, and analyzes how the work reimagines him as the protagonist of a story about racial prejudice, bullying, and the importance of family and friendship as sources of emotional support. The proposed methodology uses a flipped classroom: students read the work in advance and take part in discussion circles, panel analysis, and activities connecting fiction to Brazilian history. The article also considers the distinctive language of comics, drawing on Elvira Vigna (2012) and Silmara Ramos Fradico (2020), and highlights the narrative and emotional dimensions of how students engage with the work. It concludes by defending anti-racist education as an ethical responsibility of schools and emphasizing the role of teachers and school staff in responding to discrimination.

Keywords: Comic Books; Jeremias: Pele; Anti-Racist Education; History Teaching; Flipped Classroom

INTRODUÇÃO

Os quadrinhos, graphic novels e mangás, nos dias de hoje, marcam presença nas bibliotecas de quase todas as escolas de São Paulo e estão em suas prateleiras, pelo menos, desde 2007, com a distribuição através do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE). Popularmente conhecidos como gibis no Brasil, eles possuem majoritariamente o público infantojuvenil como público-alvo de suas leituras.

Por mais que pareçam infantis, vistos como algo que não precisa ser levado a sério por conta do público leitor, muitas vezes levantam questões pertinentes sobre o tempo atual, questões sociais, raciais e históricas, tendo, assim, muitos temas que podem ser utilizados como materiais didáticos dentro de suas páginas.

Motivado por esses motivos, o artigo usará a *graphic novel Jeremias: Pele* (2018), escrito por Rafael Calça e desenhado por Jefferson Costa. A obra vai além de uma simples história em quadrinhos. Com sua abordagem sensível e impactante, ela desperta a reflexão sobre temas como aceitação, preconceito e superação. Através do protagonista Jeremias, somos convidados a questionar os padrões de beleza impostos pela sociedade e a refletir sobre a importância de valorizar a individualidade e a diversidade. A jornada de Jeremias nos emociona, inspira e nos faz refletir sobre nossas próprias atitudes diante das diferenças.

A obra também destaca a importância da família e da amizade como pilares de apoio durante momentos difíceis. A relação de Jeremias com sua família e seus amigos é retratada de forma tocante,

mostrando como o apoio e a compreensão são essenciais para o fortalecimento emocional do protagonista.

Jeremias: Pele é uma leitura necessária, que contribui para o debate sobre inclusão e respeito às diferenças. Ao apresentar a história de um jovem que enfrenta o preconceito por sua aparência, o livro nos faz refletir sobre as marcas invisíveis que carregamos e como elas podem impactar nossas vidas.

Mas como trabalhar com isso em uma aula? Como ligar o seu conteúdo com o currículo? Iremos, então, traçar um possível plano de ação para trabalhar com ela em sala, propondo reflexões, situações parecidas e, principalmente, como está relacionada com a história do nosso país. O artigo se concentra na disciplina de História, focada nos anos finais do ensino fundamental II, porém os quadrinhos, se analisados pelos professores de outras áreas, podem também trazer outras reflexões.

DESENVOLVIMENTO

Jeremias sempre foi um personagem coadjuvante nas aventuras da Turma da Mônica, normalmente aparecendo com Titi e Franjinha, a "turma do bermudão", como são conhecidos, por serem os meninos mais velhos do bairro do Limoeiro. Mesmo sendo um dos personagens mais antigos de Maurício de Sousa, datando sua primeira aparição de 1960, o personagem nunca chegou a ganhar seu próprio gibi; porém, com o selo da Graphic MSP, outros artistas receberam a oportunidade de trazerem os seus olhares para os personagens da turma. Obras mais conhecidas do selo são Turma da Mônica: Laços e Lições, que ganharam notória visibilidade após serem transformadas em longas-metragens.

Rafael Calça e Jefferson Costa, como dois homens negros, fizeram uma nova história para o personagem Jeremias, trazendo questões importantes para as crianças, como bullying e racismo, e também para os adultos, sobre como falar a respeito de temas tão complexos com os jovens e como é possível reproduzir estereótipos raciais em situações vistas como cotidianas.

A história parte sua narrativa a partir de Jeremias, protagonista, se arrumando para ir à escola enquanto vê, na televisão, um astronauta decolando para o espaço. Na escola, podemos ver o personagem tirando excelentes notas e a professora dando uma atividade para os alunos, na qual cada um iria receber uma profissão, e Jeremias recebeu a profissão de pedreiro. Mesmo o menino pedindo à professora para trocar a profissão por astronauta, ela recusou, alegando que aquela profissão combinava com a criança, gerando um constrangimento em Jeremias e "brincadeiras" da sala em direção a ele, principalmente de um garoto chamado Johnny.

Após alguns dias e outros episódios de Johnny e Jeremias se enfrentando verbalmente, principalmente com o racismo que Johnny faz, durante o intervalo da escola os dois acabam brigando após uma partida de futebol, indo para a diretoria, e Jeremias conta sobre as piadas racistas de Johnny, que apenas pede desculpa e a discussão acaba. Ao chegar em casa, o pai de Jeremias fica bravo com a situação que ocorreu na escola, gerando um dos momentos mais impactantes da história.



Pele, São Paulo, 2018, p. 52

O pai aponta a questão racial para o jovem, assustando-o e deixando o rapaz apreensivo. Páginas antes, podemos ver seu pai sofrendo uma abordagem policial violenta na rua, onde é parado por conta de sua cor, deixando uma dúvida de interpretação sobre aquela cena para o leitor. A mãe logo aponta o erro do marido, e ambos decidem sair com o garoto no dia seguinte. Os pais, passeando com Jeremias, explicam as situações que ambos já passaram na vida: a mãe comenta sobre o cabelo ser trançado, e o pai, sobre situações com o seu próprio pai e como ele mesmo já passou por isso no passado. A cena do acolhimento da família se passa no que parece ser o centro da cidade de São Paulo, tendo a família passado por marcos do centro histórico, como a estátua da Mãe Preta e a estátua de Zumbi dos Palmares.

A história começa a se encaminhar para o fim com Jeremias apresentando sua redação sobre ser pedreiro, enaltecendo a profissão que era de seu avô, além de ser citada a questão do menino negro ser escolhido para ser o pedreiro. Após a escola, ele sai com o seu avô para o planetário, que diz para o menino se alegrar pela situação que ocorreu e acolhe o rapaz, falando sobre as belezas da vida que ele pode encontrar. E, na última página da história, Jeremias esbarra com um garoto loiro lendo o mesmo gibi de super-herói de que ele gosta; o menino se apresenta como Franjinha, e assim acaba. Para os leitores da Turma da Mônica, é possível saber que uma amizade forte está nascendo entre os dois, pois eles são inseparáveis nos quadrinhos da Turma.

Para abordar o quadrinho como um objeto cultural com possibilidades para ser usado em sala de aula, é necessário retomar o formato dos quadrinhos para a partir desse ponto realizar sua interpretação. Segundo Elvira Vigna (2012), o formato da narrativa gráfica pode ser separado em dois eixos interpretativos espaciais. Para a autora existem o eixo narrativo, sequencial e horizontal; e o eixo emotivo, que é perpendicular ao primeiro e se projeta em direção ao receptor. Este segundo eixo é formado por

sobreposições na superfície da página. Tanto um quanto o outro pode ser habitado por textos e imagens, indiferentemente. (2012, p. 185)

Os dois eixos são importantes para se pensar em como será a recepção da obra pelos alunos, ressaltando a importância da sequência de imagens, em como elas se relacionam com as falas. O fato de a história contida ter começo, meio e fim em um único volume cria uma experiência para o leitor, gerando reflexões e emoções enquanto a leitura é feita. As imagens ajudam a criar tais emoções, sendo isso algo único desse gênero, pois a literatura, salvo raras exceções, dificilmente é mostrada em conjunto com gravuras.

Concordando com essa ideia, a autora Silmara Ramos Fradico (2020), afirmou que no processo de interpretação feito a partir do quadrinho pelos estudantes, por exemplo, integram interpretações semióticas e literárias que interagem entre si, por isso, ela sugere ao docente separar quadros da história para analisar junto com os alunos. Ambas as autoras, colocam no centro a importância da interpretação do texto, mas, principalmente, como esse formato de livro deve ser considerado pela presença majoritária de imagens, em relação ao texto, e como isso influência na leitura e interpretação da obra.

Para o presente artigo, abordaremos temas pertinentes ao ensino de História e como o material pode ser trabalhado em sala aula. Observa-se uma gama de análises possíveis para ensinar com base no quadrinho e criar diálogos com a historicidade; logo, o plano de aula ficará mais atento ao trecho do desenvolvimento de uma possível aula com atividade.

PLANO DE AULA

A. Duração da aula: 45 minutos

B. HQ/Graphic Novel: *Jeremias: Pele* (2018)

C. Objetivos: Construir um conhecimento sobre as estruturas raciais brasileiras, questões relacionadas à colonização do Brasil, memória e patrimônio histórico. Trabalhar também competências socioemocionais como empatia e resiliência. Mostrar como a história do povo negro brasileiro aparece durante a história.

D. Metodologia: sala de aula invertida, onde o aluno previamente irá fazer a leitura da história e irá contar para a turma momentos que achou interessantes e marcantes, para assim levantar um debate a respeito daquela cena ou do porquê o estudante gostou dela.

E. Desenvolvimento: Descrição de todas as atividades a serem desenvolvidas na aula.

Aula 1 - Trabalho e Escravidão no Brasil

- Acolhimento e contextualização (5 min): O docente inicia a aula retomando o período colonial e imperial brasileiro, destacando a escravidão, o trabalho forçado e a resistência negra. Utiliza imagens, mapas e trechos de documentos históricos.

- Leitura compartilhada de fragmentos históricos (10 min): Análise de textos curtos sobre quilombos, leis abolicionistas e o pós-abolição, relacionando com a realidade atual.
- Discussão em grupos (10 min): Os alunos se reúnem em grupos para discutir: *Como as relações sociais construídas durante os anos de escravidão no Brasil estão presente nos dias de hoje?*
- Síntese e encaminhamento (10 min): O docente sistematiza as ideias e solicita que os alunos façam a leitura prévia da graphic novel Jeremias: Pele para a próxima aula.

Aula 2 - Jeremias: Pele - impressões do aluno, análises de quadros

- Roda de conversa – impressões iniciais (20 min): Com base na leitura prévia, os alunos compartilham cenas que consideraram marcantes, explicando o porquê. Mediação realizada pelo docente, anotando falas e temas recorrentes no quadro.
- Análise de quadros selecionados (15 min): Em duplas, os alunos analisam quadros específicos da obra (cores, expressões, cenários, falas), identificando elementos visuais e narrativos que remetem à cultura afro-brasileira, à ancestralidade e ao racismo.

Alguns quadros sugeridos para a análise em sala de aula.



Fonte: Jeremias: Pele, São Paulo, 2018, p. 47.



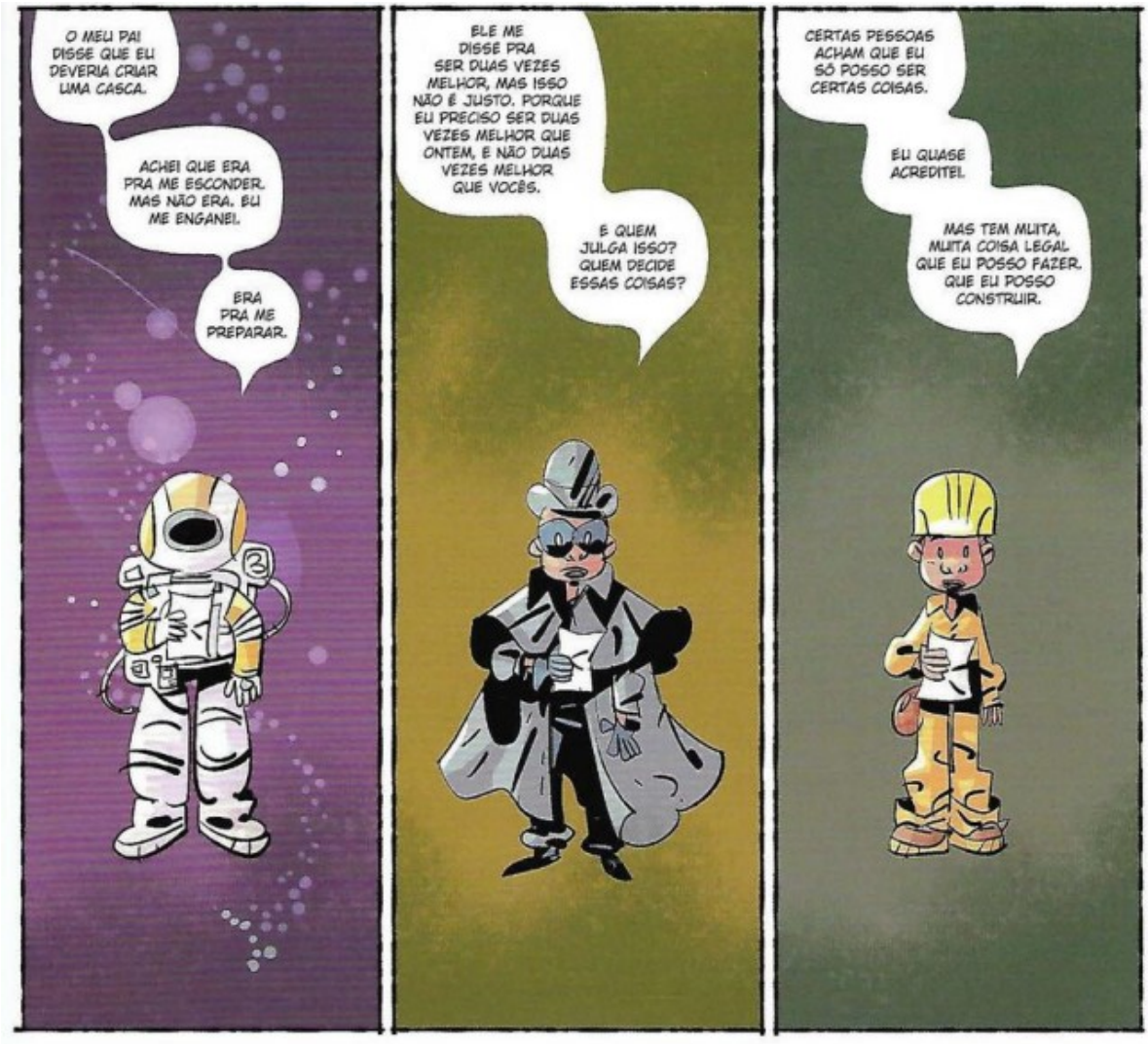
Fonte: Jeremias: Pele, São Paulo, 2018, p. 60.



Fonte: Jeremias: Pele, São Paulo, 2018, p. 60.



Fonte: Jeremias: Pele, São Paulo, 2018, p. 70.



Fonte: Jeremias: Pele, São Paulo, 2018, p. 75.



Fonte: Jeremias: Pele, São Paulo, 2018, p. 79.



Fonte: Jeremias: Pele, São Paulo, 2018, p. 81.

- Socialização (10 min): Cada dupla apresenta uma análise breve. O professor complementa com informações sobre o autor, o contexto de produção e a importância da representatividade negra nos quadrinhos.

Aula 3 - Relacionar a história de Jeremias com a História do Brasil, trabalhando os temas raciais que aparecem durante a obra.

- Retomada e conexão (5 min): O docente relembra os pontos principais das aulas anteriores e propõe a ponte entre a ficção e a realidade histórica.

- Atividade em grupos – mapa de relações (30 min): Os alunos constroem um painel (cartaz ou digital) relacionando passagens da obra com eventos históricos reais: escravidão, abolição, racismo estrutural, religiosidade de matriz africana, memória e patrimônio.

- Apresentação dos painéis (8 min): Cada grupo apresenta seu painel, explicando as conexões estabelecidas.
- Fechamento reflexivo (7 min): O docente conduz uma reflexão sobre empatia, resiliência e o papel de cada um no combate ao racismo. Pode propor uma produção textual ou artística como culminância.

F. Materiais e espaços: Sala de Leitura

G. Avaliação: Como poderia ser avaliada a aula e os alunos que participaram dela. Quais os critérios e instrumentos de avaliação da aula?

- Participação nas rodas de conversa e debates;
- Realização da leitura prévia da obra;
- Qualidade das análises dos quadros (capacidade de observar elementos visuais e narrativos);
- Capacidade de relacionar a ficção com contextos históricos e sociais;
- Trabalho em grupo (colaboração, respeito e escuta);
- Produção final (painel, texto ou manifestação artística).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Jeremias, como a de muitas crianças negras, demonstra a importância da educação antirracista. Logo, é de extrema necessidade que essa lei seja trabalhada nas escolas. Existem diversos materiais à disposição que podem ser utilizados, como exemplifica *Jeremias: Pele*. Somente uma educação de qualidade é capaz de gerar mudanças sociais. (2024)

O trecho da resenha sobre a história, de autoria de Kelvin Jorge Batista Silva, aborda algo que precisamos ter em mente sobre a obra. Jeremias: Pele é apenas uma das histórias possíveis para trabalhar com os alunos em sala de aula, mostrando a riqueza das possibilidades de se trabalhar com HQs dentro da escola. Levantando questões raciais e sociais sobre a realidade do nosso país, a história de Jeremias pode refletir a realidade de inúmeros alunos; o professor pode, assim, criar um espaço seguro para que o estudante se sinta confortável para compartilhar suas próprias experiências e inquietações.

É importante ressaltar o papel da escola na educação antirracista e o papel que os professores e o corpo administrativo devem ter diante de situações de bullying. A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas também um lugar de formação cidadã, onde valores como respeito, empatia e justiça devem ser cultivados diariamente. Quando a instituição se omite diante de episódios de discriminação, ela acaba por reproduzir as mesmas estruturas que deveria combater. Por isso, trabalhar com obras como Jeremias: Pele não é apenas uma escolha pedagógica, mas também uma responsabilidade ética.

Cada história que existe nos livros da sala de leitura é um universo para os professores trabalharem. Deixar de lado o preconceito com outros tipos de leitura, como os quadrinhos, pode permitir que o professor aborde temas que seriam mais complicados sem uma forma lúdica como suporte. As HQs, os mangás e as graphic novels possuem uma linguagem própria, que combina texto e imagem de maneira única, tornando possível tratar de assuntos delicados de forma acessível e envolvente para os estudantes. Além disso, esse tipo de leitura costuma despertar maior interesse nos jovens, o que facilita a mediação do professor e amplia as possibilidades de debate em sala.

Portanto, é fundamental que a escola reconheça o potencial educativo das histórias em quadrinhos e as incorpore de maneira intencional em seu currículo. Ao fazer isso, o professor de História, assim como os demais educadores, contribui para a formação de estudantes mais críticos, conscientes e preparados para conviver com a diversidade. A leitura de Jeremias: Pele é, nesse sentido, um convite à reflexão sobre o passado e o presente do Brasil, mostrando que a luta por igualdade racial continua atual e necessária. Somente uma educação comprometida com a transformação social será capaz de construir um futuro mais justo para todos.

REFERÊNCIAS

BATISTA SILVA, Kelvin Jorge. **Jeremias: Pele – Identidade e Representatividade.** Disponível em: <https://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/infanto-juvenil/1871-kelvin-jorge-batista-silva-jeremias-pele-identidade-e-representatividade>.

CALÇA, Rafael, COSTA, Jefferson. **Jeremias Pele**. São Paulo: Panini, 2018

Ellen Moraes Campos, J. (2026). **Jeremias e a Representatividade Negra na Turma Da Mônica: Entre o Estereótipo e a Afirmação.** Baraquitã: evista e etras rtes, 4(8), 7–24. ecuperado de https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/baraquita/article/view/3189.

FRADICO, Silmara Ramos; INÁCIO, Emerson Da Cruz. **Jeremias Pele: introduzindo a questão racial para crianças e pré-adolescentes.** Revista Crioula, n. 25, p. 84–104, 27 jul. 2020.

MARTINS, Santos Welington. **“Porque você é negro, Jeremias!”: Representação e transcodificação do negro em Jeremias - Pele.** Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35247>. Acesso em: 16 set.. 2026.

VIGNA, Elvira. Os sons das palavras: possibilidades e limites da novela gráfica. In: DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). **História em quadrinhos: diante da experiência dos outros.** São Paulo: Editora Horizonte, 2012



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TEACHER EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN CONTEMPORARY EDUCATION

BENATO LIMA NASCIMENTO

Desafios E Perspectivas Na Educação Contemporânea Graduação em Geografia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2007); Graduado em Pedagogia pela UNICESPI (2017); Bacharel em Teologia Livre pela Faculdade Teológica Nacional (2018); Pós Graduação em Formação e Profissão Docente (2018); Pós Graduado em Tutoria em EAD E Novas Tecnologias (2020); Pós Graduado em Teologia Bíblica pela Faculdade Vitória em Cristo (FVC), 2022; Formado em Teologia Bíblica (FVC); Professor de Várias Matérias Bíblicas e Teológicas; Professor da Escola Bíblica Dominical. Foi professor da Rede Estadual de São Paulo por 11 Anos. Desde 2009 é Professor de Ensino Fundamental II e Médio do Município de São Paulo. Professor de Geografia na EMEF Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Profª Nany Benute.

RESUMO

A formação de professores ocupa posição estratégica no desenvolvimento da educação, uma vez que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à preparação científica, pedagógica, ética e humana dos profissionais responsáveis pelo processo educativo. As profundas transformações sociais, tecnológicas, culturais e econômicas ocorridas nas últimas décadas ampliaram significativamente as responsabilidades atribuídas aos docentes, exigindo novas competências e atualização permanente. O presente estudo tem como objetivo analisar os principais desafios e perspectivas da formação de professores na educação contemporânea, considerando a formação inicial, a formação continuada, os saberes docentes, a valorização profissional e as políticas públicas educacionais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Nacional de Educação. Os resultados demonstram que a formação docente deve articular conhecimentos teóricos, experiências práticas, reflexão crítica e desenvolvimento profissional contínuo. Conclui-se que investir na formação dos professores representa condição indispensável para a construção de uma educação inclusiva, inovadora, democrática e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Palavras chaves: Formação docente; Desenvolvimento profissional; Educação; Saberes docentes; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Teacher education is strategically important to the development of education because teaching quality is directly connected to the scientific, pedagogical, ethical, and human preparation of educators. Profound social, technological, cultural, and economic changes in recent decades have greatly expanded teachers' responsibilities, requiring new skills and continuous professional development. This study analyzes the main challenges and perspectives in teacher education today, considering initial and continuing education, professional knowledge, career recognition, and education policy. It is a qualitative bibliographic study based on books, scholarly articles, laws, and official documents, particularly Brazil's National Education Guidelines and Framework Law, National Common Core Curriculum, and National Education Plan. The findings show that teacher education should bring together theoretical knowledge, practical experience, critical reflection, and ongoing professional growth. The article concludes that investing in teacher education is essential to building inclusive, innovative, democratic education committed to student learning.

Keywords: Teacher Education; Professional Development; Education; Teacher Knowledge; Pedagogical Practice

INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos principais instrumentos de transformação social, sendo responsável pela formação intelectual, ética, cultural e cidadã das novas gerações. Nesse processo, o professor ocupa posição central, atuando como mediador da aprendizagem, orientador do desenvolvimento humano e agente de transformação social. Assim, discutir a formação de professores significa refletir sobre a qualidade da educação e sobre os caminhos necessários para enfrentar os desafios impostos pela sociedade contemporânea.

Nas últimas décadas, profundas mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas modificaram significativamente a organização dos sistemas educacionais. O avanço das tecnologias digitais, a democratização do acesso à informação, a diversidade presente nas salas de aula, a educação inclusiva e as novas metodologias de ensino ampliaram as responsabilidades atribuídas ao professor e exigiram novas competências profissionais.

Nesse contexto, a formação docente deixou de ser compreendida como um processo restrito aos cursos de licenciatura. Atualmente, entende-se que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo de toda a carreira, envolvendo formação inicial, formação continuada, pesquisa, reflexão sobre a prática e aprendizagem permanente.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem a

valorização dos profissionais da educação como elemento essencial para garantir a qualidade do ensino e fortalecer a aprendizagem dos estudantes.

Diante dessa realidade, surge o seguinte problema de pesquisa: **como a formação inicial e continuada dos professores contribui para enfrentar os desafios da educação contemporânea e promover melhorias na qualidade do ensino?**

O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos da formação docente e discutir os principais desafios e perspectivas relacionados ao desenvolvimento profissional dos professores.

Como objetivos específicos pretende-se compreender a evolução histórica da formação docente, analisar a importância da formação inicial e continuada, discutir os saberes profissionais do professor, refletir sobre a valorização da carreira docente e identificar os desafios impostos pelas transformações sociais e tecnológicas.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, utilizando obras clássicas da educação, documentos legais e produções científicas que discutem a profissionalização docente e o desenvolvimento da prática pedagógica.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A história da formação de professores acompanha o próprio desenvolvimento dos sistemas educacionais. Ao longo dos séculos, diferentes concepções pedagógicas influenciaram a preparação dos docentes, refletindo as necessidades sociais, políticas e econômicas de cada período histórico.

No Brasil, os primeiros professores exerciam suas atividades sem formação específica, predominando uma concepção baseada na transmissão de conhecimentos. Durante muito tempo, acreditava-se que dominar determinado conteúdo era suficiente para exercer a docência, desconsiderando aspectos relacionados à didática, à psicologia da aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Com a criação das Escolas Normais, no século XIX, iniciou-se um processo de institucionalização da formação docente, especialmente para a educação primária. Essas instituições buscavam preparar professores para atuar no ensino básico, oferecendo conhecimentos pedagógicos e metodológicos voltados à prática escolar.

Ao longo do século XX, a expansão do sistema educacional brasileiro tornou evidente a necessidade de fortalecer a profissionalização docente. A criação dos cursos de licenciatura ampliou a formação científica dos professores e consolidou a docência como profissão de nível superior.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representou importante avanço ao estabelecer a formação em nível superior como requisito para o exercício do magistério na educação básica, fortalecendo a valorização da profissão e incentivando a qualificação permanente dos educadores.

Saviani (2019) afirma que compreender a evolução histórica da formação docente permite identificar os avanços conquistados e os desafios ainda presentes na construção de uma educação de qualidade. Para o autor, a formação dos professores sempre esteve relacionada aos projetos políticos e sociais desenvolvidos em cada período histórico.

Nas últimas décadas, novas demandas passaram a integrar a formação docente. Questões relacionadas à educação inclusiva, diversidade cultural, tecnologias digitais, competências socioemocionais, metodologias ativas e desenvolvimento sustentável passaram a fazer parte dos currículos dos cursos de licenciatura, ampliando significativamente a complexidade da profissão docente.

Além disso, a internacionalização da educação e a produção crescente de pesquisas na área pedagógica contribuíram para fortalecer a formação baseada em evidências científicas, estimulando práticas reflexivas e aproximando teoria e prática.

Outro aspecto importante refere-se ao reconhecimento do professor como pesquisador de sua própria prática. A produção de conhecimento pedagógico deixou de ser responsabilidade exclusiva das universidades e passou a incluir a experiência desenvolvida pelos docentes no cotidiano escolar, valorizando a investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a evolução histórica da formação de professores demonstra um movimento contínuo de ampliação das responsabilidades docentes, exigindo profissionais cada vez mais preparados para atuar em contextos educacionais complexos, diversos e em permanente transformação.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A formação inicial representa o primeiro momento estruturado de preparação para o exercício da docência e constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da identidade profissional do professor. É durante esse processo que os futuros educadores entram em contato com os conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, éticos e metodológicos necessários para compreender a complexidade do trabalho docente e os múltiplos desafios presentes no ambiente escolar.

Entretanto, a formação inicial não pode ser compreendida como um processo acabado. Embora os cursos de licenciatura forneçam os fundamentos necessários para o exercício profissional, a construção da identidade docente ocorre continuamente ao longo da carreira, sendo influenciada pelas experiências vivenciadas na escola, pelas relações estabelecidas com colegas e estudantes, pelas formações continuadas e pelas constantes transformações da sociedade.

Segundo Pimenta (2012), formar professores significa muito mais do que transmitir conhecimentos teóricos sobre educação. Trata-se de desenvolver profissionais capazes de refletir

criticamente sobre sua prática, compreender a realidade em que atuam e construir estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Os cursos de licenciatura possuem a responsabilidade de articular teoria e prática desde os primeiros períodos da formação acadêmica. Durante muitos anos, predominou um modelo em que os conteúdos específicos eram estudados separadamente das disciplinas pedagógicas, concentrando as experiências práticas apenas nos estágios supervisionados realizados ao final do curso. Esse distanciamento dificultava a compreensão da realidade escolar e limitava a preparação dos futuros professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores promoveram importantes mudanças nesse cenário ao incentivar maior aproximação entre universidade e escola. Atualmente, busca-se integrar atividades práticas, projetos de extensão, iniciação científica, observações escolares e estágios desde os primeiros semestres da graduação, favorecendo uma formação mais consistente e contextualizada.

O estágio supervisionado constitui uma das experiências mais significativas da formação inicial. Durante sua realização, os licenciandos têm a oportunidade de conhecer o funcionamento das instituições educacionais, observar diferentes metodologias de ensino, participar do planejamento pedagógico e desenvolver experiências práticas sob orientação de professores experientes. Essa vivência contribui para aproximar os conhecimentos acadêmicos da realidade encontrada nas escolas.

Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são construídos por diferentes fontes de conhecimento. Além da formação universitária, o professor desenvolve saberes provenientes da experiência profissional, das relações estabelecidas com outros educadores, da cultura escolar e da reflexão permanente sobre sua prática. Dessa forma, ensinar constitui uma atividade complexa que exige constante reconstrução dos conhecimentos profissionais.

Outro elemento essencial refere-se à construção da identidade docente. A identidade profissional não se limita ao domínio dos conteúdos curriculares, mas envolve valores, crenças, atitudes, responsabilidades éticas e compromisso social com a educação. O professor desenvolve sua identidade à medida que compreende o significado de sua profissão e reconhece seu papel na formação humana e cidadã dos estudantes.

Nóvoa (2022) destaca que a identidade profissional do professor é construída coletivamente, por meio da participação em comunidades de aprendizagem, da colaboração entre colegas e da reflexão compartilhada sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para o autor, a profissão docente exige constante desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-se impossível separar a formação acadêmica da experiência vivida na escola.

Outro aspecto importante diz respeito à integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. O professor precisa dominar os conteúdos da disciplina que irá ensinar,

mas também necessita compreender como ocorre a aprendizagem, conhecer diferentes metodologias de ensino, desenvolver estratégias de avaliação e adaptar sua prática às características dos estudantes.

Nesse contexto, a didática assume papel fundamental. Ela fornece instrumentos para organizar o ensino, selecionar metodologias adequadas, planejar atividades, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e avaliar continuamente o processo de aprendizagem. Uma sólida formação didática contribui para que o professor transforme conhecimentos científicos em experiências significativas de aprendizagem.

A psicologia da educação também integra a formação inicial ao oferecer fundamentos para compreender o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e afetivo dos estudantes. As contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Ausubel e outros estudiosos permitem ao futuro professor planejar intervenções pedagógicas mais adequadas às diferentes etapas do desenvolvimento humano.

Além das competências técnicas, a formação inicial deve desenvolver competências socioemocionais. A empatia, a comunicação, a capacidade de trabalhar em equipe, a resolução de conflitos, a criatividade e a inteligência emocional tornaram-se habilidades indispensáveis para o exercício da docência. O professor contemporâneo atua em contextos marcados pela diversidade cultural, pela inclusão e pelas rápidas transformações sociais, exigindo sensibilidade para lidar com diferentes realidades.

Outro desafio refere-se à educação inclusiva. A formação inicial precisa preparar os futuros professores para atuar com estudantes que apresentam deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem e diferentes contextos socioculturais. Isso implica conhecer legislações específicas, desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e compreender os princípios da educação para todos.

A incorporação das tecnologias digitais representa igualmente uma exigência da formação docente atual. O professor precisa desenvolver competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias, compreendendo como recursos digitais podem potencializar o ensino, ampliar as possibilidades metodológicas e favorecer a aprendizagem colaborativa. Contudo, essa utilização deve ocorrer de maneira crítica, ética e alinhada aos objetivos educacionais.

A pesquisa educacional constitui outro componente essencial da formação inicial. O contato com a produção científica estimula o pensamento crítico, fortalece a capacidade investigativa e incentiva o professor a fundamentar suas práticas em evidências. A formação baseada em pesquisa contribui para o desenvolvimento de profissionais capazes de analisar problemas educacionais e propor soluções inovadoras.

Entretanto, a formação inicial enfrenta importantes desafios. Em muitos cursos, ainda persiste o distanciamento entre teoria e prática, a insuficiente carga horária destinada aos estágios, a limitada

integração entre universidade e escola e as dificuldades relacionadas à atualização curricular frente às transformações da sociedade contemporânea.

Superar essas limitações exige investimentos permanentes na qualidade dos cursos de licenciatura, fortalecimento das parcerias entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica, valorização da pesquisa educacional e desenvolvimento de propostas formativas que articulem conhecimentos científicos, experiências práticas e compromisso social.

Assim, a formação inicial constitui o alicerce sobre o qual será construída toda a trajetória profissional do professor. Quando organizada de forma crítica, integrada e comprometida com a realidade educacional, ela possibilita a formação de educadores preparados para enfrentar os desafios da docência, promover aprendizagens significativas e contribuir para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente transformadora.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada constitui um dos elementos centrais para a valorização do magistério e para a melhoria da qualidade da educação. Em uma sociedade caracterizada pela rápida produção de conhecimentos, pelo avanço das tecnologias digitais e pelas constantes transformações sociais, a formação inicial, embora indispensável, não é suficiente para atender às demandas da prática docente ao longo de toda a carreira. Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser compreendido como um processo permanente de aprendizagem, reflexão e reconstrução dos saberes pedagógicos.

A docência caracteriza-se como uma profissão dinâmica, cuja complexidade exige atualização constante. Novas metodologias de ensino, mudanças curriculares, políticas públicas, recursos tecnológicos e diferentes formas de aprendizagem surgem continuamente, exigindo dos professores capacidade de adaptação, pensamento crítico e disposição para aprender durante toda a vida profissional.

Segundo Imbernón (2011), a formação continuada deve romper com modelos tradicionais baseados apenas na transmissão de conteúdos e priorizar processos colaborativos de aprendizagem, nos quais os professores reflitam sobre sua prática, compartilhem experiências e construam conhecimentos coletivamente. Nessa perspectiva, a escola transforma-se em espaço permanente de formação e desenvolvimento profissional.

A reflexão sobre a prática pedagógica constitui um dos principais fundamentos da formação continuada. O professor deixa de ser apenas executor de conteúdos previamente estabelecidos e passa a analisar criticamente suas ações, identificar dificuldades, avaliar resultados e desenvolver novas estratégias capazes de melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Schön (2000) destaca que o profissional reflexivo aprende a partir das situações vivenciadas em seu cotidiano de trabalho. Para o autor, a prática docente produz conhecimentos que precisam ser

analisados sistematicamente, permitindo que o professor aperfeiçoe continuamente sua atuação profissional. Assim, ensinar e aprender tornam-se processos inseparáveis dentro da própria profissão.

Outro aspecto importante refere-se às comunidades de aprendizagem profissional. Essas comunidades são constituídas por grupos de educadores que compartilham experiências, discutem problemas comuns, desenvolvem projetos colaborativos e constroem soluções coletivas para os desafios enfrentados na escola. O trabalho colaborativo fortalece a identidade profissional e reduz o isolamento frequentemente presente na atividade docente.

Nóvoa (2022) afirma que os professores aprendem principalmente com outros professores. A troca de experiências, o planejamento coletivo, as reuniões pedagógicas e os grupos de estudos favorecem a construção de novos conhecimentos e contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes.

A coordenação pedagógica desempenha papel estratégico na organização da formação continuada dentro das instituições escolares. Cabe ao coordenador identificar necessidades formativas, organizar momentos de estudo, acompanhar o desenvolvimento dos professores e promover ações voltadas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. Quando bem estruturada, essa atuação fortalece o trabalho coletivo e contribui para a melhoria dos resultados educacionais.

As tecnologias digitais ampliaram significativamente as possibilidades de formação continuada. Cursos on-line, seminários virtuais, plataformas educacionais, comunidades acadêmicas, bibliotecas digitais e redes de colaboração permitem que professores tenham acesso a conteúdos atualizados independentemente de sua localização geográfica. Essa democratização do conhecimento fortalece a aprendizagem ao longo da vida e amplia as oportunidades de desenvolvimento profissional.

Contudo, a utilização das tecnologias exige desenvolvimento de competências digitais. O professor precisa compreender como selecionar recursos adequados, utilizar plataformas educacionais, produzir materiais digitais, proteger dados dos estudantes e integrar as tecnologias ao currículo de maneira significativa. A formação continuada deve contemplar esses aspectos, preparando os docentes para atuar em ambientes híbridos e digitais.

Outro tema relevante refere-se às metodologias ativas de aprendizagem. Estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, gamificação e ensino híbrido passaram a integrar o cotidiano das escolas. Para implementar essas metodologias de maneira eficiente, os professores necessitam de formação específica que articule fundamentos teóricos e experiências práticas.

A educação inclusiva também demanda atualização permanente. A diversidade presente nas salas de aula exige que os docentes desenvolvam conhecimentos relacionados às adaptações curriculares, tecnologias assistivas, avaliação inclusiva e atendimento às diferentes necessidades

educacionais dos estudantes. A formação continuada fortalece a capacidade dos professores de construir ambientes de aprendizagem acessíveis, acolhedores e respeitosos.

Além dos conhecimentos pedagógicos, o desenvolvimento profissional envolve competências relacionadas à ética, à comunicação, à liderança, ao trabalho em equipe e à mediação de conflitos. O professor contemporâneo atua em contextos complexos, nos quais as relações humanas assumem importância crescente para o sucesso do processo educativo. Assim, aspectos socioemocionais também precisam integrar os programas de formação.

Entretanto, diversos obstáculos ainda dificultam a consolidação da formação continuada como política permanente. A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para estudos, a insuficiência de recursos financeiros, a oferta limitada de cursos de qualidade e a ausência de políticas institucionais consistentes representam desafios frequentemente apontados pelos profissionais da educação.

Outro problema refere-se aos modelos de formação excessivamente teóricos e desvinculados da realidade escolar. Cursos padronizados, elaborados sem considerar as necessidades específicas das escolas e dos professores, tendem a produzir reduzido impacto sobre a prática pedagógica. Por essa razão, torna-se fundamental desenvolver programas formativos contextualizados, construídos a partir das demandas identificadas no cotidiano escolar.

As políticas públicas educacionais reconhecem a formação continuada como direito dos profissionais da educação e como condição indispensável para a melhoria da qualidade do ensino. O Plano Nacional de Educação estabelece metas relacionadas à valorização docente, incentivando programas permanentes de aperfeiçoamento profissional e ampliação da formação em nível de pós-graduação.

Outro aspecto relevante consiste na pesquisa como instrumento de desenvolvimento profissional. Professores que investigam sua própria prática desenvolvem maior autonomia intelectual, fortalecem sua capacidade crítica e contribuem para a produção de conhecimentos educacionais. A pesquisa-ação, por exemplo, permite que problemas identificados na escola sejam analisados e solucionados pelos próprios profissionais envolvidos no processo educativo.

A cultura institucional exerce influência significativa sobre o sucesso das ações formativas. Escolas que valorizam o estudo, o planejamento coletivo e a inovação pedagógica tendem a construir ambientes favoráveis ao desenvolvimento profissional. Nesses contextos, a formação continuada deixa de ser atividade eventual e passa a integrar o cotidiano da instituição.

Dessa forma, a formação continuada representa muito mais do que um conjunto de cursos destinados à atualização profissional. Trata-se de um processo permanente de construção de conhecimentos, fortalecimento da identidade docente e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Investir na aprendizagem contínua dos professores significa fortalecer a qualidade da educação, promover inovação e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Conclui-se que o desenvolvimento profissional docente depende da articulação entre formação inicial consistente, políticas públicas de valorização, ambientes colaborativos de aprendizagem e compromisso permanente com a reflexão sobre a prática. A formação continuada constitui, portanto, um dos principais instrumentos para preparar os professores para os desafios da educação contemporânea e para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

OS SABERES DOCENTES, A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

O exercício da docência caracteriza-se como uma atividade complexa, dinâmica e profundamente influenciada pelas constantes transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas. Ensinar deixou de significar apenas transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade para assumir a função de mediar processos de aprendizagem, desenvolver competências, estimular o pensamento crítico e formar cidadãos capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais diversa e conectada.

Nesse cenário, compreender os saberes docentes torna-se fundamental para analisar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Os conhecimentos necessários ao exercício da docência não se restringem aos conteúdos científicos das disciplinas escolares. Eles envolvem aspectos pedagógicos, metodológicos, éticos, culturais, emocionais e experienciais que são construídos continuamente ao longo da trajetória profissional.

Maurice Tardif (2014) afirma que os saberes docentes possuem origem diversa e resultam da articulação entre diferentes experiências vivenciadas pelo professor. Para o autor, esses conhecimentos podem ser organizados em quatro grandes categorias: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional correspondem aos conhecimentos adquiridos durante os cursos de licenciatura e programas de formação continuada. Eles abrangem fundamentos da educação, didática, psicologia da aprendizagem, filosofia, sociologia, legislação educacional, avaliação e metodologias de ensino. Esses conhecimentos fornecem a base teórica necessária para compreender os processos educativos e orientar a prática pedagógica.

Os saberes disciplinares referem-se ao domínio dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento. O professor necessita compreender profundamente os conceitos científicos da disciplina que ensina, mantendo-se constantemente atualizado diante dos avanços produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento.

Já os saberes curriculares estão relacionados à organização dos conteúdos escolares, às diretrizes curriculares, à Base Nacional Comum Curricular, aos materiais didáticos e às orientações

pedagógicas estabelecidas pelos sistemas de ensino. Esses conhecimentos permitem ao professor planejar suas aulas considerando os objetivos educacionais definidos pelas políticas públicas.

Por fim, os saberes experienciais constituem os conhecimentos construídos no cotidiano da profissão. São desenvolvidos por meio das experiências vividas em sala de aula, das relações estabelecidas com estudantes, colegas, famílias e gestores, bem como da reflexão constante sobre os desafios encontrados durante a prática docente. Esses saberes representam importante fonte de aprendizagem profissional e contribuem para o desenvolvimento da autonomia pedagógica.

A articulação entre essas diferentes formas de conhecimento fortalece a competência profissional do professor e amplia sua capacidade de responder às necessidades dos estudantes. A docência exige equilíbrio entre fundamentação teórica e experiência prática, permitindo que o educador tome decisões pedagógicas fundamentadas em conhecimentos científicos e adaptadas à realidade escolar.

Paulo Freire (2021) contribui significativamente para essa discussão ao afirmar que ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua construção. Nessa perspectiva, o professor deixa de ocupar posição centralizadora e passa a atuar como mediador da aprendizagem, estimulando a curiosidade, o diálogo, a investigação e a participação ativa dos estudantes.

A prática pedagógica fundamentada no diálogo fortalece a autonomia dos alunos e favorece a construção de aprendizagens significativas. O respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes, à diversidade cultural e às diferentes formas de aprender constitui princípio essencial da educação defendida por Freire. Dessa maneira, a atuação docente exige sensibilidade para reconhecer cada estudante como sujeito ativo do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à inovação pedagógica. As rápidas transformações tecnológicas e sociais exigem que os professores desenvolvam metodologias capazes de tornar a aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada. A inovação não se limita à utilização de equipamentos tecnológicos, mas envolve mudanças na forma de organizar o ensino, avaliar os estudantes e promover a construção do conhecimento.

As metodologias ativas de aprendizagem representam importante exemplo desse movimento inovador. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, gamificação e ensino híbrido colocam o estudante como protagonista do processo educativo, estimulando autonomia, criatividade, colaboração e resolução de problemas.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas favorecem uma aprendizagem mais profunda porque aproximam os conteúdos escolares das situações reais vivenciadas pelos estudantes. O professor passa a organizar experiências de aprendizagem nas quais os alunos investigam, analisam informações, produzem conhecimentos e desenvolvem competências essenciais para o século XXI.

A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) também transformou significativamente o trabalho docente. Plataformas virtuais, ambientes digitais de aprendizagem, recursos multimídia, inteligência artificial, aplicativos educacionais e ferramentas colaborativas ampliaram as possibilidades de ensino e aprendizagem, exigindo dos professores novas competências digitais.

Entretanto, o uso das tecnologias deve ocorrer de forma crítica e planejada. O simples acesso a equipamentos não garante melhoria da aprendizagem. É necessário que o professor compreenda os objetivos pedagógicos de cada recurso tecnológico, selecione ferramentas adequadas ao contexto educacional e desenvolva estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes.

A educação contemporânea também exige atenção às competências socioemocionais. Aspectos como empatia, colaboração, comunicação, pensamento crítico, criatividade, responsabilidade, ética e resiliência passaram a integrar os objetivos educacionais previstos na Base Nacional Comum Curricular. Consequentemente, os professores precisam desenvolver essas competências em sua própria formação para promovê-las junto aos estudantes.

Outro desafio importante refere-se à diversidade presente nas escolas. As salas de aula reúnem estudantes com diferentes culturas, crenças, condições sociais, necessidades educacionais e formas de aprendizagem. A atuação docente precisa reconhecer essa diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo, promovendo práticas inclusivas e respeitando os princípios da equidade.

A educação inclusiva exige que o professor desenvolva estratégias pedagógicas flexíveis, realize adaptações curriculares quando necessário e utilize diferentes recursos metodológicos para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem. Essa atuação demanda formação específica e compromisso permanente com os direitos humanos e a justiça social.

Além dos desafios pedagógicos, a profissão docente enfrenta importantes questões relacionadas à valorização profissional. Salários incompatíveis com a responsabilidade da função, excesso de atividades burocráticas, sobrecarga de trabalho, insuficiência de recursos didáticos e problemas relacionados à saúde mental impactam diretamente o exercício da docência e reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da carreira.

Apesar dessas dificuldades, o professor permanece como um dos principais agentes de transformação social. Sua atuação influencia não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também sua formação ética, cultural, emocional e cidadã. Por essa razão, investir na formação docente significa investir na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida.

A inovação pedagógica, quando articulada aos saberes docentes e à formação continuada, fortalece a capacidade dos professores de responder às demandas da educação contemporânea. O

educador do século XXI precisa combinar conhecimentos científicos sólidos, competências digitais, sensibilidade humana, compromisso ético e disposição permanente para aprender.

Conclui-se, portanto, que os saberes docentes constituem a base da profissionalização do professor e se ampliam continuamente por meio da experiência, da pesquisa, da reflexão crítica e da formação permanente. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações, a valorização desses saberes representa condição indispensável para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A valorização da carreira docente constitui um dos principais desafios da educação brasileira e representa condição indispensável para a melhoria da qualidade do ensino. Embora a legislação educacional reconheça a importância estratégica dos professores para o desenvolvimento do país, ainda persistem dificuldades relacionadas à remuneração, às condições de trabalho, à formação continuada, à infraestrutura das escolas e ao reconhecimento social da profissão. Esses fatores influenciam diretamente a permanência dos profissionais na carreira e a qualidade do processo educativo.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, atribuindo aos profissionais da educação papel essencial para garantir esse direito. Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação por meio de políticas de formação, planos de carreira, ingresso por concurso público, remuneração adequada e condições dignas de trabalho.

Apesar desses avanços legais, a realidade ainda revela importantes desafios. Muitos professores convivem com jornadas excessivas, necessidade de atuar em diferentes escolas para complementar a renda, limitações de recursos pedagógicos e elevado desgaste físico e emocional. Essas condições dificultam o desenvolvimento de práticas inovadoras e comprometem o tempo destinado ao planejamento, à pesquisa e à formação continuada.

Segundo Gatti (2019), a valorização docente não pode ser reduzida ao aspecto salarial, embora este seja extremamente importante. É necessário compreender que o reconhecimento profissional envolve também oportunidades de desenvolvimento, autonomia pedagógica, participação nas decisões educacionais, acesso à formação continuada e condições adequadas para o exercício da profissão.

A carreira docente precisa oferecer perspectivas reais de crescimento profissional. Planos de carreira estruturados, progressão baseada em mérito e formação, incentivos à pós-graduação e reconhecimento das boas práticas pedagógicas contribuem para fortalecer o compromisso dos professores com a educação e estimular sua permanência na profissão.

Outro aspecto fundamental refere-se às políticas públicas de formação docente. Nas últimas décadas, diferentes programas governamentais buscaram ampliar o acesso à formação inicial e continuada dos professores. Entre eles destacam-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e diversos programas estaduais e municipais voltados ao aperfeiçoamento profissional.

Essas iniciativas contribuíram para ampliar a qualificação dos docentes, aproximar universidades e escolas de educação básica e fortalecer a articulação entre teoria e prática. Entretanto, sua continuidade depende de investimentos permanentes, planejamento governamental e compromisso das diferentes esferas administrativas com a valorização da educação pública.

A Base Nacional Comum Curricular também trouxe novos desafios para a formação docente ao estabelecer competências gerais que exigem mudanças significativas nas práticas pedagógicas. O desenvolvimento do pensamento crítico, da cultura digital, da criatividade, da comunicação, da argumentação e da responsabilidade social requer professores preparados para trabalhar de forma interdisciplinar, colaborativa e centrada na aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, a formação dos professores precisa acompanhar as transformações da sociedade. O domínio dos conteúdos curriculares continua sendo indispensável, mas deve ser complementado por competências relacionadas à utilização das tecnologias digitais, à educação inclusiva, à educação socioemocional, à sustentabilidade, à diversidade cultural e à inovação metodológica.

Outro tema relevante refere-se ao bem-estar docente. Nos últimos anos, pesquisas nacionais e internacionais têm evidenciado o crescimento de problemas relacionados ao adoecimento físico e emocional dos profissionais da educação. Estresse ocupacional, ansiedade, depressão e síndrome de burnout passaram a representar importantes fatores de preocupação para os sistemas educacionais.

Essas condições frequentemente decorrem da combinação entre excesso de responsabilidades, pressão por resultados, dificuldades de infraestrutura, conflitos escolares e reduzido reconhecimento profissional. Dessa forma, políticas de valorização precisam contemplar não apenas aspectos financeiros, mas também ações voltadas à promoção da saúde física, emocional e psicológica dos educadores.

A pandemia da COVID-19 evidenciou ainda mais a importância da profissão docente. Durante esse período, professores precisaram reorganizar rapidamente suas práticas pedagógicas, aprender a utilizar novas tecnologias, adaptar conteúdos para o ensino remoto e manter vínculos com os estudantes em um contexto marcado por profundas dificuldades sociais e emocionais. Essa experiência demonstrou a capacidade de adaptação da categoria, mas também revelou a necessidade de fortalecer políticas de formação digital e apoio institucional.

Outro desafio contemporâneo refere-se à atração de novos profissionais para a carreira docente. Em diversos países observa-se redução do interesse dos jovens pelos cursos de licenciatura, motivada principalmente pela baixa valorização social da profissão, pelos salários considerados insuficientes e pelas dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Reverter esse cenário exige políticas consistentes de valorização e fortalecimento da imagem social do professor.

Além das políticas governamentais, as próprias instituições educacionais possuem importante responsabilidade na valorização de seus profissionais. Ambientes escolares colaborativos, liderança democrática, incentivo à inovação, programas de formação interna, reconhecimento das boas práticas e participação coletiva nas decisões fortalecem a motivação das equipes e contribuem para a melhoria da qualidade do ensino.

As universidades também desempenham papel estratégico nesse processo. É fundamental que os cursos de licenciatura mantenham currículos atualizados, ampliem as experiências práticas, fortaleçam a pesquisa educacional e desenvolvam parcerias permanentes com as escolas de educação básica. Essa aproximação favorece uma formação mais conectada às necessidades reais da profissão docente.

Outro aspecto relevante consiste na internacionalização da formação de professores. O intercâmbio de experiências entre diferentes países, a participação em redes internacionais de pesquisa e o acesso à produção científica mundial ampliam as possibilidades de inovação pedagógica e fortalecem o desenvolvimento profissional dos educadores.

As perspectivas para a formação docente apontam para modelos cada vez mais colaborativos, interdisciplinares e baseados na aprendizagem ao longo da vida. O professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos e assume o papel de pesquisador, mediador, mentor e facilitador da aprendizagem, desenvolvendo competências capazes de responder às demandas de uma sociedade em permanente transformação.

Nesse contexto, a integração entre formação inicial, formação continuada, pesquisa, inovação pedagógica e desenvolvimento profissional constitui o caminho mais promissor para fortalecer a profissão docente. Investimentos em políticas públicas consistentes, valorização social da carreira, melhoria das condições de trabalho e promoção da aprendizagem permanente representam elementos fundamentais para garantir uma educação de qualidade.

Conclui-se que valorizar os professores significa reconhecer que eles constituem o principal patrimônio dos sistemas educacionais. A construção de uma educação democrática, inclusiva, inovadora e socialmente comprometida depende diretamente da formação, da motivação e do reconhecimento daqueles que diariamente dedicam seu trabalho à formação das novas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a formação de professores constitui um processo contínuo, complexo e indispensável para a qualidade da educação. A docência exige sólida formação científica, competência pedagógica, compromisso ético e capacidade permanente de adaptação às transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea.

Verificou-se que a formação inicial representa o ponto de partida para a construção da identidade docente, mas não esgota o desenvolvimento profissional. A aprendizagem ao longo da carreira, fortalecida pela formação continuada, pela pesquisa, pela reflexão crítica e pelo trabalho colaborativo, constitui elemento essencial para que os professores respondam aos desafios da prática educativa.

Também foi possível identificar que os saberes docentes resultam da integração entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais, práticas pedagógicas e interação com a comunidade escolar. Essa diversidade de conhecimentos fortalece a autonomia do professor e amplia sua capacidade de promover aprendizagens significativas e inclusivas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de valorização da carreira docente. Políticas públicas consistentes, melhoria das condições de trabalho, remuneração adequada, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento social da profissão constituem fatores indispensáveis para fortalecer a educação e garantir a permanência de profissionais qualificados na carreira.

Além disso, as transformações tecnológicas, a educação inclusiva, a diversidade cultural e as novas metodologias de ensino exigem professores preparados para atuar em contextos cada vez mais complexos e dinâmicos. A inovação pedagógica deve estar associada ao compromisso ético, ao desenvolvimento humano e à formação integral dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que investir na formação e valorização dos professores representa investir no futuro da educação e da sociedade. O fortalecimento da profissão docente constitui condição indispensável para construir escolas democráticas, inclusivas, inovadoras e comprometidas com a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. A educação de qualidade depende, acima de tudo, de professores bem formados, valorizados e continuamente comprometidos com o aperfeiçoamento de sua prática profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP, 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. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.]

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform**. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 30. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



O FUTURO DA PEDAGOGIA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

THE FUTURE OF PEDAGOGY IN BRAZIL: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN TEACHER EDUCATION AND PRACTICE

CAMILLA GIOVANINI PEIXINHO

Graduação em Educação Física e Saúde pela Universidade EACH-USP (2016), Licenciatura em Educação Física pela Faculdade ETEP Centro Universitário (2024), Pedagogia pela Faculdade UNICV Centro Universitário Cidade Verde (2025); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física – na EMEF Vicente de Paulo Dale Coutinho, Gen.

RESUMO

Este estudo analisa os principais desafios da educação brasileira e propõe caminhos reflexivos para uma prática pedagógica inovadora, inclusiva e sintonizada com as transformações contemporâneas. Entre os gargalos estruturais identificados, destacam-se as disparidades regionais, a precariedade de infraestrutura nas escolas, os altos índices de evasão e a histórica desvalorização da carreira docente. A fundamentação metodológica apoia-se em pesquisa bibliográfica e na análise crítica de documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Educação (PNE), articulados ao pensamento de autores referenciais como Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Miguel Arroyo. Tais premissas sustentam a urgência de uma práxis educativa emancipadora, comprometida com a transformação social e a equidade. Ressalta-se, ademais, a imperiosa necessidade de valorização do magistério, formação continuada consistente e integração consciente de recursos digitais ao ensino, culminando no fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva e atenta à diversidade.

Palavras chaves: Futuro; Pedagogia; Prática Docente; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study analyzes the main challenges facing Brazilian education and considers ways to develop innovative, inclusive pedagogical practice that responds to contemporary change. Structural problems include regional disparities, inadequate school infrastructure, high dropout rates, and the longstanding devaluation of the teaching profession. The study draws on bibliographic research and a critical analysis of official documents, including the National Common Core Curriculum and the National Education Plan, alongside the work of Paulo Freire, José Carlos Libâneo, and Miguel Arroyo. These foundations point to the need for emancipatory educational practice committed to social transformation and equity. The article also emphasizes the need to value teachers, provide sustained professional development, and integrate digital resources into teaching thoughtfully, strengthening a truly inclusive school that is attentive to diversity.

Keywords: Future; Pedagogy; Teaching Practice; Public Policy

INTRODUÇÃO

O debate sobre o futuro da pedagogia no Brasil encontra-se entrelaçado às dinâmicas sociais, políticas e econômicas do país, bem como às aceleradas mutações do cenário sociocultural e às novas exigências do ambiente escolar. Discutir o rumo da ação pedagógica reveste-se de relevância singular, visto que a pedagogia ocupa a posição central na formação das gerações do presente e do amanhã, impactando diretamente o desenvolvimento humano, cultural e socioeconômico da nação.

A pedagogia constitui o alicerce do fazer educativo, e a educação é consensualmente reconhecida como força motriz para a reestruturação social. Em um país marcado por severas assimetrias sociais e educacionais, repensar e planejar as práticas pedagógicas torna-se indispensável para consolidar um sistema de ensino mais equitativo, acessível e humanizado.

Paralelamente a essa conjuntura nacional, a educação enfrenta imperativos globais que demandam respostas consistentes, tais como:

Transformações tecnológicas e digitais: que alteram profundamente as formas de comunicação, produção e acesso ao conhecimento;

Urgência socioambiental: representada pelas crises climáticas e pela necessidade de promoção da sustentabilidade e consciência ecológica;

Globalização e diversidade cultural: que exigem o diálogo intercultural e o respeito às pluralidades.

Diante desse panorama dinâmico, o papel da pedagogia extrapola a mera transmissão de conteúdos acadêmicos, visando à formação integral de sujeitos éticos, solidários e letrados criticamente. Em uma sociedade democrática, a promoção do pensamento reflexivo é a garantia do fortalecimento da cidadania ativa e do combate consciente à desinformação.

REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E VALORIZAÇÃO DOCENTE

A superação das assimetrias socioeconômicas e regionais constitui uma das tarefas mais urgentes da educação brasileira. O horizonte da prática pedagógica depende da elaboração de estratégias metodológicas capazes de acolher as populações em situação de vulnerabilidade, viabilizando o direito de aprender com dignidade e qualidade.

Nesse processo, a centralidade do professor é inquestionável. Debater a evolução do campo pedagógico pressupõe assegurar condições dignas de trabalho, remuneração condizente e programas contínuos de desenvolvimento profissional. Sem o devido amparo aos educadores, qualquer proposta de renovação pedagógica reduz-se a um discurso estéril.

IMPACTO ECONÔMICO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A oferta de uma educação pública de excelência figura como pilar decisivo para o desenvolvimento econômico sustentável. Investir em teorias e práticas pedagógicas atualizadas é viabilizar a qualificação da força de trabalho, estimular o potencial criativo, combater a marginalização e ampliar a inserção soberana do país no cenário global.

JUSTIFICATIVA

A realização deste estudo justifica-se pelo papel estratégico que a educação desempenha no desenvolvimento humano e social do Brasil. Frente às rápidas transformações da sociedade contemporânea e às especificidades do contexto nacional, faz-se imperioso examinar criticamente os caminhos da pedagogia, visando responder aos desafios do século XXI com propostas consistentes, inclusivas e sustentáveis.

OBJETIVOS

Propor diretrizes reflexivas sobre a contribuição da pedagogia para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil, considerando os dilemas contemporâneos e as particularidades do sistema de ensino nacional.

METODOLOGIA UTILIZADA

O presente trabalho pauta-se na **pesquisa bibliográfica e na análise documental**. Fundamenta-se no estudo criterioso de obras clássicas e contemporâneas do campo educacional, com especial destaque para contribuições de Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Miguel Arroyo e Maria Teresa Eglér Mantoan.

Complementarmente, realizou-se o exame crítico de documentos normativos da educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e dados oficiais divulgados por órgãos de pesquisa educacional (INEP, IPEA e UNESCO). Esse levantamento permitiu cruzar os referenciais teóricos com os marcos regulatórios atuais, identificando convergências e lacunas nas diretrizes para a prática docente.

O FUTURO DA PEDAGOGIA NO BRASIL

A educação exerce função basilar no enfrentamento das desigualdades sociais, atuando como vetor de inclusão e mobilidade. No Brasil, onde as assimetrias regionais e econômicas revelam-se profundas, reestruturar o fazer pedagógico é precondição para assegurar que a escola cumpra seu papel transformador, atingindo sobretudo as parcelas mais desfavorecidas da população.

O horizonte educacional é balizado por transformações contínuas que exigem constante adaptação:

Avanços das mídias e ferramentas digitais: exigindo novas linguagens, metodologias interativas e letramento educacional;

Emergência de pautas ambientais: exigindo o compromisso permanente com a sustentabilidade e a responsabilidade coletiva;

Formação cidadã: baseada em valores éticos, direitos humanos e diálogo democrático.

A pedagogia precisa, assim, evoluir para capacitar os estudantes a agir como agentes conscientes de mudança em suas comunidades. Conforme salientou Paulo Freire, *"a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."* Tal constatação ressalta o potencial da pedagogia enquanto compromisso político e humano na edificação de um país mais equitativo.

VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E DESAFIOS DA ERA DIGITAL

A evolução pedagógica é indissociável da valorização dos professores, atores centrais do ato educativo. Diante da crescente complexidade da sala de aula e do desgaste acumulado da carreira docente no Brasil, torna-se urgente estruturar políticas de apoio e reconhecimento que resgatem a dignidade da profissão.

A presença das tecnologias no cotidiano social demanda do professor o desenvolvimento de competências para utilizar recursos virtuais como aliados metodológicos. Redes de aprendizagem, recursos multimídia e propostas de ensino híbrido modificaram sensivelmente o fazer pedagógico. Todavia, esse novo cenário evidencia que a formação inicial é insuficiente, tornando indispensável a oferta de programas contínuos de qualificação que contemplem dimensões metodológicas, digitais e socioemocionais.

ALINHAMENTO Á BNCC E CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu novos parâmetros para a prática pedagógica, enfatizando o desenvolvimento integral dos estudantes e o trabalho focado em competências socioemocionais. Essa perspectiva exige das instituições de ensino a transição para modelos que valorizem o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e a postura colaborativa.

Ademais, o futuro da pedagogia requer um compromisso irrestrito com a inclusão e o combate a todas as formas de preconceito — racismo, sexismo, capacitismo e marginalização social. É premente instituir práticas escolares capazes de acolher e valorizar estudantes com deficiência, povos indígenas, comunidades quilombolas e demais grupos historicamente marginalizados.

VISÃO TEÓRICA DE AUTORES NORTEADORES

José Carlos Libâneo (*Pedagogia e Pedagogos, para quê?*): Discute os fundamentos teórico-práticos do ensino, ressaltando que a pedagogia deve responder criticamente às demandas contemporâneas. Para o autor, o professor atua como um intelectual reflexivo, capaz de mediar o conhecimento teórico com a realidade vivida pelo aluno. Libâneo defende o uso pedagógico e reflexivo das mídias digitais, alertando para que recursos tecnológicos não sobreponham nem desumanizam a mediação do docente.

Paulo Freire: Concebe a pedagogia como um exercício essencialmente emancipador, pautado na relação dialógica e na problematização do mundo. A ação educativa não se restringe ao repasse de conteúdos, constituindo um ato político voltado para a conscientização e libertação social dos sujeitos.

Maria Teresa Eglér Mantoan: Referência no campo da inclusão, demonstra que incluir não significa apenas matricular alunos com deficiência nas turmas regulares, mas reestruturar integralmente o espaço e o currículo escolar para acolher a diversidade humana em todas as suas manifestações.

Miguel Arroyo (*Ofício de Mestre*): Enfatiza que a escola precisa colocar os sujeitos — estudantes, professores e suas comunidades — no centro do processo educativo. Para Arroyo, uma pedagogia humanizadora deve reconhecer e integrar os saberes populares, as identidades socioculturais e as experiências de vida de grupos historicamente silenciados, resistindo às forças que tentam mercantilizar o ensino público.

PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais recentes expressam a busca por respostas aos desafios da contemporaneidade, equilibrando exigências legais e necessidades sociais:

Implementação da BNCC: Visa padronizar e elevar a qualidade da educação básica, estruturando eixos focados em competências fundamentais para a vida em sociedade;

Diretrizes para Formação Docente (Resolução CNE/CP nº 2/2019): Busca readequar a formação inicial e continuada de professores às demandas contemporâneas, enfatizando a gestão da sala de aula, a equidade e o domínio de recursos educacionais digitais;

Fomento à Cultura Digital**:** Impulsionado pelas transformações recentes e pela necessidade de inclusão digital nas redes públicas, em sintonia com os estudos de Manuel Castells (*A Sociedade em Rede*), que apontam a urgência de democratizar o acesso à informação e às redes de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro da pedagogia no Brasil depende da capacidade do sistema de ensino de articular inovação, equidade e compromisso ético. A integração de recursos digitais virtuais, mídias dinâmicas e novas metodologias de ensino deve servir como alavanca para enriquecer a experiência de aprendizagem, sem jamais perder de vista a centralidade da mediação humana no ato pedagógico.

As tendências educacionais apontam de forma inequívoca para o protagonismo do estudante, o ensino pautado no desenvolvimento de competências e a atenção às singularidades dos educandos. Contudo, a efetivação dessas propostas exige superar desafios históricos, tais como a desvalorização do trabalho docente, as lacunas de infraestrutura e a persistência das desigualdades regionais. Reafirmar uma pedagogia crítica, inclusiva e humanizada é o caminho indispensável para assegurar a educação como direito pleno e instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

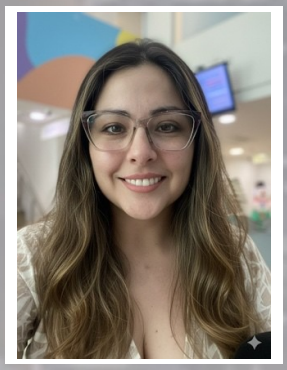
ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formar professores: transformar a formação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contexto social.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

FONTES ADICIONAIS RECOMENDADAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394/96.

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



A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PSYCHOPEDAGOGICAL SUPPORT IN LITERACY EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: PERSPECTIVES FOR INCLUSIVE EDUCATION

CECILIA ELISABETE AGUIRRE DE FAZZIO

Graduação em Letras com habilitação em português e inglês pela Unicid (2015), em História e Sociologia pela Uninter (2021) e em Pedagogia pela UniCV (2025); Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Estrangeira pela Facinter (2009), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Uninter (2012), Língua Inglesa e Literatura pela UNIP (2019), Psicolinguística pela Faculdade Metropolitana (2025), Neurociência e Desenvolvimento Humano pela Faculdade de Mediadores (2025); e Neuropsicopedagogia Clínica e Alfabetização e Letramento com ênfase em TEA pela FAAL (2026); Professora de Ensino Fundamental - Língua Inglesa e Língua Portuguesa - na EMEF Gen. Henrique Geisel.

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da prática psicopedagógica no processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as especificidades desse transtorno no contexto da educação inclusiva. O estudo parte da compreensão de que o TEA afeta aspectos centrais do desenvolvimento, como comunicação, interação social e comportamento, influenciando diretamente a aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa tem como objetivos compreender as características do TEA e suas implicações na alfabetização, identificar os desafios enfrentados por esses estudantes, investigar estratégias psicopedagógicas que favoreçam o letramento e refletir sobre o papel da psicopedagogia na mediação do processo de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, com base em produções científicas publicadas nas últimas duas décadas. O referencial teórico fundamenta-se em autores das áreas de alfabetização, educação inclusiva, psicopedagogia e neurociência, possibilitando uma análise interdisciplinar do tema. Os resultados indicam que estudantes com TEA enfrentam desafios relacionados à linguagem, à interação social e à organização cognitiva, exigindo práticas pedagógicas adaptadas e intervenções individualizadas. Evidencia-se que a atuação psicopedagógica, por meio de estratégias como uso de recursos visuais, organização do ambiente e mediação sistemática, contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Conclui-se que a articulação entre psicopedagogia, educação e neurociência é fundamental para a construção de práticas educacionais inclusivas e eficazes.

Palavras chaves: Transtorno do Espectro Autista; Alfabetização; Letramento; Psicopedagogia; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article analyzes how psychopedagogical practice can support literacy among children with autism spectrum disorder (ASD) in the early years of elementary education, taking into account the characteristics of ASD in inclusive settings. It starts from the understanding that ASD affects key aspects of development, including communication, social interaction, and behavior, which directly influence learning to read and write. The study aims to describe ASD and its implications for literacy, identify challenges faced by these students, investigate psychopedagogical strategies that support literacy, and reflect on psychopedagogy's role in mediating learning. This qualitative study is based on a bibliographic review of scholarly work published over the past two decades. Its theoretical framework brings together research in literacy, inclusive education, psychopedagogy, and neuroscience, enabling an interdisciplinary analysis. The findings indicate that students with ASD may face challenges related to language, social interaction, and cognitive organization, requiring adapted teaching practices and individualized interventions. Visual resources, environmental organization, and systematic mediation can help develop reading and writing. The article concludes that collaboration among psychopedagogy, education, and neuroscience is essential to effective inclusive educational practice.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Literacy; Written-Language Practices; Psychopedagogy; Inclusive Education

INTRODUÇÃO

Durante os três primeiros anos do ensino fundamental, a alfabetização tem primordial papel no desenvolvimento acadêmico, cognitivo e social do estudante, uma vez que possibilita a construção de habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à participação ativa nas práticas sociais mediadas pela linguagem, a que chamamos de letramento. No contexto da educação inclusiva, esse processo requer atenção especial, considerando que tais sujeitos podem apresentar particularidades na comunicação, na interação social e no processamento de informações devido aos transtornos apresentados, fatores que podem influenciar diretamente a aprendizagem da leitura e da escrita.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões repetitivos de comportamento, com hiperfoco em assuntos de seus interesses, sendo classificado em três níveis: nível 1 (verbal com pouca necessidade de apoio), 2 (não verbal com necessidade substancial de apoio) e nível 3 (não verbal com necessidade extrema de apoio). Essas peculiaridades repercutem no contexto escolar, especialmente durante a alfabetização dificultando o processo de letramento. Nesse cenário, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas e mediadas por estratégias que respeitem as singularidades do estudante e favoreçam seu desenvolvimento educacional.

Nesse contexto, destaca-se a atuação da psicopedagogia, uma área que se dedica à compreensão dos processos de aprendizagem e das dificuldades que podem emergir no percurso escolar, principalmente no âmbito da alfabetização e letramento. A prática psicopedagógica envolve a análise das condições que interferem na aprendizagem através de avaliações próprias, a mediação entre o estudante, o conhecimento e contexto educacional, bem como a proposição de estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas necessárias ao processo de alfabetização.

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ainda são observados desafios significativos no ambiente escolar, como a insuficiente formação de profissionais para lidar com as especificidades do TEA, a necessidade de adaptação das metodologias de ensino e a elaboração de intervenções pedagógicas que atendam às demandas desses estudantes.

Este estudo, portanto, parte da seguinte questão de pesquisa: de que forma a prática psicopedagógica pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A partir dessa problemática, o objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições da prática psicopedagógica no processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando, especificamente, compreender as características do TEA e suas implicações no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; identificar os principais desafios enfrentados por estudantes com TEA durante o processo de alfabetização; investigar estratégias e intervenções psicopedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do letramento em crianças com TEA; e refletir sobre o papel da psicopedagogia como mediadora do processo de aprendizagem e promotora da inclusão escolar.

A relevância desta pesquisa fundamenta-se no reconhecimento de que a alfabetização e o letramento representam etapas essenciais no desenvolvimento educacional das crianças, pois possibilitam não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também a participação ativa na vida escolar e social. Além disso, compreender as contribuições da prática psicopedagógica no processo de alfabetização desses estudantes pode auxiliar professores, gestores e profissionais da educação na elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Assim, este estudo busca ampliar as discussões acadêmicas e pedagógicas acerca da alfabetização de crianças com TEA, destacando a importância da psicopedagogia como área de apoio fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Para fundamentar esta discussão, este referencial teórico está organizado em quatro seções: inicialmente são discutidos os fundamentos da educação, alfabetização e letramento**;** em seguida abordam-se os princípios da educação inclusiva e suas relações com o Transtorno do Espectro Autista; posteriormente são apresentadas as contribuições da psicopedagogia e da neurociência para a

compreensão dos processos de aprendizagem**;** e, por fim, discute-se especificamente o processo de alfabetização de crianças com TEA, destacando desafios e possibilidades pedagógicas nesse contexto.

EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização constitui um processo fundamental no desenvolvimento educacional das crianças, pois envolve não apenas a aquisição do sistema de escrita, mas também a compreensão das práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. Nesse sentido, a alfabetização deve ser compreendida de forma articulada ao conceito de letramento, que diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

De acordo com Soares (2018), educadora e linguista referência em alfabetização no Brasil, defende que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis. Enquanto a alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. Para a autora, o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer de forma integrada, possibilitando que a criança compreenda a função social da linguagem escrita. Nesse sentido, Soares (2020) destaca que todas as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever quando lhes são oferecidas condições pedagógicas adequadas e metodologias que considerem suas necessidades de aprendizagem.

A compreensão de como a criança constrói o conhecimento sobre a escrita foi profundamente influenciada pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984), que desenvolveram a teoria da psicogênese da língua escrita. As autoras demonstraram que a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes mesmo de ingressar formalmente no processo de alfabetização, passando por diferentes níveis de compreensão até alcançar o domínio do sistema alfabético. Essa perspectiva rompeu com concepções tradicionais que entendiam a alfabetização apenas como memorização de códigos, enfatizando a importância da construção ativa do conhecimento pelo aprendiz.

Complementando essa perspectiva construtivista, Teberosky (2015) ressalta que o processo de aprendizagem da linguagem escrita envolve interações sociais e práticas pedagógicas que favorecem a reflexão da criança sobre o funcionamento do sistema de escrita. Dessa forma, o papel do professor torna-se essencial na organização de situações didáticas que estimulem a investigação e a construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante no processo de alfabetização refere-se ao desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade que permite à criança reconhecer e manipular os sons da fala. Segundo Morais (2019), pesquisador na área da Educação e Linguagem, o desenvolvimento dessa habilidade desempenha papel importante na aprendizagem do sistema alfabético, uma vez que contribui para a compreensão das relações entre fonemas e grafemas. Assim, atividades que estimulem a reflexão sobre os sons da língua podem favorecer o processo de alfabetização, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

Dessa forma, a alfabetização deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e pedagógicas, exigindo práticas educativas que considerem as particularidades de cada estudante e promovam sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A educação inclusiva tem como princípio fundamental a garantia do direito de todos os estudantes à educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo condições equitativas de aprendizagem. Nesse contexto, a escola deve assumir o compromisso de desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a diversidade presente no ambiente educacional.

De acordo com Mantoan (2021), a inclusão escolar representa uma mudança paradigmática no campo educacional, pois rompe com modelos excludentes e propõe a reorganização da escola para atender a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Para a autora, a inclusão implica transformar as práticas pedagógicas, os currículos e as formas de organização escolar, de modo a promover a participação efetiva de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Entre os estudantes que demandam atenção no contexto da educação inclusiva estão aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por dificuldades na comunicação social e pela presença de comportamentos restritos e repetitivos. Segundo pesquisadores da UFRGS reconhecidos por estudos sobre autismo, Schmidt (2017) e Bosa (2013), o autismo apresenta diferentes níveis de manifestação, o que exige abordagens educacionais flexíveis e individualizadas para atender às necessidades específicas de cada estudante. As características do TEA manifestam-se de maneira heterogênea, podendo envolver dificuldades na comunicação e na interação social, relacionadas às diferentes formas de compreender e utilizar a linguagem verbal e não verbal. Também podem estar presentes padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, bem como a necessidade de previsibilidade e possíveis dificuldades diante de mudanças na rotina. Além disso, indivíduos com TEA podem apresentar particularidades no processamento sensorial, caracterizadas por hiper ou hiporreatividade a estímulos como sons, luzes, texturas e cheiros. Observam-se ainda diferenças no desenvolvimento e no uso da linguagem, além de particularidades no funcionamento cognitivo e nas funções executivas, envolvendo aspectos como atenção, flexibilidade cognitiva, planejamento e organização. Considerando a heterogeneidade que caracteriza o espectro, Bosa destaca que a compreensão de tais características é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas, uma vez que as dificuldades relacionadas à comunicação, interação social e flexibilidade comportamental podem impactar diretamente o processo de aprendizagem escolar.

PSICOPEDAGOGIA, NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

A psicopedagogia constitui um campo interdisciplinar dedicado ao estudo dos processos de aprendizagem e das dificuldades que podem emergir ao longo da trajetória escolar. Essa área articula

conhecimentos provenientes da pedagogia, psicologia, neurociência e linguística, buscando compreender como o sujeito aprende e quais fatores podem interferir nesse processo.

Segundo Bossa (2001), a psicopedagogia tem como objetivo investigar as dificuldades de aprendizagem a partir de uma perspectiva que considera o sujeito em sua totalidade, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. A autora destaca que o fracasso escolar não deve ser compreendido apenas como resultado de limitações individuais do estudante, mas também como consequência de fatores relacionados ao contexto educacional e às práticas pedagógicas adotadas.

Posteriormente, Bossa (2023) enfatiza que a atuação psicopedagógica pode ocorrer tanto no âmbito clínico quanto institucional, contribuindo para a identificação das dificuldades de aprendizagem e para a elaboração de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do estudante.

Nesse contexto, ressalta-se que a intervenção psicopedagógica envolve a compreensão da dinâmica da aprendizagem e das relações estabelecidas entre o sujeito, o conhecimento e o contexto escolar. A autora destaca que o psicopedagogo atua como mediador, auxiliando na construção de estratégias que favoreçam a superação das dificuldades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante no processo de aprendizagem refere-se à dimensão afetiva. Fatores emocionais e afetivos exercem influência significativa no desempenho escolar, podendo favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem. Assim, compreender a relação entre afetividade e aprendizagem torna-se essencial para a elaboração de intervenções pedagógicas eficazes.

Nos últimos anos, os avanços no campo da neurociência têm contribuído significativamente para a compreensão de como o cérebro aprende e se adapta às diferentes experiências vivenciadas pelo indivíduo. Segundo Cosenza (2011), o processo de aprendizagem envolve a formação, o fortalecimento e a reorganização de redes neurais, sendo influenciado por fatores como atenção, motivação, emoção e experiências prévias. Nesse contexto, destaca-se o conceito de neuroplasticidade, compreendido como a capacidade do sistema nervoso de modificar sua estrutura e seu funcionamento em resposta às experiências, aos estímulos e às demandas do ambiente. Assim, as experiências de aprendizagem podem favorecer a criação e o fortalecimento de conexões neurais, evidenciando a importância de práticas pedagógicas planejadas, significativas e adequadas às necessidades dos estudantes. Esses conhecimentos têm possibilitado a construção de estratégias educacionais mais alinhadas ao funcionamento do cérebro, reconhecendo que a aprendizagem é um processo dinâmico e que o desenvolvimento das habilidades pode ser favorecido por experiências, intervenções e estímulos adequadamente organizados.

Dessa forma, a articulação entre psicopedagogia e neurociência oferece importantes subsídios para a compreensão dos processos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias educacionais que considerem as singularidades dos estudantes e favoreçam a construção do conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A alfabetização de crianças com TEA constitui um desafio relevante no contexto da educação inclusiva, uma vez que as características do transtorno podem influenciar diretamente os processos de comunicação, interação social e aprendizagem. Entretanto, é importante destacar que estudantes com TEA possuem potencial para desenvolver habilidades de leitura e escrita quando lhes são oferecidas estratégias pedagógicas adequadas e ambientes de aprendizagem estruturados.

De acordo com Schmidt (2017) e Bosa (2013)**,** o processo educacional de estudantes com autismo requer práticas pedagógicas que considerem suas particularidades cognitivas e comportamentais, bem como o uso de recursos que favoreçam a organização do ambiente e a previsibilidade das atividades. Essas estratégias podem contribuir para reduzir dificuldades relacionadas à atenção, à compreensão de instruções e à participação em atividades escolares.

No processo de alfabetização, aspectos relacionados à comunicação e à linguagem assumem papel central. Crianças com TEA podem apresentar diferentes níveis de desenvolvimento linguístico, o que pode influenciar a forma como compreendem e se apropriam da leitura e da escrita. Nesse sentido, a utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas e mediação pedagógica sistemática pode favorecer a compreensão das atividades e o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias para a alfabetização. Exemplos práticos são os cartões com imagens associados às palavras, sequências visuais para orientar as etapas de uma atividade, rotinas ilustradas, jogos de associação entre figuras, letras e palavras, além da organização prévia do espaço e das tarefas. A mediação pedagógica pode ocorrer por meio da apresentação de instruções curtas e objetivas, da divisão de atividades mais complexas em pequenas etapas, da repetição planejada de conteúdos e do oferecimento de pistas visuais ou verbais quando necessário. Tais estratégias podem contribuir para tornar o processo de aprendizagem mais compreensível, previsível e significativo, respeitando as particularidades e o ritmo de desenvolvimento de cada criança. Práticas pedagógicas estruturadas, associadas ao uso de materiais concretos e estratégias visuais, podem contribuir significativamente para o processo de aprendizagem de estudantes com autismo. Essas estratégias auxiliam na organização das informações e facilitam a compreensão das atividades propostas, promovendo maior autonomia no processo de aprendizagem. A alfabetização de estudantes com TEA não deve ser compreendida como um processo padronizado, mas sim como um percurso que exige adaptações pedagógicas, sensibilidade docente e práticas educacionais flexíveis.

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Bossa (2001) explica que a intervenção psicopedagógica contribui para identificar os diferentes obstáculos que podem interferir no processo de aprendizagem, tais como dificuldades relacionadas à atenção, à memória, à linguagem, às funções executivas, à motivação e aos aspectos emocionais, além

de fatores associados às práticas pedagógicas e ao contexto escolar. A partir da compreensão dessas dificuldades e de suas possíveis relações com o processo de aprendizagem, torna-se possível elaborar estratégias pedagógicas e interventivas que favoreçam a construção do conhecimento de forma mais significativa e adequada às necessidades de cada aprendiz.

No contexto escolar, a psicopedagogia atua tanto na perspectiva preventiva quanto interventiva. A atuação institucional do psicopedagogo envolve a análise das práticas pedagógicas, a orientação aos professores e o acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes. Essa atuação contribui para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, capazes de atender às diferentes necessidades de aprendizagem presentes na sala de aula.

Outro aspecto importante refere-se à dimensão afetiva da aprendizagem. Fatores emocionais e afetivos exercem influência significativa no desempenho escolar, podendo facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a atuação psicopedagógica contribui para a construção de vínculos positivos com o processo educativo, favorecendo a motivação e o engajamento dos estudantes nas atividades escolares (BOSSA, 2023).

Além disso, as contribuições da neurociência têm ampliado a compreensão sobre os processos envolvidos na aprendizagem. Segundo Cosenza (2011), o cérebro humano apresenta grande plasticidade, sendo capaz de reorganizar suas conexões neurais a partir das experiências e estímulos recebidos. Dessa forma, práticas pedagógicas que considerem o funcionamento do cérebro e promovam estímulos adequados podem favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para a alfabetização.

Além disso, a atuação psicopedagógica envolve o trabalho colaborativo com professores, familiares e outros profissionais da educação e da saúde, promovendo uma abordagem interdisciplinar no acompanhamento do estudante. Ressalta-se que a educação de estudantes com autismo requer a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, de modo a garantir intervenções pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades do aluno.

Dessa forma, a psicopedagogia contribui significativamente para a promoção de práticas educacionais inclusivas, possibilitando a compreensão das particularidades do processo de aprendizagem de crianças com TEA e favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ao atuar como mediadora entre o estudante, o conhecimento e o contexto escolar, a psicopedagogia fortalece o processo de alfabetização e contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento, evidencia implicações significativas no contexto educacional, especialmente no processo de alfabetização nos anos iniciais.

Conforme discutido ao longo deste estudo, as características descritas como dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões restritos e repetitivos e alterações na interação social, interferem diretamente na forma como a criança com TEA se apropria da leitura e da escrita.

Diante desse cenário, torna-se evidente que compreender as especificidades do TEA é condição essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. As particularidades no processamento da linguagem, na atenção compartilhada e na interação social impactam a construção das habilidades linguísticas necessárias à alfabetização, uma vez que esse processo envolve operações cognitivas complexas relacionadas à linguagem, memória, atenção e simbolização. A aprendizagem está diretamente vinculada à formação de redes neurais influenciadas pelas experiências e interações vivenciadas pelo estudante, reforçando a importância de ambientes educacionais adequados e estimulantes. Tem-se, portanto, que a alfabetização de crianças com TEA não pode ser compreendida de forma homogênea, mas sim como um processo singular que demanda intervenções individualizadas.

Outro ponto relevante refere-se ao desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade fundamental para a aquisição da leitura e da escrita, pois tal competência permite à criança compreender a relação entre sons e grafemas, sendo essencial no processo de alfabetização. No entanto, as especificidades do desenvolvimento linguístico no TEA podem dificultar essa construção, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas.

Nesse contexto, a psicopedagogia se destaca como área fundamental de apoio ao processo de aprendizagem, contribuindo tanto para a compreensão das dificuldades quanto para a elaboração de intervenções adequadas. Conforme Bossa (2001), a psicopedagogia considera a aprendizagem em sua totalidade, articulando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos. Essa perspectiva amplia as possibilidades de atuação no contexto escolar, especialmente no atendimento às necessidades de estudantes com TEA.

As intervenções psicopedagógicas, como o uso de recursos visuais, a organização estruturada do ambiente, a previsibilidade das rotinas e a mediação individualizada, mostraram-se estratégias eficazes para favorecer o processo de alfabetização. A atuação da psicopedagoga, nesse processo, revela-se essencial como mediadora entre o estudante, o conhecimento e o contexto escolar. Cabe a esse profissional compreender as singularidades do sujeito que aprende e propor intervenções que favoreçam a construção do conhecimento. Essa atuação também envolve o suporte aos professores e a adaptação de estratégias pedagógicas, fortalecendo o processo de inclusão.

Por fim, é imprescindível considerar a dimensão afetiva da aprendizagem. Sabe-se que fatores emocionais influenciam diretamente o desempenho escolar. Logo, a construção de vínculos positivos, a promoção da segurança emocional e o estímulo à motivação são elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem em crianças com TEA.

Dessa forma, conclui-se que a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista requer uma abordagem integrada, que articule educação, psicopedagogia e neurociência. A compreensão das especificidades do TEA, aliada à adoção de estratégias pedagógicas inclusivas e à mediação psicopedagógica qualificada, contribui para a construção de práticas educacionais mais eficazes, favorecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita e promovendo a participação ativa desses estudantes no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

_____. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. São Paulo: Summus, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

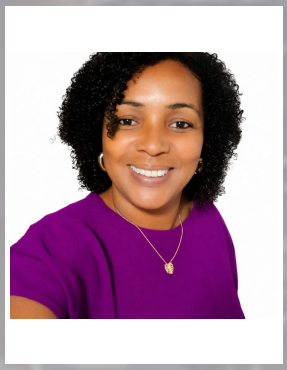
SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 2017. E-book.

_____; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e educação: da educação infantil ao ensino superior**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.



EDUCAÇÃO ANTI RACISTA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

ANTI-RACIST EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES FROM EARLY CHILDHOOD

CÉLIA MARIA BATISTA

Professora de Educação Infantil – PEI | Pedagoga | Historiadora | Educação Especial. Formação Acadêmica. Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário Assunção (UNIFAI), concluída em 2007. Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências Humanas e Educação Infantil – Faculdades Integradas Campos Salles (FICS). Licenciatura em História – Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), concluída em 30 de dezembro de 2025. Licenciatura em Educação Especial – Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), concluída em 04 de dezembro de 2025. Professora de Educação Infantil – PEI - Prefeitura Municipal de São Paulo – PMSP

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão acerca do racismo no ambiente escolar, considerando suas origens históricas, suas manifestações no cotidiano educacional e os desafios para a construção de uma educação comprometida com a igualdade racial. Ao longo dos anos, os estudos sobre a população africana e afro-brasileira ampliaram-se significativamente, contribuindo para a valorização de suas histórias, culturas, tradições e formas de resistência. Contudo, ainda se observa a necessidade de aprofundar pesquisas e debates que possibilitem uma compreensão crítica dos processos históricos que produziram e mantêm práticas discriminatórias na sociedade brasileira. O processo de colonização e, posteriormente, a escravização de milhões de africanos deixaram marcas profundas nas estruturas econômicas, sociais e culturais do país. Mesmo após a abolição da escravidão, a população negra continuou enfrentando condições de exclusão e marginalização que repercutem até os dias atuais. Nesse cenário, o racismo manifesta-se não apenas por meio de ações explícitas de discriminação, mas também através de mecanismos institucionais e culturais que dificultam o acesso a oportunidades e à plena participação social. As manifestações culturais africanas e afro-brasileiras constituem importante patrimônio histórico e cultural, expressando-se por meio da música, da dança, da religiosidade, da culinária, da literatura, das artes e de diversas outras formas de produção cultural. Reconhecer e valorizar essas contribuições torna-se uma estratégia essencial para o enfrentamento do preconceito e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Nesse contexto, a educação exerce papel estratégico na promoção da igualdade racial, contribuindo para a desconstrução de estereótipos, para o fortalecimento da identidade negra e para a valorização da diversidade cultural. A escola deve constituir-se como um espaço de diálogo, respeito e formação cidadã, capaz de combater práticas discriminatórias e promover o reconhecimento da pluralidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira.

Palavras chaves: Racismo; Educação; Cultura Afro-Brasileira; Diversidade Étnico-Racial; Descolonização; Escravidão; Educação Antirracista.

ABSTRACT

This article reflects on racism in schools, considering its historical origins, its everyday manifestations in education, and the challenges of building an educational system committed to racial equality. Scholarship on African and Afro-Brazilian populations has expanded significantly, helping to recognize their histories, cultures, traditions, and forms of resistance. Yet further research and debate are still needed to support a critical understanding of the historical processes that produced and sustain discriminatory practices in Brazilian society. Colonization and the subsequent enslavement of millions of Africans left deep marks on the country's economic, social, and cultural structures. Even after the abolition of slavery, Black people continued to face exclusion and marginalization that persist today. Racism appears not only through explicit discrimination but also through institutional and cultural mechanisms that restrict access to opportunities and full social participation. African and Afro-Brazilian cultural expressions are an important part of the country's historical and cultural heritage, evident in music, dance, religion, cuisine, literature, the arts, and many other forms of cultural production. Recognizing and valuing these contributions is essential to confronting prejudice and building a more inclusive and democratic society. Education plays a strategic role in promoting racial equality, challenging stereotypes, strengthening Black identity, and valuing cultural diversity. Schools should be spaces for dialogue, respect, and civic learning that confront discrimination and recognize Brazil's ethnic and racial diversity.

Keywords: Racism; Education; Afro-Brazilian Culture; Ethnic and Racial Diversity; Decolonization; Slavery; Anti-Racist Education

INTRODUÇÃO

A compreensão da história e da cultura africana constitui um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com o respeito à diversidade. Diversos estudos arqueológicos e antropológicos indicam que o continente africano ocupa lugar central na história da humanidade, sendo reconhecido como o berço das primeiras populações humanas. Sob essa perspectiva, torna-se possível compreender que todos os povos compartilham uma origem comum, reforçando a ideia de igualdade entre os seres humanos e desconstruindo falsas teorias que historicamente tentaram justificar formas de discriminação e exclusão.

Nesse contexto, iniciativas internacionais voltadas à valorização dos povos afrodescendentes têm contribuído para ampliar o debate sobre igualdade racial e justiça social. A promoção do reconhecimento das contribuições africanas para a humanidade representa um importante passo para enfrentar preconceitos ainda presentes em diferentes sociedades. Entretanto, a simples existência de políticas de valorização não é suficiente. É necessário que o conhecimento histórico e cultural produzido sobre a África e seus descendentes seja incorporado aos espaços educativos e às práticas sociais cotidianas.

Conforme afirma Souza Junior (1998, p.98):

A educação constitui uma das mais importantes ferramentas para desconstruir preconceitos e superar paradigmas construídos historicamente. Ao possibilitar o acesso ao conhecimento, ela contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender as desigualdades sociais, identificar práticas discriminatórias e atuar na promoção de relações mais igualitárias. Nesse sentido, o ensino sobre a história e a cultura africana deve ser compreendido como uma estratégia essencial de enfrentamento ao racismo.

A cultura negra ocupa posição central na formação da identidade brasileira. Diversos elementos presentes no cotidiano nacional, como manifestações religiosas, expressões artísticas, práticas musicais, tradições populares, gastronomia, linguagem e formas de organização comunitária têm origem ou forte influência africana. Dessa forma, compreender a cultura afro-brasileira significa compreender uma parte fundamental da própria história do Brasil.

Segundo Souza Junior (1995), a cultura negra deve ser reconhecida e respeitada como uma expressão legítima e singular da experiência humana. Sua valorização não se limita ao reconhecimento de práticas culturais específicas, mas contribui para ampliar a compreensão sobre os processos históricos, políticos e sociais que constituem a sociedade brasileira. Ao reconhecer diferentes visões de mundo, amplia-se também a capacidade de compreender a diversidade que caracteriza o país.

Embora o Brasil seja frequentemente reconhecido como uma nação multiétnica e multicultural, ainda persistem profundas desigualdades raciais em diferentes esferas da vida social. O racismo continua manifestando-se por meio de práticas discriminatórias, exclusão social, estereótipos e violências que afetam especialmente a população negra. Essas situações demonstram que o reconhecimento formal da diversidade não é suficiente para garantir relações verdadeiramente igualitárias.

A CONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES

A história do país revela que a construção dessas desigualdades está diretamente relacionada ao processo de colonização e escravização da população africana. Durante séculos, milhões de homens e mulheres foram submetidos à exploração, à violência e à negação de seus direitos mais básicos. Mesmo após a abolição da escravidão, muitos dos mecanismos de exclusão permaneceram presentes nas estruturas sociais, contribuindo para a manutenção de desigualdades que ainda podem ser observadas na contemporaneidade.

Nesse cenário, a escola assume papel estratégico no combate ao racismo. Como espaço de formação humana e cidadã, ela possui a responsabilidade de promover reflexões críticas sobre a história da população negra, valorizar suas contribuições culturais e combater práticas preconceituosas presentes no ambiente escolar. A educação antirracista deve estar comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas também com a construção de atitudes de respeito, empatia e valorização das diferenças.

Entretanto, diversos desafios ainda precisam ser enfrentados. Um dos principais refere-se à formação dos professores. Muitos profissionais da educação relatam dificuldades para abordar temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, seja pela ausência de formação específica, seja pela escassez de materiais didáticos adequados. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos em programas de capacitação docente que promovam conhecimentos mais aprofundados sobre a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes.

Além disso, a análise de muitos materiais didáticos revela que a abordagem da cultura africana ainda ocorre de forma limitada ou superficial. Frequentemente, os conteúdos concentram-se em aspectos relacionados à escravidão, deixando em segundo plano a riqueza cultural, intelectual, científica e artística dos povos africanos. Tal perspectiva contribui para reproduzir visões estereotipadas e impede uma compreensão mais ampla da importância da África para a formação da humanidade e da sociedade brasileira.

Dessa forma, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre a cultura afro-brasileira no currículo escolar, garantindo que estudantes tenham acesso a conhecimentos que valorizem a diversidade e fortaleçam o respeito às diferenças. A educação deve contribuir para a desconstrução de preconceitos históricos e para a promoção de relações sociais mais democráticas e inclusivas.

Portanto, o estudo da cultura africana e afro-brasileira representa muito mais do que uma exigência curricular. Trata-se de uma estratégia de enfrentamento ao racismo e de promoção da cidadania, capaz de contribuir para a formação de uma sociedade mais consciente de sua história, de sua diversidade e de sua responsabilidade na construção de relações fundamentadas na igualdade e no respeito mútuo.

A educação desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Mais do que transmitir conhecimentos, ela possui uma importante função social, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica, do respeito à diversidade e da participação cidadã. Nesse sentido, disciplinas como História, Sociologia e Antropologia assumem relevância especial ao possibilitar a compreensão dos processos sociais, culturais e políticos que moldaram as relações humanas ao longo do tempo.

No contexto brasileiro, marcado pela diversidade étnica e cultural, a escola tem a responsabilidade de promover uma educação que valorize as diferentes matrizes formadoras da sociedade. Entre elas, destaca-se a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes, cujas influências estão presentes em inúmeros aspectos da cultura nacional. Assim, torna-se essencial que os sistemas educacionais desenvolvam ações que possibilitem aos estudantes conhecer e compreender a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos de forma crítica, investigativa e respeitosa.

A abordagem dessas temáticas deve iniciar-se desde a Educação Infantil, período em que as crianças começam a construir suas concepções sobre identidade, diferenças e convivência social. Quando a escola promove experiências que valorizam a diversidade cultural e combatem estereótipos,

contribui para a formação de indivíduos mais preparados para conviver com as diferenças e enfrentar práticas discriminatórias presentes na sociedade.

Nesse contexto, é importante compreender que o conceito biológico de raça não encontra respaldo científico na atualidade. As diferenças observadas entre os seres humanos não justificam classificações hierárquicas ou supostas superioridades entre grupos. Entretanto, embora a ideia de raça não possua fundamento biológico, o racismo permanece como um fenômeno social concreto que produz desigualdades e afeta a vida de milhões de pessoas.

Conforme destaca Theodoro (2013, p.43):

O racismo pode ser compreendido como uma ideologia que estabelece hierarquias entre indivíduos a partir de características físicas, especialmente a cor da pele, criando padrões de superioridade e inferioridade socialmente construídos. Essa ideologia influencia relações sociais, oportunidades econômicas, acesso à educação e diferentes formas de participação na vida social. Dessa maneira, o racismo atua como um mecanismo que contribui para a manutenção das desigualdades e da exclusão social.

Historicamente, as formas de racismo sofreram transformações. O chamado racismo científico ou biológico, amplamente difundido entre os séculos XIX e XX, buscava justificar a superioridade de determinados grupos por meio de supostas diferenças naturais. Com o avanço dos conhecimentos científicos, essas teorias foram contestadas e perderam legitimidade. No entanto, novas formas de discriminação passaram a surgir.

Autores como Barker (1981) identificam o surgimento do chamado racismo cultural ou diferencialista, que deixa de enfatizar características biológicas para concentrar-se em supostas incompatibilidades culturais entre diferentes grupos. Nessa perspectiva, a discriminação nem sempre ocorre de maneira explícita, mas manifesta-se por meio da desvalorização de costumes, tradições, religiões, formas de linguagem e expressões culturais de determinados grupos sociais.

Como ressalta Munanga (2004, p.79):

Muitas pessoas associam o racismo apenas a atos evidentes de discriminação, como agressões verbais, exclusão explícita ou violência física. Contudo, o fenômeno também está presente em práticas cotidianas mais sutis, frequentemente naturalizadas e dificilmente reconhecidas como discriminatórias. Essas formas veladas de racismo contribuem para perpetuar desigualdades e reforçar preconceitos historicamente construídos.

Nesse sentido, a educação antirracista assume papel estratégico. Seu objetivo não é apenas denunciar práticas discriminatórias, mas promover reflexões capazes de transformar valores, atitudes e comportamentos. A escola deve constituir-se como um espaço de diálogo e conscientização, onde estudantes possam compreender as origens históricas do racismo e desenvolver atitudes fundamentadas no respeito à diversidade humana.

Apesar dos inúmeros desafios existentes, é possível reconhecer avanços significativos nas últimas décadas. Os movimentos negros, as políticas públicas de igualdade racial e a ampliação dos estudos sobre a cultura afro-brasileira contribuíram para o fortalecimento das discussões sobre direitos, cidadania e reconhecimento social da população negra. Atualmente, as contribuições africanas para a formação do Brasil são cada vez mais valorizadas nos campos da educação, da cultura e da produção do conhecimento.

Contudo, ainda persistem obstáculos relacionados à implementação efetiva de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial. Em muitos contextos escolares, os conteúdos relacionados à história da África e à cultura afro-brasileira continuam sendo abordados de forma superficial, limitando as possibilidades de construção de uma consciência crítica sobre o tema.

Além disso, é importante compreender que o enfrentamento do racismo não pode depender exclusivamente de medidas repressivas ou legais. Embora a legislação seja fundamental para coibir práticas discriminatórias, autores como Jaccoud (2009) destacam que ela atua principalmente sobre as consequências do racismo, sem necessariamente eliminar suas causas estruturais. Preconceitos, estereótipos, intolerância e discriminação continuam presentes em diferentes espaços sociais e exigem estratégias educativas mais amplas e permanentes.

Por essa razão, Garcia (2007) defende a necessidade de políticas antirracistas que atuem diretamente na transformação das condições que alimentam a discriminação racial. Nesse processo, a educação ocupa posição privilegiada, pois possibilita a construção de novos conhecimentos, valores e formas de convivência social.

Portanto, a função social da educação no combate ao racismo consiste em formar cidadãos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária. Ao promover o respeito às diferenças, valorizar a diversidade cultural e reconhecer a contribuição histórica dos povos africanos e afrodescendentes, a escola contribui para o fortalecimento da cidadania e para a consolidação de práticas sociais mais justas e democráticas.

O MOVIMENTO NEGRO, A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS ANTIRRACISTAS

A discussão sobre o racismo no Brasil está profundamente relacionada à forma como a sociedade brasileira construiu sua identidade nacional ao longo da história. Segundo Garcia (2007), a ideia de que o Brasil seria uma nação marcada pela convivência harmoniosa entre diferentes grupos étnicos consolidou-se especialmente ao longo das décadas de 1920 e 1930, por meio da difusão do chamado mito da democracia racial. Essa concepção sustentava que brancos, negros e indígenas conviviam em condições de igualdade, ocultando as desigualdades históricas produzidas pela escravidão, pela exclusão social e pelo preconceito racial.

O discurso da democracia racial contribuiu para invisibilizar práticas discriminatórias e dificultou, por muitos anos, o reconhecimento do racismo como problema estrutural da sociedade brasileira. Como destaca Garcia (2007, p.49):

Experiências de segregação e exclusão foram frequentemente negadas ou minimizadas por instituições públicas, meios de comunicação e setores da intelectualidade nacional. Como consequência, grande parte da população passou a acreditar que as desigualdades existentes eram resultado apenas de fatores econômicos, ignorando a influência das questões raciais.

Nesse contexto, o movimento negro brasileiro assumiu papel fundamental na denúncia do racismo e na luta pela garantia de direitos. Conforme afirma Domingues (2007), a mobilização da população negra sempre esteve voltada para o enfrentamento dos problemas produzidos pelo preconceito racial e pelas desigualdades que afetam diferentes esferas da vida social. Questões relacionadas ao acesso ao mercado de trabalho, à educação, à cultura e à participação política passaram a integrar a pauta de reivindicações dos movimentos sociais negros.

Para o movimento negro, a identidade étnico-racial constitui um importante instrumento de mobilização política e de fortalecimento coletivo. A consciência racial passa a ser compreendida não apenas como um elemento de pertencimento cultural, mas também como mecanismo de resistência e de organização social diante das desigualdades historicamente construídas.

Apesar dos avanços jurídicos alcançados após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as mudanças legais não foram suficientes para eliminar as desigualdades raciais presentes no país. A permanência de indicadores sociais desfavoráveis à população negra demonstrou que a igualdade formal prevista na legislação não garantia, por si só, igualdade real de oportunidades. Esse cenário impulsionou o fortalecimento de novas formas de organização e atuação política.

Foi nesse período que diversas organizações não governamentais voltadas à promoção da igualdade racial ampliaram suas atividades em diferentes regiões do país. Muitas dessas iniciativas concentraram esforços nas áreas de educação, cultura, cidadania e desenvolvimento comunitário, buscando criar mecanismos capazes de reduzir as desigualdades que atingiam a população negra.

Entre as ações desenvolvidas, destacaram-se os cursos preparatórios para vestibulares direcionados a estudantes oriundos das camadas populares, especialmente jovens negros e alunos de escolas públicas. Essas iniciativas buscavam ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior, enfrentando desigualdades produzidas pelas diferenças de condições educacionais entre estudantes de escolas públicas e privadas.

Entretanto, o diferencial desses cursos não estava apenas na preparação acadêmica. Eles também promoviam debates sobre cidadania, relações raciais, identidade negra, discriminação e inclusão social. Além dos conteúdos tradicionais exigidos nos processos seletivos, os participantes eram

incentivados a refletir criticamente sobre a realidade social brasileira e sobre os mecanismos que produzem e reproduzem o racismo.

Essas experiências contribuíram para fortalecer uma nova forma de mobilização social, articulando educação, consciência racial e participação política. Ao promover espaços de reflexão coletiva, tais iniciativas ampliaram o debate público sobre desigualdade racial e impulsionaram reivindicações por mudanças mais profundas nas políticas educacionais brasileiras.

Nesse cenário, o movimento negro passou a pressionar o Estado por reformas estruturais capazes de promover uma educação comprometida com a igualdade racial. Entre as reivindicações destacavam-se a revisão dos livros didáticos, a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, a formação de professores para trabalhar questões étnico-raciais e a criação de mecanismos que favorecessem a permanência dos estudantes negros nos diferentes níveis de ensino.

Diante da lentidão das transformações promovidas pelo poder público, ganharam força as discussões sobre políticas de ação afirmativa. Surgiu então a defesa das cotas raciais como instrumento de correção das desigualdades historicamente acumuladas pela população negra. Essas medidas passaram a ser compreendidas como estratégias temporárias de promoção da equidade e ampliação do acesso a oportunidades educacionais e profissionais.

Um marco importante nesse processo ocorreu com a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, realizada em 1995. O evento representou um momento significativo de articulação política e resultou na entrega ao governo federal de uma proposta de enfrentamento da desigualdade racial. Entre as diversas reivindicações apresentadas, destacavam-se ações voltadas à valorização da diversidade racial, à promoção da cidadania e à inserção da temática afro-brasileira nos sistemas educacionais.

As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por intensos debates sobre multiculturalismo, reconhecimento das diferenças e construção de sociedades mais inclusivas. Conforme argumenta Gomes (2012), diversas reformas constitucionais realizadas na América Latina passaram a reconhecer a existência de sociedades pluriétnicas e multiculturais, fortalecendo o debate sobre direitos coletivos, identidade cultural e diversidade.

Outro aspecto relevante dessas discussões refere-se à complexidade da classificação racial no Brasil. Autores como Schwarcz (2002) destacam que a identificação racial no país é influenciada por múltiplos fatores, incluindo cor da pele, origem regional, posição social, gênero, contexto histórico e experiências pessoais. Essa realidade reflete os processos de miscigenação que marcaram a formação da população brasileira e tornam mais complexa a definição de categorias raciais rígidas.

Conforme ressalta Sansone (1993, p.55):

Essa característica produz uma realidade marcada por ambiguidades e por diferentes formas de autodeclaração racial, exigindo cuidado na formulação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento

das desigualdades. Ao mesmo tempo, evidencia que o racismo no Brasil não desaparece em função da miscigenação, mas assume formas muitas vezes sutis e difíceis de identificar.

Dessa forma, a construção de políticas educacionais antirracistas exige o reconhecimento da diversidade presente na sociedade brasileira e o enfrentamento das desigualdades produzidas historicamente. A escola desempenha papel central nesse processo, pois é um dos principais espaços de formação cidadã, de valorização da diversidade cultural e de combate aos preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação comprometida com a promoção da igualdade racial exige uma profunda reflexão sobre os processos de formação inicial e continuada dos professores. Nesse contexto, torna-se indispensável analisar criticamente as práticas pedagógicas presentes nos cursos de formação docente, buscando identificar de que maneira concepções, valores e representações sociais influenciam o trabalho educativo e a abordagem das questões étnico-raciais no ambiente escolar.

A educação antirracista demanda uma postura ativa dos profissionais da educação, capaz de reconhecer que o racismo não se manifesta apenas por meio de atitudes explícitas de discriminação, mas também através de práticas cotidianas, discursos naturalizados e concepções historicamente construídas que reproduzem desigualdades sociais. Por essa razão, a formação docente deve preparar os educadores para compreender a complexidade das relações raciais na sociedade brasileira e desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam o respeito às diferenças.

Os estudos sobre cultura africana, afro-brasileira e relações étnico-raciais constituem um campo de conhecimento que exige abordagem interdisciplinar, envolvendo contribuições da História, Sociologia, Antropologia, Educação e demais áreas das Ciências Humanas. Essas discussões permitem compreender como determinadas representações sociais são construídas e reproduzidas ao longo do tempo, contribuindo para a manutenção de preconceitos, estereótipos e práticas discriminatórias.

Nesse sentido, os temas relacionados à diversidade cultural, à identidade étnica e ao racismo configuram um processo contínuo de reflexão, no qual as representações socioculturais se articulam com experiências individuais e coletivas. Muitas das concepções presentes no cotidiano escolar fazem parte do senso comum e foram incorporadas ao longo da trajetória de vida dos indivíduos. Por isso, frequentemente permanecem invisíveis ou naturalizadas, dificultando o reconhecimento de comportamentos discriminatórios.

As experiências pessoais dos educadores desempenham papel importante na construção de suas práticas pedagógicas. Valores transmitidos pela família, influências da comunidade, crenças religiosas, condições socioeconômicas, pertencimentos culturais e experiências de escolarização constituem elementos que participam da formação da identidade profissional docente. Esses fatores influenciam as

formas como os professores interpretam a realidade social, compreendem a diversidade e se relacionam com seus alunos.

Além disso, aspectos relacionados à origem étnica, identidade cultural, condição econômica e trajetória social podem contribuir para a formação de crenças e percepções que impactam diretamente o processo educativo. Muitas vezes, preconceitos e estereótipos não são expressos de maneira consciente, mas encontram-se incorporados às práticas pedagógicas, aos materiais didáticos utilizados e às formas de interação estabelecidas no ambiente escolar.

Diante dessa realidade, os programas de formação continuada assumem papel estratégico na construção de uma educação antirracista. Mais do que oferecer informações sobre legislação ou conteúdos curriculares, esses processos formativos devem promover espaços de reflexão crítica capazes de problematizar concepções historicamente construídas e incentivar a revisão de práticas excludentes.

A desconstrução de preconceitos exige um movimento permanente de análise das próprias atitudes, crenças e comportamentos. Nesse processo, os educadores precisam ser estimulados a identificar mecanismos sutis de discriminação que podem estar presentes em suas práticas, ainda que de forma involuntária. O reconhecimento dessas situações constitui o primeiro passo para a construção de relações pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

A formação antirracista também deve fortalecer conhecimentos sobre a história da África, as contribuições dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira, a cultura afro-brasileira e os processos históricos relacionados à escravidão, à resistência negra e às lutas por igualdade racial. Esse conhecimento é fundamental para superar abordagens superficiais e promover uma educação comprometida com a valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Hilda Maria de. **Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis.** 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica Modalidade Profissional-do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2015. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7517/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Hilda%20Maria%20de%20Alvarenga%20-%202015.pdf. Acesso em 30 set.2026.

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei federal n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996**. BRASÍLIA: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica.** 2004.

DIAS, L. R.; SANTANA, P. M. de S.; BORBA, C. dos A. de. Educação das relações étnico-raciais na Educação infantil: uma proposta insurgente. In: ROURE, Glacy Q. de. (Org.). **Cultura e poder: a construção da alteridade em tempo de (des)humanização.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. p. 159-166.

FERNANDES, António Teixeira. Espaço social e suas representações. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 2, 1992.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSFOGUEL, Ramón**. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. Sociedade e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 223-233, 2009.

GARCIA, Renísia Cristina**. Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005** / Renísia Cristina Garcia. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GARCIA, Renísia Cristina. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira. A importância da cultura na implementação de políticas públicas.** Campinas: Autores Associados, 2011.

IGREJA, Rebecca**. Estado, diferença cultural e políticas multiculturalistas: uma comparação entre Brasil e México**, tese de doutorado em antropologia social, Universidade de Brasília, Brasília. 2005.

JACCOUD, Luciana. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos,** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília. 2009.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

MUNANGA, K.. "**Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia" In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.I: s.n.], 2004.

SANTIAGO, Flávio. **Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, p. 129-153, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698132765. Acesso em: 28 nov.2023.

SILVA, Alberto da Costa e. **A Enxada e a Lança:** a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOUZA, Celina. **POLÍTICAS PÚBLICAS: questões temáticas e de pesquisa.** Caderno crh, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). **Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber**. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.



DA PÁGINA À TELA: ADAPTAÇÃO LITERÁRIA, MULTILETRAMENTOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMPARATIVAS ENTRE OBRAS E FILMES

FROM PAGE TO SCREEN: LITERARY ADAPTATION, MULTILITERACIES, AND COMPARATIVE TEACHING SEQUENCES BASED ON BOOKS AND FILMS

CEZAR AUGUSTO BASÍLIO DE CAMPOS BUFFARAH

Professor titular de cargo efetivo na Prefeitura de São Paulo, professor na rede privada no sistema Cambridge Press de ensino. Licenciado em Letras - Inglês pela Universidade Anhembi Morumbi de São Paulo, 2023. Pós-graduado em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa pela Faculdade Cultura Inglesa de São Paulo, 2026. Portador das certificações da Universidade de Cambridge do Reino Unido: FCE (First Cambridge Exam), 2021; CAE (Cambridge Advanced Exam), 2022; CPE (Cambridge Proficiency Exam), 2022; e SIELE Global (Servicio Internacional de Lengua Española), 2023.

RESUMO

A presença simultânea da literatura e do audiovisual no cotidiano dos estudantes amplia as possibilidades de formação leitora, mas também exige que a escola ultrapasse a prática simplificadora de utilizar filmes apenas como ilustração ou recompensa após a leitura. Este artigo analisa a adaptação literária do livro para a tela como objeto de ensino capaz de promover letramento literário, leitura crítica e compreensão multimodal, propondo princípios para a organização de sequências didáticas comparativas com narrativas clássicas e contemporâneas. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental fundamentada nos estudos de Hutcheon, Stam e Raengo, Cosson, Kress e van Leeuwen, Kern, Rojo e Moura, Dolz, Noverraz e Schneuwly, além da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo da Cidade de São Paulo para Língua Inglesa. Argumenta-se que a adaptação não deve ser julgada exclusivamente pelo critério de fidelidade ao texto-fonte, pois a passagem entre sistemas semióticos implica seleção, condensação, expansão, mudança de focalização, reorganização temporal e criação de sentidos próprios da linguagem audiovisual. No plano didático, a comparação entre obra literária e filme pode favorecer a observação de narrador, personagem, espaço, tempo, ponto de vista, trilha sonora, enquadramento, montagem, cor, silêncio e escolhas linguísticas, articulando leitura, oralidade, escrita e produção multimodal. Propõem-se procedimentos que envolvem contextualização, leitura orientada, formulação de hipóteses, análise de cenas, quadros comparativos, debates, reescritas e produções autorais. Conclui-se que o trabalho com adaptações se torna pedagogicamente relevante quando preserva a autonomia estética de cada linguagem e transforma diferenças entre página e tela em problemas de interpretação, argumentação e autoria.

Palavras chaves: Adaptação literária; Cinema; Letramento literário; Multiletramentos; Sequência didática.

ABSTRACT

The simultaneous presence of literature and audiovisual media in students' daily lives broadens opportunities to develop reading, but also requires schools to move beyond using films merely as illustrations or rewards after reading. This article analyzes adaptation from page to screen as a teaching subject that can promote literary literacy, critical reading, and multimodal understanding. It proposes principles for comparative teaching sequences using classic and contemporary narratives. The bibliographic and documentary study draws on Hutcheon, Stam and Raengo, Cosson, Kress and van Leeuwen, Kern, Rojo and Moura, Dolz, Noverraz and Schneuwly, as well as Brazil's National Common Core Curriculum and the City of São Paulo's English Language Curriculum. The article argues that adaptations should not be judged solely by their fidelity to the source text, since moving between semiotic systems involves selection, compression, expansion, shifts in perspective, temporal reorganization, and new meanings specific to audiovisual language. Comparing a literary work with its film adaptation can help students examine narrator, character, setting, time, point of view, soundtrack, framing, editing, color, silence, and language choices while connecting reading, speaking, writing, and multimodal production. The article proposes contextualization, guided reading, hypothesis-building, scene analysis, comparison charts, discussion, rewriting, and original production. It concludes that adaptation becomes pedagogically meaningful when each medium's aesthetic autonomy is respected and the differences between page and screen become opportunities for interpretation, argument, and authorship.

Keywords: Literary Adaptation; Cinema; Literary Literacy; Multiliteracies; Teaching Sequence

INTRODUÇÃO

A relação entre literatura e cinema ocupa lugar privilegiado na cultura contemporânea. Narrativas que circulam em romances, contos, peças teatrais, histórias em quadrinhos e obras juvenis frequentemente reaparecem em filmes, séries, animações e outras formas audiovisuais, criando redes de leitura que atravessam suportes, públicos e épocas. No cotidiano escolar, essa circulação produz uma situação paradoxal: muitos estudantes chegam às obras literárias depois de conhecer uma adaptação cinematográfica, enquanto a escola ainda tende a organizar livro e filme em uma hierarquia rígida, na qual o texto escrito aparece como original legítimo e a versão audiovisual como cópia secundária. Tal perspectiva reduz a potência pedagógica da comparação, porque transforma a adaptação em exercício de conferência de semelhanças, em vez de tratá-la como processo de interpretação e recriação (Hutcheon, 2013).

A adaptação não constitui simples transporte de uma história de um meio para outro. Ao migrar da página para a tela, uma narrativa precisa ser reorganizada segundo condições materiais e expressivas diferentes. A literatura pode construir interioridade por meio de narração, discurso indireto

livre, ritmo sintático, descrição e imaginação do leitor; o cinema combina imagem em movimento, voz, atuação, trilha sonora, ruídos, silêncio, montagem, enquadramento, iluminação e duração. Mesmo quando a trama geral permanece reconhecível, a experiência estética se modifica porque cada sistema semiótico dispõe de recursos específicos para selecionar, ocultar, enfatizar e relacionar informações. Por isso, uma análise educacional consistente precisa perguntar não apenas o que mudou, mas como a mudança produz sentido e por que uma determinada escolha foi realizada no novo meio (Hutcheon, 2013; Stam; Raengo, 2004).

Essa mudança de perspectiva é particularmente relevante para o ensino de línguas e literatura. A leitura literária pressupõe mais do que identificação de enredo, personagens ou figuras de linguagem; envolve participação em uma comunidade interpretativa, reconhecimento de estratégias discursivas e construção de sentidos que se modificam conforme contexto, repertório e mediação. Cosson (2014) compreende o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, o que implica oferecer ao estudante experiências sistemáticas de leitura, discussão e elaboração interpretativa. A adaptação cinematográfica pode ampliar esse trabalho desde que não substitua a leitura nem funcione como resumo audiovisual, mas seja tomada como outro texto a ser lido, interrogado e relacionado à obra literária.

No campo dos multiletramentos, a presença do audiovisual exige que a escola reconheça que os sentidos contemporâneos são construídos pela combinação de modos verbal, visual, sonoro, espacial e gestual. Kress e van Leeuwen (2021) demonstram que imagens possuem organização social e semiótica e que escolhas de composição, saliência, perspectiva e enquadramento participam ativamente da produção de significados. Rojo e Moura (2012), ao discutirem multiletramentos na escola, destacam a necessidade de incorporar textos multimodais e diversidade cultural às práticas pedagógicas. Assim, comparar livro e filme não é apenas variar recursos; é ensinar estudantes a perceber que diferentes linguagens organizam o mundo por convenções, possibilidades e limites próprios.

A Base Nacional Comum Curricular situa a área de Linguagens em uma perspectiva que contempla práticas sociais, diferentes semioses, cultura digital e ampliação das capacidades de leitura, produção e análise crítica (Brasil, 2018). No componente de Língua Inglesa, a valorização de usos sociais da linguagem favorece abordagens que aproximam textos escritos, orais, visuais e audiovisuais. O Currículo da Cidade de São Paulo para Língua Inglesa, por sua vez, organiza o componente em torno de práticas de linguagem e enfatiza a construção de sentidos em contextos significativos, oferecendo respaldo para propostas que articulem literatura, cinema, leitura crítica e produção autoral (São Paulo, 2019).

Apesar desse respaldo, o uso pedagógico de filmes frequentemente permanece marcado por três problemas. O primeiro é a função de recompensa: a exibição ocorre depois do encerramento de uma unidade, sem objetivos de aprendizagem. O segundo é a função substitutiva: o filme é usado para

economizar o tempo da leitura e fornecer o enredo essencial. O terceiro é o paradigma da fidelidade: estudantes são convidados apenas a identificar o que o diretor tirou ou mudou, supondo que a melhor adaptação seria aquela que mais reproduzisse o livro. Essas práticas podem gerar envolvimento momentâneo, mas raramente desenvolvem leitura audiovisual, argumentação ou compreensão do processo adaptativo.

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo sequências didáticas comparativas entre obras literárias e suas adaptações cinematográficas podem contribuir para o letramento literário, a leitura multimodal e a aprendizagem de línguas sem reduzir o filme a ilustração do livro? O objetivo geral é analisar fundamentos teóricos e metodológicos para a construção dessas sequências, com atenção a narrativas clássicas e contemporâneas. Como objetivos específicos, busca-se discutir a adaptação para além da fidelidade, identificar categorias comparativas produtivas, propor etapas de trabalho didático e examinar o papel da mediação docente e da avaliação.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental. A discussão sobre adaptação apoia-se em Hutcheon (2013) e Stam e Raengo (2004); o letramento literário é articulado a Cosson (2014); a multimodalidade e os multiletramentos são discutidos a partir de Kress e van Leeuwen (2021), Rojo e Moura (2012) e Kern (2008); a organização das sequências didáticas dialoga com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No plano normativo, são mobilizadas a BNCC e as orientações curriculares da Rede Municipal de São Paulo. A análise não pretende estabelecer um roteiro único, mas construir princípios adaptáveis a diferentes anos, níveis de proficiência e contextos escolares.

A hipótese sustentada é que a comparação entre literatura e cinema se torna pedagogicamente potente quando as diferenças deixam de ser tratadas como perdas e passam a ser interpretadas como escolhas. Nessa lógica, cortes, fusões de personagens, mudanças de cenário, atualização temporal, alteração do narrador, inserção de trilha sonora ou reorganização de desfechos tornam-se evidências para investigar os modos de significar de cada linguagem. O estudante não é convidado a decidir qual versão é melhor em termos absolutos, mas a sustentar interpretações sobre os efeitos das escolhas realizadas e a reconhecer que toda adaptação também é leitura.

ADAPTAÇÃO LITERÁRIA E RECRIAÇÃO INTERSEMIÓTICA: DA FIDELIDADE À INTERPRETAÇÃO

Durante longo período, parte significativa da crítica e do senso comum avaliou adaptações cinematográficas a partir de uma pergunta aparentemente simples: o filme foi fiel ao livro? Embora a questão possa ser útil em situações específicas, ela se torna reducionista quando é tomada como critério principal. A fidelidade pressupõe que exista um núcleo textual estável, plenamente transportável para outro meio, e que a tarefa do adaptador seja preservá-lo com o mínimo de alterações. Essa

premissa ignora que toda leitura já é interpretativa e que a passagem para outro sistema de signos exige transformação. Hutcheon (2013) propõe compreender a adaptação simultaneamente como produto, processo de criação e processo de recepção, ressaltando que adaptar implica repetir sem simplesmente replicar.

A ideia de repetição com diferença é decisiva para o trabalho escolar. Um filme adaptado mantém relações reconhecíveis com uma obra anterior, mas também responde a um novo contexto de produção, a expectativas de público, a convenções de gênero, a limitações de duração, a escolhas de direção e a possibilidades tecnológicas. O estudante que conhece o texto-fonte pode experimentar reconhecimento e surpresa ao mesmo tempo. Esse jogo entre memória e novidade constitui parte do prazer da adaptação e oferece terreno fértil para a análise. Em vez de marcar alterações como erros, o professor pode perguntar quais problemas narrativos elas resolvem, que novos sentidos introduzem e que aspectos do original permanecem como referência.

Stam e Raengo (2004) contribuem para deslocar a adaptação de uma lógica de subordinação para uma lógica de diálogo entre textos e mídias. A noção de intertextualidade permite perceber que um filme não conversa apenas com uma obra literária específica; ele também incorpora convenções cinematográficas, gêneros, imagens culturais, performances anteriores, discursos sociais e expectativas históricas. Uma versão contemporânea de um clássico, por exemplo, pode atualizar espaço e figurino, conservar falas originais, alterar identidades de personagens e inserir referências visuais reconhecíveis para o público atual. Essa rede complexa é mais produtiva pedagogicamente do que a busca de correspondência linha a linha.

A mudança de meio altera de maneira particular a construção do narrador. Na narrativa literária, o leitor pode receber informações por meio de um narrador em primeira ou terceira pessoa, acompanhar pensamentos, acessar comentários, perceber ironias ou interpretar omissões. No cinema, a focalização costuma ser construída pela câmera, pela montagem, pelo som, pela atuação e, eventualmente, por voz over. Uma decisão como retirar um narrador explícito não representa necessariamente perda; pode indicar transferência de sua função para a mise-en-scène ou para a organização visual. Comparar um trecho narrativo com a cena correspondente permite examinar quem sabe o quê, quando o espectador recebe determinada informação e como a perspectiva é controlada.

O tempo constitui outra dimensão central. Romances podem condensar anos em poucas linhas, interromper o presente com digressões extensas ou retardar um acontecimento por meio de descrição e reflexão. O cinema trabalha com duração projetada e montagem, podendo recorrer a elipses, flashbacks, montagem paralela, repetições e mudanças de ritmo. Em sala de aula, o professor pode selecionar um segmento curto do livro e uma sequência fílmica correspondente e pedir que os estudantes observem a ordem dos eventos, o tempo dedicado a cada ação e as informações omitidas ou antecipadas. A comparação ajuda a compreender que temporalidade narrativa é uma construção formal e não mero reflexo cronológico.

A personagem também se transforma na passagem para a tela. Na literatura, caracterização pode ocorrer pela descrição do narrador, pelo discurso interior, por ações ou por comentários de outras personagens. No cinema, corpo, voz, gesto, figurino, maquiagem, iluminação e enquadramento tornam-se componentes centrais. Uma frase do romance que descreve insegurança pode ser substituída por silêncio, hesitação, distância física ou escolha de plano. A análise comparativa permite mostrar que a atuação funciona como linguagem e que o significado não reside apenas nas palavras pronunciadas. Esse tipo de observação é particularmente importante para estudantes habituados a consumir imagens sem necessariamente dispor de vocabulário para analisá-las.

Espaço e ambientação também oferecem material rico. A literatura convoca o leitor a construir mentalmente cenários a partir de descrições seletivas; o filme precisa materializar visualmente o ambiente, ainda que de modo estilizado. Cenografia, locação, cor e arquitetura podem reforçar temas e relações de poder. Uma adaptação que atualiza uma narrativa do século XIX para uma metrópole contemporânea não apenas altera o cenário: reposiciona conflitos em outro universo cultural. A pergunta didática produtiva não é somente onde se passa, mas o que esse novo espaço comunica sobre personagens, valores e conflitos.

O som evidencia de forma ainda mais clara a especificidade audiovisual. Trilha musical, ruídos ambientes, silêncio, volume e qualidade da voz orientam expectativas emocionais e estruturam a atenção do espectador. Um trecho literário de suspense pode utilizar ritmo sintático, léxico e focalização; o filme pode produzir efeito semelhante por baixa iluminação, música, ruídos e montagem. Ao comparar os dois procedimentos, o estudante percebe que um efeito narrativo pode ser alcançado por estratégias distintas. Kress e van Leeuwen (2021) ajudam a compreender esse processo ao defenderem que modos semióticos possuem recursos próprios e que a produção de sentido emerge de sua articulação.

A adaptação envolve ainda escolhas de condensação e expansão. Filmes frequentemente reduzem personagens secundários, fundem episódios ou eliminam subtramas para atender à duração e à coerência do roteiro. Em outros casos, ampliam personagens pouco desenvolvidos no texto-fonte, criam cenas inexistentes ou tornam explícitas relações apenas sugeridas. Tais operações podem ser analisadas como hipóteses interpretativas. Se uma personagem é eliminada, qual função narrativa desaparece ou é redistribuída? Se um conflito é expandido, que leitura da obra se fortalece? Essas perguntas deslocam o estudante da contagem de diferenças para a análise de funções.

A rejeição do paradigma da fidelidade não significa que qualquer mudança seja automaticamente bem-sucedida. O estudante pode e deve avaliar criticamente escolhas adaptativas, desde que apresente critérios. É possível argumentar que uma alteração enfraqueceu uma ambiguidade, simplificou uma personagem ou eliminou uma dimensão política importante; também é possível defender que uma mudança tornou visível algo apenas implícito no texto. O ponto central é substituir o

julgamento intuitivo por argumentação baseada em evidências do livro e do filme. A comparação torna-se, assim, exercício de leitura crítica.

LITERATURA, CINEMA E MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

A presença de filmes em aulas de língua é antiga, mas sua integração a uma perspectiva de multiletramentos altera profundamente o modo de utilizá-los. Não basta reconhecer que o audiovisual desperta interesse. É necessário compreender que filmes são textos complexos, organizados por múltiplos modos semióticos, e que aprender a lê-los criticamente constitui parte da formação contemporânea. Rojo e Moura (2012) defendem práticas de letramento capazes de lidar com multiplicidade cultural e multiplicidade de linguagens. Nessa perspectiva, a sala de aula deixa de privilegiar exclusivamente a escrita alfabética e passa a analisar como diferentes modos se combinam para produzir efeitos de sentido.

Kern (2008) argumenta que o ensino de línguas pode estabelecer conexões entre textos escritos, orais, visuais e audiovisuais, permitindo que estudantes percebam relações entre linguagem, cultura e outras formas simbólicas de significação. Essa ideia é especialmente pertinente ao trabalho com adaptações, pois a comparação obriga o estudante a transitar entre sistemas expressivos. Ao ler uma passagem literária e assistir a uma cena, ele precisa reconhecer informações equivalentes, identificar conteúdos que não possuem correspondência direta e perceber como imagem e som reorganizam o que a escrita apresentava de outro modo.

No ensino de língua inglesa, esse trânsito pode favorecer aprendizagem linguística sem subordinar a literatura à gramática. Um fragmento de obra e sua adaptação podem ser explorados para observar escolhas lexicais, registros, formas de tratamento, pragmática, pronúncia, prosódia e variação, sempre relacionadas à situação comunicativa e à construção de personagens. Quando a obra é clássica, a distância histórica da língua pode tornar a comparação ainda mais produtiva: uma adaptação pode preservar trechos originais, modernizar vocabulário ou combinar formas antigas e contemporâneas. Em vez de tratar essa diferença como obstáculo, o professor pode transformá-la em objeto de investigação sobre mudança linguística e efeito estilístico.

A BNCC reconhece a cultura digital e a diversidade de linguagens como dimensões constitutivas da formação na Educação Básica e, em Língua Inglesa, enfatiza práticas situadas de uso e compreensão da língua (Brasil, 2018). Essa orientação favorece propostas em que o estudante não apenas receba informações sobre obras literárias, mas participe de atividades de leitura, discussão, produção e circulação. O filme pode oferecer material para oralidade e escuta; o livro amplia a leitura literária; a comparação sustenta escrita argumentativa; e a produção final pode assumir formato multimodal, como vídeo-ensaio, podcast, resenha audiovisual ou storyboard comentado.

O Currículo da Cidade para Língua Inglesa reforça uma abordagem orientada por práticas de linguagem, o que permite incorporar textos literários e audiovisuais como formas de participação

cultural e construção de sentidos (São Paulo, 2019). Essa integração é importante porque impede que o trabalho com adaptação permaneça isolado do currículo. Um projeto comparativo pode desenvolver objetivos de leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística, articulando competências de forma orgânica. Para isso, o professor precisa explicitar quais aprendizagens pretende acompanhar e selecionar corpus adequado à idade, ao repertório e ao nível de proficiência.

A leitura literária também ganha quando o filme é utilizado para produzir novas perguntas sobre o livro. Um risco recorrente é exibir a adaptação somente depois da leitura, como se sua função fosse confirmar a compreensão do enredo. Em uma sequência mais produtiva, cenas selecionadas podem ser introduzidas em momentos estratégicos: antes da leitura, para gerar hipóteses; durante, para discutir escolhas de focalização; depois, para realizar análise comparativa. O princípio é evitar que a imagem feche prematuramente a imaginação do leitor. O contato com o filme deve ampliar problemas interpretativos, não fornecer respostas definitivas.

Cosson (2014) enfatiza que o letramento literário demanda experiência efetiva com a obra e mediação capaz de produzir comunidade de leitores. Nesse sentido, a comparação com o cinema deve preservar a centralidade da leitura literária. O filme não substitui o texto porque não oferece a mesma experiência. O estudante precisa vivenciar ritmo, voz narrativa, construção verbal e ambiguidades próprias da obra. Só então a adaptação pode funcionar como contraponto que explicita escolhas. Em turmas com dificuldades de leitura, o professor pode trabalhar excertos cuidadosamente selecionados, leitura compartilhada, audiolivros ou versões integrais escalonadas, sem abandonar o contato com a linguagem literária.

A abordagem multimodal também exige alfabetização visual. Termos como plano geral, primeiro plano, ponto de vista, movimento de câmera, montagem, iluminação, cor e trilha sonora não precisam transformar a aula em curso técnico de cinema, mas oferecem instrumentos para nomear fenômenos observáveis. Sem vocabulário analítico, estudantes tendem a comentar apenas trama e atuação. Ao introduzir categorias de modo gradual, o professor amplia a precisão da interpretação. Kress e van Leeuwen (2021) mostram que escolhas visuais organizam relações entre participantes, observadores e informações, o que sustenta a leitura crítica de enquadramentos e composições.

A dimensão cultural merece igual atenção. Filmes adaptados circulam em mercados, plataformas e tradições nacionais específicas. Mesmo adaptações de obras canônicas podem reposicionar a narrativa em contextos culturais distintos, alterando sotaques, músicas, espaços e códigos sociais. Comparar versões produzidas em diferentes épocas ou países ajuda a perceber que cada adaptação responde ao seu presente. Essa possibilidade é particularmente relevante no ensino de línguas, pois permite discutir variedades linguísticas, identidade, estereótipos e relações interculturais sem reduzir cultura a listas de costumes.

O trabalho com legendas e dublagem amplia ainda mais a discussão. Estudantes podem observar diferenças entre fala original, legenda em português, legenda em inglês e dublagem,

identificando condensações, escolhas lexicais e alterações pragmáticas. Pedagogicamente, essa comparação evidencia que toda mediação textual envolve escolhas. Uma mesma fala pode produzir efeitos distintos conforme tradução, entonação e contexto. Em níveis mais avançados, a turma pode propor legendas alternativas para pequenos trechos e justificar opções, articulando competência linguística e leitura audiovisual.

O conceito de multiletramentos também chama atenção para autoria. A escola não deve limitar-se à leitura de produtos multimodais; precisa oferecer oportunidades para que estudantes produzam sentidos combinando modos. Depois de analisar uma adaptação, grupos podem transformar uma passagem não filmada em storyboard, criar teaser para uma nova versão, produzir comentário crítico em vídeo ou elaborar um podcast comparativo. A produção obriga a tomar decisões semelhantes às discutidas teoricamente: o que selecionar, que ponto de vista adotar, como representar interioridade, que som utilizar e que relação estabelecer com o texto-fonte.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMPARATIVAS: DA LEITURA DA OBRA À ANÁLISE DA TELA

A noção de sequência didática oferece uma estrutura útil para organizar o trabalho comparativo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um procedimento sistemático no qual os estudantes conhecem uma situação de comunicação, realizam uma produção inicial, participam de módulos voltados às dificuldades identificadas e produzem uma versão final. Embora o modelo tenha sido elaborado para o ensino de gêneros orais e escritos, seus princípios de progressão, modularidade e avaliação podem ser adaptados ao estudo de literatura e cinema. O essencial é que as atividades formem um percurso, e não uma coleção de exercícios soltos.

Uma sequência comparativa deve começar pela definição de um problema de leitura. Em vez de anunciar que a turma lerá o livro e depois verá o filme, o professor pode formular uma questão investigativa: como a adaptação constrói a interioridade de uma personagem sem o narrador do livro? O que muda quando uma narrativa antiga é ambientada no presente? Como trilha sonora e montagem alteram nossa percepção de um conflito? A pergunta orientadora oferece unidade ao percurso e impede que a comparação se disperse em detalhes aleatórios. Também ajuda estudantes a compreender que observar diferenças é meio para interpretar, não fim em si mesmo.

A primeira etapa pode envolver contextualização e ativação de repertório. Capas, cartazes, trailers, fotografias de produção, pequenos fragmentos ou paratextos podem ser apresentados para levantar hipóteses sobre gênero, época, tema e público. O professor precisa, contudo, controlar a quantidade de informação para não antecipar a leitura. Em uma obra clássica, a contextualização pode destacar elementos históricos indispensáveis sem converter a aula em exposição enciclopédica. Em narrativa contemporânea, pode-se discutir questões sociais e culturais que estruturam o conflito, preservando espaço para que o texto provoque suas próprias perguntas.

A leitura literária deve ser organizada em blocos significativos. Dependendo da extensão e da idade dos estudantes, a turma pode ler integralmente a obra ou trabalhar com capítulos e excertos articulados. Diários de leitura, perguntas abertas, anotações de passagens, mapas de personagens e rodas de conversa ajudam a documentar interpretações antes do contato com a adaptação. Esse registro é importante porque permite comparar não apenas livro e filme, mas também expectativas de leitura e escolhas cinematográficas. O estudante percebe como imaginou determinado espaço ou personagem e analisa o que a versão audiovisual propôs em seu lugar.

Antes da exibição, é produtivo apresentar um pequeno repertório de leitura audiovisual. O professor pode trabalhar uma cena não relacionada à obra para demonstrar como enquadramento, trilha, cor e montagem produzem efeitos. O objetivo não é dominar terminologia cinematográfica extensa, mas construir ferramentas suficientes para observação. Uma ficha simples pode organizar categorias como o que vemos, o que ouvimos, de onde acompanhamos a cena, o que foi omitido e que efeito isso produz. Essa preparação aumenta a qualidade das análises posteriores.

A exibição do filme não precisa ser integral nem contínua. Em muitos contextos escolares, a duração torna inviável assistir à obra completa em aula. Selecionar sequências-chave pode ser mais produtivo, especialmente quando cada cena corresponde a passagens já lidas. Pausas planejadas permitem formular hipóteses, rever detalhes e comparar imediatamente com o texto. Quando a exibição integral é possível, o professor pode reservar determinadas cenas para análise aprofundada posterior. A diferença entre assistir por entretenimento e assistir analiticamente precisa ser explicitada para a turma.

O quadro comparativo é instrumento útil desde que vá além de duas colunas livro e filme. Categorias como focalização, tempo, espaço, personagem, linguagem, som, imagem e efeito de sentido ajudam a estruturar a observação. Uma terceira coluna, interpretação, é fundamental, pois obriga o estudante a explicar por que a diferença importa. Registrar que o filme elimina uma personagem é apenas descrição; discutir que essa eliminação concentra o conflito em determinado protagonista e altera a distribuição de responsabilidades é interpretação. O professor pode modelar essa passagem de dado para argumento.

Uma primeira proposta de sequência pode ser aplicada a uma narrativa clássica e a uma adaptação que realize atualização temporal ou espacial. Obras de Shakespeare, romances góticos, narrativas vitorianas e outros textos canônicos oferecem amplo repertório. Uma sequência com um clássico pode iniciar pela leitura de cenas ou capítulos centrais, seguida da identificação de conflitos e recursos de caracterização. A adaptação é então analisada em relação à atualização de cenário, figurino, música, registro linguístico e ritmo. O problema orientador pode ser: de que maneira o filme procura tornar uma obra distante historicamente legível para um público contemporâneo sem apagar seus conflitos centrais?

Nesse percurso, grupos podem assumir focos distintos. Um grupo analisa linguagem verbal e manutenção ou modernização de diálogos; outro observa espaço e figurino; um terceiro examina trilha sonora e ritmo; outro investiga construção das personagens. Depois, os resultados são socializados e comparados. A divisão de focos reduz a sobrecarga de observar todos os elementos ao mesmo tempo e transforma a turma em comunidade de investigação. A produção final pode ser uma resenha comparativa, um ensaio curto ou um vídeo-ensaio que responda à questão orientadora com evidências específicas.

Uma segunda proposta pode trabalhar uma narrativa contemporânea cuja adaptação dialogue diretamente com temas sociais, identitários ou juvenis. Nesse caso, o professor pode privilegiar questões de voz, representação e público. A leitura inicial identifica quem narra, de que lugar social fala e como conflitos são construídos verbalmente. Na adaptação, os estudantes investigam como a câmera distribui visibilidade, que cenas são condensadas, quais conflitos recebem maior tempo e como música, silêncio e atuação posicionam o espectador. O problema orientador pode perguntar que aspectos da experiência da personagem ganham ou perdem complexidade na passagem para a tela.

Uma atividade particularmente produtiva é a análise de uma cena em detalhe. O professor seleciona um trecho curto, entre dois e cinco minutos, e o exibe mais de uma vez. Na primeira exibição, os estudantes registram impressões. Na segunda, observam imagem e enquadramento. Na terceira, concentram-se em som e linguagem. Depois, retornam à passagem literária correspondente. Essa desaceleração do consumo audiovisual é pedagogicamente relevante porque mostra que filmes, como textos literários, suportam releitura. O estudante aprende que assistir analiticamente implica voltar, comparar e revisar hipóteses.

Outra atividade consiste em reconstruir decisões do adaptador. Diante de uma passagem ainda não vista no filme, os estudantes elaboram hipóteses: o que manteriam, cortariam ou transformariam? Como representariam pensamentos? Que cenário, som e ritmo utilizariam? Em seguida, assistem à solução cinematográfica e comparam-na às próprias propostas. A tarefa desloca o estudante para a posição de autor e torna concretos os problemas de adaptação. Mesmo sem equipamento audiovisual, é possível trabalhar com storyboard, roteiro de cena ou descrição de planos.

A reescrita também pode integrar a sequência. Estudantes podem transformar uma cena do filme em narrativa literária, escolhendo narrador, focalização e grau de descrição, ou converter uma passagem do livro em roteiro. A atividade evidencia que passar entre linguagens exige mais do que trocar formato; é preciso decidir o que pode ser mostrado, dito, sugerido ou silenciado. Em ensino de língua inglesa, a complexidade linguística pode ser ajustada ao nível da turma, permitindo que o foco recaia em recursos já estudados, como discurso direto, descrição, modalização ou conectores narrativos.

Debates estruturados ajudam a consolidar argumentação. Em vez de perguntar qual versão é melhor, o professor pode propor afirmações específicas, como a atualização temporal fortalece o

conflito central, a retirada do narrador reduz a ambiguidade ou a trilha sonora orienta excessivamente a interpretação. Grupos preparam argumentos favoráveis e contrários com evidências. Essa dinâmica ensina que avaliação estética precisa de critérios e que interpretações podem divergir sem serem arbitrárias. O objetivo não é obter consenso, mas qualificar justificativas.

A produção final deve recuperar a pergunta orientadora e permitir síntese. Resenha crítica comparativa, ensaio, podcast, vídeo-ensaio, mesa-redonda gravada, exposição de storyboards ou curadoria comentada de cenas são possibilidades. O gênero escolhido precisa ser ensinado, não apenas solicitado. Se a turma produzir vídeo-ensaio, por exemplo, é necessário analisar modelos, discutir roteiro, uso de imagens, citação de fontes e relação entre voz e montagem. A sequência didática ganha coerência quando a produção final exige mobilizar as categorias trabalhadas nos módulos.

CLÁSSICOS E NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A escolha das obras determina grande parte da qualidade da sequência. Não basta selecionar um livro que possua filme. O corpus precisa oferecer relações comparativas produtivas, adequação à faixa etária, viabilidade de leitura, disponibilidade legal dos materiais e conexão com objetivos curriculares. Uma adaptação quase literal pode gerar menos discussão do que uma versão que realize operações visíveis de atualização, mudança de ponto de vista ou reorganização narrativa. Ao mesmo tempo, alterações muito extensas podem exigir conhecimento prévio maior. O professor precisa avaliar o equilíbrio entre acessibilidade e complexidade.

Narrativas clássicas oferecem vantagens específicas. Elas permitem discutir permanência cultural, reinterpretação histórica, cânone e atualização. Como frequentemente possuem várias adaptações, o professor pode comparar duas cenas de versões diferentes, mostrando que não existe tradução audiovisual definitiva. Essa estratégia é especialmente eficaz para romper o paradigma da fidelidade: se duas adaptações legítimas de uma mesma obra realizam escolhas opostas, a turma percebe que adaptar envolve interpretação. O clássico deixa de ser monumento intocável e passa a funcionar como texto que continua sendo lido, disputado e recriado.

Entretanto, trabalhar clássicos exige cuidado com distância histórica e linguagem. A dificuldade não deve ser confundida com valor. Selecionar excertos, apoiar vocabulário, contextualizar referências e oferecer leitura compartilhada pode tornar a experiência mais significativa. Em língua inglesa, peças e romances antigos podem conter estruturas e usos distantes da língua contemporânea; isso pode favorecer análise histórica, mas também gerar frustração se o nível de proficiência não for considerado. A adaptação não deve ser usada para facilitar o clássico de maneira substitutiva, e sim para criar pontes interpretativas.

Narrativas contemporâneas, por sua vez, costumam aproximar-se de questões, registros e repertórios mais familiares aos estudantes. Adaptações recentes podem tematizar juventude, racismo, migração, desigualdade, tecnologia, pertencimento, identidade e conflitos familiares, criando oportunidades para articular leitura estética e debate social. O risco é transformar a obra em pretexto temático e abandonar sua forma. Uma sequência consistente precisa perguntar não apenas sobre o que a narrativa fala, mas como a narrativa constrói esse problema e como o filme reorganiza essa construção. Forma e conteúdo não devem ser separados.

A diversidade do corpus é outro critério relevante. Se todas as obras comparadas pertencem ao mesmo repertório cultural, o trabalho pode reforçar a ideia de que literatura em língua inglesa se resume a um conjunto restrito de autores britânicos ou estadunidenses canônicos. A perspectiva de língua inglesa como língua franca permite ampliar origens, variedades e experiências. Narrativas de diferentes regiões, comunidades e tradições podem ser incorporadas, desde que haja material adequado e mediação contextual. A comparação audiovisual pode inclusive revelar como indústrias cinematográficas representam culturas distintas e que estereótipos circulam nessas representações.

A adequação etária deve considerar tanto o livro quanto o filme. Classificação indicativa é referência importante, mas não substitui julgamento pedagógico. Cenas de violência, sexualidade, discriminação ou sofrimento podem demandar preparação, consentimento institucional e alternativas de participação. O professor precisa evitar exposição desnecessária e, ao mesmo tempo, não esvaziar obras complexas de seus conflitos. Quando uma cena não é adequada, pode-se trabalhar com trecho, roteiro, fotografia, trailer ou descrição. A escolha do material deve estar vinculada ao objetivo pedagógico.

A duração também precisa ser tratada como condição curricular. Ler um romance extenso e assistir a um filme integral pode consumir muitas aulas, o que exige integração com objetivos do período. Uma alternativa é organizar o trabalho em torno de núcleos narrativos ou capítulos-chave. Outra é utilizar leitura extraclasse com momentos de acompanhamento, desde que se reconheçam desigualdades de tempo e acesso. A escola não pode pressupor que todos os estudantes possuem ambiente ou recursos iguais fora dela. Planejamento de leitura precisa incluir tempos institucionais e estratégias de apoio.

A disponibilidade legal do filme e da obra é um aspecto que costuma ser negligenciado. Plataformas comerciais mudam catálogos, assinaturas não estão igualmente disponíveis e o uso escolar precisa respeitar regras de acesso e direitos autorais. O professor deve priorizar acervos institucionais, serviços legalmente licenciados, obras em domínio público quando pertinente e materiais disponibilizados pelas redes de ensino. Trechos utilizados para análise devem ser necessários aos objetivos e acompanhados de referência. A educação para mídias também inclui ensinar respeito à autoria e à circulação responsável de conteúdos.

Acessibilidade deve fazer parte da seleção desde o início. Filmes com legendas de boa qualidade, possibilidade de audiodescrição e clareza de áudio ampliam participação. Textos literários podem ser oferecidos em formatos digitais acessíveis, fonte ajustável ou áudio quando disponível. Em ensino de línguas, a decisão entre legenda em português, legenda na língua-alvo ou ausência de legenda precisa considerar objetivo e proficiência. Não existe configuração universalmente superior. Em uma atividade de compreensão oral, a legenda pode ser retirada em primeira exibição e incluída posteriormente; em uma análise de adaptação, a legenda pode ser necessária para garantir acesso ao conteúdo.

O interesse dos estudantes deve ser considerado, mas não tratado como único critério. Trabalhar apenas com títulos já populares pode reforçar consumo passivo; ignorar repertórios juvenis, por outro lado, pode produzir distanciamento artificial. Uma solução é combinar obras de diferentes estatutos: um clássico com adaptação conhecida, uma narrativa contemporânea indicada pela turma e uma obra menos familiar selecionada pelo professor. O contraste ajuda a discutir como cânone, mercado e circulação midiática influenciam o que chega à escola.

MEDIAÇÃO DOCENTE, AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO CRÍTICA

A qualidade do trabalho com adaptação depende fortemente da mediação docente. Literatura e cinema possuem grande poder de envolvimento, mas interesse não se converte automaticamente em aprendizagem. O professor precisa construir perguntas, selecionar passagens, organizar tempos de leitura e exibição, introduzir categorias e criar oportunidades de argumentação. A mediação é especialmente importante para evitar respostas binárias. Quando o estudante afirma que o livro é melhor porque tem mais detalhes ou que o filme é melhor porque é mais rápido, o professor pode reconhecer a preferência e, em seguida, solicitar critérios: que detalhes produzem determinado efeito? O que a rapidez altera na experiência narrativa?

Perguntas abertas são instrumento central. Questões como o que a câmera nos permite saber que outra personagem não sabe, que informação do narrador foi transformada em imagem, por que o filme deslocou determinado acontecimento ou que efeito a música cria que o texto produzia por palavras direcionam atenção sem impor resposta única. O professor deve equilibrar observação formal e interpretação, pois terminologia sem análise transforma-se em nomenclatura vazia, enquanto interpretação sem evidência tende a permanecer impressionista.

A avaliação precisa refletir essa concepção. Se a sequência ensina comparação, multimodalidade e argumentação, uma prova baseada apenas em datas, nomes de personagens e vocabulário não captura as aprendizagens centrais. Instrumentos mais coerentes incluem comentários analíticos de cenas, parágrafos comparativos, debates avaliados por critérios, portfólios de registros e produções multimodais. A avaliação pode combinar momentos individuais e coletivos para distinguir compreensão pessoal de colaboração.

Rubricas podem ajudar desde que descrevam qualidades observáveis. Critérios como estabelece comparação relevante entre as versões, utiliza evidências específicas, analisa ao menos um recurso audiovisual, explica efeitos de sentido e organiza argumento com clareza são mais úteis do que categorias genéricas. Em produções em língua inglesa, podem ser acrescentados critérios linguísticos compatíveis com o nível, sem permitir que precisão gramatical apague a qualidade da análise. O peso relativo precisa corresponder aos objetivos declarados.

A avaliação formativa é particularmente adequada a esse tipo de projeto porque interpretação se desenvolve por revisão. Uma primeira análise de cena pode ser breve e descritiva; após discussão e introdução de conceitos, o estudante retorna ao texto e amplia sua explicação. Comparar versões da própria resposta evidencia aprendizagem. Feedback do professor pode apontar ausência de evidências, confusão entre descrição e interpretação ou necessidade de relacionar forma e efeito. A produção final, então, torna-se resultado de um percurso e não tarefa isolada.

A produção multimodal amplia as formas de demonstrar aprendizagem, mas também cria risco de valorização excessiva da aparência técnica. Um vídeo visualmente sofisticado pode conter análise superficial, enquanto uma apresentação simples pode demonstrar compreensão profunda. Por isso, critérios devem privilegiar relação entre escolhas e argumento. Se estudantes utilizam imagens, trechos ou música, precisam explicar sua função e respeitar limites de uso. A autoria se manifesta na curadoria e na articulação, não apenas na edição.

O vídeo-ensaio é uma possibilidade especialmente coerente. Ele combina voz argumentativa, imagens e trechos curtos para defender uma interpretação. Antes de solicitar produção, o professor pode analisar exemplos, identificar estrutura, observar como evidências visuais são comentadas e discutir atribuição de fontes. Grupos podem escrever roteiro, gravar narração e selecionar imagens estáticas ou storyboards próprios quando o uso de trechos do filme não for permitido. O processo integra escrita, oralidade, planejamento e letramento audiovisual.

O podcast comparativo é alternativa de menor demanda técnica e pode ser adequado a contextos com acesso limitado. Duplas ou grupos discutem uma questão específica, citam passagens do livro, descrevem cenas e justificam interpretações. A ausência da imagem obriga a verbalizar recursos visuais com precisão, o que pode aprofundar vocabulário analítico. Em língua inglesa, o podcast também permite trabalhar pronúncia, fluência e organização discursiva, com possibilidade de ensaio e regravação.

Storyboards e roteiros oferecem outra via. Ao adaptar uma cena não filmada ou propor versão alternativa, estudantes enfrentam diretamente o problema da transposição. Precisam decidir onde a cena ocorre, o que aparece no quadro, quem fala, que informações do narrador serão mantidas e como representar estados internos. Uma justificativa escrita acompanha o produto e torna explícitos os critérios. Essa atividade é valiosa porque demonstra compreensão por meio de decisão criativa, e não apenas reprodução conceitual.

A mediação docente também inclui manejo de divergências interpretativas. Obras literárias e filmes podem suscitar debates intensos sobre representação, final, personagens e valores. O professor precisa estabelecer normas de discussão que diferenciem crítica de ideia e ataque pessoal, valorizem escuta e exijam evidências. Em temas socialmente sensíveis, a aula não pode funcionar como arena de exposição de estudantes pertencentes a grupos diretamente afetados. A análise deve combinar liberdade interpretativa, responsabilidade e conhecimento contextual.

Outro desafio é a tendência de transformar toda leitura em moral da história. Narrativas clássicas e contemporâneas frequentemente abordam conflitos éticos, mas sua riqueza não se reduz a mensagens. A comparação com o cinema pode intensificar esse problema se a discussão se limitar a qual lição aprendemos. O professor precisa recuperar ambiguidade, contradição e forma. Perguntar como a narrativa constrói simpatia por uma personagem, como o filme produz identificação ou como o final reorganiza expectativas mantém o foco na experiência estética e discursiva.

A formação docente, por fim, precisa contemplar tanto leitura literária quanto audiovisual. Não é necessário que o professor seja especialista em cinema, mas algum repertório sobre narrativa, imagem e som amplia a qualidade da mediação. Grupos de estudo, análise coletiva de cenas e produção de materiais podem apoiar esse desenvolvimento profissional. Da mesma forma, professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Tecnologias para Aprendizagem podem planejar projetos interdisciplinares, desde que objetivos de cada área permaneçam claros.

Quando essas condições são atendidas, a adaptação deixa de ser atividade periférica e passa a integrar uma pedagogia da leitura crítica. O estudante aprende que textos circulam, dialogam e se transformam; que mídias não são recipientes neutros; que escolhas formais produzem efeitos; e que sua própria interpretação precisa ser sustentada. O ganho ultrapassa a obra específica trabalhada, pois oferece ferramentas para ler criticamente narrativas audiovisuais que fazem parte de sua vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que a adaptação literária do livro para a tela constitui um objeto pedagógico consistente quando é tratada como processo de recriação entre linguagens e não como cópia subordinada ao texto-fonte. A comparação deixa de ser exercício de contagem de diferenças e passa a investigar escolhas de focalização, tempo, espaço, personagem, imagem, som e ritmo, tornando visíveis os modos pelos quais literatura e cinema constroem sentidos.

Essa perspectiva preserva a especificidade da leitura literária. O filme não substitui a experiência do texto escrito, pois mobiliza outros recursos e estabelece outra relação com o leitor-espectador. Ao mesmo tempo, reconhecer a autonomia da linguagem audiovisual impede que a adaptação seja reduzida a ilustração. Livro e filme podem ser colocados em diálogo sem que um precise funcionar como medida absoluta do outro.

No plano didático, sequências comparativas se mostram mais produtivas quando partem de um problema de leitura, organizam etapas de contextualização, leitura, análise audiovisual, comparação, argumentação e produção final. A progressão permite que estudantes desenvolvam vocabulário analítico, aprendam a utilizar evidências e revisem interpretações. A exibição integral do filme não é requisito; cenas selecionadas e revisitadas podem produzir análise mais profunda do que uma sessão contínua sem mediação.

Trabalhar com narrativas clássicas e contemporâneas amplia as possibilidades do projeto. Os clássicos favorecem discussão sobre permanência, atualização e reinterpretação histórica, enquanto obras contemporâneas podem aproximar linguagem, temas e experiências juvenis. Em ambos os casos, critérios de seleção precisam considerar qualidade literária, potencial comparativo, diversidade, adequação etária, acessibilidade, tempo e condições legais de acesso.

A avaliação deve acompanhar a natureza complexa dessas aprendizagens. Resenhas, ensaios, debates, podcasts, storyboards e vídeo-ensaios podem demonstrar compreensão desde que os critérios priorizem qualidade da comparação, uso de evidências e explicação de efeitos de sentido. Produtos tecnicamente elaborados não substituem argumentação, e a possibilidade de revisão é essencial para que a avaliação participe do processo de aprendizagem.

Para o ensino de línguas, a adaptação oferece ainda a oportunidade de articular leitura, escuta, oralidade, escrita, variação linguística, tradução e cultura. O estudo de legendas, registros, escolhas lexicais e performances amplia a percepção de que a língua funciona em práticas multimodais e sociais. O cinema, nesse sentido, não é recurso motivacional externo ao currículo, mas texto cultural complexo que pode ser interrogado com o mesmo rigor aplicado à literatura.

A principal mudança exigida é de concepção. Quando a pergunta deixa de ser se o filme é fiel ao livro e passa a ser que leitura o filme realiza da obra e por quais recursos, abre-se espaço para um trabalho intelectual mais exigente. O estudante é convidado a comparar, inferir, argumentar e criar. A página e a tela deixam de competir e passam a constituir territórios complementares de interpretação.

Conclui-se, portanto, que a adaptação literária pode contribuir de forma significativa para o letramento literário e multimodal, desde que esteja inserida em planejamento intencional, mediação qualificada e avaliação coerente. A escola ganha, assim, uma oportunidade de aproximar repertórios culturais contemporâneos da tradição literária sem banalizar nenhuma das duas, formando leitores capazes de compreender que toda narrativa muda quando muda de linguagem e que essas mudanças são parte central do que significa interpretar.

REFERÊNCIAS

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

HUTCHEON, Linda. **A theory of adaptation**. 2. ed. London: Routledge, 2013.

KERN, Richard. Making connections through texts in language teaching. **Language Teaching**, Cambridge, v. 41, n. 3, p. 367-387, 2008. DOI: 10.1017/S0261444808005053.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 3. ed. London: Routledge, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. 96 p.

STAM, Robert; RAENGO, Alessandra (ed.). **A companion to literature and film**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.



O ASPECTO TECNOLÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DO VÔLEI ATUAL

TECHNOLOGY IN CONTEMPORARY VOLLEYBALL DEVELOPMENT

CLAUDIA DE JESUS SACRAMENTO

Graduação: Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Santo Amaro (1993); Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2012); Professora de Ensino Fundamental I e II – Educação Física na EMEF CEU Casa Blanca e EMEF Procópio Ferreira.

RESUMO

O voleibol contemporâneo apresenta uma relação cada vez mais estreita com as tecnologias digitais, os sistemas de monitoramento, a análise de desempenho e os recursos destinados à arbitragem. A incorporação dessas ferramentas modificou processos de treinamento, preparação física, avaliação técnica, planejamento tático e tomada de decisão, contribuindo para uma prática esportiva mais orientada por evidências. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da tecnologia no desenvolvimento do voleibol atual, destacando suas contribuições para a análise de desempenho, o controle da carga de treinamento, a prevenção de lesões, a arbitragem e a inovação pedagógica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos científicos sobre unidades de medição inercial, dispositivos vestíveis, análise notacional, inteligência artificial e sistemas de revisão por vídeo, além de documentos institucionais da Federação Internacional de Voleibol. Os resultados indicam que os recursos tecnológicos ampliam a capacidade de observar e interpretar fenômenos esportivos, mas também apresentam limitações relacionadas à validade de alguns dispositivos, à interpretação dos dados, aos custos e à necessidade de formação profissional. Conclui-se que a tecnologia constitui importante instrumento de qualificação do voleibol, desde que seja utilizada de forma crítica, ética e integrada ao conhecimento técnico, pedagógico e humano dos profissionais do esporte.

Palavras chaves: Voleibol; Tecnologia Esportiva; Análise de Desempenho; Monitoramento; Inovação.

ABSTRACT

Contemporary volleyball is increasingly connected to digital technology, monitoring systems, performance analysis, and tools for officiating. These technologies have changed training, physical preparation, technical assessment, tactical planning, and decision-making, supporting a more evidence-informed sport. This article analyzes the role of technology in today's volleyball, highlighting its contributions to performance analysis, training-load management, injury prevention, officiating, and pedagogical innovation. This qualitative bibliographic and documentary study draws on research about inertial measurement units, wearable devices, notational analysis, artificial intelligence, and video review systems, as well as documents from the International Volleyball Federation. The findings indicate that technology expands the ability to observe and interpret sports performance, but also raises concerns about the validity of some devices, data interpretation, cost, and the need for professional training. The article concludes that technology can strengthen volleyball when applied critically and ethically and integrated with professionals' technical, pedagogical, and human expertise.

Keywords: Volleyball; Sports Technology; Performance Analysis; Monitoring; Innovation

INTRODUÇÃO

O voleibol é uma modalidade marcada pela velocidade das ações, pela alternância entre ataque e defesa e pela necessidade de decisões realizadas em frações de segundo. A evolução do esporte, especialmente no alto rendimento, tornou indispensável a produção e a interpretação de informações sobre os jogadores, as equipes e os adversários. Nesse cenário, a tecnologia deixou de ocupar uma posição exclusivamente auxiliar e passou a integrar diferentes etapas da preparação esportiva.

A transformação tecnológica pode ser observada na utilização de câmeras de alta velocidade, softwares de análise notacional, plataformas digitais, sensores inerciais, dispositivos vestíveis, sistemas de posicionamento, plataformas de força, recursos de inteligência artificial e mecanismos de revisão de vídeo. Essas ferramentas permitem transformar acontecimentos do jogo em informações organizadas, favorecendo análises quantitativas e qualitativas. Para Nicklin et al. (2025), sistemas específicos de codificação podem apresentar níveis satisfatórios de confiabilidade na análise de complexos, posições, habilidades e eficácia das ações no voleibol.

No âmbito do treinamento, a tecnologia também contribui para o acompanhamento das cargas internas e externas. Estudos sobre unidades de medição inercial (IMUs) indicam que esses dispositivos são utilizados principalmente para contabilizar saltos, estimar altura de salto e analisar aspectos biomecânicos e de carga externa. Entretanto, a literatura alerta que a validade pode ser adequada para algumas medidas, enquanto a confiabilidade entre diferentes dispositivos ainda requer aprimoramento (SILVA et al., 2023).

Outro campo de transformação corresponde à arbitragem. O Video Challenge System possibilita a revisão de determinadas situações de jogo e constitui importante mecanismo de apoio à precisão das decisões. A FIVB informa que o sistema foi incorporado aos grandes eventos internacionais e que sua finalidade inclui a redução de erros humanos e o fortalecimento da justiça esportiva. Em 2026, a Volleyball Nations League passou a testar ainda um modelo de operação remota do sistema de desafios, evidenciando que a inovação tecnológica também alcança a organização das competições (FIVB, 2024; FIVB, 2026).

Diante desse contexto, torna-se pertinente discutir não apenas quais tecnologias estão presentes no voleibol, mas de que maneira elas modificam a lógica de treinamento, competição e aprendizagem. O problema que orienta este estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: de que forma os recursos tecnológicos contribuem para o desenvolvimento do voleibol contemporâneo e quais limites precisam ser considerados em sua utilização?

O objetivo geral é analisar a contribuição da tecnologia para o desenvolvimento do voleibol atual. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar os principais recursos tecnológicos utilizados na modalidade; b) discutir suas aplicações na análise de desempenho e preparação física; c) compreender sua contribuição para arbitragem e tomada de decisão; e d) refletir sobre possibilidades e limites do uso tecnológico no contexto esportivo e educacional.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para reunir e analisar produções científicas relacionadas à tecnologia aplicada ao voleibol, com ênfase em monitoramento de desempenho, sensores inerciais, dispositivos vestíveis, análise notacional, reconhecimento automático de ações e gestão da carga de treinamento. A pesquisa documental contemplou materiais institucionais da Federação Internacional de Voleibol (FIVB) relacionados ao Video Challenge System e às iniciativas recentes de inovação tecnológica.

Foram considerados estudos publicados em periódicos científicos e documentos institucionais disponibilizados por organismos reconhecidos do voleibol. Entre os materiais analisados encontram-se revisões sistemáticas sobre unidades de medição inercial, estudos experimentais com dispositivos vestíveis, pesquisas sobre sistemas de análise de desempenho e trabalhos recentes sobre inteligência artificial e tecnologias não invasivas. Também foram examinadas informações oficiais da FIVB sobre o desenvolvimento de sistemas de revisão por vídeo e inovação na organização das competições.

A análise foi organizada em cinco eixos: 1) tecnologia e análise de desempenho; 2) monitoramento da carga e preparação física; 3) inteligência artificial e reconhecimento de ações; 4) tecnologia na arbitragem; e 5) desafios éticos, pedagógicos e profissionais. A seleção dos eixos permitiu compreender

a tecnologia não como um conjunto isolado de equipamentos, mas como parte de uma transformação mais ampla da cultura esportiva.

A interpretação do material adotou perspectiva crítica. Assim, os recursos tecnológicos foram considerados em relação às suas potencialidades e limitações, evitando a compreensão de que toda inovação produz automaticamente melhoria de desempenho. A literatura demonstra, por exemplo, que alguns dispositivos apresentam bons resultados para determinadas medidas, mas podem apresentar menor precisão para outras. Um estudo sobre o dispositivo VERT, destinado ao monitoramento de saltos em atletas de voleibol, encontrou boa correlação para determinadas medidas de salto, mas resultados insatisfatórios quando o dispositivo foi utilizado para estimar impactos de aterrissagem, reforçando a necessidade de conhecer as características e limitações de cada ferramenta (WHEATLEY et al., 2021).

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se porque o objetivo não é medir estatisticamente o impacto de uma tecnologia específica, mas compreender tendências e funções atribuídas à tecnologia no voleibol contemporâneo. O estudo também considera que dados produzidos por dispositivos e softwares necessitam de interpretação humana. Portanto, a competência profissional permanece indispensável para transformar informações em decisões de treinamento, estratégias táticas e intervenções pedagógicas.

A TECNOLOGIA E A TRANSFORMAÇÃO DO VOLEIBOL

A evolução tecnológica acompanha a profissionalização do voleibol. À medida que a modalidade passou a exigir maior precisão técnica e tática, aumentou também a necessidade de registrar e analisar os acontecimentos do jogo. A observação subjetiva do treinador continua relevante, mas pode ser complementada por dados objetivos, vídeos e indicadores de desempenho. Essa combinação amplia a capacidade de identificar padrões que poderiam permanecer ocultos em uma observação exclusivamente presencial.

TECNOLOGIA NA ANÁLISE DE DESEMPENHO

A análise de desempenho constitui uma das áreas mais impactadas pela tecnologia. Em uma partida de voleibol, cada rally reúne informações sobre saque, recepção, levantamento, ataque, bloqueio, defesa, cobertura, posicionamento e resultado da ação. Sistemas digitais permitem registrar esses acontecimentos e relacioná-los a diferentes situações de jogo, formando bancos de dados capazes de subsidiar decisões técnicas e táticas.

Matias e Greco (2009) apresentam a análise de jogo como instrumento para compreender a lógica dos jogos esportivos coletivos, destacando sua aplicação no voleibol e o uso de recursos tecnológicos. Marques Junior e Arruda (2017) também demonstram a utilização de planilhas eletrônicas para sistematizar o scout, evidenciando que recursos digitais podem ampliar a capacidade de registro e análise mesmo em equipes com menor disponibilidade financeira.

A análise tecnológica permite, por exemplo, verificar a eficiência de determinado jogador em diferentes zonas da quadra, identificar padrões de ataque de um adversário ou avaliar a relação entre qualidade da recepção e possibilidades de ataque. Dessa forma, o treinamento pode deixar de ser baseado apenas em impressões gerais e passar a considerar situações específicas de desempenho.

Outro avanço importante é a possibilidade de integrar vídeo e dados estatísticos. Plataformas de análise podem associar um número ou indicador a um trecho específico da partida, permitindo ao treinador retornar rapidamente à situação que originou determinado dado. Essa integração facilita a comunicação com os atletas, pois torna possível discutir um comportamento técnico ou tático a partir de evidências concretas.

A evolução dos recursos digitais abre possibilidades para sistemas de reconhecimento automático e análise em tempo real. No contexto brasileiro, essa perspectiva pode ser compreendida como continuidade do processo de informatização do scout e da análise de jogo descrito por Matias e Greco (2009) e Marques Junior e Arruda (2017), nos quais a utilização de recursos computacionais aparece como estratégia para organizar informações e subsidiar decisões.

A principal contribuição desse processo é a ampliação da capacidade de observação. A tecnologia pode registrar uma quantidade de informações superior àquela que uma pessoa conseguiria memorizar durante uma partida. Contudo, a quantidade de dados não garante qualidade da análise. É necessário selecionar indicadores relevantes, compreender o contexto de cada ação e evitar interpretações mecânicas de números isolados.

MONITORAMENTO DA CARGA DE TREINAMENTO

O voleibol apresenta elevada exigência neuromuscular, principalmente em razão da repetição de saltos, acelerações, desacelerações e movimentos específicos. Nesse contexto, tecnologias vestíveis possibilitam acompanhar variáveis relacionadas à carga externa e, em alguns casos, associá-las a indicadores fisiológicos e perceptivos.

Collet et al. (2011) demonstraram que indicadores técnico-táticos podem ser organizados em instrumento válido e confiável, enquanto Salles et al. (2017) analisaram 44.025 ações de jogo e identificaram fatores associados à eficácia das ações técnico-táticas. Esses trabalhos mostram que a coleta sistemática de informações pode contribuir para compreender o desempenho e orientar o treinamento.

DISPOSITIVOS VESTÍVEIS, SALTOS E PREVENÇÃO DE LESÕES

Entre os recursos mais característicos da tecnologia esportiva contemporânea encontram-se os dispositivos vestíveis. Pequenos sensores podem ser posicionados no corpo ou incorporados a equipamentos e registrar acelerações, movimentos e padrões de atividade. No voleibol, uma aplicação especialmente relevante é o monitoramento dos saltos, devido à importância desse gesto técnico e à sua repetição durante treinos e competições.

No voleibol brasileiro, o acompanhamento de ações e indicadores de desempenho é utilizado como suporte ao treinamento. A análise por scout permite registrar saque, recepção, levantamento, ataque, bloqueio e defesa e transformar essas informações em indicadores úteis à comissão técnica. Marques Junior e Arruda (2017) destacam que a utilização de planilhas eletrônicas pode constituir alternativa acessível para equipes que não dispõem de sistemas tecnológicos sofisticados.

A relação entre tecnologia e prevenção de lesões merece atenção especial. O controle da carga pode auxiliar profissionais a identificar alterações no volume ou na intensidade das atividades e, consequentemente, ajustar o planejamento. Entretanto, não é possível afirmar que o simples uso de um sensor previna lesões. A prevenção depende da integração de informações sobre treinamento, recuperação, técnica, histórico de lesões, condições individuais e percepção do atleta.

Brasil et al. (2022), ao analisarem a participação da seleção brasileira masculina na Liga das Nações, utilizaram scoutings disponibilizados pela FIVB e verificaram relações entre aspectos da competição, deslocamentos, tempo de descanso e desempenho de jogadores. O estudo demonstra como bases de dados e registros sistematizados podem apoiar interpretações sobre o rendimento esportivo.

Essa constatação é importante porque reforça a necessidade de uma relação equilibrada entre tecnologia e conhecimento profissional. Algoritmos podem reconhecer padrões, mas decisões sobre carga de treinamento exigem interpretação contextual. O treinador, preparador físico e demais profissionais precisam compreender o que está sendo medido, quais são as limitações do dispositivo e como os dados podem ser convertidos em ações seguras e adequadas.

Marques Junior e Arruda (2017) mostram que o uso de planilhas eletrônicas para a elaboração de scout pode ser uma alternativa de menor custo para equipes que não possuem recursos financeiros para sistemas especializados. Essa perspectiva é particularmente relevante para equipes de formação, projetos escolares e instituições esportivas com infraestrutura limitada.

TECNOLOGIA, ARBITRAGEM E JUSTIÇA ESPORTIVA

A arbitragem constitui outro campo no qual a tecnologia modificou significativamente o voleibol. A velocidade das ações e a dificuldade de observação de determinados contatos podem produzir situações nas quais a decisão humana é desafiada pela dinâmica da partida. O Video Challenge System foi criado justamente para permitir a revisão de determinadas decisões por meio de imagens.

De acordo com a FIVB, o sistema de desafios em vídeo foi introduzido nos Jogos Olímpicos Rio 2016 e passou a integrar as principais competições internacionais. Na primeira edição olímpica em que foi utilizado, as equipes solicitaram centenas de desafios, e uma parcela significativa das decisões foi revertida após a revisão, evidenciando a relevância do recurso para a precisão da arbitragem (FIVB, 2024).

As regras do sistema estabelecem procedimentos específicos para a solicitação, identificação do lance, revisão das imagens e comunicação da decisão. A própria regulamentação determina que a

precisão da decisão deve prevalecer sobre a velocidade da revisão. Esse princípio demonstra que a tecnologia é compreendida como instrumento de apoio à justiça esportiva, e não simplesmente como mecanismo destinado a acelerar o espetáculo (FIVB, 2025).

Em 2026, a Volleyball Nations League avançou para um modelo de operação remota do Video Challenge System, com funções técnicas concentradas em um hub. Segundo a FIVB, o modelo foi concebido para aumentar eficiência operacional, reduzir deslocamentos e manter os padrões de arbitragem. A experiência mostra que a transformação digital não se limita à quadra: ela alcança também a gestão e a logística das competições internacionais (FIVB, 2026).

A utilização da tecnologia na arbitragem, contudo, não elimina completamente a necessidade de interpretação humana. Sistemas de vídeo dependem de câmeras, ângulos, qualidade das imagens e protocolos. Determinadas situações podem continuar exigindo julgamento. Assim, o árbitro não deixa de exercer sua autoridade; ele passa a atuar em um ambiente no qual determinadas decisões podem ser tecnicamente revisadas.

IMPACTOS TÁTICOS E ESTRATÉGICOS

A análise tecnológica modifica também o planejamento tático. Ao estudar vídeos e indicadores de desempenho, as equipes podem identificar tendências dos adversários e elaborar estratégias específicas. Um saque pode ser direcionado a determinado receptor, o bloqueio pode ser organizado em função da distribuição mais frequente do levantador adversário e o sistema defensivo pode ser ajustado conforme os padrões de ataque identificados.

A tecnologia permite ainda comparar desempenhos ao longo de uma temporada. Em vez de avaliar somente uma partida, o treinador pode acompanhar séries históricas e verificar evolução ou queda de indicadores. Essa perspectiva favorece processos de planejamento de médio e longo prazo e contribui para decisões mais fundamentadas.

Entretanto, a análise tática não deve transformar o jogo em uma coleção de números. O voleibol é uma modalidade aberta, na qual as ações são influenciadas pelo contexto, pelo comportamento do adversário e pelas decisões dos próprios jogadores. Por isso, dados quantitativos precisam ser articulados à leitura qualitativa do jogo.

TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE ATLETAS

A incorporação tecnológica também influencia a formação de atletas. Recursos digitais permitem registrar movimentos, comparar execuções e oferecer feedback imediato. O atleta pode observar seu próprio desempenho e compreender visualmente aspectos que seriam difíceis de perceber apenas por meio de explicações verbais.

Porath et al. (2013) e Collet et al. (2011) evidenciam a importância da avaliação técnico-tática e da tomada de decisão no desenvolvimento de jovens jogadores. Esses estudos permitem compreender que

os recursos tecnológicos devem estar subordinados aos objetivos de aprendizagem e à compreensão do jogo, e não apenas à execução mecânica dos fundamentos.

Essa ressalva é fundamental. Melhorar um teste específico não significa necessariamente melhorar o rendimento global de uma equipe. A aprendizagem esportiva envolve aspectos motores, cognitivos, emocionais, sociais e táticos. Portanto, tecnologias de treinamento devem ser inseridas em metodologias que preservem a diversidade das experiências de jogo.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DO VÔLEI

No contexto educacional, a tecnologia pode ser utilizada de maneira acessível e crítica. Vídeos curtos, aplicativos de registro, gravações das próprias práticas e recursos digitais podem ajudar estudantes a compreender fundamentos, regras e estratégias. A utilização pedagógica não precisa reproduzir a estrutura tecnológica do alto rendimento; deve adequar os recursos aos objetivos de aprendizagem e às condições da escola.

Uma possibilidade é utilizar gravações para que os estudantes observem aspectos como posicionamento, deslocamento, cooperação e tomada de decisão. Outra é construir registros simples de desempenho, nos quais a turma identifique quantas recepções, saques ou ações coletivas foram realizadas, discutindo posteriormente o significado dos resultados. Nesse processo, a tecnologia deixa de ser apenas ferramenta de medição e passa a constituir objeto de reflexão.

No ensino do voleibol, é importante evitar uma visão tecnicista na qual o estudante seja reduzido à execução correta de movimentos. O esporte educacional deve considerar participação, inclusão, cooperação, autonomia e respeito às diferenças. A tecnologia pode contribuir para esse processo quando utilizada como recurso de investigação e comunicação, e não como mecanismo de seleção ou exclusão.

Também é possível trabalhar criticamente o papel da tecnologia no esporte profissional. Os estudantes podem discutir como câmeras, estatísticas, sensores e redes sociais modificam a experiência de atletas e espectadores. Essa abordagem aproxima a Educação Física da cultura digital e favorece uma compreensão ampliada do esporte contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a tecnologia constitui um dos principais elementos de transformação do voleibol contemporâneo. Sua presença pode ser observada na análise de desempenho, no monitoramento da carga, na preparação física, na prevenção de lesões, no treinamento técnico e tático, na arbitragem e na organização das competições. Os recursos digitais ampliaram a capacidade de observar, registrar, comparar e interpretar acontecimentos que antes dependiam quase exclusivamente da experiência e da percepção humana.

As evidências analisadas indicam que sensores, dispositivos vestíveis e sistemas de análise podem oferecer informações relevantes sobre saltos, cargas e ações técnicas. Ao mesmo tempo, os estudos mostram que a validade e a confiabilidade variam de acordo com o equipamento e a variável

observada. Por isso, o uso da tecnologia exige conhecimento metodológico e não deve ser acompanhado de uma confiança acrítica nos números.

Na arbitragem, o Video Challenge System representa uma mudança significativa na busca por maior precisão das decisões. A evolução recente para modelos remotos de operação demonstra que a transformação tecnológica também modifica a estrutura das competições. Entretanto, a tecnologia permanece como instrumento de apoio: a interpretação, o julgamento e a responsabilidade profissional continuam presentes.

No treinamento, a inteligência artificial e a análise automática de ações apontam para possibilidades futuras de feedback em tempo real e personalização. Essas inovações podem aumentar a eficiência do processo, mas precisam ser acompanhadas por estudos de validação, especialmente para verificar se melhorias em indicadores específicos correspondem efetivamente a ganhos no desempenho competitivo.

No contexto educacional, a tecnologia deve ser incorporada de maneira crítica e inclusiva. O ensino do voleibol não pode ser reduzido à reprodução do alto rendimento. Recursos digitais podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, mas precisam estar articulados aos objetivos pedagógicos, à cooperação, à autonomia, à participação e à valorização das diferentes formas de aprender e jogar.

Conclui-se, portanto, que o futuro do voleibol não está na substituição do conhecimento humano pela tecnologia, mas na integração entre experiência profissional, ciência, dados e inovação. A tecnologia é mais potente quando amplia a capacidade humana de compreender o jogo, orientar o treinamento e favorecer decisões responsáveis. O desenvolvimento tecnológico do voleibol deve, assim, ser acompanhado de critérios científicos, éticos e pedagógicos, garantindo que inovação e desenvolvimento esportivo caminhem conjuntamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Marcos Roberto et al. **Análise de desempenho da seleção brasileira de voleibol masculina: análise da participação na II Liga das Nações.** Educación Física y Ciencia, v. 24, n. 2, e218, 2022. DOI: 10.24215/23142561e218.

COLLET, Carine; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; STEFANELLO, Joice Mara Facco. **Construção e validação do instrumento de avaliação do desempenho técnico-tático no voleibol.** Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 43-51, 2011. DOI: 10.5007/1980-0037.2011v13n1p43.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE VOLEIBOL (CBV). **Superliga 2024/2025 terá sistema de Desafio em todas as partidas.** Rio de Janeiro: CBV, 2024.

HAIACHI, Marcelo de Castro et al. **Indicadores de desempenho no voleibol sentado.** Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 25, n. 3, p. 335-343, 2014. DOI: 10.4025/reveducfis.v25i3.19845.

MARQUES JUNIOR, Nelson Kautzner; ARRUDA, Danilo. **Análise de jogo de voleibol com novo scout elaborado no Excel.** Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, v. 11, n. 68, p. 525-541, 2017.

MATIAS, Cristino Júlio Alves da Silva; GRECO, Pablo Juan. **Análise de jogo nos jogos esportivos coletivos: a exemplo do voleibol.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 12, n. 3, 2009. DOI: 10.5216/rpp.v12i3.6726.

MOREIRA, Evando Jardel Pereira et al. **Utilização de tecnologia no jogo de vôlei de quadra auxiliando a arbitragem em competições oficiais no Brasil.** In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DO PARFOR, 15., 2024. Anais [...]. Teresina: UFPI, 2024.

PORATH, Margareth et al. **Nível de desempenho técnico-tático e experiência esportiva dos atletas de voleibol das categorias de formação.** Journal of Physical Education, Maringá, v. 23, n. 4, p. 565-574, 2012.

SALLES, William das Neves et al. **Fatores associados à eficácia no desempenho das ações técnico-táticas do voleibol.** Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, v. 19, n. 1, p. 74-83, 2017. DOI: 10.1590/1980-0037.2017v19n1p74.



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO CHILDREN'S HOLISTIC DEVELOPMENT

CLEMILDA PEREIRA DO LAGO SILVA

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Alvorada Plus, em Educação Especial pela UniCV e em Artes Visuais pela Universidade Unijales. Especialista em Artes e Educação e em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Unijales e em Educação Ambiental e Sustentabilidade pela UniCV.

RESUMO

O brincar ocupa um lugar importante na Educação Infantil, pois está presente em diferentes momentos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Este artigo busca compreender de que forma as experiências lúdicas contribuem para esse processo, considerando aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com base em livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à infância, à ludicidade e às práticas pedagógicas. Os estudos analisados mostram que, ao brincar, a criança explora o ambiente, cria possibilidades, interage com outras crianças, desenvolve a imaginação e amplia sua autonomia. Também se destaca o papel do professor na organização e na mediação dessas experiências, de modo que as brincadeiras façam parte do planejamento pedagógico e favoreçam a participação e a inclusão. A partir da análise realizada, compreende-se que o brincar não deve ser tratado apenas como momento de recreação, mas como parte significativa do cotidiano da Educação Infantil e do desenvolvimento integral da criança.

Palavras chaves: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Ludicidade.

ABSTRACT

Play is an important part of early childhood education and features in many aspects of children's learning and development. This article examines how playful experiences contribute to that process, considering cognitive, motor, emotional, and social dimensions. It is a qualitative bibliographic study based on books, scholarly articles, and official documents concerning childhood, playfulness, and pedagogical practice. The research shows that through play children explore their surroundings, imagine possibilities, interact with peers, develop their imagination, and increase their autonomy. The teacher's role in organizing and mediating these experiences is also emphasized so that play is part of pedagogical planning and supports participation and inclusion. The article concludes that play should not be treated merely as recreation, but as a meaningful part of everyday early childhood education and children's holistic development.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Child Development; Playfulness

INTRODUÇÃO

Brincar faz parte da infância e ocupa um espaço importante na Educação Infantil. É durante as brincadeiras que a criança experimenta situações, cria possibilidades, expressa sentimentos, movimenta o corpo e aprende a conviver com outras pessoas. Por isso, o brincar não pode ser entendido apenas como um intervalo entre atividades consideradas mais formais. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhecem as interações e as experiências lúdicas como parte importante do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Pinto e Ribeiro (2024) também destacam que o brincar ganha maior significado educativo quando faz parte de um planejamento pensado para as necessidades e experiências da infância.

Mesmo com esse reconhecimento, ainda existem situações em que a brincadeira aparece na rotina escolar apenas como recreação ou como uma forma de ocupar determinados momentos do dia. Quando isso acontece, parte de seu potencial educativo pode ser perdida. Kishimoto (2017) mostra que, ao brincar, a criança interpreta situações, constrói conhecimentos e desenvolve diferentes capacidades. Isso reforça a necessidade de olhar para a ludicidade não como algo separado do trabalho pedagógico, mas como uma possibilidade concreta de aprendizagem. A partir dessa discussão, a questão que orienta este artigo é: de que maneira o brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil?

O objetivo geral é analisar a importância do brincar nessa etapa da educação, considerando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. Também se pretende compreender como as brincadeiras podem favorecer a aprendizagem, discutir a atuação do professor na

mediação dessas experiências, observar as contribuições de diferentes modalidades de brincar e refletir sobre a organização de espaços que permitam participação, inclusão e autonomia.

Para desenvolver essa análise, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Foram consultados livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à Educação Infantil, à ludicidade e ao desenvolvimento da criança. Entre as referências utilizadas estão Kishimoto (2011; 2017), Vygotsky (2001), Pinto e Ribeiro (2024), além dos documentos nacionais que orientam a Educação Infantil no Brasil. A leitura dessas fontes permitiu reunir diferentes contribuições sobre o lugar ocupado pelo brincar nas práticas pedagógicas.

A discussão foi organizada a partir de cinco aspectos principais: o brincar como possibilidade de aprendizagem, suas contribuições para o desenvolvimento infantil, o papel do professor e do ambiente escolar, as diferentes formas de brincadeira e a relação entre ludicidade, inclusão e formação integral. Esses pontos permitem observar o brincar não de forma isolada, mas integrado às experiências que fazem parte do cotidiano da criança na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

O BRINCAR COMO FORMA DE APRENDIZAGEM

O brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância, pois permite que a criança explore o ambiente, experimente diferentes situações, estabeleça relações e construa conhecimentos por meio da interação com o mundo que a cerca. Diferentemente de práticas pedagógicas centradas apenas na transmissão de conteúdos, as atividades lúdicas favorecem a participação ativa da criança, despertando a curiosidade, a criatividade e o interesse em aprender. Nessa perspectiva, o brincar deixa de ser compreendido apenas como uma atividade recreativa e passa a ocupar lugar de destaque no processo educativo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o brincar é um dos eixos fundamentais das práticas pedagógicas, pois possibilita que a criança desenvolva capacidades relacionadas à imaginação, à comunicação, à resolução de problemas e à convivência com outras pessoas. Ao manipular objetos, construir brinquedos, explorar materiais e participar de diferentes brincadeiras, a criança atribui significado às suas experiências e amplia sua compreensão sobre o mundo.

Essa concepção é reforçada por Kishimoto (2017), ao afirmar que o brincar representa uma forma privilegiada de aprendizagem, uma vez que permite à criança experimentar, criar hipóteses, tomar decisões e desenvolver diferentes habilidades de maneira espontânea e significativa. Segundo a autora, as brincadeiras favorecem não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de resolver situações do cotidiano, tornando a aprendizagem mais prazerosa e contextualizada.

Nessa mesma perspectiva, Pinto e Ribeiro (2024) destacam que o brincar deve ser compreendido como uma prática educativa intencional, integrada ao planejamento pedagógico e capaz de promover

aprendizagens significativas. As autoras ressaltam que as experiências lúdicas favorecem a participação ativa da criança, estimulam a curiosidade, fortalecem as interações sociais e contribuem para a construção do conhecimento, reafirmando o brincar como elemento estruturante da Educação Infantil.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2001) compreende que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelos adultos e pelos colegas. Durante as brincadeiras, a criança assume papéis, negocia regras, compartilha experiências e realiza ações que, sozinha, ainda não conseguiria executar. Nesse processo, amplia suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais, demonstrando que a aprendizagem acontece de forma colaborativa e está diretamente relacionada às experiências vividas no contexto social.

Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, o brincar contribui para a aprendizagem de normas de convivência, do respeito às diferenças e da cooperação entre as crianças. Jogos, brincadeiras coletivas e atividades de faz de conta estimulam o diálogo, a resolução de conflitos e o trabalho em grupo, aspectos fundamentais para a formação integral. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, reafirmando que as experiências lúdicas devem estar presentes de forma intencional no cotidiano das instituições de ensino.

As contribuições apresentadas demonstram que o brincar constitui muito mais do que um momento de lazer. Os referenciais teóricos e os estudos científicos analisados convergem ao reconhecer que as experiências lúdicas favorecem a construção do conhecimento, o desenvolvimento das relações sociais e a formação integral da criança. Assim, cabe à escola incorporar o brincar ao planejamento pedagógico de maneira consciente e intencional, reconhecendo-o como elemento essencial para uma Educação Infantil que respeite os direitos, as necessidades e as potencialidades de cada criança.

Nesse processo, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, pois as experiências lúdicas articulam conhecimentos, emoções, movimentos e relações sociais. Ao brincar, a criança observa, experimenta, compara, questiona e cria novas possibilidades de ação, ampliando gradualmente sua compreensão sobre si mesma, sobre o outro e sobre o ambiente em que vive. Desse modo, o brincar consolida-se como uma forma de aprendizagem que respeita as características da infância e oferece condições para que a criança participe ativamente da construção de seus conhecimentos.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As experiências lúdicas desempenham papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, pois favorecem, de maneira articulada, os aspectos cognitivos, sociais, emocionais, motores e criativos. Na Educação Infantil, o brincar constitui uma prática que possibilita explorar o ambiente, estabelecer relações, resolver problemas e construir conhecimentos de forma significativa, respeitando as características e as necessidades próprias da infância. Nessa perspectiva, as brincadeiras deixam de ser apenas momentos de lazer e passam a integrar o processo educativo como estratégia de aprendizagem

e desenvolvimento. Conforme destacam Pinto e Ribeiro (2024), quando planejado de forma intencional, o brincar amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento das diferentes potencialidades da criança.

No desenvolvimento cognitivo, as brincadeiras estimulam habilidades relacionadas à atenção, à memória, ao raciocínio lógico, à linguagem e à resolução de problemas. Jogos de memória, quebra-cabeças, atividades de classificação e construções com blocos favorecem a observação, a comparação e a elaboração de estratégias. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca que as experiências lúdicas possibilitam à criança explorar, experimentar e construir conhecimentos a partir de situações significativas. Essa compreensão é reforçada por Kishimoto (2017), ao afirmar que o brincar promove aprendizagens contextualizadas, nas quais a criança participa ativamente da construção do conhecimento por meio da experimentação e da interação com o meio.

As brincadeiras simbólicas, conhecidas como brincadeiras de faz de conta, também exercem papel relevante no desenvolvimento infantil. Ao representar personagens, recriar situações do cotidiano ou inventar histórias, a criança organiza pensamentos, amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação e atribui novos significados às suas experiências. Para Vygotsky (2001), esse tipo de brincadeira favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite que a criança ultrapasse situações concretas e desenvolva capacidades relacionadas ao pensamento, à linguagem e à criatividade.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento social e emocional. Durante as brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar materiais, respeitar regras, cooperar, negociar conflitos e lidar com diferentes opiniões. Essas experiências fortalecem os vínculos afetivos, favorecem a construção da autonomia e contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas à convivência. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) ressaltam que as práticas pedagógicas devem promover interações que valorizem o respeito às diferenças, a participação e a construção de relações sociais baseadas no diálogo e na cooperação.

O desenvolvimento motor também é favorecido pelas atividades lúdicas. Brincadeiras que envolvem correr, saltar, equilibrar-se, dançar, arremessar objetos e percorrer circuitos contribuem para o aprimoramento da coordenação motora ampla, enquanto atividades como pintura, desenho, recorte, modelagem e encaixes favorecem a coordenação motora fina. Além de estimular o controle dos movimentos, essas experiências ampliam a percepção corporal, fortalecem a autonomia e contribuem para o desenvolvimento físico das crianças (BRASIL, 1998).

Outro benefício proporcionado pelas experiências lúdicas refere-se ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Durante as brincadeiras, objetos simples podem assumir diferentes significados, incentivando a criança a criar hipóteses, elaborar soluções e interpretar situações de maneiras diversas. Kishimoto (2011) destaca que a liberdade para brincar amplia as possibilidades de expressão, fortalece a capacidade criativa e favorece a construção de novos conhecimentos, permitindo que a criança desenvolva formas próprias de compreender e representar a realidade.

Além dessas contribuições, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, evidenciando que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada. Isso significa que uma mesma atividade pode estimular simultaneamente aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e culturais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e as características individuais de cada criança. Nessa direção, Pinto e Ribeiro (2024) ressaltam que as experiências lúdicas favorecem uma aprendizagem global, na qual o desenvolvimento das diferentes dimensões da criança ocorre de forma integrada e contextualizada.

As contribuições apresentadas demonstram que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma fragmentada, mas por meio da integração entre diferentes experiências de aprendizagem. Os referenciais teóricos e os estudos científicos analisados convergem ao reconhecer que as atividades lúdicas constituem elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Assim, valorizar o brincar na Educação Infantil representa mais do que adotar uma estratégia metodológica; significa reconhecer a criança como protagonista de sua aprendizagem e assegurar práticas pedagógicas que promovam seu desenvolvimento de maneira plena, respeitosa e significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR E DO AMBIENTE ESCOLAR

O professor exerce papel fundamental na organização das experiências lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil. Sua atuação ultrapassa a simples supervisão das brincadeiras, envolvendo o planejamento, a observação, a mediação e a avaliação das situações de aprendizagem. Dessa forma, o brincar deixa de ser compreendido como uma atividade espontânea e passa a integrar o trabalho pedagógico de maneira intencional, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca que as práticas pedagógicas devem considerar as características, os interesses e as necessidades das crianças, organizando experiências que favoreçam sua participação ativa. Essa perspectiva é reforçada por Kishimoto (2017), ao afirmar que o professor é responsável por criar situações de aprendizagem que despertem a curiosidade, incentivem a investigação e possibilitem a construção do conhecimento por meio das brincadeiras. Nessa mesma direção, Camargo e Dornelles (2023) defendem que a atuação docente vai além da oferta de atividades lúdicas, exigindo planejamento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica para transformar o brincar em uma experiência formativa capaz de promover o desenvolvimento integral da criança.

A mediação pedagógica não significa controlar todas as ações da criança nem direcionar rigidamente suas brincadeiras. Ao contrário, consiste em criar condições para que ela explore materiais, formule hipóteses, resolva problemas, estabeleça relações e desenvolva autonomia. Conforme Vygotsky (2001), a aprendizagem ocorre nas interações sociais e é potencializada pela mediação do adulto, que propõe desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento da criança e amplia suas possibilidades de

aprendizagem. Assim, o professor assume o papel de mediador, observando as necessidades do grupo e intervindo quando necessário para ampliar as experiências das crianças.

As brincadeiras podem ser incorporadas ao planejamento de diferentes áreas do conhecimento sem perder seu caráter lúdico. Jogos envolvendo letras, números, cores, formas, música, movimento e elementos da natureza favorecem aprendizagens diversificadas e aproximam os conteúdos da realidade infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, reafirmando que essas experiências devem ser planejadas de forma intencional para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Além da atuação do professor, a organização do ambiente escolar exerce influência direta sobre a qualidade das experiências lúdicas. Espaços seguros, acessíveis, acolhedores e diversificados estimulam a exploração, a criatividade, a socialização e o desenvolvimento da autonomia. Ambientes organizados em diferentes cantos de aprendizagem, com áreas destinadas à leitura, às artes, às construções, aos jogos e às brincadeiras ao ar livre ampliam as possibilidades de interação e favorecem experiências mais significativas. Camargo e Dornelles (2023) ressaltam que a organização dos espaços e dos materiais interfere diretamente na forma como as crianças exploram o ambiente, interagem entre si e constroem aprendizagens, tornando o espaço educativo um elemento integrante da ação pedagógica.

A variedade dos materiais também interfere na qualidade das brincadeiras e das aprendizagens construídas pelas crianças. Kishimoto (2011) destaca que brinquedos, blocos de construção, livros, jogos, materiais recicláveis, instrumentos musicais e recursos artísticos oferecem múltiplas possibilidades de exploração e expressão. Quanto maior a diversidade de materiais disponíveis, maiores são as oportunidades para que as crianças experimentem, criem soluções, desenvolvam a imaginação e ampliem seus conhecimentos.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do ambiente como espaço promotor de autonomia. Quando brinquedos e materiais permanecem acessíveis e organizados, as crianças podem fazer escolhas, utilizá-los com responsabilidade e participar da organização dos espaços após as atividades. Essa prática fortalece a independência, o senso de responsabilidade e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes colaborativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) ressaltam que os espaços educativos devem favorecer experiências diversificadas, respeitando as diferentes formas de aprender e de participar das crianças. Ambientes flexíveis e constantemente reorganizados, de acordo com os interesses e projetos desenvolvidos pelo grupo, ampliam as oportunidades de exploração e mantêm o interesse pelas atividades propostas.

As discussões apresentadas evidenciam que a qualidade das experiências lúdicas resulta da articulação entre planejamento pedagógico, mediação docente e organização do ambiente escolar. Os referenciais teóricos e os estudos científicos analisados convergem ao reconhecer que o brincar alcança

seu potencial educativo quando o professor atua de forma intencional, criando contextos que estimulem a participação, a autonomia, a criatividade e a interação entre as crianças. Desse modo, o ambiente escolar deixa de ser apenas um espaço físico e passa a constituir um elemento ativo do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

DIFERENTES TIPOS DE BRINCADEIRAS

As brincadeiras podem assumir diferentes formas e finalidades, contribuindo de maneira complementar para o desenvolvimento infantil. Cada modalidade proporciona experiências específicas de aprendizagem e favorece habilidades cognitivas, motoras, sociais, emocionais e criativas. Nesse sentido, a diversidade das práticas lúdicas amplia as oportunidades de exploração, descoberta e construção de conhecimentos na Educação Infantil, permitindo que as crianças aprendam de maneira ativa, prazerosa e significativa.

Entre as modalidades mais presentes no cotidiano infantil estão as brincadeiras simbólicas, também conhecidas como brincadeiras de faz de conta. Nessas experiências, as crianças representam personagens, recriam situações vivenciadas e constroem narrativas por meio da imaginação. Para Vygotsky (2001), o faz de conta favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite que a criança atue para além das situações concretas e atribua novos significados às suas ações. Ao assumir diferentes papéis, ela amplia a linguagem, exercita a criatividade, desenvolve a empatia e aprofunda sua compreensão sobre as relações sociais.

Outra modalidade relevante corresponde aos jogos com regras. Essas atividades possibilitam que as crianças compreendam e respeitem combinados, aguardem sua vez, enfrentem frustrações, tomem decisões e cooperem com os colegas. Além de contribuírem para a convivência, os jogos estimulam a atenção, a memória, o raciocínio lógico e a elaboração de estratégias. Kishimoto (2011) destaca que os jogos podem constituir importantes recursos pedagógicos, desde que preservem seu caráter lúdico e favoreçam a participação ativa das crianças na construção do conhecimento.

As brincadeiras de construção também ocupam lugar de destaque na Educação Infantil. Ao utilizar blocos, peças de encaixe, caixas, sucatas e outros materiais, as crianças experimentam diferentes possibilidades de organização, equilíbrio, combinação e criação. Segundo Kishimoto (2017), essas experiências favorecem o pensamento lógico, a resolução de problemas, a criatividade e a autonomia, uma vez que permitem formular hipóteses, testar soluções, modificar projetos e desenvolver estratégias durante o processo de construção.

As brincadeiras corporais e os jogos realizados em espaços externos representam outra dimensão importante das experiências lúdicas. Atividades como correr, saltar, brincar de pega-pega, pular corda, participar de circuitos motores, jogar amarelinha e dançar contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da agilidade e da percepção corporal. O Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) reconhece que as experiências de movimento ampliam o conhecimento do próprio corpo, favorecem a expressão e fortalecem a convivência entre as crianças.

Também merecem destaque as brincadeiras relacionadas à música, às artes e às diferentes formas de expressão. Cantigas, dramatizações, desenhos, pinturas, modelagens e atividades rítmicas estimulam a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e a expressão de sentimentos. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) valoriza essas experiências por ampliarem as possibilidades de comunicação da criança por meio do corpo, dos sons, das cores, das formas, dos gestos e das palavras, reconhecendo a multiplicidade de linguagens presentes na infância.

Embora cada modalidade possa favorecer determinadas habilidades, as brincadeiras não atuam de maneira isolada. Em uma mesma experiência, a criança pode mobilizar simultaneamente aspectos cognitivos, sociais, emocionais, motores e comunicativos. Em uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, ela utiliza a linguagem, negocia papéis, movimenta o corpo, organiza objetos, expressa sentimentos e resolve situações criadas pelo grupo. Essa integração demonstra que o brincar promove aprendizagens amplas, que não se limitam a uma única área do desenvolvimento.

A escolha das brincadeiras deve considerar ainda o contexto social e cultural no qual as crianças estão inseridas, seus conhecimentos prévios, seus interesses e suas experiências familiares. Brincadeiras tradicionais, cantigas populares, jogos transmitidos entre gerações e manifestações da cultura local aproximam a escola da realidade infantil e contribuem para a valorização da diversidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) orientam que as práticas pedagógicas reconheçam as diferentes identidades e promovam experiências que fortaleçam o pertencimento, o respeito e a convivência com a pluralidade cultural.

Além de selecionar propostas diversificadas, o professor precisa observar como as crianças participam, quais materiais despertam maior interesse, que desafios surgem durante as atividades e quais intervenções podem ampliar as experiências vivenciadas. Essa observação permite reorganizar espaços, oferecer novos recursos e propor brincadeiras que dialoguem com as necessidades do grupo, sem limitar a liberdade de criação e de escolha das crianças.

Assim, cabe ao professor garantir a presença de diferentes modalidades de brincadeiras ao longo da rotina pedagógica, evitando que o brincar seja reduzido a momentos ocasionais ou utilizados apenas após atividades consideradas formais. A diversidade das experiências lúdicas enriquece o processo educativo, amplia as possibilidades de desenvolvimento e fortalece o protagonismo infantil. Ao reconhecer o brincar como eixo estruturante de suas práticas, a escola assegura experiências que respeitam os direitos, as potencialidades e as diferentes formas de participação e aprendizagem de cada criança.

BRINCAR, INCLUSÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL

O brincar constitui um direito de todas as crianças e deve ser garantido de forma inclusiva na Educação Infantil. Isso significa assegurar que cada criança, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais, sociais ou culturais, tenha oportunidades reais de participar das experiências lúdicas. Para que isso aconteça, não basta permitir sua presença nas atividades; é necessário organizar práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a interação e a aprendizagem, respeitando as necessidades, os interesses e as potencialidades de cada criança.

Nessa perspectiva, a inclusão exige que o professor observe atentamente as formas de participação das crianças e identifique possíveis barreiras presentes nas propostas pedagógicas, nos materiais e na organização dos espaços. Brinquedos de difícil acesso, regras inflexíveis, ambientes pouco acessíveis ou atividades desenvolvidas de uma única maneira podem restringir a participação de algumas crianças. Camargo e Dornelles (2023) ressaltam que a organização dos espaços, dos materiais e das experiências de brincar deve favorecer a participação de todas as crianças, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, a mediação docente torna-se essencial para promover adaptações que garantam oportunidades equitativas de exploração, expressão e convivência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) orientam que as práticas educativas devem respeitar as diferenças individuais e promover experiências que valorizem a diversidade, assegurando a participação de todas as crianças nas atividades propostas. Essa perspectiva é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que reconhece a diversidade como princípio da Educação Infantil e destaca a importância de práticas pedagógicas comprometidas com o respeito, a convivência e a inclusão desde os primeiros anos da escolarização.

A adaptação das brincadeiras não significa reduzir desafios ou separar a criança do grupo. Ao contrário, consiste em ampliar as possibilidades de participação por meio da flexibilização de materiais, regras, tempos, espaços e formas de comunicação. Em atividades com bola, por exemplo, podem ser utilizados objetos de diferentes tamanhos, pesos e texturas. Nos jogos com regras, as orientações podem ser apresentadas oralmente, por meio de imagens, demonstrações práticas ou recursos visuais. Essas adaptações preservam o caráter coletivo das brincadeiras e garantem que todas as crianças possam participar das experiências de forma ativa e significativa.

As brincadeiras em grupo favorecem o desenvolvimento de atitudes de cooperação, respeito, empatia e solidariedade. Ao conviver com diferentes formas de agir, comunicar-se e aprender, as crianças compreendem que cada pessoa possui características, habilidades e ritmos próprios de desenvolvimento. Essas experiências fortalecem a convivência democrática e contribuem para a construção de relações pautadas no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

Nesse processo, a atuação do professor é indispensável. Sua mediação deve favorecer a participação de todas as crianças, evitando tanto a ausência de intervenção quanto a superproteção.

Quando situações de isolamento ou exclusão não são percebidas, algumas crianças podem permanecer à margem das brincadeiras. Da mesma forma, quando o adulto realiza todas as ações por elas, limita o desenvolvimento da autonomia. Cabe, portanto, ao professor observar continuamente as interações do grupo, oferecer os apoios necessários e criar estratégias que permitam a participação de cada criança de acordo com suas possibilidades, fortalecendo sua independência e seu protagonismo.

Além de favorecer a inclusão, o brincar contribui para a formação integral da criança ao articular aprendizagem, afetividade, movimento, criatividade e convivência. Vygotsky (2001) compreende o desenvolvimento como um processo construído nas relações sociais, evidenciando que a interação entre crianças e adultos amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa mesma direção, Camargo e Dornelles (2023) defendem que experiências lúdicas planejadas em ambientes acolhedores e participativos favorecem o desenvolvimento integral, ao integrar corpo, movimento, interação e aprendizagem em um mesmo processo educativo.

Kishimoto (2017) destaca que o brincar promove experiências significativas porque permite à criança explorar diferentes situações, criar hipóteses, resolver problemas e participar ativamente da construção do conhecimento. Essa compreensão evidencia que práticas pedagógicas inclusivas devem reconhecer as diferenças como parte da realidade escolar, valorizando os saberes, as potencialidades e as diferentes formas de participação de cada criança.

As discussões apresentadas demonstram que brincar, incluir e educar são ações indissociáveis na Educação Infantil. Os documentos oficiais, os referenciais teóricos e os estudos científicos analisados convergem ao reconhecer que a inclusão se concretiza quando o brincar é planejado de forma intencional, em ambientes acessíveis e acolhedores, nos quais todas as crianças possam participar, interagir e aprender. Dessa forma, o brincar deixa de ser apenas uma atividade recreativa e consolida-se como uma prática pedagógica essencial para a construção de uma educação inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que o brincar ocupa lugar central na Educação Infantil e constitui um dos principais meios de promoção do desenvolvimento integral da criança. As experiências lúdicas ultrapassam o caráter recreativo, pois favorecem a construção de conhecimentos, a expressão de sentimentos, a criatividade, a autonomia e a interação social. Nesse sentido, o objetivo proposto foi alcançado ao demonstrar que o brincar representa uma prática pedagógica essencial ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e cultural das crianças.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que as brincadeiras estimulam a atenção, a memória, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a imaginação. Ao mesmo tempo, fortalecem habilidades relacionadas à convivência, à cooperação, à comunicação e ao respeito às diferenças. Também ficou evidente que as experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da

percepção corporal e da capacidade criativa, demonstrando que a aprendizagem ocorre de maneira integrada e significativa quando a criança participa ativamente das propostas pedagógicas.

Outro aspecto identificado refere-se à importância da atuação do professor e da organização do ambiente escolar. A mediação docente, associada ao planejamento de espaços seguros, acessíveis, diversificados e acolhedores, amplia as oportunidades de participação, exploração e construção do conhecimento. Da mesma forma, a oferta de diferentes modalidades de brincadeiras possibilita que cada criança desenvolva suas potencialidades, de acordo com seus interesses, suas necessidades e seus ritmos de aprendizagem.

A pesquisa também permitiu compreender que o brincar favorece a inclusão quando as práticas pedagógicas são planejadas para garantir a participação de todas as crianças. A flexibilização dos materiais, dos espaços, das estratégias e das formas de comunicação contribui para a construção de ambientes mais democráticos e acolhedores, nos quais a diversidade é reconhecida como parte do processo educativo e como oportunidade de aprendizagem coletiva.

Conclui-se, portanto, que valorizar o brincar significa reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e assegurar-lhe o direito de aprender por meio da exploração, da interação e da experiência. Cabe às instituições de Educação Infantil e aos professores incorporar a ludicidade de maneira intencional, contínua e articulada ao planejamento pedagógico, promovendo práticas mais inclusivas, participativas e comprometidas com a formação integral da criança.

Por fim, considera-se importante que novas pesquisas aprofundem a relação entre as práticas lúdicas e os desafios contemporâneos da Educação Infantil, especialmente no que se refere à inclusão, às diferentes realidades socioculturais e às transformações nas formas de brincar. Estudos dessa natureza poderão ampliar o conhecimento sobre o tema e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

CAMARGO, Daiana; DORNELLES, Leni Vieira. Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e77386, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/LLL8kXCRbztyf9TyzBnMjBK/. Acesso em: 17 jul. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

PINTO, Lorrine Borges; RIBEIRO, Cynara Teixeira. Por que brincar na Educação Infantil? **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 26, e024057, 2024. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id4173. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4173. Acesso em: 17 jul. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

.



A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA.

THE IMPORTANCE OF THEATRE IN DEVELOPING CHILDREN'S CREATIVITY, IMAGINATION, AND EMOTIONAL EXPRESSION

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

Ao que tange a educação infantil sabemos que o lúdico e o ato do brincar esta presente em diversas etapas da aprendizagem, o teatro permite com que a criança construa narrativas, permeie por papéis sociais e exerçam a criação de histórias, hipoteses e uma grande gama de contextos sendo eles sequenciais ou não. O Faz de conta está presente no imaginario da criança e em junção ao teatro permire propiciar diversas formas de aprendizagem, de expressão emocional e regulação de emoções. Este trabalho tem como objetivo compreender a prática teatral e o ingresso no mundo imaginativo bem como pode impactar no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e imaginário. Nesse sentido, o teatro pode favorecer não apenas o desenvolvimento cognitivo, ampliando a linguagem, a atenção, a memória e a capacidade de criação, mas também o desenvolvimento emocional e social, contribuindo para a expressão dos sentimentos, a construção da autoestima, a empatia, a interação e a convivência com o outro. A pesquisa também busca compreender o papel do professor como mediador dessas experiências, criando situações nas quais as crianças possam participar, criar, improvisar e construir suas próprias narrativas. Dessa forma, o teatro é compreendido como uma linguagem artística que ultrapassa a apresentação de peças prontas, constituindo-se como uma experiência de aprendizagem, descoberta e expressão, na qual a criança assume um papel ativo e protagonista.

Palavras chaves: Teatro; Educação Infantil; Imaginação; Expressão emocional; criatividade.

ABSTRACT

In early childhood education, play is present throughout many stages of learning, and theatre allows children to create narratives, explore social roles, and invent stories, hypotheses, and varied contexts, whether sequential or not. Pretend play is part of children's imagination, and theatre can extend it into diverse forms of learning, emotional expression, and emotional regulation. This study examines theatre practice and entry into the imaginative world, as well as their effects on children's cognitive, emotional, and imaginative development. Theatre can support not only cognitive development by expanding language, attention, memory, and creativity, but also emotional and social development by encouraging the expression of feelings, self-esteem, empathy, interaction, and relationships with others. The study also considers the teacher's role in mediating these experiences and creating opportunities for children to participate, create, improvise, and develop their own narratives. Theatre is thus understood as an artistic language that goes beyond presenting finished plays: it is an experience of learning, discovery, and expression in which the child takes an active, leading role.

Keywords: Theatre; Early Childhood Education; Imagination; Emotional Expression; Creativity

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema deve-se ao fato da importância do Teatro bem como o lúdico nas escolas de educação infantil como recursos para ser utilizado em salas de aula.

O teatro está presente na vida das crianças de diferentes maneiras, muitas vezes antes mesmo que elas compreendam que estão fazendo teatro. Quando uma criança transforma uma caixa em uma casa, coloca um pano sobre os ombros para representar um personagem, imita alguém ou inventa uma história para brincar com os colegas, ela está utilizando o corpo, a imaginação, a voz e os sentimentos para se expressar. Essas experiências fazem parte do universo infantil e podem ganhar novos sentidos quando encontram, na escola, um espaço de acolhimento e valorização.

Na Educação Infantil, o contato com o teatro pode contribuir para que a criança desenvolva diferentes formas de aprender e de se relacionar com o mundo. Ao representar personagens, criar histórias, experimentar movimentos e participar de situações de faz de conta, a criança amplia seu repertório, desenvolve a linguagem, exercita a criatividade e encontra possibilidades para expressar aquilo que sente, pensa e imagina. Dessa maneira, o teatro não precisa ser compreendido apenas como uma apresentação preparada para um público, mas como uma experiência que acontece durante o próprio processo de criação e participação das crianças.

Além dos aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, as experiências teatrais também podem favorecer o desenvolvimento emocional e social. Ao assumir diferentes personagens e vivenciar situações imaginárias, a criança pode experimentar sentimentos, perceber diferentes pontos de vista e

aprender a ouvir e respeitar as ideias dos outros. O trabalho coletivo presente nas atividades teatrais também possibilita experiências de cooperação, diálogo, negociação e construção de vínculos.

Nesse contexto, o professor possui um papel importante como mediador, pois é quem organiza tempos, espaços e materiais para que as crianças possam experimentar a linguagem teatral de maneira significativa. Mais do que ensinar técnicas, cabe ao professor observar, escutar e incentivar as iniciativas infantis, permitindo que cada criança encontre sua própria maneira de participar e se expressar.

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o teatro como ferramenta pedagógica na Educação Infantil, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Pretende-se, ainda, destacar a importância de práticas que valorizem a imaginação, o brincar, a expressão corporal, a oralidade e o protagonismo infantil, compreendendo o teatro como uma linguagem artística capaz de proporcionar experiências de aprendizagem que façam sentido para as crianças.

.

OJETIVO GERAL

Compreender de que maneira o teatro, enquanto linguagem artística e recurso pedagógico na Educação Infantil, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, favorecendo a criatividade, a imaginação, a expressão de sentimentos, a oralidade, a interação e o protagonismo infantil.

OJETIVOS ESPECIFICOS

• Identificar as contribuições do teatro para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil.

• Compreender de que maneira as experiências teatrais favorecem a expressão de sentimentos e o desenvolvimento emocional das crianças.

• Analisar como o teatro pode estimular a criatividade, a imaginação e a capacidade de criação infantil.

• Investigar as possibilidades que a linguagem teatral oferece para o desenvolvimento da oralidade, da expressão corporal e da comunicação.

• Refletir sobre a importância das experiências teatrais para a interação, a cooperação e a construção de relações entre as crianças.

• Destacar o papel do professor como mediador na criação de experiências teatrais que valorizem a participação, a autonomia e o protagonismo infantil.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema surgiu a partir da compreensão de que o teatro está muito presente no universo infantil e pode ser uma importante possibilidade de aprendizagem e expressão dentro da escola. As crianças naturalmente brincam de representar, imitam pessoas, criam personagens, inventam histórias e utilizam o próprio corpo para comunicar aquilo que pensam e sentem. Essas manifestações, muitas vezes espontâneas, demonstram o quanto a linguagem teatral está relacionada à maneira como a criança conhece a si mesma, ao outro e ao mundo.

Na Educação Infantil, é importante que essas experiências sejam valorizadas e ampliadas, garantindo às crianças oportunidades de criar, imaginar, experimentar e se expressar de diferentes maneiras. O teatro pode contribuir para esse processo ao envolver a oralidade, os movimentos corporais, a criatividade, a imaginação e a expressão dos sentimentos. Além disso, as propostas coletivas favorecem a convivência, o diálogo, a escuta e o respeito às diferentes formas de pensar e agir.

A relevância deste estudo está, portanto, em refletir sobre o teatro para além da ideia de uma apresentação ou de uma peça ensaiada para um determinado momento. Trata-se de compreender a linguagem teatral como uma experiência que pode fazer parte do cotidiano da Educação Infantil, respeitando os tempos, interesses e possibilidades de cada criança. Quando a criança tem liberdade para criar personagens, inventar situações e construir suas próprias narrativas, ela também encontra espaço para desenvolver sua autonomia e exercer seu protagonismo.

Outro aspecto que justifica este trabalho é a importância do professor nesse processo. Ao organizar espaços, materiais e situações que favoreçam a expressão teatral, o professor pode ampliar as experiências das crianças e transformar momentos de brincadeira e faz de conta em ricos contextos de aprendizagem. Para isso, é necessário olhar para as manifestações infantis com sensibilidade, reconhecendo que cada gesto, fala, movimento e criação pode revelar formas próprias de compreender e representar o mundo.

Dessa forma, este estudo justifica-se pela necessidade de valorizar o teatro como uma linguagem artística significativa na Educação Infantil, capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ao mesmo tempo em que favorece experiências de criação, expressão, interação e descoberta.

SITUAÇÃO PROBLEMA

Na Educação Infantil, é muito comum observar as crianças brincando de faz de conta, criando personagens, imitando pessoas, inventando histórias e usando o corpo para representar aquilo que estão pensando ou sentindo. Muitas vezes, essas brincadeiras acontecem de forma espontânea e fazem parte do cotidiano das crianças. Porém, nem sempre o teatro é utilizado na escola como uma possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em algumas situações, o teatro acaba sendo lembrado somente quando é necessário preparar uma apresentação para as famílias ou para alguma data comemorativa. Com isso, outras possibilidades da linguagem teatral, como a improvisação, a criação de personagens, a expressão corporal e a construção de histórias pelas próprias crianças, podem acabar ficando em segundo plano.

A partir dessa reflexão, surge a seguinte questão: como o teatro pode ser utilizado no cotidiano da Educação Infantil para contribuir com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, valorizando sua criatividade, imaginação, expressão e participação?

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA.

O teatro está presente na vida das pessoas desde os primeiros contatos com o mundo. Ainda nos primeiros anos de vida, a criança começa a perceber as expressões, os gestos, as vozes, os movimentos e as diferentes formas de comunicação das pessoas ao seu redor. Antes mesmo de compreender completamente as palavras, ela observa, imita, experimenta papéis e cria maneiras próprias de se expressar.

Nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, a criança transforma objetos, inventa personagens, reproduz situações que vivencia e cria outras tantas a partir de sua imaginação. Ao brincar de ser professora, médico, mãe, pai, super-herói ou qualquer outro personagem, ela experimenta diferentes formas de agir, falar e se relacionar com o outro.

Dessa maneira, o teatro não aparece apenas como uma atividade artística, mas como uma linguagem que acompanha o desenvolvimento da criança, possibilitando que ela expresse sentimentos, desenvolva a imaginação, amplie sua comunicação e compreenda, por meio da brincadeira e da representação, diferentes formas de perceber e conhecer o mundo.

Do nascimento até a vida adulta, os seres humanos captam constantemente por meio da audição as vibrações de diferentes fontes sonoras, como por exemplo, os sons da natureza, das aves, do vento que toca os galhos de uma árvore, das pessoas e de todas as formas de criação humana, entre elas podemos destacar o som das máquinas e da música (SOUZA, 2000).

Ao que tange ao contexto teatral, podemos perceber que ele está presente nas diferentes culturas e pode ser compreendido como uma forma de comunicação e expressão humana. Por meio das representações, dos gestos, das falas e das histórias, as pessoas podem expressar sentimentos, compartilhar experiências, conhecimentos e valores que são construídos socialmente. Dessa maneira, trabalhar com o contexto teatral na Educação Infantil significa possibilitar que a criança tenha contato com uma linguagem artística que amplia suas formas de expressão, imaginação, comunicação e participação.

Nesse contexto, o jogo simbólico também ocupa um lugar importante no desenvolvimento da criança, pois é por meio do faz de conta que ela pode representar situações vivenciadas, criar

personagens, experimentar diferentes papéis e dar novos significados aos objetos e acontecimentos do seu cotidiano. Ao brincar de ser outra pessoa, imitar, criar histórias e encenar situações, a criança utiliza a imaginação, desenvolve a linguagem, expressa sentimentos e amplia sua capacidade de compreender o mundo e as relações que estabelece com os outros. Dessa forma, o jogo simbólico se aproxima do contexto teatral de maneira espontânea e significativa, valorizando a criatividade, a autoria e a liberdade de expressão da criança. Nessa perspectiva, Slade compreende o jogo dramático infantil como uma experiência própria da criança, na qual ela pode se expressar livremente por meio do corpo, da imaginação e da ação, encontrando no brincar uma forma espontânea de criar e comunicar suas experiências.

“O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, 2 experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. (SLADE,1978)”

Na infância, o teatro pode acontecer de diferentes maneiras, especialmente por meio das brincadeiras de faz de conta, da criação de personagens, da contação e dramatização de histórias, da expressão corporal, dos gestos, das falas e da exploração de diferentes formas de representar. Ao brincar de ser outra pessoa, animal ou personagem, a criança experimenta diferentes modos de se expressar, cria narrativas, interage com os colegas e atribui novos significados às situações vivenciadas. Essas experiências favorecem a imaginação, a criatividade, a comunicação, a escuta e o protagonismo infantil, possibilitando que a criança participe ativamente da construção de pequenas cenas e histórias.

Nesse contexto, o professor exerce um papel fundamental ao criar condições para que o teatro esteja presente no cotidiano da escola de maneira significativa e prazerosa. Ao organizar espaços, disponibilizar materiais, apresentar histórias, incentivar a criação de personagens e acolher as diferentes formas de expressão das crianças, o professor amplia as possibilidades de imaginação e autoria. Sua intencionalidade está em promover experiências nas quais as crianças possam criar, experimentar, improvisar, representar e compartilhar ideias, respeitando seus tempos e modos de participação. Assim, o teatro deixa de ser apenas uma apresentação e passa a constituir um importante contexto de aprendizagem, no qual corpo, voz, imaginação, emoções e relações se entrelaçam na construção de sentidos. Conforme a BNCC

As linguagens da arte articulam saberes referentes à produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exterioriza e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2018, p. 193)

Boschi (1999, p.117) salienta a importância do espaço escolar, bem como da formação do professor a ocupar esse espaço, para que o uso da arte na escola seja verdadeiro instrumento de transformação pessoal e social.

Mora na escola a possibilidade de remanejamento desta realidade(conhecimento, pelo homem, de sua própria realidade) que, antes de chegar ao aluno, deveria atingir o professor. O professor acaba sendo o elemento nocivo ao desenvolvimento, pois, pela educação ligada ao seu aprendizado, que ficou no passado, faz o aluno repetir seu passado, ao invés de projetar-se em sua época e ao advir desta época, seu futuro. Só na escola poder-se-ia aprender a lidar com o capital de giro da pós-modernidade:o processo criativo. Mas não é em escolas no modelo arcaico que se aprenderá a transgredir. Há que ser em escolas que tenham a arte em primeiro plano: teatro, artes plásticas, literatura, música,etc. O que é feito atualmente em nome da “Educação Artística” nas escolas de ensino fundamental?

O teatro não deve ser compreendido apenas como uma atividade destinada a preencher momentos da rotina ou como um recurso utilizado para entreter as crianças. Quando vivenciado com intencionalidade pedagógica, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral infantil, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, motores e culturais. Por meio da criação de personagens, da dramatização, da expressão corporal, da oralidade e da interação com os pares, as crianças têm a oportunidade de imaginar, criar, comunicar sentimentos, construir narrativas e atribuir novos significados às experiências vivenciadas.

A Educação Infantil constitui um período especialmente importante para essas experiências, pois a criança está constantemente descobrindo novas formas de se comunicar, expressar seus sentimentos e compreender aquilo que acontece ao seu redor. Nesse contexto, o teatro pode ampliar essas possibilidades ao envolver o corpo, a voz, a escuta, o movimento, a memória, a atenção e a imaginação. Ao experimentar diferentes personagens e situações, a criança não apenas representa, mas também observa, interpreta, cria hipóteses e estabelece relações com suas próprias experiências e com o mundo que a cerca.

Essa perspectiva também pode ser relacionada às contribuições de Brito (2013), que destaca a importância da relação da criança com os sons e com o ambiente no qual está inserida. A criança não apenas escuta aquilo que acontece ao seu redor, mas reage, experimenta, produz e transforma os sons e as diferentes formas de expressão. No contexto teatral, essas experiências podem aparecer na exploração da voz, dos sons, dos gestos, dos movimentos e dos diferentes ritmos presentes nas cenas, ampliando a percepção e possibilitando que a criança estabeleça relações entre o corpo, o espaço, os sons e as situações vivenciadas.

Além disso, Chalita (2001) destaca a importância do afeto para o desenvolvimento cognitivo, compreendendo-o como uma força que impulsiona a criança em sua busca pelo conhecimento e pelo desenvolvimento de suas potencialidades. Essa compreensão dialoga com uma concepção de aprendizagem que valoriza as relações e o coletivo, reconhecendo que a criança aprende não apenas individualmente, mas também nas experiências compartilhadas com outras crianças e com os adultos. É justamente nesse espaço de convivência e troca que o teatro ganha significado, pois permite que as

crianças expressem sentimentos, ouçam o outro, compartilhem ideias, negociem possibilidades e construam juntas novas formas de brincar e representar.

Ao participar de uma dramatização, criar personagens, experimentar diferentes papéis ou construir uma cena coletivamente, a criança encontra no teatro um espaço de encontro, expressão e criação. Dessa maneira, afetividade, imaginação, corpo, linguagem e aprendizagem podem caminhar juntas, tornando a experiência teatral significativa para o desenvolvimento infantil.

Nesse processo, o professor possui um papel fundamental. Paulo Freire (1996, p. 32) destaca a importância da postura investigativa na prática docente, compreendendo a indagação, a busca e a pesquisa como elementos que fazem parte do próprio ato de ensinar. Trabalhar com o teatro, portanto, também exige do professor uma postura atenta e sensível para observar as crianças, perceber seus interesses, acolher suas ideias e acompanhar as diferentes formas de participação e expressão que surgem durante as experiências. Assim, o professor não é apenas aquele que conduz a atividade, mas também aquele que observa, aprende com as crianças e reorganiza sua prática a partir das descobertas e das experiências vividas pelo grupo.

O teatro na Educação Infantil vai muito além da apresentação de uma peça ou da memorização de falas. Sua importância está no processo de criação, nas experiências compartilhadas e nas oportunidades que as crianças encontram para experimentar diferentes papéis, expressar sentimentos e construir conhecimentos por meio do corpo, da voz, dos gestos e das interações. Quando uma criança transforma uma caixa em um carro, um tecido em uma capa de super-herói ou suas próprias mãos em personagens, ela demonstra que é capaz de atribuir novos sentidos à realidade. Essas experiências revelam a potência da imaginação infantil e mostram como o brincar e o fazer teatral estão relacionados. Para Fuzari Ferraz (1991)

A educação através da arte é na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (Fusari; Ferraz 1991, p. 15).

A criatividade é desenvolvida quando a criança tem liberdade para experimentar, criar possibilidades e encontrar soluções para situações que surgem durante as brincadeiras e dramatizações. Ao participar de uma proposta teatral, ela pode inventar personagens, modificar o rumo de uma história, criar diálogos e contribuir com ideias próprias. Nem sempre o caminho imaginado inicialmente será aquele seguido pelo grupo, e é justamente nessa construção coletiva que surgem oportunidades para negociar ideias, ouvir os colegas e ampliar as próprias possibilidades de criação. Para que isso aconteça, é fundamental que o professor organize situações nas quais as crianças tenham espaço para participar ativamente, sem que todas as respostas e todos os movimentos sejam previamente determinados pelo adulto.

A imaginação, por sua vez, permite que a criança ultrapasse os limites daquilo que conhece diretamente e crie outras formas de compreender a realidade. Ao representar um animal, imaginar que está em uma floresta encantada ou interpretar alguém que exerce uma profissão, ela experimenta diferentes perspectivas e amplia seu repertório cultural e social. Essas experiências também favorecem o desenvolvimento da linguagem, pois a criança precisa comunicar ideias, organizar pensamentos, construir narrativas e atribuir sentido às situações que inventa. Dessa maneira, o teatro aproxima a fantasia das experiências cotidianas e transforma o faz de conta em uma oportunidade de investigação e aprendizagem.

Outro aspecto fundamental diz respeito à expressão emocional. Nem sempre as crianças conseguem explicar com palavras aquilo que sentem. Muitas vezes, demonstram alegria, medo, tristeza, raiva ou insegurança por meio de gestos, expressões faciais, movimentos corporais e brincadeiras simbólicas. O teatro oferece um espaço no qual essas manifestações podem ser exploradas de maneira acolhedora. Ao interpretar um personagem que enfrenta um desafio, sente saudade ou precisa lidar com um conflito, a criança pode encontrar novas maneiras de reconhecer e comunicar emoções. Isso não significa que o teatro, por si só, resolva dificuldades emocionais, mas que pode contribuir para a construção de experiências nas quais os sentimentos sejam reconhecidos, expressos e compartilhados com respeito.

Nesse processo, a interação com outras crianças também desempenha um papel significativo. Durante uma dramatização, é necessário combinar papéis, compartilhar objetos, respeitar turnos de fala e lidar com diferentes opiniões. Uma criança pode desejar interpretar determinado personagem, enquanto outra imagina um desfecho diferente para a história. Essas situações, quando mediadas com sensibilidade pelo professor, tornam-se oportunidades para desenvolver a escuta, a cooperação e o respeito às ideias dos colegas. O teatro, portanto, não se limita à expressão individual, pois também possibilita que a criança reconheça o outro como alguém que possui sentimentos, pensamentos e formas próprias de participar.

As contribuições de Henri Wallon para a compreensão do desenvolvimento infantil ajudam a refletir sobre a relação entre afetividade, movimento e aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento da criança envolve dimensões que se relacionam continuamente, não sendo possível compreender seus processos de aprendizagem sem considerar suas emoções, seu corpo e suas interações sociais. Nessa perspectiva, as experiências teatrais podem favorecer o desenvolvimento integral, uma vez que envolvem expressão corporal, linguagem, imaginação, afetividade e convivência. Ao movimentar-se, assumir personagens e interagir com o grupo, a criança participa de experiências que mobilizam diferentes aspectos de seu desenvolvimento.

Para que essas possibilidades sejam efetivamente exploradas, a atuação do professor é essencial. Cabe a ele planejar contextos de aprendizagem que despertem a curiosidade, disponibilizar materiais diversificados, apresentar histórias, músicas, imagens e objetos que possam inspirar novas

criações e, sobretudo, observar e escutar as crianças. Sua mediação não deve retirar delas o protagonismo, mas ampliar as possibilidades de investigação e expressão. Em vez de buscar uma apresentação perfeita ou movimentos iguais para todos, o professor precisa valorizar os caminhos percorridos, as ideias compartilhadas, as descobertas e as diferentes formas de participação.

Também é importante compreender que nem toda criança se sente confortável ao representar diante de um público. Algumas participam com entusiasmo, enquanto outras preferem observar, manipular objetos, criar cenários ou contribuir discretamente com o desenvolvimento da história. Essas diferentes formas de envolvimento precisam ser respeitadas, pois o objetivo do trabalho pedagógico não é obrigar todas as crianças a se apresentarem, mas oferecer condições para que cada uma encontre maneiras significativas de participar. O ambiente acolhedor, a ausência de julgamentos e o respeito ao tempo infantil são fundamentais para que a experiência teatral seja vivenciada com confiança e prazer.

Portanto, reconhecer a importância do teatro na Educação Infantil significa compreender a criança como sujeito de direitos, capaz de criar, imaginar, sentir, expressar-se e participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Mais do que ensinar a representar personagens, o fazer teatral permite que ela experimente diferentes possibilidades de ser e estar no mundo, construa relações e encontre formas próprias de comunicar suas ideias e emoções. Quando o teatro é incorporado à prática pedagógica com intencionalidade, sensibilidade e respeito à infância, torna-se uma experiência que valoriza a autoria infantil e contribui para uma educação comprometida com o desenvolvimento integral. Afinal, ao imaginar outros mundos e dar vida às suas histórias, a criança também amplia as possibilidades de compreender a si mesma, reconhecer o outro e transformar a realidade que a cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, compreende-se que o teatro representa uma importante possibilidade pedagógica para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere à criatividade, à imaginação e à expressão emocional. Por meio das brincadeiras dramáticas, da criação de personagens, da expressão corporal e da construção de histórias, a criança amplia suas formas de comunicação, explora diferentes possibilidades de interpretar o mundo e vivencia experiências que contribuem para sua formação pessoal e social.

Ao longo deste estudo, foi possível refletir sobre a importância de reconhecer o teatro não apenas como uma atividade recreativa ou uma preparação para apresentações escolares, mas como uma linguagem artística que valoriza a participação, a espontaneidade e a autoria infantil. Quando a criança encontra espaço para criar, imaginar e expressar seus sentimentos, ela se percebe como participante ativa de suas aprendizagens, desenvolvendo gradativamente a confiança para compartilhar suas ideias, interagir com os colegas e construir novas possibilidades de expressão.

Nesse processo, o papel do professor é fundamental. Sua atuação exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade e disponibilidade para escutar as crianças, respeitando seus interesses, seus ritmos e suas diferentes formas de participação. Cabe ao educador proporcionar experiências significativas, nas quais o erro não seja motivo de constrangimento, a imaginação seja valorizada e cada criança tenha a oportunidade de se expressar sem a necessidade de corresponder a um modelo previamente estabelecido. Mais importante do que o resultado final de uma dramatização é o percurso vivido pelas crianças, as relações construídas e as descobertas realizadas durante a experiência.

Também se destaca a contribuição do teatro para a expressão e o reconhecimento das emoções. Ao vivenciar situações imaginárias e representar diferentes personagens, a criança pode ampliar seu repertório emocional, experimentar outros pontos de vista e desenvolver formas de se comunicar e conviver. Essas experiências não acontecem de maneira isolada, mas se articulam às relações afetivas, às interações sociais e às demais oportunidades de aprendizagem presentes no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que valorizar o teatro na Educação Infantil é reconhecer a potência da infância e a importância de uma educação que considere a criança em suas múltiplas dimensões. É compreender que, enquanto brinca, inventa personagens e cria histórias, ela também constrói conhecimentos, expressa sentimentos e descobre novas maneiras de se relacionar consigo mesma e com o mundo. Assim, a presença do teatro nas práticas pedagógicas deve ser incentivada como uma experiência contínua de criação, escuta e expressão, capaz de tornar o ambiente educativo mais acolhedor, participativo e significativo. Afinal, quando a criança encontra liberdade para imaginar e dar voz às suas experiências, abre-se um espaço para que sua criatividade floresça, suas emoções encontrem formas de expressão e sua infância seja vivida com sensibilidade, autonomia e significado.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. História social da criança e da família. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2013.

BOSCHI, Ronaldo. **“O jogo teatral na cultura pós-moderna”**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Programa de Pós Graduação em Letras, 1999.

CHALITA, Gabriel. Educação: **A solução está no afeto**. 6ª Ed. São Paulo: Gente, 2001.

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico – 14ª ed. Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Jusamara. Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, 2000.ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, SP: Scipione, 2003.

WALLON, H. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Isabel Galvão; Editora Vozes, 1995.

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 vivencias na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática** Cortez 1993

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.



EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS, LUDICIDADE: O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM

EARLY CHILDHOOD AND EARLY ELEMENTARY EDUCATION: THE ROLE OF PLAY AND GAMES IN LEARNING

DANIELE ALVES ESTEVÃO

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário ítalo Brasileiro (2012); Pós-Graduada em Musicoterapia pela Faculdade XV de agosto (2017); Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Gennari & Peartree (2018); Graduada História pela Faculdade Unijales (2018); Pós-Graduada em Ensino Superior e Tutoria de Educação à Distância- Faculdade Batista, (2021); Educação Musical e Ensino de Artes - Faculdade Batista (2021); Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental — Associação Brasileira de Educação à Distância; Bullying nas Escolas - Associação Brasileira de Educação à Distância; Psicologia da Educação na Visão de Vygotsky - Faculdade de Santa Rita; Professora de Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

A Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental constituem etapas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Este estudo tem como objetivo analisar a importância dessas fases no processo de formação dos alunos, destacando o papel do professor, das práticas pedagógicas e do ambiente escolar. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base em autores que discutem o desenvolvimento infantil e a aprendizagem significativa. Os resultados evidenciam que um ensino baseado em metodologias lúdicas, afetivas e interativas contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades essenciais nessa fase. Além disso, destaca-se a importância da relação entre escola e família, bem como da formação continuada dos professores. Conclui-se que investir na qualidade da Educação Infantil e das Séries Iniciais é essencial para a construção de uma base sólida de aprendizagem, refletindo positivamente em toda a trajetória escolar do aluno.

Palavras chaves: Educação infantil; aprendizagem; desenvolvimento.

ABSTRACT

Early childhood education and the initial years of elementary school are fundamental stages in children's holistic development, involving cognitive, social, emotional, and motor dimensions. This study analyzes the importance of these stages in students' development, highlighting the role of teachers, pedagogical practices, and the school environment. The research is a bibliographic review based on authors who discuss child development and meaningful learning. The findings show that teaching grounded in playful, caring, and interactive methods contributes significantly to the development of essential skills at this stage. The article also emphasizes the importance of the relationship between school and family and of continuing teacher education. It concludes that investing in the quality of early childhood and early elementary education is essential to building a strong foundation for learning, with positive effects throughout students' school careers.

Keywords: Early Childhood Education; Learning; Development

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental representam as primeiras etapas da educação básica, sendo responsáveis por proporcionar às crianças experiências fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Nesse período, são construídas as bases do conhecimento, das habilidades sociais e das competências emocionais, que irão influenciar diretamente o processo de aprendizagem ao longo da vida escolar.

Do ponto de vista teórico, diversos autores destacam a importância dessas fases no desenvolvimento infantil. Piaget, por exemplo, enfatiza que a criança constrói seu conhecimento por meio da interação com o meio, enquanto Vygotsky ressalta a importância das relações sociais e da mediação do professor no processo de aprendizagem. Essas abordagens reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa da criança.

A relevância do tema justifica-se pelo fato de que dificuldades de aprendizagem observadas em etapas posteriores muitas vezes têm origem nas fases iniciais da escolarização. Dessa forma, garantir uma educação de qualidade desde os primeiros anos é essencial para prevenir defasagens e promover o desenvolvimento pleno dos alunos.

Além disso, a Educação Infantil e as Séries Iniciais não devem ser vistas apenas como etapas preparatórias, mas como momentos de formação em si mesmas, nos quais a criança deve ser respeitada em suas especificidades, necessidades e potencialidades.

A justificativa deste estudo baseia-se na necessidade de compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das crianças nessas fases, considerando a importância do papel do professor e do ambiente escolar na construção do conhecimento.

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: como as práticas pedagógicas na Educação Infantil e nas Séries Iniciais contribuem para o desenvolvimento integral da criança?

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a importância da Educação Infantil e das Séries Iniciais no desenvolvimento das crianças, destacando o papel das práticas pedagógicas, do professor e do ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nessa fase, o aprendizado ocorre de forma significativa por meio das interações e das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

O brincar é considerado um dos principais instrumentos pedagógicos na Educação Infantil. Por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de explorar o mundo ao seu redor de forma criativa e espontânea. O brincar não deve ser visto apenas como recreação, mas como uma forma essencial de aprendizagem.

Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização ganha destaque, sendo um momento crucial na formação do aluno. A aquisição da leitura e da escrita deve ocorrer de maneira contextualizada, respeitando o ritmo de cada criança e promovendo a construção do conhecimento de forma significativa.

O papel do professor é fundamental nesse processo, atuando como mediador da aprendizagem. Cabe a ele criar situações que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a participação dos alunos, utilizando metodologias que tornem o ensino mais dinâmico e atrativo.

Além disso, o ambiente escolar deve ser acolhedor e estimulante, proporcionando condições adequadas para o desenvolvimento das crianças. Espaços organizados, materiais didáticos diversificados e relações baseadas no respeito e na afetividade contribuem para a aprendizagem.

Outro aspecto importante é a avaliação da aprendizagem, que deve ser contínua e formativa. Nessa fase, a avaliação não deve ter caráter punitivo, mas sim servir como instrumento para acompanhar o desenvolvimento do aluno e orientar as práticas pedagógicas.

A continuidade do processo educativo nas Séries Iniciais exige a consolidação das habilidades desenvolvidas na Educação Infantil, ampliando o repertório dos alunos e promovendo o desenvolvimento de competências mais complexas. Nesse contexto, a aprendizagem deve estar relacionada à realidade do aluno, tornando-se mais significativa.

A relação entre escola e família também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. A participação dos pais no processo educativo contribui para o fortalecimento da aprendizagem e para a construção de vínculos positivos com a escola.

Além disso, a formação continuada dos professores é essencial para a melhoria da qualidade do ensino. Profissionais atualizados são capazes de utilizar novas metodologias e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos.

Outro ponto relevante é a inclusão escolar, que deve ser garantida desde as primeiras etapas da educação. A escola deve estar preparada para atender alunos com diferentes necessidades, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

As metodologias ativas também podem ser aplicadas nas Séries Iniciais, incentivando a participação dos alunos e tornando o aprendizado mais dinâmico. Estratégias como projetos, jogos educativos e atividades em grupo contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

Além disso, o uso da tecnologia pode ser um aliado no processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizado de forma adequada e planejada. Recursos digitais podem tornar as aulas mais interativas e estimular o interesse dos alunos.

Por fim, destaca-se que a Educação Infantil e as Séries Iniciais são fundamentais para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos, sendo essenciais para o desenvolvimento educacional e social. A ampliação da discussão acerca da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental permite compreender que essas etapas constituem a base para todo o percurso educacional do indivíduo, sendo determinantes não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de aspectos emocionais, sociais e culturais que acompanharão a criança ao longo de sua vida, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, planejadas e fundamentadas em teorias educacionais consistentes. Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que aprende por meio das interações sociais, das experiências vividas e da mediação do adulto, conforme apontam autores como Vygotsky, ao enfatizar a importância do ambiente sociocultural no desenvolvimento humano.

Dessa forma, o processo educativo nessas etapas deve priorizar a construção de experiências significativas, nas quais a criança possa explorar, experimentar, questionar e construir conhecimentos de maneira ativa, sendo o professor responsável por organizar situações de aprendizagem que favoreçam esse desenvolvimento integral, respeitando as individualidades e os diferentes ritmos de aprendizagem presentes no contexto escolar. Assim, o planejamento pedagógico assume papel central, pois deve considerar não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas também as estratégias, os recursos e os objetivos que se pretende alcançar, garantindo a coerência entre teoria e prática.

Nesse sentido, a ludicidade continua sendo um elemento fundamental, mesmo nas Séries Iniciais, pois contribui para tornar o aprendizado mais prazeroso e significativo, permitindo que a criança aprenda de forma natural e espontânea, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades importantes, como a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas e a interação social, aspectos que são essenciais

para a construção do conhecimento. Além disso, ao integrar o brincar ao processo educativo, o professor valoriza a infância e reconhece a importância das experiências lúdicas como ferramentas pedagógicas.

Outro ponto relevante refere-se ao processo de alfabetização, que deve ser compreendido como um fenômeno complexo, que vai além da simples decodificação de letras e palavras, envolvendo a compreensão do sistema de escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica e a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, o que caracteriza o letramento, sendo fundamental que o ensino esteja contextualizado e relacionado à realidade dos alunos, de modo a tornar o aprendizado mais significativo e funcional. Nesse aspecto, o uso de diferentes gêneros textuais e situações reais de comunicação pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas habilidades.

Além disso, é importante destacar que o erro deve ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, especialmente nas fases iniciais, sendo necessário que o professor adote uma postura acolhedora e orientadora, incentivando os alunos a refletirem sobre suas hipóteses e a construírem novos conhecimentos a partir de suas próprias experiências, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da confiança em suas capacidades. Dessa maneira, a avaliação assume um caráter diagnóstico e formativo, permitindo identificar avanços e dificuldades, bem como orientar as intervenções pedagógicas de forma mais eficaz.

A organização do ambiente escolar também desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que espaços bem estruturados, com materiais acessíveis e diversificados, favorecem a autonomia das crianças e estimulam a exploração, a curiosidade e a interação, sendo importante que o ambiente seja pensado como um elemento pedagógico, que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, a disposição dos móveis, a presença de cantinhos temáticos e a oferta de diferentes recursos didáticos podem enriquecer significativamente as experiências de aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque é a importância das relações afetivas no contexto escolar, uma vez que o vínculo estabelecido entre professor e aluno influencia diretamente no processo de aprendizagem, sendo fundamental que o educador desenvolva uma prática baseada no respeito, na escuta e na valorização das individualidades, criando um ambiente acolhedor e seguro, no qual a criança se sinta motivada a participar e a se expressar. A afetividade, portanto, não deve ser vista como algo secundário, mas como um elemento essencial no processo educativo.

A participação da família também se configura como um fator determinante para o sucesso escolar, pois o envolvimento dos responsáveis contribui para o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, além de favorecer o acompanhamento do desenvolvimento da criança, sendo importante que a escola promova ações que incentivem essa parceria, como reuniões, projetos e atividades que envolvam a participação dos pais no processo educativo. Essa colaboração contribui para a construção de um ambiente mais integrado e favorável à aprendizagem.

No que diz respeito à inclusão escolar, é fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas para atender à diversidade presente em sala de aula, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, sendo necessário adotar práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as necessidades específicas de cada estudante e promovam a equidade no processo educativo. Nesse contexto, o uso de recursos adaptados e estratégias diferenciadas pode contribuir significativamente para a inclusão.

Além disso, a formação continuada dos professores deve ser entendida como um processo permanente, que possibilita a atualização dos conhecimentos e o aprimoramento das práticas pedagógicas, sendo essencial para que os educadores estejam preparados para lidar com os desafios da educação contemporânea, incluindo o uso de tecnologias, a diversidade em sala de aula e as novas demandas sociais. Investir na formação docente é, portanto, investir na qualidade da educação.

Outro ponto importante refere-se ao uso das tecnologias digitais, que podem ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem de forma planejada e intencional, contribuindo para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, além de ampliar as possibilidades de acesso à informação e de construção do conhecimento, sendo necessário, no entanto, que seu uso esteja alinhado aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos alunos, evitando o uso meramente instrumental ou descontextualizado.

A interdisciplinaridade também se apresenta como uma estratégia relevante nas Séries Iniciais, pois permite a integração de diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, ao relacionar os conteúdos com situações do cotidiano dos alunos, o que contribui para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e integrada do mundo. Projetos interdisciplinares, nesse sentido, podem ser uma alternativa eficaz para promover esse tipo de aprendizagem.

Além disso, o desenvolvimento das competências socioemocionais deve ser valorizado desde as primeiras etapas da educação, uma vez que habilidades como empatia, resiliência, autocontrole e cooperação são fundamentais para a convivência em sociedade e para o sucesso acadêmico, sendo importante que essas competências sejam trabalhadas de forma intencional no contexto escolar, por meio de atividades que promovam a reflexão, o diálogo e a convivência respeitosa.

Outro aspecto relevante é a importância da escuta ativa por parte do professor, que deve estar atento às necessidades, interesses e dificuldades dos alunos, utilizando essas informações para planejar suas ações pedagógicas de forma mais eficaz, garantindo que o ensino esteja alinhado às reais demandas da turma. Essa postura contribui para a construção de um ambiente mais democrático e participativo.

A valorização da cultura e da diversidade também deve estar presente no currículo escolar, promovendo o respeito às diferenças e o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a

sociedade, sendo importante que a escola trabalhe temas relacionados à diversidade cultural, étnica e social, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

Além disso, a promoção da leitura desde a Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e para a formação de leitores críticos, sendo importante que a escola ofereça um ambiente rico em estímulos literários, com acesso a diferentes tipos de livros e atividades que incentivem o gosto pela leitura, como contação de histórias, rodas de leitura e projetos literários.

Outro ponto importante é o incentivo à escrita como forma de expressão, permitindo que os alunos desenvolvam sua capacidade de comunicar ideias, sentimentos e opiniões, sendo fundamental que o professor valorize as produções dos alunos, respeitando suas hipóteses e incentivando o aprimoramento gradual da escrita.

A continuidade do processo educativo exige, portanto, uma articulação entre as diferentes etapas da educação básica, garantindo que as aprendizagens sejam consolidadas e ampliadas de forma progressiva, evitando rupturas que possam comprometer o desenvolvimento dos alunos, sendo importante que haja diálogo entre os professores das diferentes etapas.

Por fim, é possível afirmar que a Educação Infantil e as Séries Iniciais desempenham um papel fundamental na formação integral da criança, sendo responsáveis por construir as bases para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, o que reforça a importância de práticas pedagógicas de qualidade, que considerem as especificidades da infância e promovam uma aprendizagem significativa, inclusiva e transformadora, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de atuar de forma crítica e participativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil e as Séries Iniciais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, constituindo a base para toda a trajetória escolar. Ao longo deste estudo, foi possível compreender a importância dessas etapas na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades essenciais.

Verificou-se que práticas pedagógicas baseadas no lúdico, na interação e na afetividade contribuem significativamente para a aprendizagem, tornando o processo mais significativo e eficaz. O papel do professor, como mediador, é essencial nesse contexto.

Além disso, a participação da família, a formação continuada dos professores e a organização do ambiente escolar são fatores que influenciam diretamente a qualidade da educação.

Conclui-se que investir na Educação Infantil e nas Séries Iniciais é fundamental para garantir uma formação sólida, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos mais preparados para os desafios da sociedade.

Ademais, é importante ressaltar que a Educação Infantil não se limita ao cuidado, mas envolve intencionalidade pedagógica, na qual cada atividade proposta possui objetivos claros voltados ao

desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional da criança. Esse entendimento contribui para a valorização dessa etapa como essencial no processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem, que é amplamente estimulado nessas fases iniciais por meio de práticas como a contação de histórias, rodas de conversa, músicas e brincadeiras. Essas atividades favorecem a ampliação do vocabulário e a expressão oral, preparando a criança para o processo de alfabetização.

Nas Séries Iniciais, esse processo se intensifica, sendo fundamental a utilização de metodologias que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma integrada, possibilitando que a criança compreenda não apenas o código escrito, mas também sua função social.

Além disso, a ludicidade continua sendo um elemento essencial mesmo após a Educação Infantil, pois contribui para a motivação dos alunos e para a construção do conhecimento de forma prazerosa. Jogos, brincadeiras e atividades interativas favorecem a participação ativa dos estudantes.

Outro ponto importante é o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, que deve ser estimulado desde cedo por meio de situações-problema, jogos e atividades práticas que envolvam contagem, comparação, classificação e seriação. Essas experiências são fundamentais para a construção de conceitos matemáticos.

A afetividade também se destaca como um elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que um ambiente acolhedor e seguro favorece o desenvolvimento da autoestima e da confiança da criança, aspectos essenciais para a aprendizagem.

Cabe destacar ainda a importância da inclusão escolar, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para isso, é necessário que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades dos alunos.

Outro fator relevante é a organização do espaço escolar, que deve ser planejado de forma a estimular a curiosidade, a exploração e a autonomia das crianças. Ambientes ricos em estímulos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Além disso, a avaliação nessas etapas deve ser contínua e processual, priorizando a observação do desenvolvimento da criança em diferentes aspectos, ao invés de se basear apenas em resultados quantitativos. Essa abordagem permite um acompanhamento mais eficaz do processo de aprendizagem.

A formação continuada dos professores também se mostra essencial, pois possibilita a atualização de práticas pedagógicas e o aprimoramento profissional, garantindo uma educação mais alinhada às necessidades contemporâneas.

Outro ponto a ser considerado é a importância do trabalho interdisciplinar, que integra diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os alunos.

Dessa forma, ao considerar todos esses aspectos, reforça-se que a Educação Infantil e as Séries Iniciais são etapas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, exigindo investimentos, planejamento e compromisso por parte de todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2011.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

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



A BRINCADEIRA E AS INTERAÇÕES COMO FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY AND INTERACTION AS FOUNDATIONS FOR LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DANIELE APARECIDA CRUZ BARONETTI
Graduada em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2007). Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui características próprias que exigem práticas pedagógicas coerentes com as formas pelas quais as crianças pequenas aprendem, se expressam e se relacionam. Nesse contexto, brincadeiras e interações ocupam lugar central, pois permitem explorar o mundo, construir conhecimentos, manifestar sentimentos, negociar sentidos e estabelecer vínculos. Este artigo analisa a relevância desses eixos no currículo da Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral e para a organização do trabalho pedagógico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos normativos brasileiros e em estudos sobre infância, jogo, cultura infantil e prática docente. A discussão aborda a concepção contemporânea de criança, os fundamentos do brincar, as relações entre pares, a organização dos tempos, espaços e materiais, o papel do professor, a documentação pedagógica e os riscos da escolarização precoce. A análise evidencia que o brincar não deve ser tratado como intervalo, recompensa ou simples recurso para ensinar conteúdos, pois constitui uma experiência educativa com valor próprio. Para que as experiências lúdicas sejam significativas, são necessários planejamento intencional, escuta sensível, ambientes desafiadores e respeito à participação das crianças.

Palavras chaves: Educação Infantil; Brincadeira; Interações; Aprendizagem; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Early childhood education, the first stage of basic education, has distinctive features that require pedagogical practices aligned with the ways young children learn, express themselves, and relate to others. In this context, play and interaction are central because they allow children to explore the world, build knowledge, express feelings, negotiate meaning, and form relationships. This article analyzes the importance of these elements in the early childhood curriculum and their contribution to holistic development and the organization of pedagogical work. It is a qualitative bibliographic study based on Brazilian policy documents and research on childhood, play, children's culture, and teaching practice. The discussion addresses contemporary conceptions of childhood, the foundations of play, peer relationships, the organization of time, space, and materials, the teacher's role, pedagogical documentation, and the risks of premature schooling. The analysis shows that play should not be treated as a break, reward, or mere tool for teaching content; it is an educational experience with value in its own right. Meaningful playful experiences require intentional planning, attentive listening, stimulating environments, and respect for children's participation.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Interaction; Learning; Pedagogical Practice

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa um lugar fundamental na trajetória educacional das crianças e constitui uma etapa com identidade própria. Seu reconhecimento como direito decorre de mudanças sociais, políticas e pedagógicas que contribuíram para superar a compreensão de creches e pré-escolas apenas como espaços de assistência ou de preparação para o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a criança é entendida como sujeito histórico e social, capaz de participar ativamente das relações das quais faz parte, produzir cultura, construir conhecimentos e atribuir sentidos às experiências vividas. Essa concepção demanda um currículo atento às características da infância e às diferentes formas de expressão, participação e aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos e garantiu o atendimento em creche e pré-escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabeleceram que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. A Base Nacional Comum Curricular reafirmou essa orientação ao apresentar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, vinculando-os aos campos de experiências que organizam o trabalho pedagógico.

Ao tomar as interações e a brincadeira como eixos do trabalho pedagógico, esses documentos apontam para uma Educação Infantil que reconhece diferentes modos de a criança conhecer e participar do mundo. Nessa perspectiva, aprender envolve experiências corporais, imaginativas, afetivas,

linguísticas e sociais que acontecem de forma articulada no cotidiano. Por isso, uma rotina baseada principalmente em fichas, cópias e exercícios conduzidos pelo adulto pode restringir a iniciativa infantil e aproximar precocemente a Educação Infantil de práticas próprias de etapas posteriores. Cabe à instituição assegurar situações em que as crianças possam explorar materiais e espaços, conversar com seus pares, levantar perguntas, testar possibilidades, criar e brincar, construindo conhecimentos a partir dessas experiências.

Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo analisar a brincadeira e as interações como fundamentos da aprendizagem na Educação Infantil. Para isso, discute a concepção de criança presente nos documentos educacionais brasileiros, reúne contribuições teóricas sobre o brincar e as culturas de pares e examina aspectos relacionados à organização dos tempos, espaços e materiais, bem como ao papel do professor no planejamento e na avaliação. O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, apoiada em legislação, documentos curriculares e autores que investigam a infância e a pedagogia da Educação Infantil.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E PRODUTORA DE CULTURA

A maneira como a escola compreende a infância interfere diretamente na organização de suas práticas. Durante muito tempo, a criança foi definida principalmente por aquilo que ainda não conseguia realizar em comparação ao adulto. Essa visão favoreceu propostas centradas na tutela, no controle e na preparação para o futuro. Os estudos contemporâneos sobre a infância contribuíram para questionar essa concepção e reconhecer que as crianças participam dos contextos sociais, constroem relações, interpretam acontecimentos e produzem modos próprios de agir e comunicar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona. Essa definição desloca o centro do currículo: em vez de considerar apenas aquilo que o adulto deseja ensinar, passa-se a observar também aquilo que as crianças fazem, dizem, investigam e demonstram interesse em compreender. A participação infantil não elimina a responsabilidade docente, mas oferece elementos para que o professor organize experiências mais significativas e coerentes com o grupo.

Corsaro (2011) destaca que as crianças não apenas recebem passivamente a cultura adulta. Elas se apropriam de informações do mundo social e as reinterpretam nas relações com os pares, produzindo o que o autor denomina culturas de pares. Esse processo pode ser observado em brincadeiras nas quais crianças recriam situações familiares, profissões, acontecimentos cotidianos e relações sociais. Ao organizar uma cabana, um restaurante ou uma escola imaginária, elas estabelecem regras, distribuem papéis, discutem significados e transformam referências que conhecem.

Reconhecer a criança como produtora de cultura também exige atenção à diversidade das infâncias. As experiências infantis são atravessadas por condições sociais, culturais, territoriais, étnico-

raciais, familiares e linguísticas. Por isso, brinquedos, livros, músicas, imagens e propostas pedagógicas precisam representar diferentes grupos e combater estereótipos. A mesma lógica vale para a inclusão: crianças com deficiência ou outras necessidades específicas têm direito de participar das experiências comuns, com os apoios necessários, sem serem afastadas das brincadeiras e interações que constituem o cotidiano do grupo.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

A brincadeira mobiliza imaginação, linguagem, memória, pensamento, movimento, emoção e sociabilidade. Por meio dela, a criança cria situações, transforma objetos, interpreta papéis e experimenta possibilidades que ultrapassam a ação imediata. Vigotski (2007) atribui especial importância à brincadeira de faz de conta porque nela a criança passa a agir de acordo com significados construídos socialmente. Um pedaço de madeira pode representar um telefone; uma cadeira pode tornar-se ônibus; um tecido pode funcionar como cabana, capa ou rio. Essa capacidade simbólica amplia as formas de pensar e de representar a realidade.

Na brincadeira de papéis também aparecem regras, ainda que nem sempre estejam explicitadas. Quando uma criança assume o papel de médica, cozinheira, professora ou motorista, precisa considerar certas características relacionadas à personagem e coordená-las com aquilo que os colegas fazem. Assim, brincar exige negociação, atenção ao outro e regulação do próprio comportamento. A situação imaginária permite experimentar responsabilidades, relações e ações que a criança observa no mundo social, ao mesmo tempo em que as modifica de acordo com seus interesses e conhecimentos.

Kishimoto (2011) ressalta a importância de diferenciar jogo, brinquedo e brincadeira sem estabelecer fronteiras rígidas entre esses conceitos. Na Educação Infantil, o repertório lúdico pode incluir faz de conta, jogos de construção, brincadeiras tradicionais, experiências corporais, jogos com regras, música, dança e exploração de elementos naturais. Cada uma dessas experiências oferece oportunidades específicas de aprendizagem. Construir com blocos, por exemplo, envolve relações espaciais, equilíbrio, proporção, quantidade, planejamento e cooperação, sem necessidade de transformar imediatamente essas descobertas em exercícios formais.

Brougère (2010) chama atenção para o caráter cultural do brincar. A criança aprende a brincar em contextos sociais específicos, apropriando-se de repertórios e códigos compartilhados. Brinquedos disponíveis, histórias, programas de mídia, relações familiares e experiências comunitárias influenciam os temas e as formas das brincadeiras. Entretanto, a criança não reproduz essas referências de maneira mecânica; ela combina elementos, modifica sentidos e cria novas situações. Por isso, observar o brincar permite ao professor conhecer melhor os repertórios culturais presentes no grupo.

É necessário, contudo, evitar a instrumentalização excessiva da brincadeira. Muitas propostas chamadas de lúdicas são apenas exercícios escolares revestidos de uma aparência divertida. O fato de uma atividade utilizar cartões coloridos ou personagens não significa que ela constitua efetivamente uma

brincadeira. O caráter lúdico envolve participação, escolha, imaginação, envolvimento e certa imprevisibilidade. Jogos com objetivos pedagógicos podem ser valiosos, mas nem toda experiência de brincar precisa servir a um conteúdo formal previamente definido. O brincar possui valor educativo próprio porque favorece criação, comunicação, experimentação e produção de sentidos.

INTERAÇÕES, CONVIVÊNCIA E CULTURAS DE PARES

As interações são inseparáveis da aprendizagem infantil. Desde muito pequenas, as crianças constroem conhecimentos nas relações estabelecidas com adultos e outras crianças. Na Educação Infantil, o convívio cotidiano amplia essas possibilidades porque coloca diferentes modos de falar, agir, pensar e imaginar em contato. Crianças observam umas às outras, imitam ações, transformam ideias e descobrem estratégias. Muitas aprendizagens surgem sem ensino direto do adulto, simplesmente porque o grupo constitui um ambiente social rico em referências e desafios.

As relações entre pares incluem cooperação, amizade e compartilhamento, mas também conflitos. Disputas por brinquedos, divergências sobre regras ou recusas de participação fazem parte da vida coletiva. A intervenção adulta não precisa eliminar imediatamente todas as tensões. Em muitas situações, o professor pode ajudar as crianças a expressar seus pontos de vista, ouvir o outro e construir acordos. Esse processo contribui para o desenvolvimento da linguagem, da autorregulação e da compreensão de que as relações sociais exigem negociação.

Há situações, entretanto, em que a intervenção precisa ser mais direta. Agressões, humilhações, discriminações e exclusões sistemáticas não podem ser tratadas como simples conflitos entre crianças. O professor tem responsabilidade ética de proteger os envolvidos, estabelecer limites e problematizar manifestações de preconceito. Relações étnico-raciais, gênero, deficiência e diferentes configurações familiares precisam ser abordadas de maneira respeitosa no cotidiano, inclusive por meio da seleção de materiais e referências culturais.

As interações com adultos também possuem grande importância. O professor é parceiro mais experiente, capaz de oferecer linguagem, informações, materiais e apoio emocional. Sua presença pode ampliar uma brincadeira sem dominá-la. Em alguns momentos, uma pergunta ou um novo objeto pode provocar novos caminhos; em outros, a melhor intervenção é observar e permitir que as crianças conduzam a experiência. O desafio está em reconhecer quando participar e quando preservar a autonomia do grupo.

TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS COMO PARTE DO CURRÍCULO

A organização de tempos, espaços e materiais constitui parte do currículo, porque define concretamente aquilo que as crianças podem fazer. Um ambiente no qual os materiais permanecem fora de alcance comunica que as escolhas pertencem ao adulto. Em contrapartida, espaços acessíveis, organizados e esteticamente cuidados favorecem autonomia, investigação e participação. Barbosa e

Horn (2008) destacam a importância de ambientes que possibilitem diferentes experiências simultâneas, evitando que todo o grupo seja obrigado a realizar exatamente a mesma atividade no mesmo momento.

Cantos de leitura, construção, desenho, faz de conta e investigação podem favorecer a formação de pequenos grupos e ampliar as possibilidades de escolha. Esses espaços não precisam permanecer fixos. Um canto de representação pode transformar-se em mercado, restaurante, consultório ou oficina a partir das brincadeiras observadas. A organização deve acompanhar o grupo, e não funcionar como cenário permanente. O professor observa como as crianças utilizam o ambiente e reorganiza materiais para favorecer novas experiências.

Os espaços externos também precisam ser reconhecidos como ambientes pedagógicos. Pátios, jardins e parques oferecem experiências corporais, sociais e sensoriais difíceis de reproduzir em sala. Terra, água, folhas, pedras, sombras, vento e diferentes superfícies estimulam investigação e movimento. O parque não deveria ser tratado apenas como recreio ou recompensa após tarefas consideradas mais importantes. Nele, o professor pode observar brincadeiras coletivas, hipóteses sobre fenômenos naturais, estratégias motoras e formas de colaboração.

Em relação aos materiais, é importante oferecer variedade. Brinquedos estruturados podem conviver com caixas, tubos, pedaços de madeira, tecidos, tampas, pedras, folhas e outros materiais de uso aberto. Objetos não estruturados favorecem múltiplas interpretações, pois uma mesma peça pode assumir diferentes funções conforme a brincadeira. A escolha precisa considerar segurança, qualidade estética, diversidade cultural e acessibilidade, garantindo que crianças com diferentes características possam manipular, explorar e participar.

O tempo é outra dimensão decisiva. Brincadeiras complexas exigem continuidade. Quando a rotina é excessivamente fragmentada por trocas rápidas de atividade, as crianças têm dificuldade para desenvolver narrativas, aprofundar construções e negociar papéis. Uma rotina previsível é importante, mas pode ser flexível o suficiente para respeitar o envolvimento do grupo. Preservar uma construção para o dia seguinte ou permitir que uma brincadeira se prolongue pode ser uma decisão pedagógica mais significativa do que cumprir rigidamente uma sequência planejada.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PLANEJAMENTO E NA MEDIAÇÃO

Defender a centralidade das brincadeiras não reduz a importância do professor. Ao contrário, exige atuação profissional baseada em observação, planejamento, escuta e reflexão. O planejamento na Educação Infantil precisa articular intencionalidade e abertura. O professor define objetivos relacionados aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências, organiza contextos e seleciona materiais, mas reconhece que as respostas das crianças podem conduzir o trabalho para caminhos não previstos inicialmente.

Escutar as crianças significa considerar diferentes formas de expressão. Nem toda comunicação é verbal. Gestos, movimentos, desenhos, construções, silêncios, brincadeiras e escolhas também

revelam interesses e hipóteses. A intervenção docente precisa ser proporcional à situação. Em uma construção, uma pergunta sobre estabilidade pode ampliar a investigação; em uma brincadeira de restaurante, a inclusão de cardápios e blocos de anotação pode enriquecer a narrativa. O professor oferece referências sem retirar a autoria infantil.

Também é responsabilidade docente observar quem participa e quem permanece frequentemente à margem. Algumas crianças entram facilmente em brincadeiras coletivas; outras precisam de apoio para aproximar-se, comunicar ideias ou compreender as regras construídas pelo grupo. A mediação pode envolver oferecer um papel possível, aproximar parceiros ou disponibilizar recursos alternativos de comunicação. Uma prática inclusiva não se limita a manter todas as crianças no mesmo espaço, mas busca garantir participação efetiva nas experiências compartilhadas.

A formação continuada é fundamental para sustentar esse trabalho. Observar brincadeiras, interpretar registros e planejar ambientes exigem conhecimentos sobre desenvolvimento, currículo, inclusão, relações étnico-raciais e cultura infantil. Estudos coletivos, análise de registros e reflexão sobre situações do cotidiano ajudam a equipe a superar práticas automatizadas. A intencionalidade pedagógica não deve ser medida pela quantidade de atividades dirigidas, mas pela qualidade das decisões tomadas antes, durante e depois das experiências das crianças.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO

A avaliação na Educação Infantil não possui função classificatória. A LDB determina que o acompanhamento e o registro do desenvolvimento ocorram sem objetivo de promoção. Nesse contexto, a documentação pedagógica constitui recurso importante para compreender processos. Fotografias, anotações, falas, desenhos, construções e relatos de episódios permitem ao professor identificar interesses, estratégias e transformações que podem passar despercebidos durante a rotina.

Registrar uma brincadeira possibilita analisar quem propôs determinada ideia, como os papéis foram distribuídos, quais conflitos surgiram e que conhecimentos apareceram. A partir desses registros, o professor pode reorganizar materiais, planejar novas perguntas ou retomar experiências. A documentação, portanto, não é apenas memória do que aconteceu, mas instrumento de reflexão e planejamento.

Os registros também ajudam a comunicar às famílias a riqueza das aprendizagens infantis. Relatórios e portfólios podem apresentar situações concretas e percursos, em vez de se limitar a listas de habilidades ou julgamentos genéricos. Essa forma de avaliação respeita ritmos diferentes e evita comparar crianças como se existisse um único percurso esperado para todas.

ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apesar dos avanços legais e teóricos, práticas de escolarização precoce ainda estão presentes em muitas instituições. Pressões por resultados visíveis e expectativas de alfabetização antecipada podem levar à substituição de brincadeiras por fichas, cópias e exercícios repetitivos. Esse movimento

desconsidera a identidade da Educação Infantil. Preparar para o Ensino Fundamental não significa antecipar suas práticas tradicionais, mas fortalecer linguagem, curiosidade, autonomia, imaginação, convivência e confiança para aprender.

Outro desafio é enfrentar a ideia de que brincar representa perda de tempo. Essa concepção costuma estar associada a uma visão restrita de aprendizagem, na qual somente aquilo que produz resultado rapidamente mensurável recebe valor. Documentar brincadeiras e explicitar às famílias os conhecimentos mobilizados pode contribuir para tornar visível a complexidade dessas experiências.

O uso crescente de tecnologias digitais também exige reflexão. As crianças vivem em contextos marcados por telas e dispositivos, mas a Educação Infantil precisa preservar experiências corporais, materiais e sociais. Recursos digitais podem ser utilizados de maneira intencional, desde que não substituam movimento, brincadeira simbólica, contato com materiais diversos e relações presenciais. O critério principal deve ser a qualidade da experiência proporcionada.

Por fim, a defesa do brincar precisa incluir todas as crianças. Barreiras físicas, comunicacionais ou atitudinais podem impedir participação em propostas aparentemente abertas. Garantir acessibilidade, apoio e tempo necessário faz parte da organização pedagógica. Brincar é um direito e não pode depender de a criança adaptar-se sozinha a ambientes pensados para um único padrão de desenvolvimento.

RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

A relação entre instituição e famílias também influencia a maneira como a brincadeira é compreendida no cotidiano. Em alguns contextos, responsáveis podem associar qualidade pedagógica à quantidade de atividades impressas, registros escritos ou antecipação da alfabetização. Diante disso, cabe à escola comunicar com clareza sua proposta e tornar visíveis as aprendizagens que acontecem nas experiências lúdicas. Fotografias contextualizadas, relatos, portfólios e reuniões podem mostrar como uma brincadeira mobiliza linguagem, negociação, imaginação, pensamento matemático, movimento e conhecimentos sobre o mundo. Esse diálogo não deve assumir tom de confronto, mas de parceria, reconhecendo que as famílias possuem expectativas legítimas e precisam compreender os fundamentos das escolhas pedagógicas.

A participação das famílias pode ainda ampliar o repertório cultural das crianças. Brincadeiras tradicionais, cantigas, histórias, objetos e memórias de diferentes gerações podem ser incorporados ao planejamento, fortalecendo vínculos entre escola, comunidade e cultura. Esse movimento é especialmente relevante em grupos marcados por diversidade de origens e experiências, pois evita que apenas um repertório cultural seja tratado como referência. Quando a instituição acolhe essas contribuições sem transformar a participação familiar em obrigação, cria condições para que o brincar expresse diferentes modos de viver a infância e para que as crianças reconheçam suas histórias no espaço educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que brincadeiras e interações constituem dimensões essenciais da aprendizagem na Educação Infantil. É por meio dessas experiências que as crianças exploram o mundo, constroem relações, expressam emoções, desenvolvem a linguagem, produzem cultura e elaboram conhecimentos. Reconhecer essa centralidade implica considerar a criança como sujeito ativo e de direitos e compreender que sua participação precisa ocupar lugar efetivo no cotidiano educativo.

A qualidade dessas experiências está relacionada a condições concretas do trabalho pedagógico: tempo para brincar, espaços acessíveis, diversidade de materiais, contato com ambientes externos, oportunidades de escolha e relações pautadas pelo respeito. Nesse processo, a atuação docente é indispensável. Observar, escutar, planejar, registrar e intervir com sensibilidade permite ampliar as investigações das crianças sem substituir sua iniciativa. A intencionalidade pedagógica, portanto, não se expressa pela quantidade de atividades dirigidas, mas pela qualidade das escolhas que organizam e sustentam as experiências.

Uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças precisa, assim, evitar a antecipação de práticas escolarizantes e reconhecer o brincar como linguagem, experiência cultural e forma de participação. Valorizar brincadeiras e interações não significa abrir mão dos objetivos educacionais. Significa construir uma prática pedagógica coerente com a infância, na qual aprender, conviver, explorar, imaginar e participar façam parte de um mesmo percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

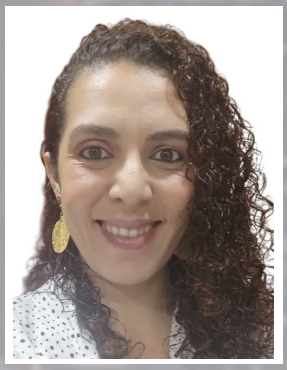
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

A GAGUEIRA NA INFÂNCIA

STUTTERING IN CHILDHOOD



DANILA LUANA LOPES DA SILVA

Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia pela Unitalo (2006); Professora de Educação Infantil no CEI Olga Benário Prestes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A gagueira na infância é uma alteração da fluência da fala que pode se manifestar por meio de repetições, prolongamentos e bloqueios, podendo apresentar diferentes intensidades ao longo do desenvolvimento infantil. Este artigo aborda as principais características da gagueira, seus possíveis fatores associados, os impactos na comunicação, na autoestima e na participação escolar, além das possibilidades de intervenção. Destaca-se a importância da família e da escola na construção de ambientes acolhedores, evitando interrupções, cobranças e atitudes discriminatórias. Ressalta-se também a atuação do fonoaudiólogo na avaliação e no acompanhamento da criança. Conclui-se que o respeito ao tempo de fala, o acolhimento e a inclusão são fundamentais para favorecer uma comunicação mais segura e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras chaves: Gagueira; Infância; Palavras; Linguagem.

ABSTRACT

Childhood stuttering is a speech fluency disorder that may involve repetitions, prolongations, and blocks, with varying intensity throughout a child's development. This article describes its main characteristics, possible associated factors, effects on communication, self-esteem, and participation at school, and potential interventions. It emphasizes the importance of families and schools in creating welcoming environments and avoiding interruptions, pressure, and discriminatory behavior. It also highlights the speech-language pathologist's role in assessing and supporting the child. Respect for the child's speaking pace, acceptance, and inclusion are essential to fostering more confident communication and supporting holistic development.

Keywords: Stuttering; Childhood; Words; Language

INTRODUÇÃO

A gagueira na infância é uma alteração da fluência da fala que pode se manifestar por repetições de sons, sílabas ou palavras, prolongamentos, bloqueios e pausas durante a comunicação. Embora algumas disfluências sejam comuns no processo de aquisição da linguagem, especialmente nos primeiros anos de vida, a persistência ou intensificação desses episódios pode gerar dificuldades na comunicação e repercussões na participação social e escolar da criança. Dessa forma, compreender as características da gagueira infantil é fundamental para evitar interpretações equivocadas e atitudes que possam aumentar a insegurança da criança ao se comunicar.

A infância constitui um período importante para o desenvolvimento da linguagem, das relações sociais e da construção da autoestima. Nesse contexto, a maneira como familiares, professores e colegas respondem às dificuldades de fala pode influenciar significativamente a experiência comunicativa da criança. Interrupções constantes, cobranças para que ela fale mais rapidamente ou comentários negativos podem contribuir para situações de constrangimento e afastamento das interações sociais. Por outro lado, ambientes acolhedores e respeitosos podem favorecer a participação e a confiança da criança.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a gagueira na infância, abordando suas principais características, possíveis fatores associados, impactos no desenvolvimento infantil e formas de identificação e intervenção. Busca-se também destacar a importância da participação da família, da escola e do fonoaudiólogo na construção de estratégias que favoreçam uma comunicação mais acolhedora e inclusiva, contribuindo para que a criança possa se expressar sem ser definida exclusivamente por sua dificuldade de fluência.

CONCEITO E CARACTERIZAÇÃO DE GAGUEIRA

A gagueira é uma alteração da fluência da fala caracterizada pela ocorrência de interrupções involuntárias durante a produção verbal. Essas interrupções podem aparecer por meio de repetições de sons ou sílabas, prolongamentos de determinados sons, bloqueios e pausas. A manifestação pode variar de acordo com a situação comunicativa, podendo ser mais evidente em determinados momentos e menos perceptível em outros.

É importante diferenciar as disfluências típicas do desenvolvimento daquelas que podem indicar a presença de um quadro persistente de gagueira. Durante a aquisição da linguagem, é comum que crianças apresentem repetições e pausas enquanto organizam seus pensamentos e ampliam seu vocabulário. Entretanto, quando as disfluências são frequentes, acompanhadas de tensão ou esforço para falar e permanecem ao longo do tempo, torna-se importante buscar uma avaliação especializada.

Segundo a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2023), a gagueira pode envolver repetições, prolongamentos e bloqueios, além de comportamentos associados, como tensão física e movimentos corporais durante a tentativa de falar. Dessa maneira, a gagueira não deve ser compreendida apenas pela quantidade de interrupções presentes na fala, mas também pela maneira como elas ocorrem e pela relação da criança com sua própria comunicação.

A manifestação da gagueira também pode sofrer alterações conforme o contexto. Situações de maior pressão comunicativa, como falar diante de várias pessoas ou responder a perguntas inesperadas, podem aumentar as disfluências em algumas crianças. Por isso, é fundamental que familiares e profissionais evitem pressioná-las para que falem rapidamente ou repitam constantemente suas palavras.

GAGUEIRA E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA

O desenvolvimento da linguagem ocorre de maneira progressiva durante a infância, envolvendo a aquisição de novos sons, palavras, estruturas gramaticais e habilidades comunicativas. Nesse processo, a criança precisa organizar simultaneamente aquilo que deseja comunicar e a forma como irá expressar suas ideias. Por esse motivo, algumas interrupções e hesitações podem ocorrer naturalmente durante determinadas fases do desenvolvimento.

A gagueira costuma surgir principalmente durante os primeiros anos de vida, período em que ocorre intensa expansão das habilidades linguísticas. Entretanto, seu aparecimento não significa necessariamente que exista um atraso no desenvolvimento da linguagem. Crianças que gaguejam podem apresentar desenvolvimento linguístico adequado, embora possam experimentar maior dificuldade na fluência da fala.

De acordo com Yairi e Ambrose (2013), o início da gagueira ocorre predominantemente durante a infância, sendo necessário considerar diferentes características do desenvolvimento da criança para compreender a evolução das disfluências. Os autores destacam que a trajetória da gagueira pode ser

variável, existindo crianças que apresentam recuperação espontânea e outras que desenvolvem um quadro persistente.

Nesse sentido, a observação cuidadosa da fala infantil é importante. Familiares e professores podem contribuir para a identificação de mudanças na frequência ou intensidade das disfluências, especialmente quando percebem que a criança começa a evitar determinadas palavras, situações de fala ou interações sociais. A identificação precoce possibilita que a criança seja encaminhada para avaliação adequada e receba o acompanhamento necessário.

FATORES ASSOCIADOS À GAGUEIRA

A gagueira apresenta origem multifatorial, ou seja, não pode ser atribuída a uma única causa. Sua manifestação está relacionada à interação entre diferentes fatores, que podem envolver aspectos genéticos, neurológicos, linguísticos e ambientais. Por isso, compreender a gagueira exige considerar as características individuais da criança e o contexto em que sua comunicação ocorre.

Os fatores genéticos possuem importante relação com a ocorrência da gagueira. A presença de familiares que apresentam ou apresentaram gagueira pode aumentar a possibilidade de uma criança desenvolver a condição. Entretanto, a existência de histórico familiar não significa que a criança necessariamente apresentará gagueira, uma vez que outros fatores também participam de seu desenvolvimento.

Além dos aspectos genéticos, pesquisas apontam a participação de fatores relacionados ao funcionamento cerebral e à organização da fala e da linguagem. Segundo Smith e Weber (2017), a gagueira pode ser compreendida como resultado da interação entre múltiplos fatores, incluindo características individuais relacionadas ao desenvolvimento da fala e da linguagem. Dessa forma, não é adequado atribuir sua origem exclusivamente a fatores emocionais ou a experiências vivenciadas pela criança.

Os aspectos linguísticos também podem estar envolvidos, principalmente durante períodos de intenso desenvolvimento da linguagem. Crianças que estão ampliando rapidamente seu vocabulário e construindo frases mais complexas podem apresentar maior demanda para organizar e produzir a fala. Entretanto, essa situação não deve ser interpretada como uma causa isolada da gagueira.

Os fatores ambientais e emocionais também merecem atenção, embora não sejam considerados, isoladamente, responsáveis pela origem da condição. Situações de ansiedade, pressão para falar, medo de ser interrompida ou experiências negativas de comunicação podem influenciar a frequência e a intensidade das disfluências em determinadas situações. Assim, é importante oferecer à criança um ambiente comunicativo tranquilo, no qual ela tenha liberdade para falar sem receber cobranças ou críticas constantes.

IMPACTOS DA GAGUEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A gagueira pode ultrapassar os aspectos relacionados à produção da fala e influenciar diferentes dimensões da vida da criança. Embora a intensidade das repercussões varie entre os indivíduos, dificuldades de fluência podem interferir na participação em situações comunicativas, nas relações sociais e na experiência escolar. Por esse motivo, é importante compreender a criança de maneira integral, considerando não apenas a presença das disfluências, mas também como ela vivencia sua comunicação.

No ambiente escolar, a criança que gagueja pode apresentar receio de responder perguntas, realizar apresentações, ler em voz alta ou participar de atividades que exigem comunicação oral. Em algumas situações, pode evitar determinadas interações por medo de ser interrompida, ridicularizada ou julgada pelos colegas. Segundo Blood et al. (2011), experiências negativas relacionadas à fala podem estar associadas a dificuldades de participação e a consequências psicossociais para crianças que gaguejam.

As relações com os colegas também podem ser afetadas quando a criança é alvo de brincadeiras, imitações ou comentários depreciativos relacionados à sua maneira de falar. O bullying pode intensificar sentimentos de vergonha, insegurança e isolamento, fazendo com que a criança passe a evitar situações nas quais precise se expressar verbalmente. Dessa maneira, o acolhimento e a conscientização do ambiente escolar são fundamentais para garantir que a criança participe das atividades em condições de respeito e igualdade.

A autoestima também merece atenção. Algumas crianças podem desenvolver uma percepção negativa sobre sua própria capacidade de comunicação, especialmente quando recebem críticas frequentes ou são comparadas com outras crianças. Entretanto, a gagueira não determina a capacidade intelectual, a criatividade ou as habilidades acadêmicas da criança. É fundamental que familiares e educadores valorizem suas potencialidades e evitem reduzir sua identidade à dificuldade de fluência.

Assim, os impactos da gagueira devem ser analisados de forma ampla. O acompanhamento adequado, associado a relações familiares positivas e a um ambiente escolar inclusivo, pode contribuir para que a criança desenvolva estratégias de comunicação e mantenha sua participação nas atividades sociais e educacionais.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

A família e a escola exercem papel fundamental no desenvolvimento da criança que apresenta gagueira, principalmente por serem ambientes nos quais ocorrem grande parte das suas interações comunicativas. A forma como adultos e colegas respondem às disfluências pode contribuir para uma experiência de comunicação mais positiva ou, ao contrário, aumentar o desconforto da criança diante da própria fala.

No ambiente familiar, é importante que os responsáveis demonstrem paciência e atenção durante os momentos de comunicação. Interromper a criança, completar suas frases, pedir que ela fale mais devagar ou demonstrar impaciência pode aumentar a pressão durante a fala. Nesse sentido, Guitar (2019) destaca a importância de atitudes comunicativas que reduzam a pressão sobre a criança e favoreçam uma interação mais tranquila e acolhedora.

A família também pode contribuir evitando transformar a gagueira em motivo de preocupação constante. Conversar naturalmente com a criança, demonstrar interesse pelo conteúdo de sua fala e oferecer tempo suficiente para que ela conclua suas ideias são atitudes que favorecem uma comunicação mais confortável. O objetivo não deve ser exigir que a criança fale sem gaguejar, mas proporcionar condições para que ela se comunique com segurança.

Na escola, o professor possui papel importante na construção de um ambiente inclusivo. A criança deve ter oportunidades de participar das atividades orais sem ser exposta ou constrangida. Durante apresentações, leituras e debates, o educador pode organizar estratégias que respeitem o tempo de fala do aluno, sem retirar dele a possibilidade de participação.

Também é responsabilidade da escola combater atitudes de bullying e discriminação. Quando os colegas fazem imitações ou comentários sobre a fala da criança, o professor deve intervir de maneira educativa, promovendo o respeito às diferenças e mostrando que cada pessoa possui características próprias de comunicação. Dessa forma, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a construção da autoestima e das relações sociais da criança.

A parceria entre família, escola e profissionais especializados é igualmente importante. O diálogo entre esses diferentes espaços permite compreender melhor as necessidades da criança e estabelecer estratégias coerentes de apoio. Assim, o acolhimento e o respeito devem estar presentes tanto nas relações familiares quanto no cotidiano escolar, garantindo que a gagueira não seja um obstáculo à participação da criança nas diferentes experiências da infância.

DIAGNÓSTICO, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO

A identificação da gagueira na infância deve considerar não apenas a presença de repetições, prolongamentos e bloqueios, mas também a frequência das disfluências, o contexto em que aparecem, a reação da criança e possíveis mudanças em seu comportamento comunicativo. Uma avaliação cuidadosa é importante para diferenciar as disfluências características do desenvolvimento daquelas que podem apresentar maior possibilidade de persistência.

O processo de avaliação deve ser realizado por profissional capacitado, especialmente o fonoaudiólogo, que poderá analisar diferentes aspectos da comunicação infantil. Entre eles, estão a fluência da fala, a linguagem, os comportamentos associados às disfluências e a maneira como a criança se relaciona com sua própria comunicação. Yairi e Ambrose (2013) ressaltam que a avaliação da gagueira

infantil deve considerar diferentes características da criança e de sua fala, uma vez que a condição apresenta trajetórias de desenvolvimento variadas.

A intervenção pode ser indicada de acordo com as características e necessidades de cada criança. O acompanhamento fonoaudiológico pode trabalhar aspectos relacionados à fluência, à comunicação e à redução de possíveis comportamentos de tensão ou evitação. É importante destacar que o objetivo da intervenção não deve ser simplesmente eliminar todas as disfluências, mas favorecer uma comunicação mais funcional e uma relação mais positiva da criança com sua fala.

A participação da família é essencial durante esse processo. Os responsáveis podem receber orientações sobre como interagir com a criança, evitando interrupções, cobranças e correções excessivas. Além disso, devem observar possíveis mudanças no comportamento comunicativo, como evitar falar, deixar de participar de atividades ou demonstrar medo diante de determinadas situações.

A escola também pode colaborar com o processo de intervenção. O professor, em contato com a criança durante diferentes situações comunicativas, pode fornecer informações importantes aos profissionais e adaptar determinadas atividades quando necessário. A atuação conjunta entre família, escola e fonoaudiólogo possibilita um acompanhamento mais amplo, considerando tanto os aspectos da fala quanto as necessidades emocionais, sociais e educacionais da criança.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM GAGUEIRA

A escola constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento da comunicação e das relações sociais da criança. Por isso, as práticas pedagógicas devem considerar as necessidades de alunos que apresentam gagueira, garantindo oportunidades de participação sem constrangimentos. O professor não deve tratar a criança de maneira diferente ou impedir sua participação em atividades orais, mas criar condições para que ela possa se expressar respeitando seu próprio ritmo.

Uma das principais estratégias consiste em oferecer tempo suficiente para que a criança conclua sua fala. Interromper, completar palavras ou frases e demonstrar pressa pode aumentar a pressão comunicativa. De acordo com Guitar (2019), atitudes dos interlocutores podem influenciar a experiência da criança durante situações de fala, sendo importante estabelecer uma comunicação que reduza a pressão e favoreça uma interação mais tranquila.

Durante atividades como leitura em voz alta, apresentações e debates, o professor pode preparar previamente a criança, permitindo que ela conheça a atividade e tenha maior segurança para participar. Entretanto, é importante evitar que essas estratégias sejam utilizadas para afastá-la permanentemente das situações de comunicação, pois a participação escolar deve ser preservada.

Outra medida importante é a utilização de atividades diversificadas, nas quais a comunicação possa ocorrer de diferentes maneiras. Trabalhos em pequenos grupos, rodas de conversa, atividades artísticas e produções escritas podem oferecer diferentes oportunidades de expressão. Essas propostas

não substituem a participação oral, mas permitem que a criança desenvolva suas habilidades comunicativas em ambientes variados e menos intimidadores.

O professor também deve atuar na prevenção de situações de bullying. Caso ocorram comentários, imitações ou brincadeiras relacionadas à fala da criança, é necessário intervir imediatamente e trabalhar o respeito às diferenças com toda a turma. A construção de um ambiente acolhedor beneficia não apenas a criança que gagueja, mas todos os estudantes.

Dessa maneira, as estratégias pedagógicas devem priorizar o respeito, a inclusão e a valorização das capacidades individuais. A criança com gagueira precisa ter assegurado o direito de participar das atividades escolares e de se comunicar sem ser definida exclusivamente por sua forma de falar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gagueira na infância é uma condição que envolve diferentes aspectos da comunicação e pode repercutir na participação social, escolar e emocional da criança. Embora algumas disfluências sejam comuns durante o desenvolvimento da linguagem, é importante observar sua frequência, intensidade e possíveis impactos no comportamento comunicativo infantil.

Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a gagueira possui caráter multifatorial e que sua manifestação pode estar relacionada à interação de diferentes fatores. Além das características da fala, devem ser consideradas as experiências vivenciadas pela criança e a maneira como familiares, professores e colegas respondem às suas dificuldades de comunicação.

Nesse contexto, o acolhimento desempenha papel fundamental. A criança que gagueja precisa encontrar ambientes nos quais possa falar sem ser interrompida, ridicularizada ou pressionada. Na escola, práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer sua participação nas atividades e contribuir para o fortalecimento da autoestima e das relações sociais.

A atuação conjunta entre família, escola e fonoaudiólogo também se mostra fundamental para oferecer um acompanhamento adequado às necessidades individuais da criança. A identificação dos sinais de alerta e a busca por orientação profissional podem contribuir para uma intervenção mais adequada e para a construção de estratégias que favoreçam uma comunicação mais segura.

Portanto, compreender a gagueira para além da dificuldade de fluência é essencial para promover uma infância mais inclusiva. O respeito ao tempo de fala, a valorização das potencialidades da criança e a criação de ambientes acolhedores são atitudes importantes para que ela possa se expressar, participar das atividades e desenvolver-se plenamente, sem que a gagueira determine sua identidade ou limite suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

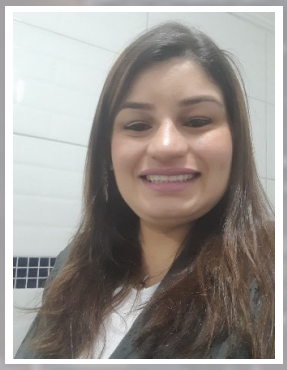
AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). **Stuttering, cluttering, and fluency**. Rockville: ASHA, 2023. Disponível em: https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/fluency-disorders/. Acesso em: 20 set. 2026.

BLOOD, G. W. et al. **Self-reported experience of bullying of students who stutter: relations with life satisfaction, life satisfaction, and self-esteem**. Journal of Fluency Disorders, Amsterdam, v. 36, n. 2, p. 108-121, 2011.

GUITAR, B. **Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment**. 5. ed. Baltimore: Wolters Kluwer, 2019.

SMITH, A.; WEBER, C. **How stuttering develops: the multifactorial dynamic pathways theory**. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Rockville, v. 60, n. 9, p. 2483-2505, 2017.

YAIRI, E.; AMBROSE, N. **Epidemiology of stuttering: 21st century advances**. Journal of Fluency Disorders, Amsterdam, v. 38, n. 2, p. 66-87, 2013.



A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDERS

DAYANA LUCIA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE – Universidade Nove de Julho (2016); Especialista em Jogos e Brincadeiras na Educação Básica, pela Faculdade Abrange ABC – FABRANGE (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Cidade Nova do Parque Novo Mundo.

RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento envolve diferentes dimensões do processo educativo e requer a participação articulada da escola, da família e dos profissionais que acompanham o estudante. A parceria entre família e escola pode contribuir para uma compreensão mais ampla das necessidades, potencialidades, formas de comunicação e interesses da criança ou do adolescente, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais individualizadas. O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da parceria entre família e escola no processo de inclusão de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, sendo fundamentada em documentos legais e estudos relacionados à Educação Especial, inclusão escolar, família e desenvolvimento. A análise evidencia que a família possui conhecimentos importantes sobre a trajetória do estudante, ao passo que a escola apresenta conhecimentos específicos relacionados ao processo pedagógico, sendo a articulação entre esses diferentes saberes importante para a construção de estratégias educacionais. A parceria deve ocorrer de forma respeitosa, contínua e democrática, evitando tanto a transferência de responsabilidades para a família quanto a exclusão dos familiares das decisões educacionais. Conclui-se que a aproximação entre família e escola pode fortalecer o processo inclusivo, favorecer a continuidade das aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação, da participação e das relações sociais dos estudantes.

Palavras chaves: Família; Escola Inclusiva; Transtornos Globais do Desenvolvimento.

ABSTRACT

The inclusion of students with pervasive developmental disorders involves multiple aspects of education and requires coordinated participation by the school, family, and professionals who support the student. A family-school partnership can provide a fuller understanding of a child's or adolescent's needs, strengths, ways of communicating, and interests, helping teachers develop more individualized practices. This study analyzes the importance of family-school partnership in the inclusion of students with pervasive developmental disorders. It is a qualitative bibliographic study based on legal documents and research on special education, school inclusion, families, and development. The analysis shows that families have valuable knowledge of a student's history, while schools bring specific expertise in teaching and learning; combining these forms of knowledge helps develop educational strategies. Partnership should be respectful, ongoing, and democratic, avoiding both the transfer of responsibility to families and their exclusion from educational decisions. The article concludes that closer family-school relationships can strengthen inclusion, support continuity in learning, and promote students' autonomy, communication, participation, and social relationships.

Keywords: Family; Inclusive School; Pervasive Developmental Disorders

INTRODUÇÃO

A família e a escola constituem dois espaços fundamentais para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Quando se trata de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, essa relação pode adquirir ainda maior importância, uma vez que o conhecimento compartilhado entre os diferentes contextos pode contribuir para a identificação de necessidades, potencialidades, interesses e formas de comunicação.

A inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como responsabilidade individual do professor. A construção de uma escola inclusiva depende de políticas públicas, organização institucional, formação profissional, recursos pedagógicos, participação familiar e compromisso coletivo. A legislação brasileira assegura à pessoa com Transtorno do Espectro Autista o direito à educação e determina proteção contra discriminação, reforçando a necessidade de garantir sua participação social e educacional.

Nesse contexto, a família possui conhecimentos relacionados à história de vida do estudante, aos seus interesses, formas de comunicação, preferências, dificuldades e conquistas. A escola, por sua vez, possui conhecimentos relacionados ao currículo, ao planejamento, à avaliação e aos processos pedagógicos. Quando esses conhecimentos são compartilhados de maneira respeitosa, podem contribuir para uma compreensão mais ampla do estudante.

O objetivo deste trabalho é analisar a importância da parceria entre família e escola no processo de inclusão de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, considerando a contribuição

dessa relação para o planejamento pedagógico, a aprendizagem, a comunicação, a autonomia e a participação escolar.

O PAPEL DE CADA UM NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

A família representa o primeiro espaço social de convivência da criança e participa de diferentes momentos de seu desenvolvimento. No caso de estudantes com TGD, os familiares frequentemente acompanham de perto suas formas de comunicação, interesses, preferências, reações diante de determinadas situações e maneiras de interagir com outras pessoas. Essas informações podem ser relevantes para o professor compreender determinados comportamentos e organizar estratégias pedagógicas.

Entretanto, a participação da família na escola não deve ocorrer somente quando existem dificuldades ou problemas. A relação precisa ser construída de maneira contínua, valorizando também conquistas, avanços e experiências positivas. Uma comunicação baseada exclusivamente em dificuldades pode produzir uma visão limitada do estudante. A escola deve comunicar tanto os desafios quanto as potencialidades observadas.

A parceria entre família e escola também pode favorecer a continuidade das aprendizagens. Quando os adultos envolvidos conhecem determinadas estratégias que ajudam o estudante a compreender uma atividade ou comunicar uma necessidade, torna-se possível estabelecer maior coerência entre os diferentes ambientes frequentados pela criança.

Isso não significa que a família deva reproduzir atividades escolares em casa ou assumir responsabilidades que pertencem à escola. Cada instituição possui sua função específica. A escola é responsável pelo processo educacional e deve assegurar condições de aprendizagem, ao passo que a família participa do acompanhamento e da construção de relações que favoreçam o desenvolvimento do estudante.

Outro aspecto importante diz respeito ao planejamento educacional. O professor pode utilizar informações fornecidas pela família para compreender melhor os interesses do estudante e identificar elementos que podem ser utilizados como recursos pedagógicos. Se uma criança demonstra grande interesse por determinados objetos, personagens, animais ou atividades, esses interesses podem ser incorporados ao planejamento para favorecer a motivação e a participação.

A comunicação entre família e escola também pode contribuir para a compreensão das mudanças de comportamento. Um estudante que apresenta determinada alteração em seu modo de agir pode estar vivenciando alguma situação nova em sua rotina. A família pode fornecer informações que auxiliem o professor a compreender esse contexto, enquanto a escola pode comunicar mudanças observadas no ambiente educacional.

A articulação com o Atendimento Educacional Especializado também é importante. O AEE possui como finalidade identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial. Nesse processo, a família pode contribuir com informações relevantes sobre as formas de comunicação e as necessidades observadas fora da escola.

O estudo de caso constitui uma possibilidade de organizar essas informações. O INEP destaca que as demandas educacionais do estudante com TEA podem ser identificadas pelo professor da classe comum, em conjunto com o professor do AEE, a família e o próprio estudante, quando possível. Esse entendimento reforça a importância de considerar diferentes perspectivas na elaboração das estratégias educacionais.

A escola também precisa desenvolver formas acessíveis de comunicação com as famílias. Reuniões, conversas individuais, registros, relatórios, agendas e outros meios podem ser utilizados conforme as necessidades da comunidade escolar. O mais importante é que a comunicação seja clara, respeitosa e permita que os familiares expressem suas dúvidas, observações e sugestões.

A formação dos professores também contribui para fortalecer essa relação. O profissional precisa compreender que a família não deve ser tratada como fonte de informações apenas sobre o diagnóstico, mas como parceira na compreensão do estudante. Da mesma maneira, a família precisa encontrar na escola um espaço de acolhimento e respeito, no qual suas experiências sejam consideradas.

Outro ponto relevante é evitar a culpabilização da família. Dificuldades de aprendizagem, comunicação ou comportamento não devem ser automaticamente atribuídas à educação familiar. O processo de desenvolvimento é complexo e envolve características individuais, relações sociais, condições escolares e diversos outros fatores. A escola deve assumir sua responsabilidade na criação de condições pedagógicas adequadas.

A construção da parceria também precisa respeitar a autonomia e a privacidade do estudante. Informações pessoais não devem ser compartilhadas de maneira indiscriminada e devem ser utilizadas apenas quando forem relevantes para o acompanhamento educacional. O respeito à dignidade da pessoa com deficiência constitui princípio essencial da inclusão.

A legislação atual reforça a importância da educação inclusiva. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e estabeleceu uma política voltada à garantia do direito à educação de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. A Portaria MEC nº 421/2026 regulamenta aspectos dessa política e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Nesse cenário, a participação da família deve ser compreendida como parte de uma rede de apoio. A escola não precisa enfrentar sozinha os desafios da inclusão, assim como a família não deve

carregar sozinha a responsabilidade pelo desenvolvimento educacional da criança. A construção de uma rede articulada permite dividir conhecimentos, responsabilidades e estratégias.

A parceria pode ainda favorecer a autonomia do estudante. Quando família e escola possuem objetivos comuns e estimulam habilidades de comunicação, autocuidado, escolha, participação e resolução de situações cotidianas, podem ampliar as oportunidades para que o estudante desenvolva independência progressivamente.

Portanto, a relação entre família e escola precisa ultrapassar uma comunicação meramente burocrática. É necessário construir diálogo, confiança, escuta e participação. A inclusão torna-se mais significativa quando todos os envolvidos reconhecem o estudante como sujeito de direitos, potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

A construção de uma relação de confiança entre família e escola exige tempo e disponibilidade para o diálogo. Em muitos casos, os familiares podem chegar à escola com preocupações relacionadas à aprendizagem, à adaptação, à interação social ou à permanência da criança no ambiente escolar. Cabe à instituição acolher essas preocupações e demonstrar que está disposta a construir alternativas em conjunto, evitando respostas que façam com que a família se sinta responsabilizada ou afastada do processo educacional.

A escuta ativa constitui uma das principais ferramentas para fortalecer essa relação. Escutar a família significa permitir que seus integrantes apresentem suas experiências, dúvidas, expectativas e percepções sobre o desenvolvimento da criança. Essa escuta não significa aceitar todas as propostas familiares sem análise pedagógica, mas reconhecer que os familiares possuem conhecimentos importantes sobre a trajetória do estudante e que essas informações podem contribuir para o planejamento escolar.

Da mesma maneira, a escola precisa apresentar à família informações claras sobre aquilo que está sendo desenvolvido no ambiente educacional. Os familiares precisam conhecer os objetivos das atividades, as estratégias utilizadas, os avanços observados e os aspectos que ainda necessitam de atenção. Quando essas informações são compartilhadas de maneira compreensível, a família consegue acompanhar mais efetivamente o processo de escolarização.

A comunicação frequente também pode evitar que determinadas situações sejam percebidas somente quando atingem um nível mais elevado de dificuldade. Quando existe diálogo contínuo, pequenas mudanças podem ser identificadas e discutidas antecipadamente. Dessa forma, escola e família podem buscar soluções antes que uma dificuldade se transforme em uma barreira maior para a participação do estudante.

Outro aspecto importante é o respeito às diferenças existentes entre as famílias. Nem todas possuem as mesmas condições de tempo, recursos financeiros, disponibilidade ou formas de participação. Algumas famílias podem comparecer presencialmente às reuniões, enquanto outras

podem precisar de comunicação por telefone, mensagens ou outros meios. A escola deve buscar alternativas que possibilitem a participação dentro das condições reais de cada família.

A parceria também pode ser fortalecida por meio de reuniões individuais quando houver necessidade de discutir aspectos específicos do estudante. Essas reuniões devem possuir objetivos claros e ocorrer em ambiente de respeito e privacidade. O diálogo individual pode permitir que questões que não seriam facilmente discutidas em reuniões coletivas sejam apresentadas com maior tranquilidade.

As reuniões coletivas também podem desempenhar papel importante na construção de uma cultura inclusiva. A escola pode desenvolver encontros destinados à discussão sobre diversidade, respeito às diferenças, inclusão e convivência. Essas ações não precisam estar direcionadas exclusivamente às famílias de estudantes com TGD, visto que a inclusão é responsabilidade de toda a comunidade escolar.

A participação dos familiares em projetos e atividades escolares também pode contribuir para aproximar os diferentes contextos. Quando possível, a escola pode promover atividades nas quais as famílias possam compartilhar conhecimentos, histórias, experiências culturais, brincadeiras, músicas, profissões ou outros elementos de sua realidade. Essas ações valorizam a diversidade e fortalecem o sentimento de pertencimento.

No caso dos estudantes com TGD, a participação familiar pode ainda contribuir para identificar situações que favorecem ou dificultam a adaptação escolar. Informações sobre interesses, formas de comunicação, atividades preferidas e situações que provocam desconforto podem auxiliar o professor na preparação das propostas. Essas informações devem ser utilizadas de maneira pedagógica, sem transformar a criança em uma coleção de características relacionadas ao diagnóstico.

É importante lembrar que cada estudante apresenta uma trajetória individual. Mesmo quando duas crianças possuem o mesmo diagnóstico, elas podem apresentar necessidades educacionais completamente diferentes. Uma delas pode necessitar maior apoio para comunicação, enquanto outra pode precisar especialmente de suporte para interação social, organização da rotina ou autonomia. Por isso, a parceria com a família precisa contribuir para compreender o indivíduo e não apenas a condição apresentada.

A família também pode colaborar no acompanhamento das mudanças ocorridas ao longo do tempo. O desenvolvimento infantil é dinâmico, e determinadas habilidades podem aparecer gradualmente. Uma criança que inicialmente apresentava dificuldades para realizar uma escolha pode, após determinado período, conseguir indicar preferências com maior autonomia. Compartilhar essas mudanças pode ajudar a escola a estabelecer novos objetivos.

A definição de objetivos educacionais deve ser realizada considerando as possibilidades concretas do estudante. A escola pode estabelecer metas relacionadas à comunicação, participação,

autonomia, interação social e aprendizagem acadêmica. Esses objetivos precisam ser acompanhados e revisados conforme os avanços observados.

Nesse processo, é importante evitar objetivos excessivamente genéricos. Em vez de simplesmente estabelecer que o estudante deverá “melhorar a comunicação”, pode-se estabelecer uma meta mais concreta, como ampliar a capacidade de solicitar ajuda, realizar escolhas entre diferentes opções ou responder a determinadas perguntas utilizando recursos disponíveis. Objetivos mais específicos facilitam o acompanhamento dos avanços.

A família pode contribuir para identificar situações cotidianas nas quais essas habilidades também podem ser estimuladas. Entretanto, essa contribuição deve ocorrer sem transformar o ambiente familiar em uma extensão obrigatória da sala de aula. O desenvolvimento da criança acontece em diferentes espaços e por meio de experiências diversas, sendo importante preservar momentos de convivência, descanso e brincadeira.

A escola também pode orientar os familiares sobre recursos utilizados no ambiente educacional, especialmente quando esses recursos favorecem a comunicação e a autonomia. Caso o estudante utilize imagens ou determinados símbolos na escola, por exemplo, a família pode conhecer esse sistema para facilitar a comunicação em outros contextos. Essa continuidade pode favorecer a funcionalidade do recurso.

A comunicação entre os diferentes ambientes também pode evitar que o estudante precise reaprender constantemente maneiras diferentes de realizar uma mesma ação. Quando determinadas estratégias são compreendidas e utilizadas de forma semelhante em casa e na escola, pode existir maior previsibilidade para a criança. Entretanto, é necessário respeitar as características de cada ambiente e não exigir uma padronização absoluta.

A participação da família também é importante no processo de transição entre etapas escolares. Mudanças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, troca de professores, mudança de escola ou alteração da rotina podem representar momentos que exigem maior preparação. Nesses períodos, o diálogo entre família e escola pode auxiliar na antecipação das mudanças e na construção de estratégias de adaptação.

A escola pode apresentar previamente ao estudante os novos espaços, professores e horários, utilizando fotografias, visitas, mapas simples ou outros recursos. A família pode colaborar preparando a criança para a mudança e compartilhando informações sobre suas expectativas e reações. Esse trabalho conjunto pode tornar o processo de transição mais organizado.

Outro aspecto importante diz respeito à participação da família nas decisões relacionadas aos apoios educacionais. Sempre que possível e adequado, os familiares devem ser informados sobre as estratégias utilizadas e ter espaço para apresentar suas observações. A participação não significa que

todas as decisões devam ser tomadas pela família, mas que o processo educacional deve ser construído com diálogo e transparência.

A escola também precisa evitar uma relação baseada exclusivamente em documentos e diagnósticos. Embora informações clínicas possam fazer parte do contexto do estudante, o planejamento pedagógico deve considerar especialmente aquilo que é observado no processo educacional. O diagnóstico, por si só, não determina aquilo que a criança consegue ou não consegue aprender.

Essa compreensão é fundamental para evitar expectativas reduzidas. Quando o professor conhece o estudante para além de seu diagnóstico, pode identificar competências que talvez não fossem percebidas inicialmente. O aluno pode apresentar habilidades em determinadas áreas, interesses específicos ou formas próprias de resolver problemas que podem ser incorporadas ao processo pedagógico.

A valorização das potencialidades também contribui para a autoestima e para o sentimento de pertencimento. O estudante precisa perceber que suas capacidades são reconhecidas e que sua presença possui significado para o grupo. A escola deve criar situações nas quais ele possa contribuir, participar e demonstrar aquilo que sabe.

A relação com os colegas também pode ser fortalecida quando a turma compreende que todos possuem diferentes formas de aprender e participar. O professor pode organizar atividades cooperativas nas quais os estudantes tenham oportunidades de ajudar uns aos outros, compartilhar materiais e desenvolver projetos coletivos.

Nessas situações, é importante evitar a superproteção. O estudante com TGD não deve ser constantemente auxiliado quando consegue realizar determinada ação sozinho. O excesso de ajuda pode limitar o desenvolvimento da autonomia. O apoio deve ser oferecido na medida necessária e reduzido gradualmente quando o estudante demonstrar condições de realizar a atividade com maior independência.

A família também pode contribuir para esse processo ao compartilhar informações sobre aquilo que a criança já realiza autonomamente em casa. Dessa forma, a escola pode evitar oferecer apoio desnecessário para habilidades que o estudante já domina. Ao mesmo tempo, a família pode conhecer novas habilidades desenvolvidas no ambiente escolar e incentivar sua utilização em outros contextos.

A construção da autonomia deve ser entendida como um processo gradual. Pequenos avanços podem representar conquistas importantes. Conseguir organizar um material, escolher entre duas atividades, solicitar ajuda, esperar sua vez ou participar de uma tarefa coletiva são exemplos de habilidades que podem contribuir para uma maior independência.

Outro elemento relevante é a continuidade do acompanhamento. A parceria entre família e escola não deve ser encerrada após uma reunião ou após a elaboração de determinado planejamento.

É necessário acompanhar os resultados, conversar sobre os avanços e modificar as estratégias quando necessário.

A avaliação compartilhada pode contribuir para esse processo. Escola e família podem observar diferentes situações do cotidiano e trocar informações sobre mudanças percebidas. Entretanto, cada contexto possui características próprias, e uma habilidade apresentada em casa pode não aparecer imediatamente na escola, ou o contrário. Essa diferença não deve ser interpretada como contradição, mas como parte da complexidade do desenvolvimento.

O professor precisa compreender que o comportamento do estudante pode variar de acordo com o ambiente, as pessoas presentes, as atividades realizadas e as condições emocionais do momento. Por isso, informações fornecidas pela família devem ser analisadas em conjunto com as observações realizadas na escola.

A relação de parceria também pode contribuir para prevenir situações de exclusão. Quando a escola conhece melhor o estudante, consegue antecipar algumas barreiras e planejar formas de participação. Quando a família conhece as práticas inclusivas desenvolvidas pela escola, pode contribuir para fortalecer a confiança no processo educacional.

A confiança é especialmente importante porque algumas famílias podem ter vivenciado experiências anteriores de exclusão ou dificuldades no acesso aos serviços educacionais. A escola precisa demonstrar, por meio de suas práticas, que o estudante será acolhido e terá seu direito à aprendizagem respeitado.

A equipe gestora possui papel importante nesse processo. Cabe à gestão criar condições para que os professores tenham tempo e espaço para dialogar com as famílias e com os profissionais do AEE. Também é responsabilidade da gestão fortalecer uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade e na participação de todos.

A gestão escolar pode promover reuniões de planejamento, estudos coletivos, formação continuada e momentos de avaliação das práticas inclusivas. Essas ações contribuem para que a inclusão não dependa exclusivamente da iniciativa de um único professor, mas faça parte da organização da escola.

A participação da família também pode ser fortalecida quando a escola demonstra abertura para receber sugestões e críticas construtivas. Nem toda sugestão poderá ser implementada, mas ouvir os familiares demonstra respeito e pode revelar aspectos que não haviam sido percebidos pelos profissionais.

Ao mesmo tempo, a escola deve apresentar seus limites de maneira transparente. Recursos humanos, materiais e estruturais podem variar entre instituições, mas isso não elimina a responsabilidade de buscar alternativas para garantir a participação do estudante. O diálogo permite estabelecer prioridades e construir estratégias possíveis dentro da realidade escolar.

A parceria também precisa ser baseada no respeito aos direitos da criança. As decisões devem considerar o melhor interesse do estudante, sua dignidade, suas possibilidades de participação e seu direito à educação. A família e a escola possuem responsabilidades diferentes, mas ambas devem atuar para garantir que esses direitos sejam respeitados.

Outro aspecto importante é a valorização da singularidade. Não se deve esperar que todos os estudantes com TGD apresentem os mesmos comportamentos, interesses ou formas de aprendizagem. O trabalho inclusivo exige uma observação individualizada e uma postura aberta para compreender cada estudante em sua própria trajetória.

A relação entre família e escola pode, portanto, ser compreendida como uma construção permanente. Ela se desenvolve por meio de encontros, conversas, observações, registros, planejamento e acompanhamento. Quanto mais consistente for essa relação, maiores podem ser as possibilidades de construir estratégias coerentes e significativas.

Nesse contexto, o diálogo não deve ocorrer somente quando aparece um problema. Compartilhar uma conquista, uma nova habilidade ou uma participação positiva também fortalece a parceria. Quando a família recebe informações sobre os avanços da criança, passa a conhecer melhor seu percurso escolar e pode participar desse processo de maneira mais positiva.

Da mesma forma, quando a escola recebe informações sobre conquistas ocorridas em casa, pode reconhecer que determinadas habilidades estão sendo desenvolvidas em diferentes ambientes. Essas informações podem contribuir para ampliar os objetivos educacionais e estimular novas experiências.

A inclusão escolar, portanto, exige uma visão ampliada do estudante. É necessário considerar não apenas suas características individuais, mas também suas relações, seu contexto familiar, o ambiente escolar e as oportunidades oferecidas para sua participação. Nenhum desses elementos deve ser analisado de forma isolada.

A família e a escola podem atuar como partes de uma rede de apoio, compartilhando informações e construindo possibilidades. Essa rede não deve buscar controlar todos os aspectos da vida do estudante, mas criar condições para que ele desenvolva progressivamente maior autonomia e participação.

Por fim, a parceria entre família e escola precisa estar fundamentada em respeito, diálogo, responsabilidade compartilhada e valorização das potencialidades. Quando esses princípios estão presentes, a inclusão deixa de ser apenas uma obrigação institucional e passa a fazer parte da cultura escolar.

Dessa maneira, o trabalho conjunto pode favorecer não somente a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento da comunicação, da autonomia, das relações sociais e da participação

do estudante. A escola torna-se mais preparada para acolher a diversidade, enquanto a família encontra um espaço de diálogo e colaboração.

Assim, a construção de uma educação inclusiva para estudantes com TGD depende de ações articuladas e contínuas. A família possui conhecimentos fundamentais sobre a trajetória da criança, a escola possui responsabilidade pedagógica e institucional, e o AEE contribui com recursos e estratégias de acessibilidade. A integração desses diferentes conhecimentos pode fortalecer o processo educacional e ampliar as oportunidades de desenvolvimento.

Portanto, mais do que estabelecer uma comunicação formal entre família e escola, é necessário construir uma relação de parceria verdadeira, na qual exista espaço para ouvir, orientar, planejar, avaliar e reorganizar as ações. É por meio dessa relação contínua que se torna possível construir práticas educativas que respeitem as diferenças e ofereçam ao estudante com TGD condições concretas para aprender, participar e desenvolver sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que a parceria entre família e escola constitui um elemento importante para o processo de inclusão de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. A família possui conhecimentos construídos a partir da convivência cotidiana com o estudante, enquanto a escola possui conhecimentos pedagógicos que contribuem para a organização do ensino.

Quando esses conhecimentos são compartilhados de maneira respeitosa, torna-se possível compreender melhor as necessidades e potencialidades do estudante e construir estratégias mais adequadas para sua participação escolar. Essa parceria também pode contribuir para a continuidade das aprendizagens e para o desenvolvimento da comunicação e da autonomia.

Foi possível perceber ainda que a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída exclusivamente à família, ao professor ou ao estudante. Trata-se de uma responsabilidade coletiva que envolve escola, profissionais, família e políticas públicas.

A atuação articulada entre professor da sala comum, professor do AEE e família pode favorecer a identificação de barreiras e a organização de recursos pedagógicos. O diálogo permanente permite acompanhar avanços, reorganizar estratégias e compreender mudanças que possam interferir no processo de aprendizagem.

Conclui-se que uma relação baseada na escuta, no respeito e na cooperação pode fortalecer significativamente a inclusão escolar. A família deve ser reconhecida como parceira, enquanto a escola deve assumir seu compromisso pedagógico e institucional com a aprendizagem e a participação do estudante.

Dessa maneira, a parceria entre família e escola pode contribuir para uma educação mais humanizada, acessível e democrática, na qual estudantes com TGD sejam reconhecidos não apenas

por suas necessidades de apoio, mas sobre tudo em especial por suas possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e participação na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

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

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 Sistema Único de Saúde.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2026.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 94-104, 2004.

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

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

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



A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O PROTAGONISMO ESTUDANTIL E A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

EDUCOMMUNICATION AS A PEDAGOGICAL PRACTICE FOR STUDENT AGENCY AND PARTICIPATION IN SCHOOL

DEBORAH CRISTINA GOMES CARDIM ROJAS

Possui Bacharelado em Oceanografia (2018), pelo Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo (IO-USP), Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental (2023), pelo Instituto de Geociências da Universidade de São Paulo (IGc-USP), e Licenciatura em Pedagogia (2025), pela UNICV. É pós-graduada em Tecnologias Digitais (2026), pela FACONNECT. Possui experiência docente nas redes pública estadual e privada de ensino, com atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ingressou na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo em 2024, como Professora de Ciências no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Desde 2025, atua como Professora Orientadora de Educação Digital (POED), desenvolvendo práticas com tecnologias digitais nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e no projeto Imprensa Jovem, pelo Programa Mais Educação, com experiências relacionadas à educomunicação, à produção midiática, à autoria e ao protagonismo estudantil.

RESUMO

A educomunicação constitui campo de intervenção social que articula comunicação e educação a partir de princípios dialógicos, democráticos e participativos. Este artigo discute a educomunicação como prática pedagógica capaz de favorecer o protagonismo estudantil e a participação de crianças e adolescentes na vida escolar, superando concepções que reduzem a comunicação à transmissão de informações ou ao uso instrumental de recursos midiáticos. Trata-se de estudo teórico, de natureza bibliográfica e documental, fundamentado em Paulo Freire, Célestin Freinet, Mario Kaplún, Jesús Martín-Barbero, Ismar de Oliveira Soares e Roger Hart, em diálogo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Base Nacional Comum Curricular e as normativas do município de São Paulo, especialmente a Lei nº 13.941/2004 e a Portaria SME nº 7.991/2016, que institui o Programa Imprensa Jovem. Examinam-se as origens latino-americanas do campo, o conceito de ecossistema comunicativo, as áreas de intervenção educomunicativa, as tensões entre o discurso do protagonismo e as práticas efetivas de participação e a experiência da rede municipal paulistana. Argumenta-se que a educomunicação só cumpre seu potencial formativo quando os estudantes participam das decisões sobre pautas, linguagens e circulação das produções, e quando a escola revê suas próprias formas de comunicação e gestão. Discutem-se também desafios relacionados à formação docente, ao tempo escolar, à gestão democrática e à proteção da imagem e dos dados dos estudantes. Conclui-se que a educomunicação, compreendida como política de participação e não como atividade periférica, contribui para a formação de sujeitos críticos, autores e capazes de intervir no espaço público.

Palavras chaves: Educomunicação; Protagonismo Estudantil; Participação; Imprensa Jovem; Gestão democrática.

ABSTRACT

Educommunication is a field of social practice that connects communication and education through dialogic, democratic, and participatory principles. This article discusses educommunication as a pedagogical practice that can strengthen the agency of children and adolescents and their participation in school life, moving beyond approaches that reduce communication to information delivery or the instrumental use of media. This theoretical bibliographic and documentary study draws on Paulo Freire, Célestin Freinet, Mario Kaplún, Jesús Martín-Barbero, Ismar de Oliveira Soares, and Roger Hart, in dialogue with the Statute of the Child and Adolescent, the Convention on the Rights of the Child, Brazil's National Common Core Curriculum, and São Paulo municipal regulations, particularly Law No. 13,941/2004 and Municipal Education Department Ordinance No. 7,991/2016, which established the Young Press Program. It examines the field's Latin American origins, the concept of a communicative ecosystem, areas of educommunicative practice, tensions between claims of student leadership and actual participation, and experience in São Paulo's municipal school system. The article argues that educommunication fulfills its educational potential only when students take part in decisions about topics, languages, and circulation of their work and when schools reconsider their own communication and management. It also discusses teacher education, school time, democratic governance, and the protection of students' images and data. It concludes that educommunication, understood as a policy of participation rather than a peripheral activity, supports the development of critical, creative individuals who can take part in public life.

Keywords: Educommunication; Student Agency; Participation; Young Press; Democratic Management

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea está imersa em um ambiente comunicacional profundamente transformado. Crianças e adolescentes convivem diariamente com plataformas digitais, redes sociais, vídeos curtos, aplicativos de mensagens e fluxos contínuos de informação, nos quais não são apenas receptores, mas também produtores e difusores de conteúdo. Essa realidade tensiona formas escolares tradicionais, organizadas em torno da transmissão unidirecional do conhecimento, da centralidade da fala docente e de uma comunicação institucional frequentemente hierárquica e pouco permeável às vozes dos estudantes.

Diante desse cenário, a resposta escolar costuma oscilar entre dois polos. De um lado, há a tentativa de conter ou restringir o uso das mídias, tratadas como ameaça à atenção e à disciplina. De outro, há a incorporação entusiasmada de recursos tecnológicos, muitas vezes sem alteração nas relações pedagógicas: o conteúdo continua sendo transmitido da mesma forma, apenas por meio de

novos suportes. Em ambos os casos, permanece intocada a questão central: quem fala na escola, sobre o quê, para quem e com que possibilidade de intervir nas decisões coletivas.

A educomunicação oferece uma perspectiva distinta. Mais do que ensinar a usar mídias ou a analisá-las criticamente, embora essas dimensões sejam relevantes, ela propõe que os processos comunicativos na escola sejam organizados de modo dialógico, participativo e democrático, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e produtores de cultura. Nessa perspectiva, produzir um jornal, um programa de rádio, um podcast ou uma reportagem em vídeo não é fim em si mesmo, mas meio para exercitar a expressão, a escuta, a investigação, o debate e a participação na vida pública.

Este artigo tem como objetivo discutir a educomunicação como prática pedagógica para o protagonismo estudantil e a participação na escola. Trata-se de estudo teórico, de natureza bibliográfica e documental, que articula referenciais do campo da comunicação e da educação com normativas nacionais e municipais, em especial aquelas que estruturam a experiência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A questão que orienta a reflexão é a seguinte: em que condições as práticas educomunicativas deixam de ser atividades periféricas ou vitrines institucionais e se constituem como experiências efetivas de participação e autoria estudantil?

O texto está organizado em seções que tratam das origens e dos fundamentos da educomunicação, do conceito de ecossistema comunicativo, das áreas de intervenção do campo, das tensões entre protagonismo e participação, da experiência paulistana, das relações com o currículo e, por fim, dos desafios relacionados à formação docente, à gestão democrática e à proteção dos estudantes.

EDUCOMUNICAÇÃO: ORIGENS E FUNDAMENTOS

A educomunicação tem raízes nas experiências latino-americanas de comunicação popular, alternativa e comunitária desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, em contextos de luta pela democratização da sociedade e dos meios de comunicação. Nessas experiências, a comunicação era compreendida não como mera técnica de difusão, mas como prática social vinculada à organização coletiva, à expressão de grupos historicamente silenciados e à transformação das condições de vida.

Paulo Freire é referência fundamental nesse campo. Em Extensão ou comunicação?, o autor critica a concepção de educação como transferência de saberes de quem sabe para quem não sabe, sustentando que o conhecimento se constrói na relação dialógica entre sujeitos que se comunicam mediados pelo mundo (Freire, 1983). Em Pedagogia do oprimido, Freire (1987) desenvolve a crítica à educação bancária, na qual o educando é tratado como depósito de conteúdos, e propõe uma educação problematizadora, fundada no diálogo e na leitura crítica da realidade. Para a educomunicação, essa

formulação tem consequência direta: não há comunicação autêntica sem reconhecimento do outro como interlocutor.

Antes de Freire, Célestin Freinet já havia introduzido a imprensa na escola primária francesa como técnica pedagógica. Freinet (1974) defendia que as crianças produzissem textos livres sobre suas vivências, imprimissem jornais escolares e os trocassem com outras escolas por meio da correspondência interescolar. A imprensa escolar, em sua proposta, conferia sentido social à escrita, pois os textos tinham leitores reais, e favorecia a cooperação, a autonomia e a valorização da expressão infantil. Essa experiência antecipa princípios que a educomunicação retomaria décadas depois.

Kaplún (1998), comunicador e educador que atuou em diferentes países latino-americanos, sistematizou uma pedagogia da comunicação que distingue modelos educativos centrados nos conteúdos, nos efeitos e nos processos. O autor critica tanto a educação transmissiva quanto aquela que busca apenas modificar comportamentos por meio de técnicas persuasivas, defendendo uma educação centrada no processo, em que os sujeitos participam ativamente da construção do conhecimento. Para Kaplún, comunicar não é emitir mensagens, mas estabelecer relação, e educar para a comunicação implica formar sujeitos capazes de se expressar e de dialogar.

Martín-Barbero (1997) deslocou o foco dos estudos de comunicação dos meios para as mediações, isto é, para os modos como os sujeitos se apropriam, ressignificam e negociam os sentidos das mensagens a partir de suas culturas, experiências e contextos. Em reflexão dirigida especificamente à escola, o autor argumenta que a instituição escolar enfrenta o desafio de dialogar com um ecossistema comunicativo que já não se organiza em torno do livro e da palavra escrita como centros exclusivos do saber (Martín-Barbero, 2014). Ignorar essa transformação significa afastar-se das experiências culturais dos estudantes.

No Brasil, a sistematização do conceito de educomunicação deve muito ao trabalho do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Soares (2011) define a educomunicação como conjunto de ações voltadas à criação e ao fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos em espaços educativos, mediante gestão compartilhada e democrática dos recursos e processos de comunicação. O autor enfatiza que o campo não se confunde com o uso didático de tecnologias, pois seu núcleo está nas relações de comunicação e em seu potencial transformador.

COMUNICAÇÃO DIALÓGICA E ECOSSISTEMAS COMUNICATIVOS

O conceito de ecossistema comunicativo é central para compreender a proposta educomunicativa. Ele remete ao conjunto de relações de comunicação que se estabelecem em determinado espaço, envolvendo pessoas, linguagens, meios, regras, fluxos de informação e relações de poder. Toda escola possui um ecossistema comunicativo, ainda que não o reconheça como tal: ele se manifesta nos modos

como as informações circulam, nas oportunidades de fala de cada segmento, nos canais de comunicação com as famílias, nos murais, nos avisos, nas assembleias ou em sua ausência.

A questão, portanto, não é criar comunicação onde ela não existe, mas transformar a qualidade das relações comunicativas existentes. Um ecossistema fechado caracteriza-se por fluxos verticais, em que as decisões são comunicadas de cima para baixo e os estudantes têm pouca ou nenhuma possibilidade de manifestar opiniões ou de influenciar decisões. Um ecossistema aberto e democrático, ao contrário, multiplica os canais de expressão, reconhece a legitimidade das diferentes vozes e cria mecanismos para que elas sejam efetivamente consideradas (Soares, 2011).

Essa compreensão amplia o alcance da educomunicação para além da produção midiática. Uma escola pode ter um jornal estudantil e, ao mesmo tempo, manter um ecossistema comunicativo autoritário, no qual o jornal só publica o que a direção aprova e os estudantes não participam de nenhuma decisão relevante. Nesse caso, a atividade educomunicativa torna-se vitrine, e não prática transformadora. Inversamente, práticas simples, como rodas de conversa, assembleias de turma, murais organizados pelos estudantes e canais de escuta, podem ter efeito educomunicativo significativo quando alteram as relações de comunicação.

Freire (1983) oferece fundamento para essa perspectiva ao afirmar que a comunicação implica reciprocidade e que não há diálogo quando um dos polos se coloca como detentor exclusivo da palavra. Aplicada à gestão escolar, essa formulação significa que a educomunicação exige disposição institucional para ouvir, para rever práticas e para compartilhar decisões. Sem essa disposição, o discurso da participação corre o risco de se converter em retórica.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO E PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS

Soares (2011) identifica diferentes áreas de intervenção que compõem o campo da educomunicação: a educação para a comunicação, voltada à compreensão crítica dos meios e de seus efeitos; a expressão comunicativa por meio das artes; a mediação tecnológica nos espaços educativos; a pedagogia da comunicação, que diz respeito às relações de comunicação no ensino; a gestão da comunicação nos espaços educativos; e a reflexão epistemológica sobre a própria inter-relação entre comunicação e educação. Essas áreas não são compartimentos isolados, mas dimensões que se articulam nas práticas concretas.

No cotidiano escolar, as práticas educomunicativas podem assumir formas diversas: jornais murais e impressos, rádios escolares, podcasts, programas de vídeo, blogs, perfis em redes sociais geridos por estudantes, coberturas jornalísticas de eventos, produção de campanhas, fotografia, histórias em quadrinhos, entre outras. O que caracteriza essas práticas como educomunicativas não é o suporte, mas o processo: a participação dos estudantes na definição das pautas, na investigação, na produção, na

edição e na circulação dos conteúdos, bem como a reflexão sobre as escolhas feitas ao longo do caminho.

A produção jornalística escolar merece destaque por mobilizar competências de grande relevância formativa. Para produzir uma reportagem, os estudantes precisam escolher um tema relevante para a comunidade, formular perguntas, pesquisar em diferentes fontes, entrevistar pessoas, verificar informações, organizar dados, escrever ou roteirizar, editar e apresentar o resultado a um público. Esse percurso envolve leitura, escrita, oralidade, pensamento crítico, trabalho colaborativo e responsabilidade ética, mobilizando conhecimentos de diferentes componentes curriculares.

A dimensão da educação para a comunicação é igualmente importante. Em um contexto de circulação intensa de desinformação, de discursos de ódio e de conteúdos produzidos para capturar a atenção, a formação de leitores críticos das mídias torna-se condição para a participação democrática. Quando os estudantes produzem conteúdos, eles compreendem por dentro os processos de seleção, recorte, enquadramento e edição que caracterizam toda produção midiática, o que fortalece sua capacidade de analisar criticamente o que consomem. Produção e análise, nesse sentido, alimentam-se mutuamente.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E PARTICIPAÇÃO: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

O termo protagonismo estudantil tornou-se frequente em documentos curriculares, projetos pedagógicos e discursos institucionais. Sua ampla difusão, contudo, nem sempre corresponde a práticas efetivas de participação. Em muitos casos, fala-se em protagonismo quando os estudantes apresentam trabalhos em eventos, executam tarefas previamente definidas pelos adultos ou representam a escola em situações públicas, sem que tenham participado das decisões sobre o que fazer, como fazer e para quê.

Hart (1992) oferece instrumento útil para analisar essa questão ao propor uma escada da participação infantil e juvenil. Nos degraus inferiores, situam-se formas de não participação: a manipulação, em que as crianças são usadas para defender causas que não compreendem; a decoração, em que participam de eventos sem saber por quê; e a participação simbólica, em que aparentemente têm voz, mas sem influência real. Nos degraus superiores, encontram-se formas crescentes de participação genuína, que vão da atribuição de tarefas com informação adequada à consulta, às decisões compartilhadas em projetos iniciados pelos adultos e, por fim, aos projetos iniciados e conduzidos pelos próprios jovens, com ou sem decisões compartilhadas com adultos.

A contribuição de Hart permite examinar criticamente as práticas educomunicativas. Um jornal escolar em que os estudantes apenas redigem textos sobre temas definidos pelo professor e submetidos à aprovação da direção situa-se nos degraus inferiores da escada, ainda que produza resultados vistosos. Um jornal em que os estudantes definem pautas, discutem critérios editoriais, negociam com adultos os

limites éticos e institucionais e assumem responsabilidade pelas publicações aproxima-se de formas genuínas de participação.

O direito à participação tem fundamento normativo. A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 99.710, de 1990, assegura à criança capaz de formar seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre os assuntos que lhe dizem respeito, devendo tais opiniões ser consideradas em função de sua idade e maturidade, bem como o direito à liberdade de expressão, que inclui buscar, receber e divulgar informações e ideias (Brasil, 1990a). O Estatuto da Criança e do Adolescente garante o direito à opinião e à expressão e, no âmbito educacional, o direito de organização e participação em entidades estudantis (Brasil, 1990b).

Participação genuína não significa ausência de mediação adulta. O papel do educador não é abdicar da responsabilidade, mas deslocá-la: em vez de decidir pelos estudantes, cabe-lhe criar condições para que decidam com informação, orientar o processo, problematizar escolhas, garantir a ética e a segurança e mediar conflitos. Essa mediação exige equilíbrio delicado entre apoio e autonomia, que se constrói na prática e na reflexão contínua sobre ela.

A EXPERIÊNCIA PAULISTANA: DO EDUCOM.RÁDIO AO IMPRENSA JOVEM

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo possui uma das experiências mais consistentes e duradouras de institucionalização da educomunicação em política pública educacional no Brasil. No início dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu, em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, o projeto Educom.rádio, voltado à formação de professores, estudantes e membros da comunidade para a implantação de rádios nas escolas e para a construção de ecossistemas comunicativos democráticos.

Essa experiência foi incorporada ao ordenamento municipal pela Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004, que instituiu o Programa Educom – Educomunicação pelas ondas do rádio. A lei define educomunicação como o conjunto dos procedimentos voltados ao planejamento e à implementação de processos e recursos da comunicação e da informação nos espaços destinados à educação e à cultura sob responsabilidade do poder público municipal (São Paulo, 2004). A institucionalização por lei conferiu ao programa maior estabilidade diante das mudanças de gestão.

Posteriormente, a Portaria SME nº 7.991, de 13 de dezembro de 2016, instituiu o Programa Imprensa Jovem nas unidades educacionais da rede municipal, com o objetivo de desenvolver ações que promovam o protagonismo infantil e juvenil, o direito à comunicação e à liberdade de expressão, inclusive por meio da apropriação de recursos midiáticos. A portaria fundamenta o programa nos princípios da educomunicação, compreendida como conjunto de ações destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos nos espaços educativos (São Paulo, 2016).

No Imprensa Jovem, estudantes organizados em agências de notícias escolares produzem reportagens, entrevistas, podcasts, vídeos e coberturas de eventos, sob orientação de professores. A experiência evidencia que a educomunicação pode articular-se a diferentes dimensões da vida escolar: ao currículo, pela mobilização de conhecimentos de diversos componentes; à gestão, pela divulgação de informações e pela ampliação dos canais de expressão; e à comunidade, pela circulação das produções para além dos muros da escola. A continuidade do programa ao longo de sucessivas gestões mostra que políticas educomunicativas podem ganhar estabilidade quando ancoradas em normativas, formação continuada e redes de professores.

O Currículo da Cidade também oferece respaldo a essas práticas. No componente Tecnologias para Aprendizagem, o documento propõe o uso das tecnologias de modo crítico, criativo e autoral, articulado aos objetivos de desenvolvimento sustentável e à formação cidadã, incluindo eixos relacionados ao letramento digital, ao pensamento computacional e à tecnologia de informação e comunicação (São Paulo, 2017). A articulação entre esse componente e as práticas educomunicativas permite que a produção midiática se insira no planejamento curricular, e não apenas em atividades extracurriculares.

EDUCOMUNICAÇÃO, CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular estabelece, entre as competências gerais da educação básica, a utilização de diferentes linguagens, inclusive a digital, para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, e a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, para comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria (Brasil, 2018). Essas competências dialogam diretamente com os objetivos da educomunicação.

No componente Língua Portuguesa, a BNCC organiza o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública, que envolvem a leitura crítica de textos da mídia, a produção de gêneros jornalísticos e a participação em práticas de discussão e deliberação sobre questões de interesse coletivo (Brasil, 2018). A educomunicação oferece contexto privilegiado para que essas aprendizagens se realizem de modo significativo, com finalidades reais e interlocutores concretos.

É preciso, contudo, evitar a leitura instrumental dessas orientações. Quando a educomunicação é reduzida a estratégia para desenvolver habilidades previstas no currículo, corre-se o risco de perder sua dimensão política e participativa. A produção de uma reportagem pode servir para trabalhar o gênero textual, mas seu sentido educomunicativo reside na possibilidade de os estudantes investigarem questões relevantes para sua comunidade, expressarem pontos de vista e intervirem no debate público. Currículo e participação não se opõem, mas a segunda não deve ser subordinada ao primeiro.

A dimensão interdisciplinar também merece atenção. Temas investigados pelos estudantes, como questões ambientais do bairro, mobilidade urbana, saúde, cultura local, direitos e desigualdades, mobilizam conhecimentos de Ciências, Geografia, História, Matemática, Arte e Língua Portuguesa. A educomunicação pode funcionar como eixo articulador de projetos que rompem a fragmentação disciplinar, desde que haja planejamento coletivo e disposição da equipe para o trabalho integrado.

DESAFIOS: FORMAÇÃO, TEMPO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E ÉTICA

A consolidação de práticas educomunicativas enfrenta desafios significativos. O primeiro diz respeito à formação docente. Muitos professores não tiveram contato com o campo da educomunicação em sua formação inicial e podem compreendê-lo como uso de tecnologias ou como atividade de comunicação institucional. A formação continuada precisa abordar não apenas técnicas de produção midiática, mas sobretudo os fundamentos dialógicos do campo, a mediação de processos participativos e a reflexão sobre as relações de poder na escola.

O segundo desafio refere-se ao tempo e à organização escolar. Processos educomunicativos exigem tempo para discussão de pautas, investigação, produção, revisão e circulação, o que nem sempre se ajusta à fragmentação dos horários e à pressão por cumprimento de conteúdos. Quando essas práticas ficam restritas a horários extracurriculares ou dependem exclusivamente do esforço individual de alguns professores, tornam-se vulneráveis e alcançam um número reduzido de estudantes.

O terceiro desafio envolve a gestão democrática. A educomunicação tensiona a organização escolar ao dar visibilidade às vozes estudantis, o que pode incluir críticas à própria escola. Uma gestão que deseja apenas divulgar aspectos positivos da instituição dificilmente conviverá com um jornal estudantil independente. A consolidação do campo depende, portanto, de uma cultura institucional que reconheça o dissenso como parte da vida democrática e que crie mecanismos para que as manifestações dos estudantes sejam acolhidas e consideradas.

Por fim, há desafios éticos relacionados à exposição dos estudantes. A produção midiática envolve imagens, vozes e informações pessoais de crianças e adolescentes, que devem ser protegidos. O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito ao respeito, que abrange a preservação da imagem e da identidade (Brasil, 1990b), e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais determina que o tratamento de dados de crianças e adolescentes seja realizado em seu melhor interesse (Brasil, 2018b). Práticas educomunicativas precisam, portanto, incluir autorizações adequadas, discussão com os estudantes sobre privacidade e segurança digital e critérios cuidadosos para a publicação de conteúdos, o que constitui também oportunidade formativa sobre direitos e responsabilidades no ambiente digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permite afirmar que a educomunicação constitui campo de intervenção capaz de transformar as relações de comunicação na escola e de favorecer o protagonismo

e a participação de crianças e adolescentes. Suas raízes latino-americanas, vinculadas à comunicação popular e à pedagogia dialógica, conferem-lhe dimensão política que ultrapassa o uso de recursos midiáticos ou a análise crítica das mídias.

O conceito de ecossistema comunicativo mostra que toda escola possui um modo próprio de organizar a comunicação e que a transformação desse modo é tarefa pedagógica e institucional. Práticas educomunicativas isoladas, desvinculadas da gestão e das relações cotidianas, correm o risco de se tornar vitrines que exibem a participação sem efetivá-la. Por isso, a educomunicação exige que a escola reveja suas próprias formas de comunicar e de decidir.

A análise da participação a partir da escada proposta por Roger Hart evidencia que o discurso do protagonismo precisa ser confrontado com as práticas concretas. Protagonismo genuíno implica que os estudantes participem das decisões sobre pautas, linguagens e circulação das produções, com mediação adulta que oriente sem substituir. Esse direito encontra fundamento na Convenção sobre os Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente, que reconhecem a liberdade de expressão e o direito de participação.

A experiência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, do Educom.rádio ao Programa Imprensa Jovem, demonstra que a educomunicação pode ser institucionalizada como política pública duradoura, ancorada em normativas, formação continuada e redes de professores. O Currículo da Cidade e a Base Nacional Comum Curricular oferecem respaldo para a integração dessas práticas ao planejamento curricular, desde que não sejam reduzidas a estratégias instrumentais de desenvolvimento de habilidades.

Os desafios são significativos: formação docente, tempo escolar, gestão democrática e proteção dos estudantes. Enfrentá-los requer compromisso coletivo e reconhecimento de que a participação estudantil não é concessão, mas direito e condição para a formação democrática. Conclui-se que a educomunicação, compreendida como política de participação e não como atividade periférica, contribui para formar sujeitos críticos, capazes de ler o mundo, de expressar-se com autoria e de intervir no espaço público, tanto dentro quanto fora da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b.

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

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018b.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

HART, Roger A. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992. (Innocenti Essays, n. 4).

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004**. Institui o Programa EDUCOM – Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: Câmara Municipal, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 7.991, de 13 de dezembro de 2016**. Institui o Programa Imprensa Jovem nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.



ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CULTURA ESCRITA, BRINCADEIRA E EXPERIÊNCIAS SEM ANTECIPAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO

LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WRITTEN CULTURE, PLAY, AND EXPERIENCES WITHOUT PREMATURE SCHOOLING

DEBORAH PAULINO DA SILVA ARTIGO DEBORAH PAULINO DA SILVA

Possui graduação em Bacharelado em Psicologia (2005), pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN, e Licenciatura em Pedagogia (2020), pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE. No campo profissional, atua como professora desde 2021. Exerce a função de Professora de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na rede particular de ensino de São Paulo, desde 2021, e atua como Professora de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo desde 2024.

RESUMO

A presença da linguagem escrita na Educação Infantil exige uma abordagem que reconheça a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante de práticas sociais de leitura e escrita, sem transformar essa etapa em preparação mecânica para o Ensino Fundamental. Este artigo analisa possibilidades de aproximação das crianças pequenas com a cultura escrita por meio da brincadeira, da oralidade, da literatura, da exploração de diferentes portadores textuais e da produção de registros com sentido social. A reflexão articula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e estudos sobre alfabetização e letramento, especialmente as contribuições de Ferreiro e Teberosky, Magda Soares, Artur Gomes de Morais, Ana Luiza Smolka e Lev Vygotsky. Defende-se que a Educação Infantil não deve ter como finalidade alfabetizar formalmente todas as crianças, nem organizar sua rotina a partir de cópias, fichas, treino de sílabas ou exercícios repetitivos. Entretanto, evitar escolarização precoce não significa retirar da criança o direito de conviver com livros, nomes, listas, bilhetes, histórias, escritas espontâneas e situações reais de comunicação. O professor assume papel decisivo ao planejar ambientes letrados, observar hipóteses, formular perguntas, registrar processos e ampliar repertórios sem impor ritmos uniformes. Conclui-se que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil é mais potente quando se integra às interações e brincadeiras, preserva a curiosidade, valoriza a autoria infantil e constrói continuidade com o Ensino Fundamental sem reduzir a infância a uma etapa preparatória.

Palavras chaves: Alfabetização; Educação Infantil; Letramento; Cultura escrita; Brincadeira.

ABSTRACT

The presence of written language in early childhood education calls for an approach that recognizes children as rights-holders, creators of culture, and participants in social practices of reading and writing, without turning this stage into mechanical preparation for elementary school. This article examines ways young children can engage with written culture through play, oral language, literature, different kinds of texts, and records created for meaningful social purposes. The discussion connects Brazil's National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Core Curriculum, and research on literacy and written-language practices, particularly the contributions of Ferreiro and Teberosky, Magda Soares, Artur Gomes de Morais, Ana Luiza Smolka, and Lev Vygotsky. The article argues that early childhood education should neither formally teach every child to read and write nor organize the day around copying, worksheets, syllable drills, and repetitive exercises. Avoiding premature schooling, however, does not mean denying children access to books, names, lists, notes, stories, spontaneous writing, and authentic communication. Teachers play a key role by planning print-rich environments, observing children's hypotheses, asking questions, documenting processes, and expanding their experiences without imposing a uniform pace. The article concludes that written-language experiences are most powerful when integrated with interaction and play, preserve children's curiosity, value their authorship, and connect to elementary school without reducing childhood to a preparatory stage.

Keywords: Literacy; Early Childhood Education; Written-Language Practices; Written Culture; Play

INTRODUÇÃO

A discussão sobre alfabetização na Educação Infantil costuma ser atravessada por uma falsa oposição. De um lado, aparecem propostas que antecipam procedimentos típicos do Ensino Fundamental, com treino de letras, sílabas, cópias e tarefas padronizadas. De outro, surgem posições que, para evitar a escolarização precoce, tratam a linguagem escrita como se devesse permanecer distante do cotidiano das crianças pequenas. As duas alternativas são insuficientes. A criança vive em uma sociedade grafocêntrica, observa placas, embalagens, celulares, livros, nomes, listas e mensagens e, por isso, formula perguntas e hipóteses sobre a escrita muito antes do ingresso no primeiro ano. O desafio pedagógico é acolher essa curiosidade sem converter a Educação Infantil em curso preparatório para a alfabetização formal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2010). A Base Nacional Comum Curricular mantém essa concepção ao organizar a etapa por direitos de aprendizagem e campos de experiências, entre eles “Escuta, fala,

pensamento e imaginação” (Brasil, 2018). Nesse marco, a escrita pode integrar experiências significativas, mas não deve dominar a rotina nem deslocar o corpo, o brincar, as artes, a exploração da natureza, a convivência e as múltiplas linguagens. A questão central deixa de ser “alfabetizar ou não alfabetizar” e passa a ser “como garantir experiências potentes com a cultura escrita respeitando as especificidades da infância”.

Ferreiro e Teberosky (1999) mostraram que a criança não recebe passivamente o sistema de escrita. Ela produz interpretações, compara formas gráficas, estabelece relações entre o que fala e o que vê escrito e modifica suas hipóteses à medida que participa de situações de leitura e escrita. Essa compreensão desloca o olhar da mera prontidão para o processo de construção conceitual. A criança que pergunta onde está seu nome, diferencia desenho de escrita, simula a leitura de um livro ou produz marcas para registrar uma brincadeira está realizando atividades intelectuais relevantes. O professor precisa observar essas manifestações e oferecer contextos em que a escrita tenha função comunicativa, cultural e expressiva.

O objetivo deste artigo é analisar princípios e práticas para o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, articulando alfabetização, letramento, brincadeira, oralidade, literatura e documentação pedagógica. A reflexão busca delimitar o que caracteriza uma aproximação respeitosa com a escrita e o que constitui antecipação escolarizante. Também discute o papel docente, a organização dos ambientes, a avaliação dos processos e a transição para o Ensino Fundamental. Parte-se do princípio de que preservar a infância não significa empobrecer o acesso ao conhecimento; significa selecionar formas de mediação compatíveis com a maneira como as crianças pequenas aprendem: pela ação, pela interação, pela curiosidade, pela imaginação e pela produção compartilhada de sentidos.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: DISTINÇÕES NECESSÁRIAS

Alfabetização e letramento são conceitos relacionados, mas não idênticos. Soares (2004) distingue a aprendizagem do sistema de escrita alfabética da participação em práticas sociais que envolvem leitura e escrita. A alfabetização compreende a apropriação das relações entre sons e letras, das convenções gráficas e do funcionamento do sistema alfabético; o letramento refere-se aos usos sociais da escrita, aos gêneros, às finalidades e às situações em que ler e escrever fazem sentido. Na Educação Infantil, a ênfase não deve recair sobre a conclusão formal do processo de alfabetização, mas sobre a inserção progressiva e significativa das crianças no universo da cultura escrita.

Essa distinção ajuda a compreender por que é inadequado medir a qualidade de uma turma de Educação Infantil pela quantidade de crianças que saem lendo convencionalmente. O desenvolvimento infantil é heterogêneo e não pode ser reduzido a uma corrida por desempenhos precoces. Há crianças que demonstram interesse intenso por letras e palavras e avançam espontaneamente em determinadas compreensões; outras se aproximam da escrita por meio de histórias, desenhos, jogos de faz de conta,

nomes próprios ou brincadeiras com sons. O trabalho pedagógico deve acolher percursos diversos sem transformar diferenças de ritmo em déficit, atraso ou fracasso.

Ao mesmo tempo, seria equivocado concluir que a escola deve esperar passivamente o interesse surgir. A intencionalidade docente é constitutiva da Educação Infantil. O professor organiza tempos, materiais, espaços e relações que ampliam possibilidades. Pode ler diariamente, registrar falas das crianças, escrever bilhetes coletivos, colocar nomes nos pertences, construir agendas de acontecimentos, produzir listas para brincadeiras, oferecer alfabetos móveis como material de exploração, disponibilizar livros de diferentes gêneros e mostrar para que se escreve em situações reais. O caráter não formal da alfabetização nessa etapa não elimina a responsabilidade de criar um ambiente culturalmente rico.

Soares (2020) propõe compreender alfabetização e letramento de modo articulado, evitando tanto o ensino descontextualizado do código quanto a crença de que a simples exposição a textos seria suficiente para a apropriação do sistema alfabético. Essa formulação é especialmente útil na Educação Infantil porque permite reconhecer a legitimidade das experiências com textos sem impor uma sequência didática escolarizante. A criança pode participar de práticas de leitura e escrita, desenvolver consciência sobre palavras e sons, reconhecer regularidades e ampliar conhecimentos sobre o sistema, desde que essas aprendizagens surjam em experiências significativas, lúdicas e mediadas, e não em rotinas centradas na reprodução mecânica.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DA CULTURA ESCRITA

Considerar a criança como sujeito da cultura escrita implica abandonar a ideia de que ela só começa a aprender quando o professor inicia formalmente o ensino das letras. A criança observa usos sociais da escrita em sua família, em espaços públicos, em meios digitais e na própria escola. Ela percebe que determinados símbolos nomeiam pessoas, lugares e produtos; identifica logotipos; pergunta o que está escrito; reconhece o próprio nome e o de colegas; imita a escrita em brincadeiras; dita mensagens para adultos. Essas ações indicam participação cultural, ainda que não correspondam à leitura e à escrita convencionais.

Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciaram que as produções infantis revelam modos próprios de pensar sobre a escrita. Rabiscos, sequências de letras conhecidas, uso de letras do nome e tentativas de relacionar quantidade de caracteres ao tamanho da palavra não são simplesmente erros a serem apagados. Constituem pistas sobre o raciocínio da criança. Quando o adulto corrige tudo imediatamente ou exige cópia de um modelo, pode ocultar justamente o que precisa compreender: quais critérios a criança está utilizando e quais questões intelectuais ela está tentando resolver.

A escuta pedagógica torna-se, assim, parte do trabalho com a escrita. Perguntas como “o que você escreveu?”, “como podemos descobrir onde está o seu nome?”, “qual palavra precisamos colocar nessa

lista?” ou “como podemos avisar a outra turma?” mobilizam reflexão sem transformar a interação em interrogatório. O professor pode escrever diante das crianças, verbalizando algumas decisões, comparar palavras, chamar atenção para letras iniciais quando isso fizer sentido e reler o que foi produzido coletivamente. Trata-se de tornar visíveis práticas de linguagem, e não de ministrar uma aula abstrata sobre códigos.

Smolka (2012) enfatiza a alfabetização como processo discursivo, isto é, como prática de significação construída nas relações sociais. Essa perspectiva amplia o foco para além da correspondência entre grafemas e fonemas. Ler e escrever envolvem destinatários, intenções, gêneros e contextos. Na Educação Infantil, uma lista de ingredientes criada para brincar de restaurante, uma placa feita para organizar uma construção, um convite para outra turma ou um registro de hipóteses sobre uma investigação podem ter grande potência porque a escrita aparece como ação social. A criança percebe não apenas “como” se escreve, mas também “por que” e “para quem” se escreve.

BRINCADEIRA, ORALIDADE, LITERATURA E EXPERIÊNCIAS COM A ESCRITA

A brincadeira é um contexto privilegiado para a emergência de usos espontâneos e funcionais da escrita. No faz de conta de mercado, as crianças podem criar listas de compras, etiquetas, preços e recibos; em uma brincadeira de consultório, podem elaborar fichas e receitas simbólicas; em um restaurante, cardápios e pedidos; em uma viagem imaginária, bilhetes e mapas. A escrita não precisa ser introduzida artificialmente em toda brincadeira. Quando aparece porque ajuda a sustentar o enredo e a comunicação, integra-se à experiência de modo orgânico e amplia o repertório das crianças.

A oralidade mantém relação fundamental com esse processo. Narrar acontecimentos, recontar histórias, explicar regras, argumentar, brincar com rimas, inventar personagens e participar de rodas de conversa favorecem o desenvolvimento linguístico e a capacidade de organizar experiências em linguagem. Vygotsky (2007) destaca que funções psicológicas superiores se desenvolvem nas relações mediadas socialmente. A linguagem oral, portanto, não é etapa menor diante da escrita; ela constitui base para a participação cultural, para a elaboração de sentidos e para a própria compreensão dos textos que circulam no cotidiano.

A literatura infantil merece centralidade. A leitura diária realizada pelo professor oferece contato com estruturas narrativas, vocabulário, ritmos, diferentes modos de composição e experiências estéticas. Ler para crianças não pode ser reduzido a atividade destinada a identificar letras ou responder questionários. O livro deve conservar sua dimensão literária, afetiva e imaginativa. Ao mesmo tempo, o contato recorrente com obras permite que as crianças percebam convenções do impresso, antecipem acontecimentos, formulem interpretações e reconheçam que a escrita registra histórias que podem ser retomadas, compartilhadas e discutidas.

Jogos de linguagem também podem contribuir, desde que não se transformem em treino descontextualizado. Rimas, parlendas, trava-línguas, cantigas, adivinhas e brincadeiras com nomes permitem que a criança preste atenção a aspectos sonoros da fala. Morais (2012) observa que reflexões metalinguísticas podem favorecer a compreensão do sistema de escrita alfabética quando articuladas a práticas significativas. Na Educação Infantil, o objetivo não é aplicar baterias de exercícios fonêmicos, mas explorar sons, ritmos e palavras de forma lúdica, associando a curiosidade linguística à experiência cultural da infância.

O PAPEL DO PROFESSOR E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

O professor ocupa posição decisiva porque a qualidade da experiência não depende apenas da presença física de livros ou letras na sala. Um ambiente letrado não é uma parede coberta por cartazes. É um contexto em que textos são usados, consultados, produzidos, modificados e compartilhados. O nome das crianças pode ser referência para organização de pertences e escolhas; calendários podem apoiar a memória de eventos reais; livros podem ser acessíveis; listas podem registrar decisões do grupo; legendas podem acompanhar fotografias; bilhetes podem circular entre turmas e famílias. A função social da escrita precisa ser perceptível.

A mediação docente exige equilíbrio entre oferecer ajuda e preservar a atividade intelectual da criança. Diante de uma tentativa de escrita, o professor pode solicitar explicações, aproximar palavras conhecidas, disponibilizar o nome como fonte de consulta ou escrever uma palavra solicitada, sem exigir que a criança reproduza tudo. O desafio é formular intervenções que produzam novas perguntas. Quando a resposta pronta vem antes da investigação, reduz-se a oportunidade de elaboração; quando o adulto abandona a criança sem qualquer apoio, perde-se a potência da mediação. O ensino na Educação Infantil ocorre nesse espaço relacional.

Planejar também significa observar o grupo. Se as crianças estão interessadas em animais, uma investigação pode incluir livros informativos, fichas de observação, nomes, desenhos legendados e registros coletivos. Se brincam de transporte, podem explorar placas, trajetos e bilhetes. Se estão envolvidas com culinária, receitas e listas ganham sentido. A linguagem escrita atravessa projetos e experiências em vez de constituir uma disciplina isolada. Essa integração preserva a unidade da experiência infantil e favorece aprendizagens porque parte de questões, curiosidades e ações que mobilizam o grupo.

A formação docente é importante para evitar dois extremos: a antecipação de métodos formais e a ausência de intervenção. Conhecer processos de aquisição da escrita ajuda o professor a interpretar produções, mas esse conhecimento não deve servir para rotular crianças em níveis fixos. As hipóteses são referências analíticas, não etiquetas. O planejamento precisa considerar os sujeitos concretos, seus repertórios culturais e as situações vividas. Freire (1996) lembra que ensinar exige respeito aos saberes

dos educandos e rigorosidade metódica; na Educação Infantil, isso se traduz em mediação intencional que reconhece a criança como participante ativa.

AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO SEM ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE

A avaliação na Educação Infantil deve acompanhar processos e não selecionar, classificar ou reter crianças. A legislação educacional brasileira estabelece acompanhamento e registro do desenvolvimento sem objetivo de promoção, inclusive para acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 1996). Aplicada ao campo da linguagem escrita, essa orientação impede transformar fichas de letras, ditados ou testes padronizados em critérios de sucesso. O professor pode observar interesses, estratégias, formas de participação, usos da oralidade, relação com livros, tentativas de escrita e modos de colaboração, registrando transformações ao longo do tempo.

A documentação pedagógica amplia essa avaliação porque permite tornar visíveis os processos. Fotografias de uma brincadeira, reproduções de escritas espontâneas, falas transcritas, registros do professor e produções coletivas ajudam a reconstruir percursos. Em vez de afirmar genericamente que uma criança “não sabe escrever”, o registro pode mostrar que reconhece o próprio nome, pede ajuda para escrever palavras, distingue desenho de escrita, identifica algumas letras e participa de situações de leitura. Essa descrição é mais justa e pedagogicamente útil porque orienta novas propostas sem reduzir a criança a um resultado.

Também é necessário cuidado com comparações. Em grupos de quatro e cinco anos, as diferenças podem ser expressivas e ainda assim compatíveis com trajetórias de desenvolvimento diversas. Algumas crianças chegam à escola com amplo contato doméstico com livros e práticas de escrita; outras encontram na instituição seu principal espaço de acesso. Uma avaliação responsável considera essas condições sem naturalizar desigualdades. A escola deve ampliar oportunidades para quem teve menos acesso, e não transformar diferenças de experiência cultural em supostas incapacidades individuais.

A documentação pode ainda favorecer o diálogo com as famílias. Mostrar processos concretos ajuda a explicar por que a Educação Infantil não precisa adotar cartilhas e tarefas repetitivas para promover aprendizagens relevantes. Muitas famílias associam qualidade à antecipação de conteúdos porque essa é a referência escolar que conhecem. O papel da instituição é explicitar sua proposta pedagógica, apresentar evidências do que as crianças aprendem nas brincadeiras e projetos e mostrar que a aproximação com a escrita está presente, porém organizada de modo coerente com os direitos e as necessidades da infância.

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não deveria representar ruptura brusca entre uma etapa supostamente dedicada apenas ao brincar e outra centrada exclusivamente em

cadernos e exercícios. A BNCC afirma a necessidade de atenção à transição e à continuidade das aprendizagens (Brasil, 2018). Isso implica compartilhar informações sobre percursos, garantir acolhimento, preservar experiências lúdicas e reconhecer conhecimentos que as crianças já construíram. O primeiro ano não começa de um ponto zero, assim como a pré-escola não precisa simular o primeiro ano para preparar as crianças.

Uma transição qualificada exige comunicação entre professores das duas etapas. Registros, portfólios e relatos podem mostrar interesses, experiências de linguagem, formas de participação e projetos vividos. Esses materiais não devem funcionar como prontuários de desempenho, mas como memória pedagógica. Ao receber uma turma, o professor do Ensino Fundamental pode conhecer repertórios de histórias, gêneros textuais explorados, experiências com nomes e registros e modos de interação. Isso favorece continuidade sem cristalizar expectativas sobre o que cada criança “deveria” dominar.

Do mesmo modo, o professor da Educação Infantil precisa conhecer o que caracteriza a alfabetização sistemática nos anos iniciais para evitar tanto a antecipação quanto a omissão. Morais (2012) destaca que a apropriação do sistema alfabético exige reflexão sobre propriedades da escrita e intervenções planejadas. Esse trabalho se intensifica no Ensino Fundamental, onde alfabetizar constitui objetivo explícito. Na Educação Infantil, experiências anteriores podem oferecer repertórios, curiosidade, consciência linguística e familiaridade com práticas de leitura e escrita, sem que se imponha o domínio convencional como requisito de saída.

A continuidade também depende de concepções institucionais coerentes. Se a pré-escola valoriza autoria, investigação e brincadeira, mas o primeiro ano abandona essas dimensões em favor de cópia extensiva, a criança pode experimentar perda de sentido. Se o primeiro ano reconhece que brincar, conversar, ler literatura e produzir textos coletivos continuam sendo formas legítimas de aprender, a alfabetização formal pode ocorrer sem romper com a cultura da infância. A defesa de uma transição respeitosa, portanto, não diminui a exigência de ensinar; redefine as formas de ensino para que conhecimento e experiência permaneçam articulados.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA AMPLIAR A CULTURA ESCRITA

Entre as propostas possíveis está a leitura diária de literatura escolhida por critérios de qualidade e diversidade, com tempo para apreciação, conversa e releitura. Outra possibilidade é a escrita coletiva em situações autênticas: produzir um convite, registrar perguntas de uma investigação, elaborar uma lista de materiais ou ditar uma carta. Nessas experiências, o professor atua como escriba e mostra procedimentos da escrita convencional enquanto as crianças participam das decisões sobre conteúdo, destinatário e organização. A autoria é compartilhada e o texto responde a uma necessidade real do grupo.

Os nomes próprios constituem fontes estáveis e afetivamente significativas de informação. Cartões com nomes podem apoiar escolhas, identificação de produções, organização de presença e formação de grupos. O uso, entretanto, não precisa virar exercício repetitivo de cobrir pontilhados. Comparar nomes, localizar o próprio, perceber semelhanças e diferenças, buscar uma letra conhecida para escrever outra palavra e decidir onde colocar uma identificação são situações mais potentes porque envolvem resolução de problemas. O nome deixa de ser treino gráfico e torna-se objeto de linguagem em contexto.

Projetos de investigação podem gerar múltiplos textos. Uma pesquisa sobre plantas pode envolver livros informativos, legendas, listas de perguntas, registros de crescimento e cartazes de descobertas. Um projeto sobre histórias do bairro pode incluir mapas, nomes de lugares, entrevistas, fotografias legendadas e pequenas narrativas. A escrita aparece vinculada à curiosidade e à produção de conhecimento. Esse desenho curricular também evita a fragmentação em atividades soltas, permitindo que as crianças retomem ideias, comparem informações e percebam a permanência do registro escrito ao longo do tempo.

É importante que as experiências contemplem diversidade de gêneros e suportes. Livros, revistas, mapas, embalagens, cardápios, catálogos, calendários, bilhetes e recursos digitais podem ser explorados criticamente, desde que selecionados pelo professor e integrados a finalidades claras. A tecnologia não substitui o contato com materiais concretos, a conversa e a brincadeira; pode, porém, ampliar possibilidades de registro, pesquisa e comunicação. O critério decisivo é sempre pedagógico: a presença da escrita deve acrescentar sentido à experiência e ampliar a participação das crianças, não preencher o tempo com tarefas descontextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem escrita faz parte do mundo das crianças e, por isso, tem lugar legítimo na Educação Infantil. O problema não está em oferecer livros, nomes, listas, bilhetes, jogos de linguagem ou oportunidades de escrever, mas em transformar essas experiências em ensino formal antecipado, baseado em repetição, padronização e cobrança de resultados convencionais. Uma proposta coerente reconhece que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita em interação com pessoas, objetos culturais e situações sociais.

A distinção entre alfabetização e letramento ajuda a organizar esse trabalho. A Educação Infantil pode ampliar intensamente o letramento e favorecer reflexões importantes sobre o sistema de escrita sem assumir como meta que todas as crianças concluam a alfabetização antes do ingresso no Ensino Fundamental. Essa posição evita tanto a antecipação escolarizante quanto a privação cultural. Crianças têm direito ao brincar e também à literatura, à curiosidade sobre letras, à autoria e à participação em práticas reais de leitura e escrita.

O professor é responsável por transformar esse direito em experiência. Para isso, precisa observar as crianças, conhecer seus repertórios, planejar ambientes ricos, intervir com perguntas e selecionar textos e materiais que façam sentido. A mediação não deve entregar respostas prontas nem abandonar a criança a uma suposta espontaneidade. Deve criar condições para investigar, comparar, recordar, narrar, produzir e compartilhar significados. É nesse movimento que a escrita se torna conhecimento vivo, ligado às experiências do grupo.

A avaliação deve acompanhar processos, registrar transformações e sustentar o planejamento, sem classificar ou comparar crianças por padrões rígidos. Portfólios, registros de fala, produções espontâneas e documentação de projetos permitem compreender como cada criança participa da cultura escrita. Esses registros também fortalecem o diálogo com as famílias e com os profissionais do Ensino Fundamental, contribuindo para uma transição mais coerente e menos marcada por rupturas.

Conclui-se que a aproximação com a escrita na Educação Infantil precisa preservar a especificidade da infância. Brincadeira, oralidade, literatura, corpo, imaginação e interação não competem com a alfabetização futura; constituem bases culturais e linguísticas que lhe dão sentido. Quando a instituição evita exercícios mecânicos, mas oferece experiências intencionais e diversificadas com textos, cria condições para que a criança chegue ao Ensino Fundamental com repertório, curiosidade, confiança e desejo de aprender.

Defender uma Educação Infantil não escolarizante, portanto, não significa defender uma educação sem conhecimento. Significa recusar a redução do conhecimento a fichas e treinos, garantindo que a criança encontre a escrita como linguagem humana, prática social e possibilidade de expressão. A continuidade entre as etapas torna-se mais consistente quando cada uma cumpre sua função própria e, ao mesmo tempo, reconhece o percurso já construído pela criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

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

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

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

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



O PAPEL DO BRINCAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE ROLE OF PLAY IN CHILD DEVELOPMENT: A PEDAGOGICAL ANALYSIS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DENISE SANTOS DE SOUZA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional; Especialista em Arte e Educação; Especialista em Direito Educacional. Professora de Educação Infantil há 14 anos. Atualmente é Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

O ato de brincar configura-se como um elemento fundamental no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, uma vez que possibilita a construção de aprendizagens significativas e o fortalecimento das interações sociais. Por meio das atividades lúdicas, as crianças exploram o ambiente em que estão inseridas, ampliam suas capacidades criativas, desenvolvem a linguagem, exercitam a autonomia e constroem significados a partir de suas experiências cotidianas. Nesse contexto, o brincar não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa ou de entretenimento, mas como uma prática pedagógica intencional e indispensável, capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Assim, a ludicidade assume papel central no processo educativo, constituindo-se como uma estratégia pedagógica essencial para a formação integral da criança, ao reafirmar seu direito de aprender, de se expressar e de interagir de maneira crítica, autônoma e criativa.

Palavras chaves: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Ludicidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

Play is fundamental to children's holistic development in early childhood education because it supports meaningful learning and strengthens social interaction. Through playful activities, children explore their surroundings, expand their creativity, develop language, exercise autonomy, and make meaning from everyday experiences. Play should therefore be understood not merely as recreation or entertainment but as an intentional and essential pedagogical practice that can support cognitive, motor, affective, and social development. Playfulness has a central place in education and is an important pedagogical approach to children's holistic development, reaffirming their right to learn, express themselves, and interact in critical, autonomous, and creative ways.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Child Development; Playfulness; Learning

INTRODUÇÃO

Historicamente, o brincar sempre esteve presente nas culturas humanas, refletindo formas de convivência, transmissão de saberes e construção coletiva de significados sociais. Todavia, foi apenas ao longo do desenvolvimento das teorias pedagógicas e psicológicas especialmente com estudiosos como Vygotsky, Piaget, Wallon e Froebel que se reconheceu o potencial educativo da brincadeira. Esses autores evidenciam que, por meio do brincar, a criança desenvolve funções psicológicas superiores, elabora conceitos, experimenta papéis sociais, expressa emoções e amplia suas capacidades cognitivas. Assim, o brincar não é apenas um comportamento espontâneo, mas uma ferramenta pedagógica estratégica que possibilita aprendizagens complexas e articula diferentes campos de experiências.

Na Educação Infantil, o brincar se configura como eixo estruturante das práticas pedagógicas, orientando a organização dos espaços, a seleção dos materiais, o planejamento docente e as interações entre pares e educadores. Isso implica compreender que as brincadeiras — sejam elas simbólicas, corporais, de construção, jogos de regras, tradicionais ou contemporâneas — promovem desafios, descobertas e situações-problema que convidam a criança a pensar, investigar e interagir. Portanto, brincar é aprender, e aprender brincando é um direito garantido às crianças, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Ao brincar, a criança amplia sua autonomia, pois decide, cria estratégias, assume iniciativas e avalia suas próprias ações. Esses elementos fortalecem a autoestima e o protagonismo infantil, permitindo que ela se reconheça como sujeito capaz de transformar ambientes e construir conhecimento. Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem oral e corporal, incentivando a comunicação entre as crianças e contribuindo para o enriquecimento do repertório simbólico que sustenta as interações sociais. É durante a brincadeira que surgem negociações,

argumentações, combinações de regras, resolução de conflitos e o exercício da empatia, habilidades essenciais à convivência humana.

No campo motor, o brincar possibilita que a criança explore movimentos amplos e finos, desenvolvendo coordenação, equilíbrio, força, ritmo e percepção espacial. Corridas, saltos, danças, manipulação de objetos e gestos imitados representam importantes formas de expressão corporal que favorecem o desenvolvimento físico e psicomotor. Paralelamente, jogos de construção, encaixe, desenho e modelagem contribuem para o aprimoramento da coordenação motora fina e do pensamento lógico, habilidades necessárias em etapas posteriores da escolarização.

Sob o ponto de vista emocional, o brincar cria um ambiente seguro onde a criança pode expressar medos, desejos, inseguranças e sentimentos de forma simbólica. A dramatização e o faz-de-conta, por exemplo, permitem que a criança vivencie situações imaginárias que representam, de maneira lúdica, temas complexos da vida cotidiana. Essas experiências fortalecem a saúde emocional, pois ajudam a criança a elaborar vivências internas e compreender relações afetivas, desenvolvendo, assim, uma maior capacidade de autorregulação emocional.

O ambiente escolar, nesse sentido, deve ser planejado de forma a garantir tempos e espaços adequados para o brincar livre e dirigido, respeitando os ritmos de cada criança e promovendo vivências que valorizem sua cultura, curiosidade e formas de expressão. A organização dos materiais — blocos, brinquedos não estruturados, fantasias, instrumentos musicais, elementos da natureza, livros e objetos de uso cotidiano — deve favorecer a exploração, estimular a imaginação e permitir múltiplas possibilidades de construção de sentidos. Além disso, a presença sensível e mediadora do professor é fundamental para potencializar as brincadeiras e transformá-las em experiências ricas e intencionais de aprendizagem.

A mediação pedagógica, longe de controlar ou limitar o brincar, busca ampliá-lo, introduzindo novos elementos, incentivando perguntas, estimulando a observação e promovendo reflexões que aprofundem a compreensão das crianças sobre o mundo. Assim, o professor atua como parceiro da brincadeira, contribuindo para que ela se torne ainda mais significativa. Essa postura exige sensibilidade, escuta qualificada e conhecimento das teorias que fundamentam o desenvolvimento infantil, a fim de criar oportunidades de aprendizagem coerentes com as necessidades e interesses das crianças.

Entretanto, é importante reconhecer que, apesar de sua relevância, o brincar ainda enfrenta desafios na prática pedagógica cotidiana. Em alguns contextos educacionais, a brincadeira é tratada como uma atividade secundária, substituída por práticas mecanizadas e conteudistas que desconsideram o direito da criança à ludicidade. Esses equívocos reforçam a necessidade de reflexão contínua por parte dos profissionais da educação, das famílias e da comunidade escolar sobre a importância do brincar como parte essencial da infância.

Dessa forma, discutir a importância do brincar na Educação Infantil é reafirmar o compromisso ético, político e pedagógico com a infância, garantindo que cada criança vivencie experiências que promovam seu desenvolvimento integral e respeitem sua condição de sujeito. É defender um currículo vivo, dinâmico e plural, no qual a ludicidade seja reconhecida como elemento estruturante das aprendizagens e da formação humana. Mais do que uma prática pedagógica, o brincar é expressão da cultura, da identidade e da liberdade das crianças e, por isso, deve ser assegurado, valorizado e promovido como direito inalienável na Educação Infantil.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos físico, cognitivo, emocional, social e cultural que estruturam sua formação como sujeito histórico e de direitos. Nesse cenário, o brincar assume papel de destaque, sendo reconhecido por pesquisadores, educadores e documentos oficiais — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das práticas fundamentais para garantir aprendizagens significativas e experiências formativas que respeitem a infância em sua essência. Distante de ser uma atividade meramente recreativa ou acessória, o brincar é compreendido como uma linguagem própria da criança, pela qual ela interpreta, ressignifica e atribui sentido ao mundo que a cerca.

O BRINCAR E SUA RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O professor que atua na Educação Infantil precisa ser preparado para compreender que cada criança possui um tempo singular, um modo próprio de interagir e um percurso único de desenvolvimento. As práticas pedagógicas devem respeitar essas singularidades, oferecendo experiências diversificadas, lúdicas e intencionais que favoreçam diferentes linguagens, como o brincar, o movimento, as artes, a música, a literatura e a exploração do mundo natural. A formação docente deve fortalecer a importância dessas linguagens e destacar que a criança aprende por meio da interação, da experimentação e da brincadeira. O brincar é uma das ferramentas mais potentes para a inclusão, pois cria oportunidades para que todas as crianças participem, colaborem, negociem regras, expressem sentimentos e construam vínculos.

Outro aspecto essencial da capacitação docente refere-se à necessidade de compreensão sobre a mediação pedagógica. A mediação não é intervencionismo, tampouco controle rígido do processo de aprendizagem; ela diz respeito à ação cuidadosa, intencional e competente do professor, que organiza o ambiente, oferece materiais desafiadores, amplia perguntas, incentiva investigações, promove relações e apoia a criança na construção de significados. Para crianças com necessidades específicas, a mediação pode assumir formas diferenciadas, como o uso de comunicação alternativa, a adaptação de materiais, tempos ampliados, suporte emocional intensificado ou participação de profissionais de apoio. No entanto, a função do professor é garantir que essas adaptações não se tornem barreiras à autonomia, mas estratégias que fortaleçam o desenvolvimento global.

A formação docente precisa também enfatizar o papel do registro e da documentação pedagógica como instrumentos que possibilitam ao professor compreender melhor o percurso da criança, analisar práticas, planejar intervenções e comunicar às famílias o desenvolvimento da aprendizagem. No caso da inclusão, os registros são fundamentais para mapear avanços, dificuldades, interesses e estratégias mais exitosas, garantindo que o processo educativo se mantenha sensível e coerente com as necessidades da criança.

É imprescindível destacar que a inclusão não é responsabilidade apenas do professor. A escola inteira precisa estar comprometida com práticas inclusivas. A gestão escolar tem papel decisivo na oferta de condições materiais, na organização de horários, na garantia de formação continuada, no acompanhamento pedagógico e na construção de uma cultura colaborativa. Uma gestão democrática e participativa fortalece a rede de apoio à criança e ao professor, promovendo um ambiente onde todos se sentem parte do processo educativo.

A família também é parte integrante do processo de inclusão na Educação Infantil. O professor precisa estabelecer uma relação de diálogo, parceria e confiança com os responsáveis, compreendendo que a família é detentora de saberes fundamentais sobre a criança. A formação docente precisa contemplar estratégias de comunicação com as famílias, abordando temas como acolhimento, escuta ativa, compartilhamento de responsabilidades e construção de vínculos. Quando a escola e a família caminham juntas, o processo educativo se fortalece e a inclusão se torna mais consistente.

Por fim, a capacitação docente precisa ser compreendida como processo contínuo, dinâmico e coletivo. A formação não pode ser vista como acúmulo de certificados, mas como construção permanente de saberes que se articulam à prática. O professor precisa ser reconhecido como sujeito que aprende ao longo de toda sua trajetória profissional, que se transforma, que se reinventa e que encontra, na vivência cotidiana com as crianças, as maiores fontes de pesquisa e reflexão. A formação significativa é aquela que dialoga com a realidade e que, sobretudo, considera que o professor também é humano, também tem necessidades, emoções e limites. Uma educação inclusiva começa pela valorização do próprio educador.

Assim, o processo de capacitação docente é essencial para a consolidação de uma Educação Infantil que acolhe, respeita, valoriza e inclui todas as crianças. Formar professores significa investir na infância, e investir na infância é investir no futuro de toda a sociedade. A formação docente precisa fortalecer uma pedagogia da presença, da escuta e da intencionalidade, capaz de reconhecer a criança como sujeito potente, criativo e pleno de direitos. A inclusão, nesse contexto, deixa de ser uma obrigatoriedade legal e passa a ser um compromisso ético, político e afetivo com a construção de uma sociedade mais justa, plural e humana.

O processo de capacitação docente constitui um dos elementos fundamentais para assegurar uma educação de qualidade e alinhada aos princípios democráticos, inclusivos e humanizadores que

orientam a Educação Básica brasileira. No âmbito da Educação Infantil, esse processo assume ainda maior relevância, pois envolve a formação do professor que atua diretamente com crianças pequenas, em pleno estágio de desenvolvimento global e em fase de intensa construção de vínculos, linguagem, identidade e relações sociais. Assim, capacitar docentes não significa apenas transmitir conteúdos ou padronizar práticas, mas promover uma formação que contemple a sensibilidade, a ética, o conhecimento pedagógico, a escuta qualificada, a observação atenta e a mediação intencional que favorece aprendizagens significativas. Mais do que nunca, a sociedade contemporânea exige profissionais capazes de compreender a complexidade do desenvolvimento infantil, a pluralidade humana e a necessidade de práticas inclusivas que assegurem o direito de todas as crianças a aprender e a participar plenamente.

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).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018) assegura às crianças o direito de brincar cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com outras crianças e com adultos. Ao brincar, a criança amplia suas vivências e experiências, o que favorece seu desenvolvimento emocional, corporal, cognitivo e social, além de estimular sua criatividade e sua imaginação. Assim, RCNEI e a BNCC reconhecem o brincar como um espaço em que a criança se constitui como sujeito nas relações que estabelece com os outros.

A formação inicial oferece ao professor as bases para a construção de sua identidade profissional, contemplando teorias do desenvolvimento, concepções pedagógicas, estudos sobre currículo, metodologias, psicologia da infância e políticas públicas educacionais. No entanto, é amplamente reconhecido que a formação inicial, por mais consistente que seja, não dá conta da totalidade das situações que emergem no cotidiano escolar, especialmente quando se considera a diversidade presente nos contextos da Educação Infantil. É nesse cenário que se destaca a importância estruturante da formação continuada, entendida como um processo permanente, coletivo e articulado às demandas reais do trabalho docente. A formação continuada amplia saberes, ressignifica práticas, provoca reflexões e fortalece o compromisso ético-político com a infância, proporcionando aos professores as condições necessárias para lidar com desafios cotidianos que, muitas vezes, escapam das previsões teóricas.

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).

O professor é, antes de tudo, um sujeito reflexivo. Essa concepção, defendida por autores como Donald Schön, Maurice Tardif e António Nóvoa, aponta para a necessidade de compreender que a prática docente envolve tomada de decisões complexas, interpretação de situações imprevisíveis e reelaboração constante de estratégias de ensino. A capacitação docente, portanto, precisa reconhecer que nenhum curso, workshop ou formação pontual é suficiente para abarcar toda a complexidade do cotidiano pedagógico. O que se torna fundamental é o estímulo à prática reflexiva, que se realiza no encontro entre teoria e prática, entre desafio e solução, entre erro e acerto, entre individualidade e coletividade. A reflexão docente não é um complemento à formação, mas um eixo estruturante que garante que o professor saiba contextualizar, analisar e transformar sua própria prática.

É necessário destacar que o processo formativo precisa considerar a escola como espaço de formação. As experiências compartilhadas entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais da educação constituem um terreno fértil para o desenvolvimento profissional. Reuniões pedagógicas, grupos de estudo, projetos de pesquisa, registros de prática, trocas sobre desafios enfrentados e análises de casos concretos são instrumentos essenciais para consolidar uma cultura formativa no interior das instituições educativas. Essa perspectiva aproxima a formação da realidade, tornando-a significativa e capaz de promover mudanças consistentes na prática pedagógica.

Entretanto, mesmo reconhecendo a centralidade da formação docente, é preciso destacar que muitos educadores enfrentam desafios significativos para acessar processos formativos de qualidade. A falta de tempo, as jornadas extensas, a sobrecarga emocional, a escassez de políticas públicas que valorizem a formação continuada e a pouca vinculação entre cursos oferecidos pelos sistemas de ensino e as realidades concretas das escolas são aspectos que dificultam o desenvolvimento profissional contínuo. Soma-se a isso a ausência de condições materiais e estruturais adequadas nas instituições, que, por vezes, limita a aplicação de práticas inovadoras e inclusivas. Esses desafios reforçam a necessidade de políticas educacionais que assegurem remuneração digna, jornadas de trabalho que incluam horas para estudo, infraestrutura adequada e equipes pedagógicas capazes de apoiar os processos formativos no cotidiano escolar.

No contexto da Educação Infantil, um aspecto que se destaca como essencial na capacitação docente é a inclusão de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou necessidades educacionais específicas. A inclusão não se limita à garantia de matrícula; trata-se de assegurar que a criança participe de forma plena de todas as experiências pedagógicas, considerando

suas singularidades e garantindo o direito à aprendizagem em ambientes que respeitam sua identidade, história e potencial humano. Nesse sentido, o professor precisa ser formado para compreender que a inclusão é um processo que envolve mudanças de atitude, de concepção e de prática. Exige superar paradigmas assistencialistas ou segregadores, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e como participante ativa do processo educativo.

A formação docente para inclusão deve envolver conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, diferentes formas de comunicação, adaptações curriculares, organização de ambientes acessíveis, uso de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, além de práticas de observação que permitam compreender as necessidades individuais da criança. Contudo, mais do que conhecer técnicas e estratégias, o professor precisa desenvolver sensibilidade para perceber o que cada criança expressa – seja por meio da fala, do gesto, da brincadeira, do olhar ou do silêncio. A escuta educativa é fundamental para que o docente reconheça a criança como protagonista de sua aprendizagem e compreenda que a inclusão é construída no encontro entre sujeito e ambiente.

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)

É importante destacar que a inclusão não se refere apenas às crianças com deficiência, mas a todas aquelas que, por diferentes razões, apresentam dificuldades, ritmos diferenciados ou contextos vulneráveis. Dessa forma, a formação precisa abranger reflexões sobre diversidade cultural, étnico-racial, linguística e socioeconômica, garantindo que os professores desenvolvam práticas pedagógicas antirracistas, equitativas e que valorizem a pluralidade humana. A criança precisa se reconhecer no espaço educativo e sentir-se pertencente; essa sensação de pertencimento é um dos fatores mais decisivos para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

CONSIDERAÇÃO FINAL

A formação docente também precisa abordar temas contemporâneos que atravessam a Educação Infantil, como antirracismo, respeito às diversidades, questões de gênero, culturas infantis, direitos da criança e enfrentamento a violências. A inclusão só é possível quando a escola reconhece e enfrenta desigualdades históricas, promovendo práticas pedagógicas equitativas que valorizam a identidade e a cultura de cada criança. Professores preparados compreendem que inclusão é, sobretudo, respeito, reconhecimento e acolhimento.

Ao final dessa reflexão ampla, é possível afirmar que o processo de capacitação docente é a base para uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora. Investir na formação dos professores é investir na infância, na equidade e no futuro da sociedade. Professores bem formados, valorizados e apoiados tornam-se profissionais capazes de transformar realidades,

fortalecer vínculos, garantir direitos e promover aprendizagens profundas. Uma escola que valoriza a formação continuada é uma escola que reconhece a potência de seus educadores e o direito das crianças a uma educação sensível, justa e humanizadora.

A capacitação docente não é um fim em si mesma, mas um processo permanente que fortalece a escola, transforma práticas, amplia perspectivas e constrói caminhos mais inclusivos. A inclusão, por sua vez, não é uma política isolada, mas uma postura ética que compreende que toda criança tem lugar, voz, valor e potencial. A formação docente e a educação inclusiva caminham juntas, entrelaçadas, sustentando-se mutuamente e reafirmando o compromisso da escola com a dignidade humana. Portanto, ao investir na formação contínua dos professores da Educação Infantil, a sociedade reafirma sua responsabilidade com a construção de um mundo mais justo, plural e acolhedor para todas as crianças, reconhecendo na infância a base de toda possibilidade de transformação social.

A discussão sobre o processo de capacitação docente e sua relação direta com a inclusão de crianças na Educação Infantil permite compreender que a qualidade da educação ofertada nos primeiros anos da infância depende, de forma inquestionável, do investimento contínuo nos profissionais que atuam nesse segmento. A formação dos professores é um caminho permanente, construído no entrelaçamento entre teoria e prática, entre reflexões e ações, entre desafios e conquistas. Dessa maneira, ao reconhecer o professor como sujeito reflexivo, pesquisador e mediador das aprendizagens, reafirma-se que a educação inclusiva não acontece por decreto ou por boa vontade isolada, mas pela construção coletiva de saberes e práticas que se desenvolvem de forma contínua, intencional e humanizadora.

A Educação Infantil, por sua natureza, exige profissionais profundamente sensíveis às singularidades das crianças. Não se trata apenas de conhecer técnicas ou metodologias, mas de compreender o universo da infância, respeitar seu tempo, valorizar suas expressões e reconhecer suas múltiplas linguagens. Quando o professor compreende que cada criança entra no espaço educativo carregando consigo histórias, emoções, identidades, ritmos e necessidades próprias, ele passa a planejar práticas que não apenas ensinam, mas acolhem, potencializam e respeitam. E isso só é possível com uma capacitação docente que ultrapasse a dimensão instrumental e avance para uma formação ética, política e afetiva.

A inclusão, nesse contexto, emerge como um dos maiores desafios contemporâneos, mas também como uma das mais potentes oportunidades de evolução pedagógica. Incluir não é simplesmente permitir o acesso; é garantir a participação ativa, significativa e prazerosa de todas as crianças, especialmente aquelas que historicamente foram invisibilizadas, silenciadas ou excluídas dos processos educacionais. A criança com deficiência, com transtornos do desenvolvimento, com dificuldades específicas, com altas habilidades, com vulnerabilidades sociais ou com ritmos diferenciados de aprendizagem não demanda caridade ou tolerância, mas respeito, direitos, oportunidades e práticas pedagógicas fundamentadas no princípio da equidade.

A formação docente para inclusão, portanto, não pode ser eventual, superficial ou pontual. É necessário instituir políticas formativas que dialoguem com a realidade da escola, com os desafios enfrentados pelos professores e com as necessidades concretas das crianças. Uma formação significativa precisa partir da prática, retornar à prática e transformar a prática. Ela precisa permitir que o professor compreenda os fundamentos da inclusão, mas também que desenvolva estratégias pedagógicas eficazes, criativas e coerentes com as especificidades de cada criança. Precisa romper com modelos rígidos, conteudistas e homogêneos, substituindo-os por abordagens flexíveis, investigativas, lúdicas e sensíveis à diversidade humana.

A capacitação docente, ao ser construída dentro do ambiente escolar, fortalece laços coletivos, promove o diálogo entre os profissionais, permite a análise de situações reais, gera troca de saberes e consolida uma cultura formativa que se articula continuamente ao cotidiano. A escola que se organiza como espaço de formação potencializa o trabalho pedagógico, incentiva a reflexão crítica, amplia o repertório dos educadores e torna-se mais preparada para acolher, ensinar e incluir todas as crianças. Ao mesmo tempo, reconhece que o professor, para se desenvolver, precisa de condições estruturais adequadas, de tempo destinado ao estudo, de acompanhamento pedagógico e de valorização institucional.

A inclusão também demanda uma postura ativa da gestão escolar, que deve assegurar o funcionamento de uma cultura organizacional comprometida com a equidade. A gestão precisa oferecer formações contínuas, promover rodas de conversa, estudos de caso, encontros pedagógicos e escuta qualificada dos professores. Assumir a inclusão como compromisso institucional significa articular diferentes profissionais — coordenadores pedagógicos, professores, auxiliares, estagiários, agentes de apoio, equipes multidisciplinares — em prol do desenvolvimento global da criança. Quando a gestão reconhece que a inclusão não é um desafio isolado do professor, mas um objetivo compartilhado, a escola se torna um território de acolhimento, pertencimento e aprendizagem.

Outro ponto essencial é o papel da família no processo educativo e inclusivo. A formação docente precisa enfatizar a importância do diálogo aberto, da parceria e da confiança entre escola e família. O professor que ouve as famílias, valoriza seus saberes e compreende sua perspectiva sobre a criança amplia significativamente sua capacidade de planejar intervenções mais adequadas e sensíveis. A inclusão verdadeira acontece quando todos os envolvidos — escola, família e comunidade — caminham juntos, fortalecendo redes de apoio que garantem a participação plena da criança em todos os aspectos da vida escolar.

A discussão sobre capacitação docente e inclusão na Educação Infantil reafirma a necessidade de uma pedagogia centrada na criança. Isso significa reconhecer que a infância não é uma preparação para etapas futuras, mas uma fase legítima da vida, com valor próprio. A capacitação docente deve fortalecer práticas que privilegiem o brincar, o movimento, as artes, a imaginação, a curiosidade e o afeto. Uma educação inclusiva e humanizadora precisa permitir que a criança seja protagonista,

investigadora e criadora de sentidos. Quando o professor compreende que ensinar não é transmitir, mas criar condições para que a criança experimente o mundo, ele fortalece práticas pedagógicas que promovem autonomia, criatividade, interação e desenvolvimento integral.

A inclusão não pode ser vista como obstáculo ou peso para o professor. Pelo contrário, ela amplia as possibilidades pedagógicas, desestabiliza práticas cristalizadas e obriga a escola a repensar suas concepções, estruturas, rotinas e metodologias. A criança com deficiência, por exemplo, traz consigo formas diferentes de perceber, sentir, movimentar-se e interagir com o mundo, convidando a escola a reinventar modos de ensinar e modos de aprender. Quando a escola assume essa reinvenção como oportunidade de crescimento, ela se torna mais criativa, mais sensível e mais comprometida com a diferença. Assim, a inclusão deixa de ser uma obrigação legal e passa a ser uma prática de justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S (0rgs): **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, Antônio 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 social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.



LITERATURA AFRICANA NA SALA DE AULA: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO E DOCUMENTO HISTÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

AFRICAN LITERATURE IN THE CLASSROOM: A PEDAGOGICAL TOOL AND HISTORICAL SOURCE IN THE TEACHING OF AFRICAN HISTORY

DUARTE LUCIANO ANTUNES

Mestre em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (2018), Professor de Ensino Fundamental II e Médio - História - na EMEF Aldina A. A. Taddeo Conde, Profa.

RESUMO

A implementação da Lei nº 10.639/2003 intensificou a produção acadêmica dedicada à História da África no Brasil, embora sua efetiva transposição para a Educação Básica ainda apresente desafios de natureza didática e metodológica. Este artigo investiga as potencialidades da Literatura Africana como recurso pedagógico e como fonte de conhecimento histórico no ensino de História da África. A pesquisa fundamenta-se na análise de dois romances de autores africanos de língua portuguesa, Pepetela e Mia Couto, cujas narrativas abordam os processos históricos relacionados às guerras civis de Angola e Moçambique. A partir da interlocução entre literatura, história e ensino, discute-se o uso da narrativa literária como estratégia para a problematização de contextos sociais, políticos e culturais africanos. Conclui-se que a literatura constitui um instrumento relevante para a diversificação das práticas pedagógicas, favorecendo a construção de aprendizagens críticas e contribuindo para a efetivação dos objetivos propostos pela Lei nº 10.639/2003.

Palavras chaves: Literatura Africana; Mia Couto; Pepetela; História da África.

ABSTRACT

The implementation of Law No. 10,639/2003 has increased Brazilian academic work on African history, although translating it effectively into basic education still poses didactic and methodological challenges. This article examines the potential of African literature as both a pedagogical resource and a source of historical knowledge in teaching African history. It analyzes two novels by Portuguese-speaking African authors, Pepetela and Mia Couto, whose narratives address the historical processes associated with the civil wars in Angola and Mozambique. Bringing literature, history, and teaching into dialogue, the article discusses literary narrative as a way to explore African social, political, and cultural contexts. It concludes that literature can diversify pedagogical practices, support critical learning, and help fulfill the aims of Law No. 10,639/2003.

Keywords: African Literature; Mia Couto; Pepetela; African History

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um importante avanço nas políticas educacionais brasileiras voltadas à valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Ao tornar obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, a legislação procurou responder a uma demanda histórica dos movimentos negros e de pesquisadores comprometidos com a construção de uma educação mais plural e democrática. Conforme destaca Munanga (2005), o desconhecimento da história africana e das contribuições dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira contribuiu, durante décadas, para a manutenção de preconceitos e estereótipos raciais.

Apesar dos avanços legais, a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles destacam-se a formação insuficiente de professores, a escassez de materiais didáticos especializados e a persistência de abordagens eurocêntricas na construção dos currículos escolares. Segundo Gomes (2012), a simples existência de dispositivos legais não garante mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, tornando necessária a construção de metodologias que favoreçam a compreensão crítica das relações étnico-raciais e da diversidade histórica do continente africano.

Nesse contexto, torna-se fundamental buscar recursos didáticos capazes de aproximar os estudantes das múltiplas experiências históricas africanas. Entre esses recursos, a literatura ocupa lugar privilegiado por sua capacidade de representar experiências humanas, memórias coletivas, conflitos sociais e visões de mundo. Como observa Candido (1995), a literatura constitui uma forma de conhecimento da realidade social, sendo capaz de revelar aspectos da experiência humana que nem sempre são acessíveis por meio de documentos oficiais ou narrativas estritamente historiográficas.

Essa perspectiva é reforçada pelas transformações ocorridas na historiografia ao longo do século XX, especialmente com a ampliação do conceito de documento histórico promovida pela chamada Nova

História. Para Le Goff (1990), todo documento é resultado de uma construção social e cultural, devendo ser interpretado criticamente pelo historiador. Da mesma forma, Pesavento (2006) argumenta que as representações literárias possibilitam o acesso às sensibilidades, aos imaginários e às percepções de uma determinada sociedade, constituindo-se em fontes legítimas para a investigação histórica. Assim, a literatura pode ser compreendida não apenas como manifestação artística, mas também como importante instrumento para a interpretação do passado.

No caso da História da África, a utilização de obras produzidas por escritores africanos assume relevância ainda maior. Durante muito tempo, o continente foi representado predominantemente por narrativas elaboradas por observadores externos, frequentemente marcadas por visões coloniais e estereotipadas. Conforme afirma Ki-Zerbo (2010), a recuperação da história africana exige que os próprios africanos assumam o protagonismo na produção de narrativas sobre suas sociedades e trajetórias históricas. Nesse sentido, a literatura produzida por autores africanos oferece perspectivas que contribuem para a valorização de experiências, memórias e identidades frequentemente marginalizadas pelos discursos coloniais.

Partindo dessa perspectiva, este artigo propõe discutir as potencialidades da Literatura Africana como instrumento pedagógico e documento histórico para o ensino de História da África na Educação Básica. Para tanto, toma como objeto de análise obras de dois importantes escritores africanos de língua portuguesa: o angolano Pepetela e o moçambicano Mia Couto. Ambos desenvolveram produções literárias profundamente relacionadas aos processos de independência nacional, às guerras civis e aos desafios da construção dos Estados pós-coloniais em Angola e Moçambique. Suas narrativas apresentam possibilidades ricas para a compreensão de aspectos políticos, sociais e culturais da África contemporânea.

Dessa forma, defende-se que a utilização das obras de Pepetela e Mia Couto em sala de aula pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, possibilitando aos estudantes o contato com perspectivas africanas sobre a própria história do continente. Mais do que complementar os conteúdos presentes nos livros didáticos, a literatura torna-se um instrumento capaz de aproximar os alunos das experiências humanas que permeiam os processos históricos, favorecendo a formação de uma consciência histórica crítica e plural.

DESAFIOS DE ENSINAR HISTÓRIA DA ÁFRICA EM SALA DE AULA

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou uma importante conquista para a educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. A legislação surgiu como resposta às reivindicações dos movimentos negros e da comunidade acadêmica, buscando promover uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial e com o combate ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira (MUNANGA, 2005).

Apesar dos avanços legais, a implementação da lei ainda enfrenta inúmeros desafios. Um dos principais obstáculos consiste na permanência de visões estereotipadas sobre o continente africano. Com frequência, a África é apresentada aos estudantes por meio de imagens associadas à fome, às guerras, às epidemias e à pobreza, reforçando uma percepção homogênea e negativa do continente. Tal abordagem desconsidera a diversidade histórica, cultural, linguística e política das sociedades africanas, contribuindo para a reprodução de preconceitos e simplificações (GOMES, 2012).

Outro desafio refere-se às marcas do eurocentrismo na produção do conhecimento histórico. Durante séculos, a história africana foi interpretada e narrada a partir de perspectivas europeias, frequentemente vinculadas aos interesses coloniais. Conforme observa Ki-Zerbo (2010), a África foi muitas vezes tratada como um continente sem história ou sem protagonismo próprio, visão amplamente questionada pela historiografia contemporânea. Ensinar História da África exige, portanto, não apenas a inclusão de novos conteúdos curriculares, mas também a revisão de paradigmas historiográficos que marginalizaram as experiências africanas.

As dificuldades também se manifestam no campo da formação docente. Grande parte dos professores que atualmente atuam na Educação Básica concluiu sua formação inicial em um período no qual o estudo da História da África ocupava espaço reduzido nos currículos universitários. Como consequência, muitos profissionais encontram dificuldades para selecionar conteúdos, fontes e metodologias adequadas ao trabalho com a temática em sala de aula (PEREIRA, 2011).

Somam-se a isso as limitações dos materiais didáticos disponíveis. Embora tenha ocorrido uma ampliação da produção editorial após a Lei nº 10.639/2003, muitos livros didáticos ainda apresentam abordagens superficiais da história africana, concentrando-se principalmente na escravidão ou na presença europeia no continente. Tal perspectiva reduz a complexidade das sociedades africanas e dificulta a compreensão de seus processos históricos específicos.

Diante desse cenário, torna-se necessária a busca por estratégias pedagógicas capazes de tornar o ensino de História da África mais significativo, crítico e contextualizado. A utilização de diferentes linguagens e fontes históricas, como imagens, músicas, filmes, relatos orais e obras literárias, constitui uma alternativa importante para ampliar o contato dos estudantes com as múltiplas realidades do continente africano. Nesse contexto, a Literatura Africana destaca-se por possibilitar o acesso a experiências, memórias e visões de mundo produzidas pelos próprios africanos, oferecendo novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem da História.

MIA COUTO E PEPETELA: BREVE BIOGRAFIA E PRINCIPAIS OBRAS

A escolha de autores africanos como objeto de análise no ensino de História da África não se justifica apenas por seu valor literário, mas também pela capacidade de suas obras dialogarem com importantes processos históricos do continente. Em contextos marcados pela colonização portuguesa, pelas lutas de independência e pelas guerras civis que sucederam o processo de descolonização,

escritores como Mia Couto e Pepetela transformaram a literatura em espaço de memória, reflexão e interpretação dos desafios enfrentados pelas sociedades africanas contemporâneas. Suas narrativas permitem compreender não apenas acontecimentos históricos, mas também as experiências humanas, os conflitos identitários e as transformações culturais decorrentes desses processos.

A segunda metade do século XX foi marcada por profundas mudanças em Angola e Moçambique. Após séculos de domínio colonial português, ambos os países conquistaram sua independência em 1975. Entretanto, o fim da colonização não significou o término dos conflitos. Em Angola, a disputa pelo poder entre diferentes movimentos de libertação deu origem a uma longa guerra civil que perdurou até 2002. Em Moçambique, o país também enfrentou um violento conflito interno entre a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) entre 1977 e 1992. Esses acontecimentos influenciaram profundamente a literatura produzida nesses países, tornando-a uma importante fonte para compreender os impactos sociais, políticos e culturais do período pós-colonial.

Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, conhecido pelo pseudônimo Pepetela, nasceu em Benguela, Angola, em 1941. Descendente de famílias estabelecidas em Angola durante o período colonial, participou ativamente da luta pela independência angolana, integrando o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Sua experiência como combatente exerceu forte influência sobre sua produção literária, marcada pela reflexão sobre a construção da identidade nacional, os dilemas da independência e as contradições do Estado pós-colonial.

Considerado um dos mais importantes escritores da literatura africana em língua portuguesa, Pepetela utiliza a ficção para discutir temas históricos e políticos, frequentemente articulando memória, crítica social e reconstrução do passado. Sua obra é caracterizada pela preocupação em compreender os desafios da formação da nação angolana, abordando tanto os ideais revolucionários quanto as frustrações decorrentes dos conflitos posteriores à independência.

Entre suas principais obras destacam-se *Mayombe* (1980), *Yaka* (1984), *A geração da utopia* (1992), *O desejo de Kianda* (1995) e *Predadores* (2005). Para os objetivos deste trabalho, merece especial atenção o romance *A geração da utopia*, que acompanha a trajetória de um grupo de jovens angolanos desde a luta anticolonial até os anos posteriores à independência. A obra permite ao leitor compreender os sonhos, expectativas e desencantos que acompanharam a construção do país após o fim do domínio português.

Segundo Chabal (1996), a literatura de Pepetela desempenha importante papel na construção da memória nacional angolana, pois articula experiências individuais e coletivas em narrativas que problematizam os limites entre utopia revolucionária e realidade política. Dessa forma, seus romances constituem importantes instrumentos para o ensino de História, ao possibilitarem a compreensão de processos históricos complexos por meio das experiências vividas pelos personagens.

António Emílio Leite Couto, conhecido internacionalmente como Mia Couto, nasceu em Beira, Moçambique, em 1955. Filho de imigrantes portugueses, cresceu em meio ao contexto das transformações políticas que culminaram na independência moçambicana. Atuou como jornalista e biólogo, experiências que contribuíram para a formação de uma escrita singular, marcada pela valorização das tradições orais africanas, pela inovação linguística e pela reflexão sobre identidade, memória e pertencimento.

A obra de Mia Couto ocupa posição central na literatura africana contemporânea. Seus textos combinam elementos da oralidade africana, do imaginário popular e da realidade histórica moçambicana, produzindo narrativas que desafiam as fronteiras entre realidade e ficção. Conforme observa Fonseca e Cury (2008), o autor constrói uma escrita capaz de representar os traumas da guerra e os processos de reconstrução social sem abrir mão da dimensão poética e simbólica.

Entre suas principais obras destacam-se *Terra Sonâmbula* (1992), *A varanda do frangipani* (1996), *O último voo do flamingo* (2000), *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2002) e *Jerusalém* (2009). Dentre elas, *Terra Sonâmbula* destaca-se como uma das mais relevantes para o diálogo entre literatura e História.

Publicado logo após o encerramento da guerra civil moçambicana, *Terra Sonâmbula* retrata um país devastado pela violência e pela desestruturação social. Por meio da trajetória de personagens que buscam sobreviver em meio ao conflito, o romance apresenta aspectos da vida cotidiana durante a guerra, abordando temas como deslocamento populacional, memória, esperança e reconstrução nacional. Como afirma Afonso (2004), a narrativa de Mia Couto oferece uma interpretação sensível dos efeitos da guerra sobre os indivíduos e as comunidades, permitindo compreender dimensões da experiência histórica frequentemente ausentes nos documentos oficiais.

Embora possuam estilos literários distintos, Pepetela e Mia Couto compartilham algumas características fundamentais para os propósitos deste estudo. Ambos escreveram a partir de sociedades marcadas pela colonização, pela luta de independência e pelos conflitos do período pós-colonial. Suas obras procuram compreender a experiência histórica africana a partir de perspectivas internas, valorizando sujeitos, memórias e narrativas frequentemente silenciados pelos discursos coloniais.

Nesse sentido, seus romances transcendem a condição de simples obras de ficção, tornando-se importantes testemunhos das transformações vividas por Angola e Moçambique ao longo do século XX. Como observa Pesavento (2006), a literatura constitui uma forma privilegiada de acesso aos imaginários sociais e às sensibilidades de uma época. Desse modo, a leitura de Pepetela e Mia Couto em sala de aula possibilita aos estudantes compreender não apenas acontecimentos históricos, mas também os sentimentos, expectativas, conflitos e experiências humanas que acompanham esses processos.

Ao aproximar História e Literatura, as obras desses autores oferecem aos professores a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas, estimulando o

protagonismo discente e contribuindo para uma compreensão mais ampla da diversidade histórica e cultural do continente africano. É justamente essa potencialidade pedagógica que será analisada na próxima seção.

UTILIZANDO A LITERATURA AFRICANA NA SALA DE AULA

A utilização da literatura como recurso pedagógico no ensino de História tem sido amplamente valorizada por pesquisadores que defendem a ampliação das fontes históricas e das metodologias de ensino. Ao possibilitar o contato com diferentes experiências humanas, a narrativa literária contribui para que os estudantes compreendam os acontecimentos históricos para além da sucessão de datas, personagens e eventos políticos. Conforme destaca Pesavento (2006), a literatura é uma importante forma de representação da realidade social, permitindo o acesso aos valores, imaginários, sensibilidades e visões de mundo de uma determinada época.

No caso específico da História da África, a literatura assume importância ainda maior. Durante muito tempo, os africanos foram retratados por relatos de viajantes, missionários, administradores coloniais e pesquisadores estrangeiros. A ampliação do acesso às obras produzidas pelos próprios africanos permite que os estudantes conheçam interpretações do continente elaboradas a partir de experiências internas, possibilitando uma compreensão mais complexa das sociedades africanas e de seus processos históricos. Como afirma Ki-Zerbo (2010), a recuperação da história africana passa necessariamente pela valorização das vozes e narrativas produzidas pelos próprios africanos.

Nesse contexto, os romances de Pepetela e Mia Couto constituem materiais particularmente relevantes para o trabalho em sala de aula. Embora sejam obras ficcionais, seus textos dialogam diretamente com acontecimentos históricos concretos, como as lutas de independência, os conflitos civis e os desafios da construção dos Estados nacionais pós-coloniais. Dessa forma, podem ser utilizados tanto como expressão artística quanto como instrumentos para a compreensão de contextos históricos específicos.

É importante destacar que a utilização da literatura no ensino de História não significa tomar a ficção como relato fiel dos acontecimentos. Como qualquer fonte histórica, o texto literário precisa ser analisado criticamente, considerando o contexto de produção da obra, a trajetória do autor, os interesses presentes na narrativa e as representações construídas ao longo do texto.

Segundo Le Goff (1990), todo documento é produto de uma determinada sociedade e deve ser compreendido como resultado de relações históricas específicas. A literatura, portanto, não deve ser lida como um simples reflexo da realidade, mas como uma construção cultural que revela percepções, conflitos, expectativas e experiências vividas pelos sujeitos históricos.

Essa perspectiva oferece ao professor a oportunidade de desenvolver importantes competências de análise histórica. Ao ler uma obra literária, os estudantes podem identificar visões de mundo, comparar diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento, analisar representações sociais e compreender

como a memória coletiva influencia a construção do passado. Assim, o texto literário deixa de ser apenas uma ferramenta complementar para tornar-se uma fonte relevante para a investigação histórica.

Entre as obras de Pepetela, A Geração da Utopia apresenta grande potencial pedagógico para o ensino da história recente de Angola. O romance acompanha um grupo de jovens que participa da luta anticolonial e posteriormente enfrenta as dificuldades da construção do país independente.

A narrativa permite trabalhar diversos conteúdos históricos, tais como:

- O colonialismo português em Angola;
- Os movimentos de libertação nacional;
- O processo de independência de 1975;
- A Guerra Fria e suas influências no continente africano;
- A Guerra Civil Angolana;
- Os desafios da construção do Estado nacional.

Ao acompanhar a trajetória dos personagens, os estudantes conseguem perceber como grandes acontecimentos históricos afetam a vida cotidiana das pessoas. Questões como esperança, militância política, decepção, corrupção e transformação social aparecem incorporadas à narrativa, tornando o conteúdo mais próximo da realidade dos alunos.

Uma atividade possível consiste em solicitar que os estudantes identifiquem trechos da obra relacionados a acontecimentos históricos reais. Posteriormente, esses trechos podem ser confrontados com documentos historiográficos, textos acadêmicos e fontes jornalísticas, permitindo a comparação entre narrativa literária e narrativa histórica.

Outra possibilidade é propor debates sobre a construção das identidades nacionais após o fim do colonialismo. A partir da leitura da obra, os alunos podem discutir questões relacionadas ao nacionalismo, cidadania, memória e participação política.

No caso de Mia Couto, Terra Sonâmbula oferece inúmeras possibilidades para a abordagem da Guerra Civil Moçambicana e de seus impactos sobre a população. Publicado em 1992, ano em que o conflito chegou ao fim, o romance retrata um país marcado pela violência, pelos deslocamentos populacionais e pela destruição provocada pela guerra.

A obra permite trabalhar temas como:

- O processo de independência de Moçambique;
- O conflito entre FRELIMO e RENAMO;
- As consequências sociais da guerra;
- Memória e identidade cultural;
- Oralidade e tradição africana;
- Reconstrução nacional no período pós-conflito.

Um dos maiores méritos da narrativa é sua capacidade de apresentar os efeitos humanos da guerra. Em vez de privilegiar batalhas ou líderes políticos, o romance concentra-se nas experiências de indivíduos comuns, permitindo que os estudantes desenvolvam empatia e compreendam as dimensões sociais dos conflitos armados.

Essa característica dialoga diretamente com os objetivos do ensino de História, que não deve limitar-se ao estudo das estruturas políticas e econômicas, mas também considerar as experiências dos sujeitos históricos. Como afirma Rüsen (2001), a aprendizagem histórica torna-se mais significativa quando o estudante consegue relacionar os conteúdos estudados às experiências humanas concretas.

Uma estratégia didática interessante consiste na elaboração de diários históricos. Após a leitura de determinados capítulos, os alunos podem produzir textos assumindo o ponto de vista de um personagem da obra, descrevendo medos, expectativas e desafios vividos durante a guerra. Tal atividade favorece a compreensão das experiências humanas envolvidas nos processos históricos.

A utilização da Literatura Africana favorece ainda a realização de projetos interdisciplinares envolvendo História, Literatura, Artes e Geografia.

Entre as atividades que podem ser desenvolvidas destacam-se:

HISTÓRIA E LITERATURA

- Leitura orientada dos romances;
- Produção de resenhas críticas;
- Comparação entre narrativa literária e produção historiográfica;
- Debates sobre colonialismo e independência.

HISTÓRIA E ARTES

- Produção de ilustrações inspiradas nas obras;
- Análise de manifestações artísticas africanas;
- Criação de exposições temáticas.

HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Construção de mapas históricos de Angola e Moçambique;

- Estudo dos processos migratórios provocados pelos conflitos;
- Análise das relações entre espaço geográfico e guerra.

HISTÓRIA, SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

Discussão sobre identidade nacional;

- Reflexões sobre colonialismo e pós-colonialíssimo;
- Debates acerca de memória, cidadania e direitos humanos.

Essas práticas tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e contribuem para o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como pensamento crítico, argumentação e respeito à diversidade cultural.

O trabalho com a Literatura Africana apresenta vantagens significativas quando comparado a abordagens baseadas exclusivamente no livro didático. Enquanto muitos materiais privilegiam sínteses cronológicas e explicações gerais, os romances permitem que os estudantes entrem em contato com personagens, conflitos e experiências concretas, tornando mais acessíveis temas frequentemente percebidos como distantes ou abstratos.

Além disso, ao utilizar autores africanos, o professor amplia o repertório cultural dos estudantes e promove o contato com perspectivas que desafiam representações estereotipadas do continente. Os alunos passam a perceber a África não como uma realidade homogênea, mas como um espaço marcado pela diversidade de culturas, histórias e experiências sociais.

Desse modo, a Literatura Africana revela-se um importante instrumento pedagógico para o ensino de História da África. Ao articular conhecimento histórico, sensibilidade literária e reflexão crítica, as obras de Pepetela e Mia Couto contribuem para a construção de aprendizagens mais significativas, favorecendo a compreensão dos processos históricos africanos e fortalecendo os objetivos educacionais propostos pela Lei nº 10.639/2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Lei nº 10.639/2003 representou um importante avanço para a democratização do ensino e para a valorização da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira. Contudo, conforme discutido ao longo deste trabalho, a efetivação de seus objetivos ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de materiais didáticos adequados e à permanência de abordagens eurocêntricas que, muitas vezes, limitam a compreensão da complexidade histórica do continente africano.

Nesse contexto, buscou-se demonstrar que a Literatura Africana pode constituir uma importante ferramenta pedagógica para o ensino de História da África na Educação Básica. Mais do que um recurso complementar, as obras literárias podem atuar como documentos capazes de revelar experiências humanas, memórias coletivas, conflitos políticos e transformações sociais que nem sempre aparecem com a mesma intensidade nos textos historiográficos ou nos manuais didáticos. Ao aproximar os estudantes das vivências e percepções dos sujeitos históricos, a literatura contribui para uma compreensão mais ampla e significativa dos processos históricos.

A análise das obras de Mia Couto e Pepetela evidenciou o potencial pedagógico da produção literária africana de língua portuguesa para a abordagem de temas como colonialismo, independência, guerras civis, construção nacional, identidade cultural e memória histórica. Os romances desses autores permitem que os alunos compreendam a dimensão humana dos acontecimentos históricos, favorecendo

o desenvolvimento da empatia, da reflexão crítica e da consciência histórica. Ao mesmo tempo, possibilitam o contato com narrativas produzidas a partir do próprio continente africano, ampliando perspectivas e contribuindo para a superação de visões estereotipadas sobre a África.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter interdisciplinar proporcionado pela utilização da literatura em sala de aula. A articulação entre História, Literatura, Artes, Geografia e Sociologia amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece práticas pedagógicas mais dinâmicas e participativas. Nesse sentido, a leitura de obras literárias não deve ser compreendida apenas como estratégia de incentivo à leitura, mas como uma oportunidade de construção de conhecimentos históricos por meio de diferentes linguagens e formas de expressão.

Por fim, defende-se que o ensino de História da África deve ir além do cumprimento de uma exigência legal. Trata-se de promover o reconhecimento da pluralidade das experiências africanas e de contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente as relações históricas, culturais e sociais que ligam África e Brasil. Nesse processo, a Literatura Africana revela-se um instrumento privilegiado para aproximar os estudantes de realidades muitas vezes distantes de seu cotidiano, tornando o aprendizado mais significativo, reflexivo e humanizado. Assim, as obras de Mia Couto e Pepetela demonstram que ensinar História da África também significa dar voz às narrativas africanas, valorizando seus sujeitos, memórias e formas próprias de compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Fernanda. **O conto moçambicano: escritas pós-coloniais**. Lisboa: Caminho, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHABAL, Patrick. **The postcolonial literature of Lusophone Africa.** Evanston: Northwestern University Press, 1996.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Literaturas africanas de língua portuguesa: percursos da memória e outros trânsitos**. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

PEPETELA. **A geração da utopia**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Ensino de História da África e formação de professores: desafios e perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no Brasil. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 47-68.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história, os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SCLIAR, Moacyr. Prefácio. In: PRIORE, Mary Del. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil.** São Paulo: Planeta, 2011.



METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, PARTICIPATIVA E INCLUSIVA

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES IN SCHOOLS: PATHWAYS TO MEANINGFUL, PARTICIPATORY, AND INCLUSIVE LEARNING

EDICELMA BATISTA GARCIAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Renascença (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2011); Professora de Educação Infantil no CEI Direto Pedro Henrique Siqueira Lima.

RESUMO

O presente artigo discute as metodologias ativas no contexto escolar, compreendendo-as como estratégias pedagógicas que deslocam o estudante da posição de receptor passivo de informações para uma participação mais autônoma, crítica e colaborativa no processo de aprendizagem. A reflexão parte da compreensão de que ensinar, na escola contemporânea, exige práticas capazes de articular conhecimento, experiência, investigação, resolução de problemas, interação social e uso intencional das tecnologias. Como objetivo geral, busca-se analisar a contribuição das metodologias ativas para a construção de aprendizagens significativas, participativas e inclusivas na Educação Básica. Para tanto, o texto apresenta fundamentos teórico-pedagógicos, discute possibilidades de aplicação em sala de aula e problematiza desafios relacionados ao planejamento docente, à avaliação formativa e às condições institucionais de implementação. A pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico, fundamentado em autores da área da educação e em estudos sobre aprendizagem ativa, autonomia, mediação pedagógica e inovação educacional. Conclui-se que as metodologias ativas não devem ser compreendidas como técnicas isoladas ou modismos educacionais, mas como possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico, desde que articuladas ao currículo, aos objetivos de aprendizagem, à realidade dos estudantes e ao compromisso ético com uma educação democrática.

Palavras chaves: Metodologias Ativas; Aprendizagem Significativa; Protagonismo Estudantil; Mediação Pedagógica; Educação Básica.

ABSTRACT

This article discusses active learning methodologies as pedagogical strategies that move students from passively receiving information toward more autonomous, critical, and collaborative participation in learning. Teaching in contemporary schools requires practices that connect knowledge, experience, inquiry, problem-solving, social interaction, and the intentional use of technology. The study analyzes how active learning can support meaningful, participatory, and inclusive learning in basic education. It presents theoretical and pedagogical foundations, discusses classroom applications, and considers challenges involving teacher planning, formative assessment, and institutional conditions. This bibliographic study draws on educational research and studies of active learning, autonomy, pedagogical mediation, and innovation. The article concludes that active learning methodologies should not be treated as isolated techniques or educational fads, but as ways to reorganize pedagogical work in alignment with curriculum, learning objectives, students' circumstances, and a commitment to democratic education.

Keywords: Active Learning Methodologies; Meaningful Learning; Student Agency; Pedagogical Mediation; Basic Education

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais, tecnológicas e comunicacionais das últimas décadas têm provocado importantes questionamentos sobre os modos de ensinar e aprender na escola. Em um contexto marcado pelo acesso ampliado à informação, pela multiplicidade de linguagens, pela circulação acelerada de conhecimentos e pela diversidade de perfis estudantis, torna-se insuficiente compreender a prática pedagógica apenas como transmissão de conteúdos previamente organizados pelo professor. A escola continua sendo espaço essencial de sistematização do conhecimento historicamente produzido, mas esse papel exige, cada vez mais, metodologias que favoreçam a participação, a problematização, a investigação e a construção coletiva de sentidos. Nesse cenário, as metodologias ativas ganham relevância por proporem formas de organização do ensino em que o estudante participa de maneira mais efetiva do próprio percurso de aprendizagem, assumindo responsabilidades, formulando hipóteses, analisando situações, tomando decisões e produzindo conhecimentos em interação com colegas, professores e diferentes recursos culturais.

O debate sobre metodologias ativas não pode ser reduzido a uma simples substituição da aula expositiva por atividades dinâmicas, jogos, projetos ou tecnologias digitais. Trata-se de uma mudança mais profunda na concepção de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação. A atividade do estudante, nesse sentido, não se limita ao movimento físico ou à realização de tarefas, mas envolve engajamento intelectual, reflexão crítica, diálogo, elaboração conceitual e capacidade de relacionar o conhecimento escolar com problemas concretos da realidade. Como apontam Diesel, Baldez e Martins (2017), as

metodologias ativas se fundamentam em princípios como autonomia, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação, reflexão e papel mediador do professor. Assim, elas não anulam a importância da docência; ao contrário, ampliam sua complexidade, pois exigem planejamento cuidadoso, intencionalidade pedagógica e acompanhamento sistemático das aprendizagens.

O tema também se relaciona à necessidade de promover uma educação mais significativa e inclusiva. Em muitas situações escolares, os estudantes demonstram dificuldades de concentração, baixa participação, desmotivação diante de práticas repetitivas e fragilidades na apropriação de conhecimentos que exigem interpretação, argumentação, criatividade e resolução de problemas. As metodologias ativas podem contribuir para enfrentar tais desafios quando articuladas aos objetivos curriculares e às condições reais da escola, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados por meio de situações contextualizadas, investigações, projetos, debates, experimentações, estudos de caso, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e outras estratégias. Contudo, sua adoção exige análise crítica, pois nenhuma metodologia, isoladamente, garante aprendizagem se não houver clareza sobre o que se pretende ensinar, como acompanhar o processo e quais intervenções serão realizadas para assegurar o direito de aprender.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a contribuição das metodologias ativas para a construção de aprendizagens significativas, participativas e inclusivas no contexto escolar. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos teórico-pedagógicos que sustentam a aprendizagem ativa; apresentar práticas e estratégias que podem ser desenvolvidas na escola; e discutir os desafios da implementação dessas metodologias, considerando o papel docente, a avaliação e as condições institucionais. A justificativa deste estudo está relacionada à necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas capazes de responder aos desafios da escola contemporânea, sem perder de vista o compromisso com a formação humana, crítica e democrática. O problema que orienta a reflexão pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo as metodologias ativas podem favorecer aprendizagens mais significativas e participativas, sem se converterem em práticas superficiais, fragmentadas ou desvinculadas dos objetivos formativos da escola?

Metodologicamente, o texto constitui-se como estudo bibliográfico, fundamentado em autores que discutem educação, aprendizagem ativa, autonomia, mediação pedagógica, tecnologias e inovação no ensino. A análise apoia-se em contribuições de Dewey (1979), Freire (1996), Berbel (2011), Moran (2015), Bacich e Moran (2018), Valente (2014), Diesel, Baldez e Martins (2017), Mitre et al. (2008), entre outros. A partir desse referencial, o artigo organiza-se em três tópicos de desenvolvimento: o primeiro aborda os fundamentos teórico-pedagógicos das metodologias ativas; o segundo apresenta possibilidades de práticas e estratégias de aprendizagem ativa; e o terceiro discute desafios, limites e responsabilidades docentes na implementação dessas propostas. Ao final, são apresentadas considerações que reforçam a importância de compreender as metodologias ativas como parte de um projeto pedagógico intencional, crítico e comprometido com a aprendizagem de todos os estudantes.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas dialogam com diferentes matrizes teóricas da educação, especialmente aquelas que compreendem a aprendizagem como processo de construção, participação e interação. Embora o termo tenha se popularizado nas últimas décadas, suas bases não são inteiramente novas. A defesa de uma educação centrada na experiência, na investigação e na resolução de problemas encontra importante referência em Dewey (1979), para quem a escola deveria articular conhecimento e vida, permitindo que o estudante aprendesse por meio da experiência refletida. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas acumular informações, mas reconstruir experiências, formular problemas, testar possibilidades e compreender as consequências das ações. Esse princípio permanece atual quando se considera que os estudantes precisam desenvolver competências cognitivas, sociais e éticas para interpretar criticamente a realidade e atuar sobre ela de modo responsável.

Outra contribuição fundamental está presente na pedagogia de Paulo Freire, especialmente na crítica à educação bancária e na defesa de uma prática educativa dialógica, problematizadora e comprometida com a autonomia dos sujeitos. Freire (1996) compreende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo, pesquisa, rigorosidade metódica e reconhecimento do estudante como sujeito do conhecimento. Essa perspectiva aproxima-se das metodologias ativas quando estas buscam superar a passividade discente e promover situações em que o estudante possa perguntar, argumentar, investigar e produzir sentidos. Contudo, é importante ressaltar que a atividade pedagógica, para Freire, não se resume a técnicas participativas; ela envolve uma postura ética, política e epistemológica diante do conhecimento, do educando e da realidade social.

No campo dos estudos sobre metodologias ativas, Berbel (2011) destaca a relação entre essas abordagens e a promoção da autonomia dos estudantes. A autora argumenta que estratégias como a problematização e a aprendizagem baseada em problemas podem favorecer maior envolvimento dos alunos, uma vez que partem de situações desafiadoras e exigem tomada de decisões, investigação e participação coletiva. A autonomia, nesse caso, não deve ser entendida como ausência de orientação, mas como capacidade progressiva de assumir responsabilidades diante da aprendizagem, mobilizando conhecimentos, avaliando caminhos e construindo respostas fundamentadas. O professor continua exercendo papel central, pois organiza as situações didáticas, orienta pesquisas, promove intervenções, acompanha processos e ajuda os estudantes a sistematizar o conhecimento.

Diesel, Baldez e Martins (2017) sistematizam princípios frequentemente associados às metodologias ativas, entre os quais se destacam o estudante como centro do processo de aprendizagem, a autonomia, a problematização da realidade, a reflexão, o trabalho em equipe, a inovação e o professor como mediador, facilitador e orientador. Esses princípios permitem compreender que a aprendizagem ativa não se limita à adoção de uma técnica específica, mas corresponde a uma concepção pedagógica em que o estudante é chamado a participar da construção do conhecimento. Quando tais princípios são articulados ao currículo, o processo de ensino ganha maior coerência, pois as atividades deixam de ser

meros exercícios de execução e passam a constituir situações didáticas nas quais os conteúdos são mobilizados para compreender, analisar, criar e intervir.

Moran (2015) também contribui para essa discussão ao afirmar que as metodologias ativas envolvem o aprendizado a partir de problemas e situações reais ou próximas da realidade dos estudantes. Para o autor, instituições educacionais que desejam inovar podem promover mudanças progressivas, ampliando o envolvimento discente por meio de projetos, ensino híbrido, sala de aula invertida e propostas interdisciplinares. Essa perspectiva indica que a aprendizagem ativa não depende necessariamente de recursos sofisticados, mas de uma reorganização das práticas pedagógicas, dos tempos, dos espaços e das formas de participação. O uso de tecnologias digitais pode potencializar esse processo, desde que esteja subordinado a objetivos pedagógicos claros e não seja tratado como fim em si mesmo.

A noção de aprendizagem significativa também se relaciona a esse debate. Embora nem toda metodologia ativa garanta automaticamente aprendizagem significativa, as propostas que partem de conhecimentos prévios, situações contextualizadas e problemas relevantes podem favorecer maior atribuição de sentido aos conteúdos escolares. Quando os estudantes percebem relações entre o que estudam e questões do cotidiano, do território, da cultura, da ciência ou da vida social, tende a haver maior engajamento cognitivo e afetivo. Esse engajamento, porém, precisa ser acompanhado de mediação docente que ajude a superar explicações espontâneas, organizar conceitos, ampliar repertórios e desenvolver formas mais elaboradas de pensamento.

Dessa forma, os fundamentos das metodologias ativas apontam para uma escola que ensina de modo intencional, mas que reconhece o estudante como sujeito participante. A centralidade do estudante não significa desresponsabilizar o professor, relativizar o conhecimento científico ou transformar a aula em um espaço sem direção. Ao contrário, quanto mais ativa e investigativa é a proposta, maior deve ser a clareza do docente sobre objetivos, conteúdos, procedimentos, critérios de avaliação e intervenções necessárias. A mediação pedagógica é o elemento que impede que a atividade se reduza a espontaneísmo e garante que a participação discente se converta em aprendizagem efetiva.

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NA ESCOLA

A aplicação das metodologias ativas na escola pode assumir diferentes formatos, de acordo com a etapa de ensino, os objetivos curriculares, os recursos disponíveis, o perfil da turma e o tempo pedagógico planejado. Entre as estratégias mais conhecidas estão a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, o estudo de caso, a rotação por estações, a aprendizagem por pares, os debates orientados, as sequências investigativas, a gamificação pedagógica e as oficinas colaborativas. Cada uma dessas estratégias possui características próprias, mas todas compartilham a intenção de envolver o estudante em processos de análise, produção, colaboração e reflexão, superando a lógica de mera reprodução de informações.

A aprendizagem baseada em problemas propõe que os estudantes sejam desafiados por uma situação-problema que exige investigação, formulação de hipóteses, busca de informações, análise de dados e elaboração de soluções. Essa estratégia pode ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento. Em Língua Portuguesa, por exemplo, a turma pode investigar como a desinformação circula nas redes sociais e produzir materiais de orientação sobre leitura crítica de notícias. Em Matemática, pode analisar dados de consumo de água ou energia da escola para propor ações de sustentabilidade. Em Ciências, pode estudar problemas ambientais do território. Em História e Geografia, pode investigar transformações do bairro e seus impactos sociais. O problema, nesse caso, funciona como ponto de partida para mobilizar conteúdos e desenvolver procedimentos de pesquisa e argumentação.

A aprendizagem baseada em projetos aproxima-se dessa lógica, mas costuma envolver um percurso mais longo, organizado em etapas, com produção final compartilhada com a comunidade escolar ou com outros públicos. Projetos bem planejados favorecem interdisciplinaridade, protagonismo estudantil e articulação entre teoria e prática. Entretanto, para que não se tornem atividades dispersas, precisam estar vinculados a objetivos de aprendizagem específicos e a critérios claros de acompanhamento. Um projeto sobre alimentação saudável, por exemplo, pode envolver leitura de rótulos, produção de gráficos, estudo de hábitos culturais, pesquisa sobre políticas públicas, elaboração de campanhas e socialização dos resultados. O produto final é importante, mas o processo de investigação, registro, análise e reescrita é o que garante maior densidade pedagógica.

A sala de aula invertida, discutida por Valente (2014), reorganiza o tempo pedagógico ao propor que parte do contato inicial com determinados conteúdos ocorra antes do encontro presencial, por meio de vídeos, textos, podcasts, roteiros de estudo ou outros materiais. O tempo de aula, então, pode ser utilizado para resolução de problemas, debates, experimentações, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento individual ou em grupos. Na Educação Básica, essa estratégia precisa ser adaptada com cuidado, considerando a faixa etária dos estudantes, o acesso desigual à internet e a necessidade de orientação familiar em alguns casos. Não se trata de transferir a responsabilidade do ensino para o estudante em casa, mas de ampliar as possibilidades de interação em sala, utilizando materiais prévios como preparação para atividades mais colaborativas e reflexivas.

A rotação por estações é outra estratégia que pode favorecer a participação de estudantes com diferentes ritmos e formas de aprender. Nessa organização, a turma passa por diferentes espaços ou propostas de atividade, cada uma delas relacionada a um objetivo comum. Uma estação pode envolver leitura orientada, outra resolução de desafios, outra produção escrita, outra uso de recurso digital e outra intervenção direta do professor com um grupo menor. Essa organização permite diversificar linguagens e ampliar as oportunidades de acompanhamento, especialmente quando há estudantes que necessitam de maior apoio. Entretanto, exige planejamento minucioso, combinados claros, materiais organizados e

objetivos bem definidos para que a movimentação não se torne apenas troca de tarefas sem aprofundamento.

A aprendizagem por pares e os debates orientados também constituem possibilidades relevantes. Quando os estudantes explicam suas ideias, escutam argumentos de colegas, confrontam hipóteses e reformulam respostas, desenvolvem não apenas conhecimentos conceituais, mas também habilidades comunicativas, cooperativas e socioemocionais. O trabalho em grupo, porém, não deve ser entendido como simples divisão de tarefas. É necessário ensinar os estudantes a colaborar, estabelecer papéis, registrar decisões, respeitar turnos de fala, justificar escolhas e avaliar o percurso coletivo. A colaboração é conteúdo formativo e precisa ser acompanhada pelo professor, especialmente em turmas nas quais há desigualdade de participação, conflitos ou tendência de alguns estudantes assumirem todas as tarefas enquanto outros permanecem à margem.

As tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades das metodologias ativas quando utilizadas de maneira crítica e planejada. Kenski (2012) destaca que a educação mediada por tecnologias altera relações com a informação, os tempos e as formas de comunicação. Em sala de aula, plataformas colaborativas, murais digitais, simuladores, vídeos, formulários, mapas conceituais e ferramentas de produção multimodal podem favorecer pesquisa, autoria, colaboração e socialização de conhecimentos. Contudo, o uso da tecnologia não é sinônimo de inovação pedagógica. Uma aula pode utilizar recursos digitais e ainda manter lógica transmissiva, assim como uma proposta sem tecnologia pode ser profundamente ativa, investigativa e significativa. A questão central é a intencionalidade didática.

Na Educação Básica, a implementação das metodologias ativas deve considerar também a inclusão e a diversidade. Estudantes com diferentes necessidades, repertórios culturais, ritmos de aprendizagem e formas de expressão precisam encontrar nas atividades oportunidades reais de participação. Isso requer múltiplas formas de apresentar informações, variadas possibilidades de registro e expressão, mediações graduadas, recursos acessíveis e avaliação sensível ao processo. Uma metodologia ativa só se torna inclusiva quando reconhece barreiras, oferece apoios e possibilita que todos participem de modo significativo, sem reduzir expectativas de aprendizagem. Assim, o planejamento precisa prever adaptações razoáveis, atividades colaborativas bem estruturadas e acompanhamento atento das interações.

Outro aspecto fundamental é a relação entre metodologias ativas e avaliação. Se a proposta busca valorizar investigação, participação e produção de conhecimento, a avaliação também precisa acompanhar o processo, e não apenas verificar um produto final. Instrumentos como rubricas, portfólios, autoavaliação, coavaliação, registros de observação, devolutivas escritas, rodas de sistematização e análise de produções podem ajudar o professor a compreender o desenvolvimento dos estudantes e planejar intervenções. A avaliação formativa torna-se essencial porque permite identificar avanços, dificuldades, modos de participação e necessidades de recomposição ao longo do percurso. Dessa forma, a aprendizagem ativa se fortalece quando avaliação e ensino caminham de modo integrado.

DESAFIOS, POSSIBILIDADES E O PAPEL DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Apesar de suas potencialidades, as metodologias ativas apresentam desafios importantes no cotidiano escolar. Um dos primeiros desafios refere-se ao risco de sua adoção superficial, como se bastasse propor uma atividade diferente para transformar a aprendizagem. Em alguns contextos, o termo “ativo” é associado apenas a dinâmicas, jogos, uso de tecnologia ou movimentação dos estudantes, sem que haja efetiva problematização, aprofundamento conceitual ou relação com objetivos curriculares. Essa compreensão reduzida pode gerar práticas fragmentadas, com aparência inovadora, mas pouca consistência pedagógica. Por isso, é necessário reafirmar que a centralidade das metodologias ativas está na qualidade da atividade intelectual, investigativa, colaborativa e reflexiva que se propõe ao estudante.

Outro desafio diz respeito ao planejamento. Metodologias ativas demandam maior antecipação de etapas, materiais, tempos, agrupamentos, formas de registro, critérios de avaliação e intervenções docentes. Uma aula baseada em problemas, por exemplo, exige selecionar uma situação relevante, prever conhecimentos prévios necessários, organizar fontes confiáveis, formular perguntas orientadoras, definir modos de socialização e planejar a sistematização final dos conceitos. Sem esse planejamento, a atividade pode perder foco e produzir apenas participação espontânea. Libâneo (1994) lembra que a didática envolve a organização intencional do ensino, articulando objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Essa articulação é ainda mais necessária quando se pretende desenvolver propostas ativas.

O papel do professor, portanto, é central. Nas metodologias ativas, o docente deixa de ser o único expositor do conhecimento, mas não deixa de ensinar. Sua função passa a incluir a criação de situações desafiadoras, a seleção de materiais, a mediação dos grupos, a formulação de perguntas, a intervenção diante de equívocos, a orientação da pesquisa, a promoção do diálogo e a sistematização dos conhecimentos construídos. Bacich e Moran (2018) destacam que metodologias ativas exigem do professor uma atuação planejada, flexível e atenta às necessidades dos estudantes. O professor precisa equilibrar autonomia e orientação, permitindo que os alunos participem, mas garantindo que avancem em direção aos objetivos formativos propostos.

A formação docente é condição decisiva para a implementação qualificada dessas metodologias. Muitos professores foram formados em modelos predominantemente transmissivos e, em seu cotidiano, enfrentam turmas numerosas, falta de tempo para planejamento coletivo, infraestrutura limitada, pressão por resultados e demandas administrativas intensas. Esperar que transformem suas práticas sem apoio institucional pode gerar frustração e responsabilização individual indevida. A adoção de metodologias ativas deve ser acompanhada de formação continuada, estudo coletivo, experimentação gradual, troca de experiências, análise de evidências de aprendizagem e revisão do projeto pedagógico. A inovação pedagógica precisa ser compreendida como processo coletivo e não como tarefa isolada de docentes individualmente motivados.

Também é necessário considerar as desigualdades educacionais. Estratégias como sala de aula invertida ou uso de plataformas digitais podem ampliar oportunidades de aprendizagem, mas também podem aprofundar desigualdades quando os estudantes não possuem acesso adequado a equipamentos, internet, espaço de estudo ou apoio familiar. Por essa razão, propostas que envolvam recursos digitais devem ser planejadas de modo a garantir alternativas presenciais, materiais impressos, uso dos equipamentos da escola e acompanhamento pedagógico. A equidade precisa orientar a escolha metodológica. Uma prática inovadora que exclui parte da turma contradiz o princípio democrático da escola pública e enfraquece o compromisso com o direito de aprendizagem.

A cultura escolar também pode favorecer ou dificultar as metodologias ativas. Em ambientes nos quais prevalece a ideia de que aprender significa copiar, memorizar e responder individualmente a exercícios padronizados, propostas colaborativas e investigativas podem encontrar resistência de estudantes, famílias e até professores. Essa resistência não deve ser interpretada apenas como oposição à mudança, mas como resultado de uma história escolar que naturalizou determinados modos de ensinar e avaliar. Por isso, a implementação precisa ser gradual, transparente e acompanhada de comunicação com a comunidade. Explicar os objetivos das atividades, socializar produções, registrar evidências de aprendizagem e mostrar avanços dos estudantes contribui para fortalecer a legitimidade das propostas.

Outro ponto sensível refere-se à gestão do tempo e do currículo. Há professores que receiam que metodologias ativas sejam demoradas e dificultem o cumprimento dos conteúdos previstos. De fato, propostas investigativas podem demandar mais tempo do que aulas expositivas tradicionais. No entanto, quando bem planejadas, podem promover aprendizagens mais profundas e integradas, evitando a fragmentação de conteúdos trabalhados de forma superficial. A questão não é abandonar momentos de explicação, sistematização ou treino, mas combiná-los com situações em que os estudantes precisem mobilizar conhecimentos de modo ativo. A exposição docente continua válida quando necessária, desde que articulada a processos de participação, problematização e aplicação do conhecimento.

As metodologias ativas também exigem repensar a relação com o erro. Em práticas transmissivas, o erro muitas vezes aparece apenas como falha a ser corrigida ao final do processo. Em abordagens investigativas, o erro pode ser tratado como parte do percurso de aprendizagem, revelando hipóteses, lacunas, estratégias e formas de raciocínio dos estudantes. Isso não significa relativizar o conhecimento correto, mas utilizar o erro como indicador para intervenção pedagógica. Quando o estudante explica como pensou, compara procedimentos e revê sua resposta, desenvolve metacognição e maior consciência sobre o próprio aprender. Essa dimensão é essencial para a autonomia defendida por Berbel (2011) e para a prática reflexiva presente em propostas de aprendizagem ativa.

Por fim, é preciso compreender que as metodologias ativas não constituem solução mágica para todos os problemas da educação. Elas são possibilidades potentes quando vinculadas a um projeto pedagógico consistente, à formação docente, ao acompanhamento das aprendizagens e ao compromisso com a inclusão. Podem contribuir para ampliar participação, motivação, pensamento crítico, colaboração

e autoria, mas dependem de condições objetivas e escolhas pedagógicas coerentes. O desafio não é apenas inserir novas técnicas na rotina, mas construir uma cultura de ensino em que os estudantes sejam convocados a pensar, perguntar, investigar, argumentar, criar e participar da vida escolar com responsabilidade e sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas representam uma importante possibilidade de ressignificação do trabalho pedagógico na escola, sobretudo diante dos desafios educacionais contemporâneos, marcados pela necessidade de ampliar a participação dos estudantes, promover aprendizagens significativas e desenvolver competências cognitivas, sociais, comunicativas, éticas e colaborativas. Em um contexto no qual o simples acesso à informação já não é suficiente para garantir a aprendizagem, torna-se indispensável que a escola favoreça experiências nas quais os estudantes possam investigar, questionar, relacionar conhecimentos, tomar decisões, resolver problemas e produzir sentidos sobre aquilo que aprendem. Dessa forma, as metodologias ativas contribuem para superar práticas centradas exclusivamente na exposição oral do professor e na recepção passiva dos conteúdos, propondo uma organização didática em que o estudante assume papel mais participativo no processo educativo.

Ao deslocarem o foco da simples transmissão de informações para processos de investigação, problematização, colaboração e autoria, as metodologias ativas favorecem uma relação mais dinâmica entre estudante, conhecimento e realidade. Isso não significa retirar a importância do professor, mas redefinir sua atuação. O docente deixa de ser visto apenas como transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, orientador, planejador e problematizador das situações de aprendizagem. Nesse processo, cabe ao professor selecionar desafios pertinentes, organizar percursos, propor situações significativas, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, intervir diante das dificuldades e sistematizar os conhecimentos construídos. Assim, a aprendizagem ativa não ocorre de forma espontânea ou desorganizada, mas depende de intencionalidade pedagógica, clareza de objetivos, acompanhamento constante e avaliação formativa.

Ao longo do artigo, foi possível compreender que as metodologias ativas possuem fundamentos em concepções pedagógicas que valorizam a experiência, o diálogo, a autonomia, a mediação e a relação entre escola e realidade social. Autores como John Dewey, Paulo Freire, Neusi Berbel, José Moran, Aline Diesel, Alda Baldez e Silvana Martins contribuem para compreender que aprender ativamente não significa apenas realizar atividades diferentes, lúdicas ou tecnologicamente mediadas. Trata-se, sobretudo, de envolver os estudantes em processos intelectuais e sociais que os levem a pensar, argumentar, criar hipóteses, confrontar ideias, analisar situações, elaborar soluções e refletir sobre o próprio percurso de aprendizagem. Nesse sentido, as metodologias ativas não podem ser reduzidas a técnicas isoladas ou modismos educacionais, pois exigem uma concepção de ensino comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Nesse aspecto, a contribuição de Dewey evidencia a importância da experiência e da relação entre conhecimento e vida. Para o autor, a aprendizagem torna-se mais significativa quando parte de situações concretas, problemas reais e experiências que mobilizam o pensamento reflexivo. Paulo Freire, por sua vez, contribui ao defender uma educação dialógica, problematizadora e emancipadora, na qual o estudante não é tratado como recipiente vazio, mas como sujeito histórico, capaz de ler criticamente o mundo e transformá-lo. Nessa mesma direção, as metodologias ativas propõem que o processo educativo seja construído com base na participação, na escuta, na investigação e na articulação entre os saberes escolares e os contextos vividos pelos estudantes.

Também se evidenciou que estratégias como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, rotação por estações, debates orientados, estudos de caso, aprendizagem por pares, gamificação pedagógica e uso crítico das tecnologias podem enriquecer as práticas escolares, desde que estejam articuladas aos objetivos de aprendizagem e às necessidades reais da turma. A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, favorece a análise de situações complexas e estimula os estudantes a buscar soluções fundamentadas. A aprendizagem baseada em projetos possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento e a construção de produtos ou intervenções com sentido social. A sala de aula invertida permite que determinados conteúdos sejam acessados previamente, reservando o tempo da aula para discussões, resolução de dúvidas, atividades práticas e aprofundamento coletivo.

A rotação por estações, por sua vez, possibilita diversificar estratégias em uma mesma aula, favorecendo diferentes formas de interação com o conteúdo. Os debates orientados ampliam a argumentação, a escuta e o respeito às diferentes opiniões. A aprendizagem por pares fortalece a colaboração e permite que os estudantes aprendam também por meio da troca com os colegas. Já o uso das tecnologias digitais pode ampliar o acesso a informações, linguagens e recursos, desde que seja planejado criticamente e não utilizado apenas como substituição de práticas tradicionais. Em todas essas estratégias, o mais importante não é a novidade do recurso utilizado, mas a qualidade da mediação pedagógica e a coerência entre a proposta, o currículo e os objetivos de aprendizagem.

Contudo, é necessário destacar que as metodologias ativas não devem ser compreendidas como receitas prontas, aplicáveis de maneira uniforme a qualquer contexto. Cada turma possui características próprias, diferentes níveis de autonomia, ritmos de aprendizagem, repertórios culturais, necessidades pedagógicas e condições materiais. Por isso, a escolha de uma metodologia deve considerar o contexto escolar, o tempo disponível, os recursos existentes, a faixa etária dos estudantes, os objetivos previstos no currículo e as possibilidades reais de acompanhamento pelo professor. Uma prática ativa mal planejada pode tornar-se confusa, superficial ou pouco produtiva. Por outro lado, quando bem organizada, pode ampliar o engajamento, favorecer a aprendizagem colaborativa e estimular o pensamento crítico.

Outro aspecto fundamental refere-se à avaliação. As metodologias ativas exigem uma concepção avaliativa coerente com seus princípios. Se o ensino propõe investigação, colaboração, autonomia e participação, a avaliação não pode restringir-se apenas à verificação final de conteúdos memorizados. É necessário valorizar processos, percursos, produções, registros, argumentações, hipóteses, avanços e dificuldades. A avaliação formativa, nesse sentido, assume papel central, pois permite acompanhar continuamente a aprendizagem dos estudantes, identificar necessidades de intervenção, reorganizar estratégias e oferecer devolutivas qualificadas. Avaliar, nesse contexto, significa compreender como o estudante aprende, quais caminhos percorre e quais apoios são necessários para que avance.

Por outro lado, os desafios de implementação das metodologias ativas são significativos. Sua adoção requer formação docente, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico, tempo para estudo, condições institucionais e apoio da gestão escolar. Não basta solicitar que os professores inovem suas práticas se a escola não oferece espaços de formação, troca e reflexão coletiva. A mudança metodológica exige reorganização da cultura escolar, revisão de rotinas, abertura ao trabalho colaborativo e construção de critérios comuns de acompanhamento das aprendizagens. Além disso, é necessário considerar as desigualdades de acesso, participação e permanência que atravessam a realidade escolar. Em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, dificuldades de acesso às tecnologias, defasagens de aprendizagem ou pouca familiaridade dos estudantes com práticas autônomas, o planejamento precisa ser ainda mais cuidadoso e inclusivo.

Sem esses elementos, há o risco de que as metodologias ativas se transformem em práticas superficiais, fragmentadas ou até excludentes. Uma atividade em grupo, por exemplo, não garante colaboração se os papéis não forem bem definidos e se todos não tiverem condições reais de participar. O uso de tecnologia não garante inovação se apenas reproduzir exercícios mecânicos em ambiente digital. Da mesma forma, propor autonomia não significa abandonar o estudante à própria sorte, mas oferecer orientações, recursos, mediações e acompanhamento para que ele desenvolva progressivamente responsabilidade sobre sua aprendizagem. Portanto, a inovação metodológica precisa caminhar junto com o compromisso ético de garantir que todos os estudantes aprendam, participem e tenham suas singularidades reconhecidas.

Nesse sentido, a escola ativa não é aquela que apenas movimenta os alunos ou substitui aulas expositivas por atividades aparentemente mais dinâmicas. Uma escola ativa é aquela que cria condições para que os estudantes pensem, dialoguem, investiguem, argumentem, criem, errem, revisem, compartilhem e construam conhecimentos com sentido. A participação dos estudantes não deve ser confundida com agitação ou espontaneidade sem direção pedagógica. Ela precisa ser compreendida como envolvimento intelectual, afetivo, social e ético com o processo de aprendizagem. Para isso, o professor precisa planejar situações desafiadoras, mas possíveis; abertas à investigação, mas orientadas por objetivos claros; colaborativas, mas acompanhadas por critérios de participação e responsabilidade.

Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas podem contribuir de maneira relevante para uma educação mais democrática, significativa, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI, desde que compreendidas como parte de um projeto pedagógico intencional, e não como simples modismo ou solução imediata para todos os problemas educacionais. Sua efetividade depende da articulação entre teoria e prática, da mediação qualificada do professor, da avaliação contínua, do planejamento coletivo e da construção de uma cultura escolar que valorize a participação, a colaboração, a autonomia e o pensamento crítico.

Desse modo, o problema proposto neste estudo é contemplado ao indicar que as metodologias ativas favorecem aprendizagens mais significativas quando estão vinculadas ao currículo, à realidade dos estudantes e ao acompanhamento sistemático do processo educativo. Elas ampliam as possibilidades de participação e construção do conhecimento, mas exigem compromisso institucional, formação docente e clareza pedagógica. Assim, mais do que alterar técnicas de ensino, as metodologias ativas convidam a escola a repensar sua função social, seu modo de organizar o conhecimento e sua responsabilidade na formação de sujeitos críticos, criativos, colaborativos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

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

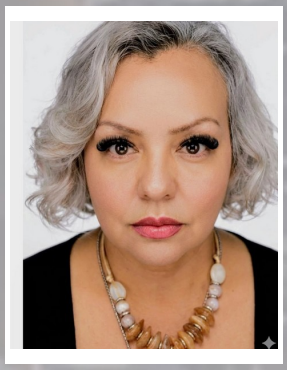
KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2012.

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

MITRE, Sandra Minardi et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** Educar em Revista, Curitiba, edição especial n. 4, p. 79-97, 2014.



PRINCÍPIO DIALÓGICO E PRINCÍPIO HOLOGRAMÁTICO EM MORIN: UMA LEITURA COMPARATIVA DOS PARADOXOS DA COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO

MORIN'S DIALOGICAL AND HOLOGRAMMATIC PRINCIPLES: A COMPARATIVE READING OF THE PARADOXES OF COMPLEXITY IN EDUCATION

EDILENE NOGUEIRA ROCHA

Graduação em Letras (Licenciatura Plena – habilitação em Português e Inglês) pela Universidade de Guarulhos – UnG (2004); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Jardim Fontális.

RESUMO

Suanno (2010), ao discutir os operadores cognitivos do pensamento complexo propostos por Edgar Morin, apresenta nove princípios em sequência, dedicando a cada um pouco mais de um parágrafo. Dois desses princípios se destacam. Eles lidam com paradoxos lógicos que o pensamento clássico evita. O princípio dialógico une ordem e desordem, que normalmente se excluem. Já o princípio hologramático diz que a parte está no todo e o todo na parte, invertendo a hierarquia que costumamos supor. Este artigo isola os dois princípios da lista mais ampla de operadores cognitivos e os examina comparativamente, perguntando o que cada um propõe, em que medida se aproximam e que implicações têm para o pensamento sobre educação. Vou além da obra direta de Morin em três direções: procuro a raiz científica de cada princípio, a termodinâmica de Ilya Prigogine atrás do dialógico e a física da ordem implicada de David Bohm atrás do hologramático; examino uma confusão terminológica comum na literatura educacional brasileira, que trata o “dialógico” de Morin como se fosse aparentado ao dialogismo de Bakhtin ou ao princípio dialógico de Buber, quando na verdade são conceitos distintos; e testo, contra os outros sete operadores cognitivos da lista de Suanno, a afirmação de que só esses dois lidam com um paradoxo lógico explícito. Argumento que, embora tratem de paradoxos diferentes, ordem/desordem num caso, parte/todo no outro, os dois princípios de Morin operam como faces complementares de uma mesma recusa: a recusa em resolver contradições por simplificação.

Palavras chaves: Pensamento complexo; Edgar Morin; Princípio dialógico; Princípio hologramático.

ABSTRACT

In discussing Edgar Morin's cognitive operators of complex thought, Suanno (2010) presents nine principles in sequence, devoting slightly more than a paragraph to each. Two stand out because they address logical paradoxes avoided by classical thought. The dialogical principle brings together order and disorder, which are usually treated as mutually exclusive. The hologrammatic principle holds that the part is in the whole and the whole is in the part, reversing the hierarchy we tend to assume. This article isolates these two principles from the broader list and compares what each proposes, how they are related, and what they imply for thinking about education. It extends the direct reading of Morin in three directions: it traces the scientific roots of each principle, examining Ilya Prigogine's thermodynamics behind the dialogical principle and David Bohm's implicate order behind the hologrammatic principle; it examines a common terminological confusion in Brazilian educational literature that conflates Morin's 'dialogical' with Bakhtinian dialogism or Buber's dialogical principle, though these are distinct concepts; and it tests the claim that only these two principles address an explicit logical paradox against Suanno's other seven cognitive operators. The article argues that although they address different paradoxes—order/disorder and part/whole—Morin's two principles are complementary expressions of a shared refusal to resolve contradictions through simplification.

Keywords: Complex Thought; Edgar Morin; Dialogical Principle; Hologrammatic Principle

INTRODUÇÃO

Suanno (2010), em texto sobre criatividade e educação infantil, apresenta nove princípios do pensamento complexo de Morin: sistêmico-organizacional, hologramático, retroativo, recursivo, dialógico, auto-eco-organização, reintrodução do sujeito cognoscente, ecológico da ação e enação. A exposição é correta, mas necessariamente sucinta: nove conceitos densos cabendo em poucas páginas de um artigo voltado a outro objeto. Dois desses nove princípios chamam atenção por uma razão específica, que o texto de Suanno não chega a explorar: trata-se dos únicos, entre os nove, que lidam de modo explícito com um paradoxo lógico, isto é, com a convivência forçada de dois termos que a lógica clássica trataria como mutuamente excludentes.

O princípio dialógico afirma que ordem e desordem, noções antagônicas por definição, são ao mesmo tempo complementares e indispensáveis para a compreensão de uma mesma realidade (MORIN; LE MOIGNE, 2000). O princípio hologramático afirma algo igualmente contraintuitivo: não apenas a parte está contida no todo, como seria de esperar, mas o todo também está inscrito em cada parte (MORIN, 2008). São dois paradoxos de natureza distinta: um lida com a relação entre ordem e desordem; o outro, com a relação entre parte e todo. Ambos, porém, pedem do leitor a mesma operação mental: aceitar que duas ideias contraditórias podem ser, simultaneamente, verdadeiras.

Este artigo propõe isolar esses dois princípios do conjunto mais amplo apresentado por Suanno (2010) e submetê-los a uma leitura comparativa. A pergunta que orienta o texto é dupla: o que cada princípio propõe especificamente, e o que ganhamos, no plano educacional, ao lê-los lado a lado em vez de tratá-los como itens isolados de uma lista.

Nesta versão do texto, dou passos além do que essa pergunta pede sozinha. Primeiro, testo a própria seleção dos dois princípios contra os outros sete da lista de Suanno, em vez de apenas afirmar que são os únicos paradoxais. Segundo, procuro a raiz científica de cada princípio fora do vocabulário da educação: a termodinâmica de sistemas afastados do equilíbrio, de Ilya Prigogine, para o dialógico, e a física da ordem implicada, de David Bohm, para o hologramático. Terceiro, aponto uma armadilha terminológica que a literatura educacional brasileira raramente sinaliza. O “dialógico” de Morin soa parecido com o dialogismo de Bakhtin e com o princípio dialógico de Buber, ambos também centrais na formação de professores no Brasil, mas os três conceitos não são a mesma coisa. Quarto, pergunto o que falta, no plano prático, para que um professor sustente de fato esses dois princípios em sala de aula, e não apenas os reconheça na teoria.

OS OUTROS SETE OPERADORES: POR QUE SÓ DOIS SÃO PARADOXAIS

Vale, antes de entrar em dialógico e hologramático, justificar por que exatamente esses dois, e não outros dois, entre os nove que Suanno (2010) lista. A afirmação feita na introdução, de que dialógico e hologramático são os únicos, entre os nove, a lidar explicitamente com um paradoxo lógico, merece ser testada contra os outros sete, não apenas repetida.

O princípio sistêmico-organizacional liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo e observa que a organização de um sistema produz qualidades novas, emergentes, que nenhuma parte isolada possui, ao mesmo tempo que inibe outras qualidades que as partes teriam fora do sistema. É uma ideia rica, mas não força, como o hologramático, a convivência entre dois termos logicamente excludentes; descreve um ganho e uma perda simultâneos, o que é diferente de um paradoxo estrito. O princípio retroativo, por sua vez, descreve como causa e efeito se realimentam numa circularidade simples, o efeito volta a agir sobre a causa, sem propor que causa e efeito sejam, ao mesmo tempo, idênticos e opostos.

O caso mais difícil de descartar é o da auto-eco-organização. Ela afirma que a autonomia de um ser vivo depende, paradoxalmente, de sua dependência do ambiente que o cerca: quanto mais um organismo processa energia e informação de fora, mais autônomo ele se torna. Autonomia e dependência, à primeira vista, também deveriam se excluir. Haveria aqui, é preciso reconhecer, um terceiro candidato ao clube dos paradoxos explícitos. A diferença que sustento, ainda assim, é de grau e de estrutura. Autonomia e dependência formam um paradoxo de proporção, mais de um implica mais do outro, numa relação quase proporcional, enquanto ordem/desordem e parte/todo formam paradoxos de identidade lógica, dois termos que a lógica clássica trata como mutuamente excludentes por definição,

não apenas como grandezas que crescem juntas. É uma distinção sutil, e admito que alguém poderia discordar dela com razão.

Os três últimos, reintrodução do sujeito cognoscente, ecológico da ação e enação, tratam de outra família de problemas: a posição de quem conhece dentro daquilo que conhece, o destino incerto de uma ação lançada no mundo, a coprodução entre conhecimento e atividade cognitiva. São princípios importantes para o pensamento complexo, mas nenhum deles pede do leitor a operação mental específica que dialógico e hologramático pedem: aceitar que dois termos antagônicos são, ao mesmo tempo, verdadeiros sobre o mesmo objeto. Mantenho, por isso, o recorte proposto na introdução, com a ressalva, agora registrada, de que a auto-eco-organização merece ficar de olho como paradoxo de segunda linha, não descartado, apenas de estrutura diferente.

Essa checagem não é exercício ocioso. Ela evita que este artigo repita, sem verificar, uma afirmação que a introdução faz de passagem. E mostra, incidentalmente, algo sobre o próprio pensamento complexo: mesmo dentro de uma lista de nove princípios que deveria, em tese, escapar da simplificação, é tentador tratar os nove como igualmente parecidos entre si, quando não são. Simplificar a lista dos princípios anticomplexidade seria, no mínimo, irônico.

O PRINCÍPIO DIALÓGICO: A CONVIVÊNCIA DE OPOSTOS

Para Morin, o princípio dialógico permite manter a dualidade no seio da unidade, associando dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos (MORIN, 2005 apud RIBEIRO, 2011). A formulação é deliberadamente desconfortável. Ordem e desordem, quando colocadas lado a lado, deveriam se excluir mutuamente; é o que a lógica binária ensina desde cedo. Morin, no entanto, argumenta que a desordem é necessária, em certas condições, para a produção de fenômenos organizados, que por sua vez contribuem para o crescimento da própria ordem (MORIN, 2008 apud GUÉRIOS et al., 2020). Organização e desorganização deixam de ser polos opostos numa escala e passam a ser, de certo modo, parceiras de um mesmo processo.

Petraglia (2011) situa esse princípio entre as noções fundamentais de ordem, desordem e organização que estruturam todo o edifício do pensamento complexo moriniano, ao lado de sujeito, autonomia e auto eco-organização. Não é um princípio isolado; faz parte de um vocabulário que surge da recusa de Morin em aceitar que ordem e desordem sejam só incompatíveis. Ribeiro (2011) destaca que essa ideia já existia em várias filosofias antes de Morin. Ela aparece na relação entre yin e yang do pensamento chinês. Também está na frase de Heráclito sobre viver de morte e morrer de vida. Pascal afirma que não se pode conhecer o todo sem as partes, nem as partes sem o todo. Morin sistematiza, mais do que inventa, essa longa tradição de pensar por paradoxos.

Essa recusa de simplificação não nasce do nada, e vale nomear uma de suas fontes mais concretas. Um dos autores que mais deixam marca no princípio dialógico é o químico Ilya Prigogine, prêmio Nobel de 1977 por seus estudos sobre estruturas dissipativas, sistemas que, longe do equilíbrio

termodinâmico, conseguem gerar ordem a partir de flutuações que pareciam puro ruído (PRIGOGINE; STENGERS, 1997). Um redemoinho num rio é o exemplo mais simples: só existe porque a água flui continuamente através dele; parar o fluxo é dissolver a forma. Iba Mendes (2011) confirma que as leituras de Prigogine introduziram, na formação de Morin, outra maneira de conceber organização a partir da desordem, diferente da tradição que via a desordem apenas como ruído a eliminar. Isso muda o estatuto do princípio dialógico. Ele deixa de ser só uma figura de linguagem filosófica, hábil mas abstrata, e passa a ter atrás de si um fenômeno físico documentado, algo que acontece de fato em sistemas químicos e biológicos antes de Morin estendê-lo, por analogia, a sistemas sociais e cognitivos.

Aplicado à educação, o princípio dialógico tem uma consequência prática que merece destaque: ele autoriza o educador a tratar a desorganização momentânea de um processo de aprendizagem, a dúvida, o erro, o impasse, não como desvio a ser corrigido o quanto antes, mas como condição possível para que uma nova ordem de compreensão emerja. O diagnóstico que Morin faz do sistema educacional vigente reforça essa leitura: um modelo fundado na simplificação, que separa o que está ligado e unifica o que é diverso, tem dificuldade estrutural em conviver com qualquer forma de desordem produtiva (MORIN, 2005 apud RIBEIRO, 2011).

O PRINCÍPIO HOLOGRAMÁTICO: A PARTE QUE CONTÉM O TODO

O segundo princípio toma seu nome de uma imagem física, o holograma, em que o menor fragmento da imagem registrada contém, ainda que de forma incompleta, quase a totalidade da informação do objeto original (MORIN, 2008; MORIN; LE MOIGNE, 2000). Morin transpõe essa propriedade óptica para o domínio do pensamento sobre sistemas complexos: em certos sistemas, não apenas a parte está no todo, como evidencia o senso comum, mas o todo está igualmente presente em cada parte (RIBEIRO, 2011).

O exemplo mais citado na literatura é biológico: o código genético. Cada célula de um organismo é, evidentemente, parte de um todo maior, o corpo; mas cada célula carrega, em seu núcleo, a totalidade da informação genética desse mesmo organismo (IBA MENDES, 2011). A célula é simultaneamente parte e depositária do todo. Petraglia (2011) aplica essa ideia à sociedade. Cada pessoa carrega um pedaço dela. Isso acontece por meio da língua, dos costumes e das normas que cada um leva consigo, não importa onde esteja.

O princípio hologramático recusa, segundo Morin, duas posturas opostas e igualmente insuficientes: o reducionismo, que só enxerga as partes, e o holismo, que só enxerga o todo (MORIN; LE MOIGNE, 2000 apud RIBEIRO, 2011). Nenhum dos dois consegue dar conta do fenômeno descrito pelo holograma, em que a relação entre parte e todo não é de simples contenção, mas de presença mútua. Este é, talvez, o ponto mais difícil de aceitar: costumamos achar que o todo é maior que a soma das partes. Ou que as partes se juntam para formar o todo. Mas raramente pensamos que cada parte pode conter o todo.

Na educação, esse princípio sustenta uma ideia que tradições pedagógicas mais fragmentadas têm dificuldade de assimilar: a de que cada disciplina escolar, cada conteúdo isolado, carrega potencialmente, ainda que de forma implícita, a totalidade do conhecimento de que faz parte. Um currículo organizado em gavetas estanques, na metáfora usada pelo próprio Morin (apud RIBEIRO, 2011), nega justamente essa possibilidade: trata cada disciplina como parte que não contém o todo, mas apenas se justapõe a outras partes.

A imagem do holograma, porém, não nasceu na educação, nem foi Morin o único pensador do século vinte a recorrer a ela para falar de totalidade. Vale a pena, antes de seguir adiante, ver de onde ela vem e quem mais a usou; é o que faço na seção 6.

ENTRE ORDEM/DESORDEM E PARTE/TODO: O QUE OS DOIS PRINCÍPIOS TÊM EM COMUM

Os dois princípios tratam, à primeira vista, de paradoxos diferentes. O dialógico opõe ordem e desordem; o hologramático opõe parte e todo. Não seria correto, portanto, simplesmente fundi-los, como se fossem variações de uma mesma ideia. Mas há uma estrutura lógica comum que os aproxima, e que talvez explique por que Morin os trata como princípios irmãos, ligados a um terceiro, o princípio recursivo (MORIN, 2005 apud RIBEIRO, 2011; IBA MENDES, 2011). Esse terceiro princípio merece página própria, e é a ele que dedico a seção 8.

Em ambos os casos, Morin recusa a saída mais fácil diante de uma contradição aparente, que seria escolher um dos dois termos e descartar o outro. Diante de ordem e desordem, a tentação simplificadora é privilegiar a ordem e tratar a desordem como ruído a eliminar; diante de parte e todo, a tentação é escolher entre reducionismo e holismo, entre explicar o todo pelas partes ou as partes pelo todo. Morin nega as duas saídas. Em vez de eliminar um polo do paradoxo, ele propõe mantê-los simultaneamente ativos, em tensão, sem resolver essa tensão por simplificação.

Dessa recusa compartilhada decorre uma consequência metodológica importante para quem pensa a educação a partir de Morin. Se os dois princípios operam pela mesma lógica, recusar a eliminação de um dos polos do paradoxo, então aplicá-los à prática pedagógica exige uma disposição semelhante por parte do educador: tolerar, ao mesmo tempo, a desordem do processo de aprendizagem (princípio dialógico) e a presença do todo em cada fragmento de conteúdo trabalhado (princípio hologramático), sem ceder à tentação de simplificar qualquer um dos dois lados. É uma exigência alta, e talvez por isso a literatura educacional brasileira costume tratar esses princípios de forma breve, como Suanno (2010) o faz, sem se deter nas implicações práticas de exigir simultaneamente as duas posturas.

O HOLOGRAMA ANTES DE MORIN: DAVID BOHM E A ORDEM IMPLICADA

A imagem do holograma que sustenta o princípio hologramático não é invenção de Morin, nem ele reivindica que seja. O uso mais elaborado dessa mesma imagem para pensar a relação entre parte e todo vem de outro lugar, quase ao mesmo tempo: o físico David Bohm, num livro publicado em 1980, A

Totalidade e a Ordem Implicada (BOHM, 1980). Os dois autores trabalham, por coincidência, no mesmo período. O primeiro volume de O Método, de Morin, sai em 1977; o livro de Bohm sai três anos depois. Não encontrei, nas fontes que consultei, nenhuma citação direta de um autor ao outro sobre esse ponto específico. Trato a aproximação, portanto, como paralelo, não como influência comprovada.

Bohm propõe distinguir duas ordens de realidade. A ordem explicada é o que vemos e medimos: objetos separados, localizados no espaço e no tempo, o mundo desdobrado da física clássica. Por trás dela, segundo Bohm, existe uma ordem implicada, mais fundamental, uma totalidade indivisível na qual tudo está enovelado dentro de tudo, e da qual a ordem explicada emerge como um caso particular, desdobrado. Para explicar essa ideia a um público não especializado, Bohm recorre exatamente ao holograma físico. Ilumine uma chapa holográfica com um raio laser e obtém uma imagem tridimensional. Quebre um fragmento pequeno dessa chapa, ilumine-o de novo, e a imagem inteira reaparece, mais borrada, mas completa. A informação do todo não está distribuída ponto a ponto, um pedaço da chapa para um pedaço da imagem; está enovelada em cada fragmento.

É, ponto por ponto, a mesma estrutura lógica que Morin usa para descrever a célula e o código genético. A diferença não está na imagem, está na ambição filosófica por trás dela. Bohm faz uma afirmação sobre a natureza última da realidade física: para ele, o universo inteiro, matéria e consciência incluídas, é uma manifestação local de uma ordem implicada única, e ele chama esse fluxo subjacente de holomovimento. É uma tese metafísica de largo alcance, que muitos físicos de sua época consideraram especulativa demais, ligada como estava a discussões sobre variáveis ocultas e não localidade na mecânica quântica. Morin é mais modesto. Ele não afirma que a realidade física, como um todo, seja hologramática; usa a imagem como ferramenta para descrever como certos sistemas organizados, células, sociedades, culturas, se comportam. O hologramático de Morin é um princípio de organização aplicado a sistemas específicos; o de Bohm é uma cosmologia inteira.

Vale situar de onde vem essa tese, porque o problema que ela resolve é concreto, não apenas especulação filosófica. Bohm chegou à ordem implicada tentando explicar um fenômeno da mecânica quântica que incomodava físicos desde os anos 1930: o entrelaçamento, em que duas partículas que interagiram uma vez continuam depois correlacionadas instantaneamente, não importa a distância que passe a separá-las. Einstein chamava esse fenômeno de ação fantasmagórica à distância e desconfiava dele. Bohm propôs uma saída elegante: se todas as partículas do universo emergem de uma mesma ordem implicada subjacente, o entrelaçamento deixa de ser um mistério de comunicação instantânea entre dois objetos separados e passa a ser apenas duas expressões locais de uma totalidade que nunca esteve, de fato, dividida. É uma solução formulada décadas antes de a computação quântica tornar o entrelaçamento assunto cotidiano fora dos laboratórios de física. E é uma solução que resolve o problema exatamente ao negar que parte e todo sejam, para começo de conversa, coisas separadas, o mesmo movimento lógico do princípio hologramático de Morin, aplicado a um domínio bem mais técnico.

Essa diferença de ambição tem consequência prática para quem usa a metáfora fora da física. Boa parte da literatura de divulgação sobre Bohm, incluindo textos em português facilmente encontráveis, desliza da física para afirmações sobre consciência universal, unidade cósmica e experiência mística, um terreno que o próprio Bohm tratava com mais cautela do que seus divulgadores. Um educador que chega ao princípio hologramático de Morin pela porta de trás, via textos de divulgação sobre Bohm em vez de via Morin diretamente, corre o risco de herdar essa carga metafísica sem perceber, de tratar o hologramático como uma verdade cósmica em vez de como uma ferramenta de leitura curricular. Vale, aqui, uma cautela simples: o que interessa à educação, no princípio hologramático, é a heurística, pensar cada conteúdo como portador implícito de uma totalidade maior, e não a tese de que o universo é, literalmente, um holograma.

Fica, ainda assim, uma questão em aberto que nem Morin nem Bohm respondem, cada um a partir do seu campo: por que essa imagem específica, entre tantas possíveis para pensar a relação parte-todo, aparece de forma tão parecida em dois pensadores que não se citam mutuamente, no mesmo intervalo de poucos anos? Pode ser coincidência, dois autores respondendo, cada um à sua maneira, à mesma crise do paradigma mecanicista que atravessava a física e a filosofia da ciência nos anos 1970. Pode ser também que a imagem do holograma, tecnologia relativamente nova naquele momento, oferecesse, a quem procurava linguagem para pensar totalidades não somativas, um recurso disponível no ar do tempo. Não tenho como decidir entre essas duas leituras com o material que consultei.

UM TERMO, TRÊS VIZINHOS: O “DIALÓGICO” DE MORIN, HEGEL, BUBER E BAKHTIN

“Dialógico” é uma palavra ocupada. Antes de chegar a Morin, ela já tinha dono, ou melhor, já tinha pelo menos três donos diferentes, cada um usando o termo para uma coisa distinta. Na formação de professores no Brasil, onde textos sobre pensamento complexo, filosofia da linguagem e filosofia do encontro circulam com frequência nas mesmas disciplinas, o risco de confundir esses três usos não é hipotético. É, a meu ver, bastante provável.

O primeiro vizinho é a dialética hegeliana, e a confusão aqui nasce do parentesco das próprias palavras, dialético, dialógico. Para Hegel, uma contradição entre tese e antítese se resolve numa síntese, um terceiro termo que supera e conserva os dois anteriores ao mesmo tempo. É um movimento de superação: a contradição existe para ser ultrapassada. Morin recusa explicitamente esse movimento. A propriedade de muitas coisas vivas e organizadas, argumenta ele, é justamente viver de contradições sem poder ultrapassá-las; existir é, de algum modo, suportá-las, sem que haja um terceiro termo, além delas, que as dissolva (MORIN, 2015). Onde Hegel propõe um caminho de saída, tese, antítese, síntese, Morin propõe permanência: os dois polos continuam antagônicos e complementares ao mesmo tempo, indefinidamente, sem terceiro termo que os supere. Chamar o princípio dialógico de Morin de “dialético”, como às vezes acontece por deslize de vocabulário, apaga exatamente essa diferença, que para Morin é o ponto central do princípio, não um detalhe.

O segundo vizinho é ainda mais próximo no nome. Em 1923, o filósofo Martin Buber publica um ensaio cujo título, traduzido do alemão, é literalmente “o princípio dialógico”: Das dialogische Prinzip. O assunto de Buber, porém, não tem relação direta com ordem e desordem, nem com física, nem com sistemas complexos. Buber está falando da relação entre pessoas, do encontro entre um Eu e um Tu, uma relação de presença total, ética e existencial, distinta da relação entre um Eu e um Isso, em que o outro é tratado como objeto a ser usado ou conhecido (BUBER, 2001). É um princípio dialógico no sentido de descrever o diálogo genuíno entre sujeitos, não no sentido de Morin, que descreve a convivência lógica entre dois termos antagônicos dentro de um mesmo fenômeno. O nome é idêntico, em português; o conteúdo quase não tem nada em comum.

O terceiro vizinho, e talvez o mais citado nas faculdades de educação brasileiras, é o dialogismo de Mikhail Bakhtin. Para Bakhtin, todo enunciado é um elo numa cadeia infinita de outros enunciados: ninguém fala do zero, cada palavra já responde a palavras anteriores e já antecipa a resposta de quem escuta. Viver, para ele, é essencialmente estar em diálogo permanente com o mundo e com os outros (BAKHTIN, 2003). É um conceito sobre linguagem, sentido e alteridade, desenvolvido a partir da análise do romance polifônico de Dostoiévski, em que múltiplas vozes de personagens coexistem sem que a voz do narrador as domine por completo. De novo, é um uso legítimo e profundo da palavra dialógico, mas sobre um objeto inteiramente distinto do de Morin: não a relação entre ordem e desordem num sistema complexo, e sim a relação entre um enunciado e os outros enunciados que o cercam.

Nenhum dos três vizinhos invalida os outros. Hegel, Buber, Bakhtin e Morin podem, cada um à sua maneira, estar certos sobre seus respectivos objetos, e talvez compartilhem, no fundo, uma mesma recusa da univocidade, uma resistência a fechar o sentido de um fenômeno num único termo estável. Mas essa semelhança de família não nasce de um diálogo direto entre eles; nenhum dos quatro, nas fontes que consultei, cita os outros três sobre este ponto específico. O problema, de todo modo, não é apenas teórico, é prático. Um professor formado em cursos de Letras ou Pedagogia frequentemente encontra Bakhtin antes de encontrar Morin, e chega ao “princípio dialógico” de Morin já com uma ideia pronta do que “dialógico” significa, formada pela leitura de Bakhtin. Nada, no nome do princípio, avisa que se trata de outra coisa. É plausível, então, que parte da recepção brasileira do pensamento complexo carregue, sem perceber, ecos bakhtinianos que não pertencem ao argumento de Morin, ou ecos hegelianos que Morin explicitamente rejeita. Não tenho dados que comprovem essa transferência acontecendo na prática de formação docente; é uma hipótese que decorre da estrutura curricular comum às licenciaturas brasileiras, não uma constatação empírica.

Se quisesse ir um passo além do que este artigo se propõe, diria que os quatro autores compartilham menos um conceito comum do que aquilo que Wittgenstein chamaria de semelhança de família: nenhuma característica única atravessa os quatro usos de dialógico, mas cada par de usos compartilha algo com o vizinho mais próximo. Hegel e Morin compartilham o interesse pela contradição como força produtiva, ainda que discordem sobre se ela se resolve num terceiro termo. Buber e Bakhtin

compartilham o interesse pela alteridade, pela presença de um outro no centro do fenômeno, ainda que um trate isso como encontro ético e o outro como estrutura da linguagem. Morin e Bakhtin, os mais distantes entre si nessa família, quase não compartilham nada além do nome. É uma família desconexa, mais do que uma linhagem única, e talvez seja assim mesmo que a maioria das palavras filosóficas importantes se comporta ao migrar entre tradições.

O PRINCÍPIO RECURSIVO COMO TERCEIRO TERMO

Duas vezes neste artigo mencionei o princípio recursivo como o elo que liga dialógico e hologramático sem, até aqui, explicar o que ele diz. É hora de cumprir essa promessa.

O princípio recursivo, para Morin, descreve processos em que os efeitos de um sistema retroagem sobre suas próprias causas, alimentando o processo que os produziu. Um redemoinho, de novo, serve de exemplo: ele não é apenas produzido pelo fluxo de água, ele também organiza esse fluxo, dando-lhe a forma espiral que o mantém coeso. Produto e produtor deixam de ser polos separados numa linha de causa e efeito; tornam-se, um para o outro, causa e efeito ao mesmo tempo. Iba Mendes (2011) descreve essa lógica dizendo que o conhecimento adquirido sobre as partes volta-se sobre o conhecimento do todo, num movimento produtor de conhecimento que não tem ponto de partida fixo.

É fácil ver por que esse terceiro princípio funciona como dobradiça entre os outros dois. O dialógico já pressupõe uma forma de recursividade: a desordem não apenas coexiste com a ordem, ela retroage sobre a ordem, alimentando-a, do mesmo jeito que a ordem, ao se tornar rígida demais, gera as condições para nova desordem. O hologramático também pressupõe recursividade, só que espacial em vez de temporal: se o todo está em cada parte, é porque houve, e continua havendo, um processo de ida e volta entre a parte e o todo, cada um constituindo o outro, sem que se possa dizer qual veio primeiro.

Para a educação, essa dobradiça sugere algo que as seções anteriores, tratando os dois princípios separadamente, não deixam tão claro: a desordem produtiva de uma aula, o erro que abre caminho para nova compreensão, e a totalidade implícita de um conteúdo isolado não são dois fenômenos paralelos. São o mesmo tipo de movimento visto de dois ângulos. Em ambos os casos, algo que parecia periférico, o erro, o fragmento de conteúdo, revela-se produtor daquilo que parecia central, o acerto final, o corpo inteiro do conhecimento. O princípio recursivo é o que permite dizer isso com alguma precisão, em vez de apenas notar, como fiz na seção 5, que os dois princípios têm algo em comum.

Vale registrar, para não inflar demais a arquitetura conceitual que este artigo já está construindo, que Morin soma um quarto elemento a esse conjunto: o tetragrama ordem/desordem/interação/organização, que trata a interação entre elementos como o mecanismo concreto pelo qual ordem e desordem geram organização. Não me detenho nele aqui porque foge do recorte comparativo escolhido para este artigo, dialógico e hologramático, mas fica registrado que a arquitetura de Morin é mais ramificada do que os dois princípios isolados sugerem, e que uma leitura

futura poderia ampliar esta comparação para incluir o tetragrama e a recursividade como objetos de pleno direito, não apenas como pano de fundo.

UMA OBJEÇÃO POSSÍVEL: DOIS PRINCÍPIOS SÃO REALMENTE PARADOXAIS, OU APENAS VAGOS?

Uma objeção merece ser levada a sério antes de fechar este artigo. Alguém cético poderia dizer que dialógico e hologramático não são paradoxos no sentido lógico forte, contradições genuínas entre P e não-P sobre o mesmo objeto, ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto, mas apenas formulações vagas, poéticas, que soam paradoxais porque comprimem, numa frase de efeito, uma relação que, explicada com mais vagar, deixa de ser contraditória.

Há alguma força nessa objeção. Quando Morin diz que a desordem é necessária à ordem, isso não é, tecnicamente, uma contradição lógica no sentido de afirmar e negar a mesma proposição ao mesmo tempo; é uma afirmação sobre relação causal e temporal entre dois estados de um sistema, que a física de Prigogine, como visto na seção 3, sustenta com evidência empírica. Da mesma forma, dizer que a parte contém informação sobre o todo, como no código genético, não viola nenhuma lei da lógica formal; é uma descoberta sobre como certos sistemas armazenam informação, não um paradoxo no sentido que Aristóteles daria a esse termo.

Mas recuar até aí é perder algo que Morin, a meu ver, quer preservar de propósito. O paradoxo não está na relação causal ou informacional em si, que de fato pode ser explicada sem contradição técnica; está na maneira como o senso comum, e boa parte da tradição filosófica ocidental, categoriza ordem e desordem, parte e todo, como pares mutuamente excludentes antes mesmo de examinar a evidência. O paradoxo é pedagógico e retórico, não é apenas lógico-formal: serve para forçar quem pensa a suspender uma categorização automática, ordem versus desordem como opostos absolutos, parte menor que o todo por definição, e olhar de novo para o fenômeno sem essa lente pronta. Chamar isso de vago é, talvez, subestimar o trabalho retórico que a palavra paradoxo está fazendo ali: ela é um convite a duvidar de uma intuição, não uma afirmação de que a lógica formal está sendo violada.

Essa defesa tem um custo, que registro por honestidade. Se o paradoxo é retórico e pedagógico, e não estritamente lógico, então a afirmação da introdução, de que dialógico e hologramático são os únicos, entre os nove princípios, a lidar com um paradoxo, precisa ser lida num sentido mais frouxo do que talvez sugerisse à primeira leitura. Não estou dizendo que Morin comete um erro lógico ao usar a palavra; estou dizendo que o peso analítico da palavra paradoxo, neste artigo e na obra de Morin, é mais retórico do que os textos introdutórios sobre pensamento complexo costumam deixar transparecer. É uma ressalva que qualifica o argumento central deste artigo sem, a meu ver, derrubá-lo. Mesmo como convite retórico a suspender uma categorização automática, dialógico e hologramático seguem sendo, entre os nove, os que fazem esse convite de forma mais explícita e mais estruturada.

IMPLICAÇÕES E LIMITES PARA O PENSAMENTO EDUCACIONAL

Vale registrar um limite desta análise. Tratar os dois princípios comparativamente, como se fez aqui, corre o risco de sugerir uma equivalência que talvez não exista na obra de Morin. O autor não afirma, em nenhum momento citado pelas fontes consultadas, que dialógico e hologramático sejam estruturalmente idênticos; afirma apenas que estão ligados entre si, e ligados também ao princípio recursivo (MORIN, 2005 apud RIBEIRO, 2011). A aproximação proposta neste artigo, entre a lógica de recusa de simplificação que os dois compartilham, é uma leitura, não uma constatação textual direta na obra do autor.

Ainda assim, essa leitura tem utilidade para o campo educacional, porque oferece uma chave de entrada mais simples do que a lista completa de nove operadores cognitivos. Em vez de memorizar nove princípios distintos, o educador que pretende incorporar o pensamento complexo à sua prática poderia começar perguntando, diante de qualquer situação pedagógica concreta: que ordem e que desordem estão em jogo aqui, e o que aconteceria se eu não tentasse eliminar a segunda em favor da primeira? Que parte estou ensinando agora, e que totalidade ela já carrega, ainda que de forma invisível? São duas perguntas mais manejáveis do que nove conceitos, e talvez sejam, também, um ponto de partida mais realista para a formação docente.

Um exemplo concreto ajuda a tirar essas duas perguntas do plano abstrato. Pense num professor de ciências ensinando o ciclo da água. Tratado de forma fragmentada, o conteúdo se resume a nomear etapas, evaporação, condensação, precipitação, cada uma isolada da seguinte, numa sequência que a turma memoriza e esquece. Tratado hologramaticamente, esse mesmo conteúdo carrega, em qualquer de suas etapas isoladas, a totalidade do sistema climático do planeta: a evaporação de um lago local já contém, de forma implícita, a física da atmosfera inteira, a mesma física que rege furacões e estações do ano. E tratado dialogicamente, o momento em que um aluno erra ao explicar por que chove, confundindo condensação com precipitação, deixa de ser apenas falha a corrigir e passa a ser matéria-prima: a desordem momentânea da confusão pode gerar, se o professor não a elimina depressa demais, uma pergunta melhor do que a que a aula original propunha. Nenhuma das duas leituras exige material didático novo. Exige, isso sim, uma disposição diferente diante do mesmo conteúdo.

O mesmo exercício funciona fora das ciências duras. Pense numa aula de história ensinando a Revolução Francesa. Tratada hologramaticamente, essa data isolada carrega, de forma implícita, tensões que atravessam toda a história moderna: a relação entre igualdade e liberdade, entre ordem institucional e mudança violenta, tensões que reaparecem, sob outras roupagens, na Revolução Russa, nas independências latino-americanas, em movimentos sociais contemporâneos. Ensinar 1789 hologramaticamente é mostrar que esse fragmento de calendário já carrega, em miniatura, perguntas que a história inteira segue fazendo. E tratada dialogicamente, a mesma aula pode explorar como o período revolucionário produziu, ao mesmo tempo, ordem, a Declaração dos Direitos do Homem, e desordem, o Terror, sem que uma cancele o valor histórico da outra. A tentação simplificadora, aqui, seria

contar a Revolução só como conquista ou só como violência, quando os dois lados coexistiram e se alimentaram.

Essa disposição, porém, é difícil de ensinar e mais difícil ainda de avaliar. Um curso de formação docente pode apresentar os dois princípios, explicar sua lógica, até simular situações de sala de aula em que eles se aplicam. O que um curso dificilmente consegue é medir se o professor formado sai dali realmente mais capaz de tolerar a desordem de uma turma real, sob pressão de tempo e de currículo, ou se apenas aprendeu a repetir o vocabulário certo em uma prova. Entre saber nomear o princípio dialógico e conseguir, às três da tarde, numa sala de trinta alunos, resistir ao impulso de corrigir o erro de um aluno antes que ele mesmo o descubra, há uma distância que a formação teórica sozinha não fecha.

Fica, também, como em boa parte da literatura brasileira sobre pensamento complexo na educação, uma lacuna empírica que este artigo não resolve. Ninguém, entre as fontes que consultei, investigou sistematicamente se professores em formação conseguem, de fato, sustentar essas duas exigências simultâneas na prática cotidiana, tolerar a desordem sem ansiedade, reconhecer a totalidade num fragmento sem se perder nele, ou se, como o próprio diagnóstico de Morin sobre o sistema educacional vigente sugere, a tentação simplificadora tende a vencer assim que a pressão do currículo, do tempo de aula e da avaliação padronizada se impõe. Sobra formulação teórica; falta verificação de que a formulação se traduz, de fato, em prática de sala de aula.

Um caminho possível para essa verificação seria observacional, mais do que testado por questionário: acompanhar aulas reais e registrar os momentos em que um erro de aluno aparece, catalogando se o professor o trata como desvio a corrigir ou como abertura a explorar. Isso não mediria diretamente se o professor entende o princípio dialógico, mas mediria algo mais relevante para a prática, se ele age de acordo com ele quando a situação exige, sob pressão, sem tempo para consultar a teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio dialógico e o princípio hologramático tratam de paradoxos distintos, ordem e desordem num caso, parte e todo no outro, mas compartilham uma mesma recusa de fundo: a recusa de Morin em resolver contradições aparentes pela via mais fácil, que seria eliminar um dos termos em conflito. É essa recusa compartilhada, ao menos em parte, que justifica por que os dois princípios costumam aparecer ligados na obra do autor, e junto a eles um terceiro, o princípio recursivo, que a seção 8 deste artigo tentou situar.

Rastrear as raízes de cada princípio fora da educação, a termodinâmica de Prigogine atrás do dialógico, a física de Bohm atrás do hologramático, não muda o argumento central deste artigo, mas dá a ele um chão mais firme. E separar o dialógico de Morin dos seus vizinhos de nome, a dialética de Hegel, o princípio dialógico de Buber, o dialogismo de Bakhtin, não é exercício de pedantismo terminológico. É o tipo de cuidado que evita que um professor, ao formar sua própria compreensão do pensamento

complexo, importe sem perceber pressupostos de outra tradição inteira para dentro do vocabulário de Morin.

Para a educação, a implicação central segue sendo a de que tolerar paradoxo não é falha de raciocínio, mas condição de possibilidade para pensar sistemas complexos, entre os quais a sala de aula certamente figura. Morin, que faleceu em 2026 aos cento e quatro anos, é lembrado por Messias (2026) como um educador complexo formado num mundo complexo, alguém que insistiu, ao longo de décadas, que ensinar a pensar exige tolerar mais incerteza do que os currículos costumam admitir. Os dois princípios examinados aqui são uma parte pequena, mas concreta, desse projeto maior: uma forma de mostrar, em vez de apenas afirmar, o que significa pensar sem simplificar.

Cabe, por fim, uma palavra sobre o próprio método deste artigo. Comparar um princípio de Morin com Prigogine, Bohm, Hegel, Buber e Bakhtin não é o tipo de leitura que a obra de Morin pede explicitamente; é uma leitura que trago de fora, testando o vocabulário do pensamento complexo contra vizinhos que ele nem sempre reconhece como tal. Corro, com isso, o risco inverso ao que Suanno (2010) corre ao resumir nove princípios num parágrafo cada: em vez de dizer pouco sobre muito, posso estar dizendo, sobre dois princípios, mais do que a evidência textual sustenta com segurança. Prefiro esse risco ao risco oposto. Um princípio explicado por comparação, mesmo que a comparação erre em algum detalhe, ensina mais sobre suas fronteiras do que um princípio apenas parafraseado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOHM, David. **A totalidade e a ordem implicada**. Tradução de Mauro de Campos Silva. São Paulo: Cultrix, 1980.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

GUÉRIOS, Ettiène; BATISTELLA, Michelle Padilha. Programa, estratégia, movimento, criatividade: eixos na ação didática em uma perspectiva de complexidade. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 665-676, 2020.

IBA MENDES. **O pensamento complexo de Edgar Morin**. Disponível em: http://www.ibamendes.com/2011/03/o-pensamento-complexo-de-edgar-morin.html. Acesso em: 30 jun. 2026.

MESSIAS, Elvis Rezende. **Edgar Morin: o educador complexo em um mundo complexo**. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 2026. Disponível em: https://ihu.unisinos.br/666742-edgar-morin-1921-2026-o-educador-complexo-em-um-mundo-complexo-artigo-de-elvis-rezende-messias. Acesso em: 30 jun. 2026.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

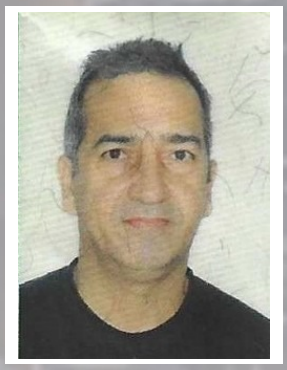
MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória, v. 17, n. 2, p. 40-50, jul./dez. 2011.

SUANNO, João Henrique. **A criatividade na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar**. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; RAJADELL, N.; BORJA, M. (Coords.). Innovación y Creatividad. Barcelona: Giad, 2010.



ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS NO ENSINO REGULAR

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES IN MAINSTREAM SCHOOLS

EDUARDO PRADO FRANCO CAMARA BARSOTTI VAZ

Graduação em Estudos Sociais, com habilitação em História, pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2005); especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2022); professor de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves (Nany Benute).

RESUMO

Este artigo analisa estratégias pedagógicas para a participação e a aprendizagem de estudantes com múltiplas deficiências no ensino regular. O estudo consiste em revisão bibliográfica narrativa e análise documental, com abordagem qualitativa, apoiada em obras sobre inclusão escolar e tecnologia assistiva, diretrizes de planejamento acessível e documentos educacionais brasileiros. A discussão relaciona o direito à educação à eliminação de barreiras, ao Atendimento Educacional Especializado, à comunicação aumentativa e alternativa, ao currículo e à avaliação. A análise identifica a necessidade de articular recursos especializados às atividades da turma, considerando as formas de comunicação, os interesses e os apoios requeridos por cada estudante. Indica também que a presença de equipamentos ou a matrícula na classe comum, isoladamente, não asseguram participação e aprendizagem. Como contribuição, são apresentadas situações pedagógicas hipotéticas e critérios de acompanhamento que aproximam planejamento, acessibilidade e avaliação. Conclui-se que a inclusão exige trabalho colaborativo, formação docente, participação do estudante e da família e responsabilidade institucional pela organização dos apoios. Por não incluir pesquisa de campo, o estudo não comprova a eficácia das estratégias em um contexto específico; oferece uma síntese teórica e propostas que devem ser adaptadas e avaliadas na prática escolar.

Palavras chaves: Educação inclusiva; Educação especial; Múltiplas deficiências; Atendimento educacional especializado; Tecnologia assistiva.

ABSTRACT

This article analyzes pedagogical strategies that support the participation and learning of students with multiple disabilities in mainstream education. It is a qualitative narrative literature review and document analysis based on research on school inclusion and assistive technology, accessible planning guidelines, and Brazilian educational documents. The discussion connects the right to education with the removal of barriers, specialized educational services, augmentative and alternative communication, curriculum, and assessment. The analysis identifies the need to integrate specialized resources into classroom activities while considering each student's communication, interests, and support needs. It also indicates that having equipment available or enrolling a student in a mainstream class does not, by itself, ensure participation and learning. The article presents hypothetical teaching scenarios and monitoring criteria that connect planning, accessibility, and assessment. It concludes that inclusion requires collaboration, teacher education, student and family participation, and institutional responsibility for organizing support. As the study includes no field research, it does not establish the effectiveness of these strategies in a specific setting; it offers a theoretical synthesis and proposals that should be adapted and assessed in school practice.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Multiple Disabilities; Specialized Educational Services; Assistive Technology

INTRODUÇÃO

O direito à educação exige que a escola assegure condições de acesso ao conhecimento e de participação na vida coletiva. Para estudantes com múltiplas deficiências, esse compromisso envolve compreender diferentes formas de comunicação e organizar apoios que tornem as atividades curriculares acessíveis. A questão não se restringe à existência de uma vaga: abrange as oportunidades de aprender, expressar conhecimentos, construir vínculos e participar das decisões que dizem respeito à própria escolarização.

No Brasil, a Constituição de 1988 reconhece a educação como direito e prevê o atendimento educacional especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional disciplina a Educação Especial, e a Lei Brasileira de Inclusão relaciona o direito à educação à acessibilidade e à eliminação de barreiras (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). Esses referenciais oferecem uma base normativa para discutir a organização escolar, sem permitir que se presuma a efetivação dos direitos apenas pela existência das normas.

As múltiplas deficiências envolvem a associação de duas ou mais deficiências. Essa caracterização não determina, por si só, as possibilidades de aprendizagem de um estudante. Pessoas com condições semelhantes podem apresentar interesses, modos de comunicação e necessidades de apoio distintos. O planejamento precisa conhecer essas particularidades e examinar sua interação com

o ambiente escolar. Classificações diagnósticas não substituem a observação pedagógica nem autorizam expectativas previamente reduzidas sobre o desenvolvimento.

O problema que orienta o estudo é compreender como a escola regular pode organizar estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade para favorecer a participação e a aprendizagem desses estudantes. O objetivo geral é analisar tais estratégias na perspectiva inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos normativos, compreender a articulação entre ensino comum e atendimento especializado e apresentar possibilidades de planejamento, comunicação e avaliação. A relevância do tema está na necessidade de transformar o reconhecimento do direito em decisões pedagógicas concretas.

O artigo utiliza revisão bibliográfica narrativa e análise documental, sem coleta de dados em escolas. A discussão aborda fundamentos da inclusão, organização dos apoios, tecnologia assistiva, currículo e avaliação. Posteriormente, apresenta situações hipotéticas de ensino e uma síntese das relações identificadas. Esses exemplos possuem função explicativa: não constituem relatos de atendimento, registros de estudantes reais ou comprovação de resultados de uma intervenção.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental. O corpus foi delimitado de maneira intencional, incluindo obras relacionadas à inclusão e à formação docente, material sobre tecnologia assistiva, diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem e documentos normativos brasileiros. A escolha considerou a pertinência ao problema investigado e a possibilidade de relacionar direitos educacionais a decisões de planejamento. Não se trata de revisão sistemática ou levantamento exaustivo da literatura.

A análise foi organizada em quatro eixos: direito à educação e barreiras; articulação do atendimento especializado com a sala comum; recursos para comunicação e participação; planejamento curricular e avaliação. O procedimento consistiu em leitura temática e comparação das contribuições dessas fontes, distinguindo conceitos, determinações normativas e propostas elaboradas no artigo. As situações pedagógicas foram construídas para demonstrar possíveis relações entre objetivo, apoio e acompanhamento, sem atribuir-lhes resultados empíricos.

A ausência de pesquisa de campo limita as conclusões sobre efeitos das estratégias em turmas específicas. Não houve entrevistas, observações ou aplicação de instrumentos de avaliação a estudantes. Os resultados correspondem a uma síntese interpretativa, e as recomendações exigem adaptação às características das pessoas e às condições da escola. A existência de uma estratégia na discussão não significa que ela seja adequada a todo estudante com múltiplas deficiências.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A distinção entre Educação Especial e educação inclusiva é necessária para o desenvolvimento do tema. A primeira constitui uma modalidade que organiza recursos e serviços de apoio a públicos específicos. A segunda expressa uma perspectiva de organização do sistema educativo comprometida

com a participação de todos. A política educacional de 2008 relaciona esses serviços à eliminação de barreiras e à articulação com o ensino comum (BRASIL, 2008). Assim, o apoio especializado precisa contribuir para a escolarização, sem substituir a responsabilidade da escola pelo ensino.

Mantoan (2015) discute a inclusão como transformação do modo de organizar a escola e ensinar a turma. A reflexão permite questionar práticas que condicionam a participação à capacidade de acompanhar um único formato de atividade. O planejamento deve abrir possibilidades de acesso ao conhecimento e de expressão das aprendizagens. Essa transformação alcança as relações cotidianas: reconhecer um estudante como participante exige dirigir-se a ele, escutar suas respostas e oferecer oportunidades de escolha.

A Lei Brasileira de Inclusão considera a interação entre impedimentos e barreiras na compreensão da deficiência (BRASIL, 2015). No campo pedagógico, esse referencial orienta a análise do ambiente. Uma tarefa exclusivamente escrita pode restringir a expressão de quem utiliza outros meios de comunicação; uma apresentação apenas visual pode limitar o acesso de quem necessita de informação tátil ou sonora. O diagnóstico da situação precisa examinar tanto as características do estudante quanto as condições oferecidas.

As necessidades decorrentes de múltiplas deficiências não podem ser entendidas como uma soma automática de limitações. É preciso observar como o estudante acessa informações, se desloca, comunica preferências e participa de atividades. Essas observações devem considerar contextos diferentes e recursos já utilizados. A ausência de resposta em uma tarefa pode indicar dificuldade de acesso, tempo insuficiente ou barreira comunicacional. Não autoriza concluir, isoladamente, que o estudante não compreende o conteúdo.

O Decreto nº 12.686/2025, com alterações do Decreto nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O texto prevê apoios à escolarização e vincula o estudo de caso ao planejamento individualizado (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). Esses documentos atualizam o enquadramento normativo da discussão. A política de 2008 permanece citada como referência histórica para compreender o desenvolvimento da perspectiva inclusiva.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRABALHO COLABORATIVO

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 organiza diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado e relaciona sua atuação à acessibilidade e à participação no ensino regular (BRASIL, 2009). Para estudantes com deficiência, o atendimento possui caráter complementar; a suplementação corresponde às altas habilidades ou superdotação. Essa distinção evita apresentar o AEE como substituição das aulas comuns ou como repetição de tarefas. Sua contribuição deve ser examinada pelo apoio que oferece ao acesso ao currículo e às atividades escolares.

A sala de recursos multifuncionais é um espaço possível de organização do atendimento, mas os apoios precisam alcançar os ambientes em que o estudante participa. Um recurso utilizado somente no atendimento especializado pode ter contribuição limitada quando permanece ausente das aulas, dos projetos e das interações. A escola precisa organizar circulação dos materiais, orientação aos profissionais e continuidade de seu uso. A responsabilidade pelo ensino permanece compartilhada, com atribuições específicas para cada integrante da equipe.

O planejamento colaborativo pode começar pela identificação de uma atividade curricular e das barreiras nela presentes. O professor da turma explicita o objetivo de aprendizagem; o professor do AEE contribui com recursos de acessibilidade; o estudante e a família oferecem informações sobre comunicação e interesses. A gestão organiza tempo e condições de trabalho. A discussão produz encaminhamentos que precisam ser acompanhados, em vez de uma lista de adaptações genéricas sem ligação com a tarefa.

O Plano Educacional Individualizado e o Plano de Atendimento Educacional Especializado devem ser articulados, respeitando suas finalidades. O estudo de caso constitui base para essa organização no enquadramento normativo examinado (BRASIL, 2025a). Neste artigo, propõe-se que os registros pedagógicos explicitem objetivos, recursos, formas de resposta, responsabilidades e critérios de revisão. A individualização deve ampliar a participação no currículo, evitando que o estudante receba permanentemente atividades desconectadas das experiências da turma.

A colaboração exige também delimitar funções. Apoio à alimentação, à locomoção ou à comunicação não transfere a responsabilidade de ensinar a um único profissional. O professor da classe comum precisa dirigir propostas ao estudante, acompanhar respostas e oferecer devolutivas. Os demais apoios contribuem para as condições de participação conforme suas atribuições. A organização deve evitar tanto a ausência de suporte quanto uma intervenção excessiva que impeça escolhas e iniciativas possíveis.

A articulação com serviços de saúde e assistência social pode contribuir para necessidades que ultrapassam o campo pedagógico. Entretanto, informações clínicas não definem, sozinhas, objetivos curriculares ou possibilidades de aprendizagem. A escola deve usar informações pertinentes para organizar acesso e apoios, preservando a privacidade e o diálogo com a família. O trabalho intersetorial amplia a compreensão das necessidades, mas não elimina a responsabilidade educacional pela participação nas atividades e pelo acompanhamento do ensino.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO

Bersch (2017) caracteriza a tecnologia assistiva como recursos e serviços voltados à funcionalidade e à participação. No contexto educacional, a escolha deve responder a uma barreira identificada, e não apenas ao interesse por um equipamento. Um computador de uso comum pode funcionar como tecnologia educacional; quando um recurso permite acesso que estaria limitado por uma

deficiência, pode assumir função assistiva. O critério é a relação entre necessidade, apoio e participação na atividade.

A comunicação aumentativa e alternativa inclui possibilidades como pranchas, símbolos, objetos de referência e dispositivos com voz. Esses recursos podem apoiar pessoas sem fala funcional ou com necessidades de comunicação que não são atendidas apenas pela oralidade (BERSCH, 2017). Sua utilização requer seleção, aprendizagem e acompanhamento no contexto de uso. Disponibilizar um recurso sem interlocutores preparados para reconhecê-lo e responder às mensagens reduz suas possibilidades de participação.

Como proposta pedagógica, a escola pode organizar situações em que o estudante utilize seu sistema de comunicação para escolher materiais, responder perguntas, pedir ajuda e comentar o trabalho de colegas. O recurso precisa estar ao alcance durante a atividade, com vocabulário pertinente ao conteúdo. A comunicação não deve se restringir a solicitar água ou alimentação: envolve também dúvidas, opiniões, recusas e conhecimentos. O tempo de resposta deve ser considerado na organização da interação.

A seleção de materiais precisa verificar tamanho, contraste, quantidade de informação e forma de acesso. Figuras não são automaticamente compreensíveis para todos, assim como áudio ou impressão ampliada não atendem a qualquer necessidade. A equipe deve observar o uso e registrar dificuldades para ajustar o recurso. Sempre que possível, o estudante participa das escolhas. Um apoio adequado em determinado momento pode exigir revisão diante de novas atividades ou mudanças em seu desenvolvimento.

Recursos simples também podem integrar o planejamento: suportes para posicionar materiais, objetos para exploração, adaptações de instrumentos de escrita e organização acessível do espaço. Os exemplos são possibilidades discutidas neste artigo, sem prescrição individual. Sua adequação depende de avaliação e orientação pertinentes. O objetivo é ampliar a ação do estudante, evitando que o apoio se transforme em execução da tarefa por outra pessoa. Participar implica ter oportunidades de produzir respostas e iniciativas próprias.

CURRÍCULO ACESSÍVEL E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O currículo acessível precisa articular conhecimentos comuns e apoios que permitam alcançá-los. Adaptar uma atividade não deve significar retirar, de modo automático, os desafios intelectuais propostos à turma. É necessário examinar objetivo, linguagem, materiais, tempo e forma de resposta. Essa análise permite distinguir a barreira de acesso da dificuldade relacionada ao próprio conteúdo. Um estudante pode compreender uma relação histórica e precisar de apoio para registrar o que sabe.

O Desenho Universal para a Aprendizagem propõe considerar a variabilidade dos estudantes desde o planejamento, com diferentes possibilidades de engajamento, representação e ação e expressão (CAST, 2024). Esse referencial ajuda a organizar alternativas de participação antes que a dificuldade

apareça. Contudo, o planejamento para a turma não elimina apoios individualizados. A equipe continua responsável por observar necessidades específicas e revisar recursos que não estejam favorecendo o acesso à atividade.

A formação docente envolve refletir sobre o processo de ensinar e sobre as condições em que o estudante aprende. Freire (2019) relaciona a prática educativa à reflexão crítica, à autonomia e ao respeito aos educandos. Esse referencial oferece uma base para examinar expectativas e decisões pedagógicas. A formação inclusiva precisa abordar situações concretas, permitindo que professores discutam tarefas, experimentem recursos e analisem as respostas, em lugar de apenas receber orientações gerais.

A avaliação deve verificar a aprendizagem relacionada ao objetivo proposto e considerar os apoios utilizados. Uma resposta oral, por escrita, por seleção de símbolos ou por outra forma acessível pode permitir observar conhecimentos semelhantes. É necessário explicitar o que será avaliado e evitar que a dificuldade de comunicação determine o julgamento sobre o conteúdo. O registro precisa distinguir participação, tipo de ajuda e conhecimentos demonstrados, para orientar decisões posteriores.

Portfólios, observações e registros descritivos podem oferecer informações sobre o percurso, desde que sejam organizados por critérios. Reunir muitas produções sem explicar sua relação com os objetivos dificulta a análise. Como proposta, cada registro pode indicar tarefa, condições de realização, resposta do estudante e encaminhamento. A comparação deve considerar mudanças no acesso e nos apoios, além da progressão dos conhecimentos. Essas informações ajudam a revisar o planejamento e dialogar com a família.

A participação entre colegas também precisa ser planejada. Trabalhos em grupo podem ampliar interações, mas não asseguram, automaticamente, que todos tenham uma função. A tarefa deve permitir contribuição identificável do estudante e acesso aos materiais compartilhados. Se um colega responde por ele ou realiza toda a atividade, a presença no grupo não equivale à participação. A mediação docente deve observar as relações e favorecer trocas que respeitem diferentes tempos e formas de comunicação.

SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS E CRITÉRIOS DE ACOMPANHAMENTO

As situações a seguir são hipotéticas e foram elaboradas para explicitar a relação entre objetivo curricular, barreira, recurso e avaliação. Não descrevem estudantes reais nem intervenções realizadas. A sua função é aproximar a discussão teórica de decisões que podem surgir no planejamento. Cada proposta depende de avaliação individual e das condições da turma, não sendo apresentada como receita para todos os estudantes com múltiplas deficiências.

Em uma atividade de História sobre mudanças nos meios de transporte, o objetivo pode ser comparar características de objetos de épocas distintas. A apresentação exclusivamente por fotografias pequenas pode criar barreiras para um estudante que utiliza exploração tátil e comunicação por símbolos. A equipe pode selecionar modelos ou objetos acessíveis, acompanhados de descrição e tempo para

exploração. O sistema de comunicação deve incluir palavras ou símbolos que permitam indicar diferenças, pedir nova exploração e expressar uma escolha.

A avaliação dessa atividade pode observar se o estudante identifica diferenças pertinentes entre os meios de transporte, em vez de exigir uma resposta escrita como única evidência. O registro deve indicar quais materiais foram utilizados e se a resposta ocorreu com ou sem ajuda. Uma escolha conduzida pelo adulto não demonstra o mesmo que uma seleção realizada pelo estudante. Se houver dificuldade, a equipe revê a clareza da pergunta, as alternativas e o acesso, antes de concluir sobre o conhecimento.

Em uma leitura compartilhada, o objetivo pode ser reconhecer acontecimentos de uma narrativa e relacioná-los às ações das personagens. Para um estudante com necessidades de comunicação e acesso motor, a escola pode organizar a apresentação em trechos, com materiais posicionados de modo acessível e possibilidades de seleção. As perguntas devem permitir diferentes respostas e não se limitar a confirmação. O estudante precisa ter oportunidade de comentar, discordar e indicar dúvidas, conforme seu modo de comunicação.

O acompanhamento da leitura pode considerar a identificação de uma personagem, a relação entre dois acontecimentos ou uma antecipação coerente do enredo. Esses critérios são exemplos de elaboração pedagógica. Devem corresponder ao objetivo da turma e ser ajustados ao percurso do estudante. O professor registra a resposta e a mediação oferecida, sem confundir o domínio do conteúdo com rapidez de expressão. As informações reunidas ajudam a definir o próximo desafio e os recursos necessários.

Em um projeto coletivo sobre o ambiente escolar, a participação pode incluir selecionar um local, registrar uma informação e apresentar uma proposta de melhoria. Um estudante que utiliza comunicação alternativa pode contribuir com escolhas e comentários, desde que o grupo conheça o recurso e aguarde suas respostas. A distribuição das tarefas deve permitir participação no conteúdo do projeto, evitando restringi-lo a uma função decorativa. O professor acompanha tanto a contribuição individual quanto as interações.

A análise desses exemplos sugere que uma estratégia inclusiva precisa ser julgada por sua relação com a participação e com o objetivo de aprendizagem. A presença de um material adaptado não basta para avaliar sua utilidade. É preciso perguntar se permite acessar informações, produzir respostas e participar das relações da turma. O registro das condições de realização ajuda a identificar o que funcionou, o que precisa ser revisto e quais apoios devem continuar disponíveis.

A família pode contribuir informando interesses, formas de comunicação e recursos já utilizados. Essa participação não significa exigir que ela reproduza em casa todo o trabalho da escola ou adquira equipamentos para viabilizar a matrícula. O diálogo deve esclarecer objetivos e ouvir observações, respeitando disponibilidade e condições sociais. Sempre que possível, a voz do estudante deve integrar

as decisões. Família, equipe e estudante contribuem de maneiras diferentes para conhecer e revisar o planejamento.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE

A análise permite identificar três relações centrais: direitos educacionais e organização dos apoios; comunicação e participação curricular; avaliação e revisão das estratégias. A primeira exige transformar princípios normativos em condições de trabalho. A segunda indica que o acesso a um sistema de comunicação precisa alcançar as interações e os conteúdos. A terceira mostra que o acompanhamento deve informar decisões de ensino. Esses resultados são interpretativos e não representam mensuração de efeitos em estudantes.

Os referenciais examinados convergem na necessidade de deslocar a análise da deficiência isolada para as condições de participação. Entretanto, a existência de normas e recursos não resolve, por si só, a organização cotidiana. A escola precisa definir responsabilidades, oferecer tempo para colaboração e examinar as barreiras das atividades. O estudo propõe que essas decisões se relacionem ao currículo, para evitar apoios fragmentados ou tarefas que afastem o estudante da experiência coletiva.

A contribuição prática consiste em relacionar planejamento, recurso e evidência de aprendizagem. Essa relação torna possível avaliar se uma adaptação amplia participação ou apenas modifica a aparência de uma tarefa. Também permite revisar intervenções quando as respostas não correspondem ao esperado. A cautela metodológica é necessária: os exemplos foram construídos para orientar reflexão e precisam ser investigados em contextos reais, considerando características dos estudantes, formação das equipes e condições institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou estratégias pedagógicas para estudantes com múltiplas deficiências no ensino regular, articulando fundamentos normativos, atendimento especializado, comunicação, currículo e avaliação. O problema proposto foi abordado pela revisão narrativa e pela análise documental. A discussão indica que o planejamento precisa examinar formas de acesso, interesses e apoios, sem deduzir possibilidades de aprendizagem exclusivamente a partir da classificação das deficiências.

O Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para a acessibilidade quando se articula às atividades da turma. Os recursos de comunicação e tecnologia assistiva precisam responder a barreiras identificadas e acompanhar a participação do estudante nos diferentes ambientes. A avaliação deve considerar conhecimentos demonstrados e condições de realização, oferecendo informações para ajustar o ensino. A escola, em diálogo com estudante e família, permanece responsável pela organização dessas oportunidades.

Como contribuição, o artigo apresentou situações hipotéticas e critérios que relacionam objetivo curricular, apoio e acompanhamento. Seu limite é a ausência de pesquisa de campo, que impede afirmar a eficácia das propostas em contextos específicos. Estudos posteriores podem acompanhar experiências

de planejamento colaborativo e examinar as respostas dos estudantes, sem perder de vista sua participação e a diversidade das condições escolares.

Conclui-se que a inclusão requer decisões pedagógicas e institucionais contínuas. A matrícula, os equipamentos e os documentos possuem importância, mas precisam se traduzir em acesso ao conhecimento, expressão de ideias e pertencimento à turma. O compromisso com esses objetivos exige colaboração entre profissionais, formação e revisão das práticas. A organização dos apoios deve ampliar oportunidades de aprendizagem, respeitando a singularidade e o direito à participação de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 7 out. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 7 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.



INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA

SCHOOL INCLUSION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR BUILDING EQUITABLE EDUCATION

ELAINE ANDRADE CARAPIÁ

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2006); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Eduardo Prado; Professora de Educação Básica na EE Parque Savoy City II.

RESUMO

A inclusão escolar constitui um dos principais desafios contemporâneos das políticas educacionais, especialmente diante da necessidade de garantir não apenas o acesso à escola, mas também a participação, a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios e possibilidades relacionados à efetivação da inclusão escolar, considerando aspectos políticos, legais, pedagógicos e sociais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos científicos sobre educação inclusiva e em documentos normativos brasileiros. A discussão considera a trajetória das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, a formação docente, a organização do trabalho pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade e a necessidade de superação das barreiras à aprendizagem e à participação. A análise indica que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns. Sua efetivação pressupõe transformações nas culturas, políticas e práticas escolares, bem como articulação entre professores, gestores, profissionais especializados, famílias e estudantes. Conclui-se que a construção de uma escola efetivamente inclusiva depende de políticas públicas articuladas, formação continuada, recursos de acessibilidade, práticas pedagógicas diversificadas e compromisso institucional com a valorização da diversidade humana.

Palavras chaves: Educação inclusiva; Inclusão escolar; Educação especial; Formação docente; Acessibilidade.

ABSTRACT

School inclusion is one of the main challenges facing contemporary education policy, particularly the need to ensure not only access to school but also participation, continued attendance, learning, and development for every student. This article analyzes the main challenges and possibilities involved in implementing school inclusion, considering political, legal, pedagogical, and social dimensions. It is a qualitative bibliographic and documentary study based on research on inclusive education and Brazilian policy documents. The discussion considers the development of special education policy from an inclusive perspective, teacher education, pedagogical work, specialized educational services, accessibility, and the need to remove barriers to learning and participation. The analysis indicates that inclusion cannot be understood merely as enrolling students served by special education in mainstream classes. It requires changes in school cultures, policies, and practices, as well as cooperation among teachers, school leaders, specialists, families, and students. The article concludes that an effectively inclusive school depends on coordinated public policy, continuing professional development, accessibility resources, diverse pedagogical practices, and an institutional commitment to valuing human diversity.

Keywords: Inclusive Education; School Inclusion; Special Education; Teacher Education; Accessibility

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental e um dos principais instrumentos de participação social, desenvolvimento humano e exercício da cidadania. No contexto contemporâneo, a garantia desse direito exige que os sistemas educacionais sejam capazes de acolher a diversidade existente entre os estudantes, reconhecendo que diferenças relacionadas às características individuais, sociais, culturais, linguísticas, físicas, sensoriais, intelectuais e comportamentais fazem parte da realidade escolar.

Nesse cenário, a educação inclusiva assume papel central nas discussões educacionais. Mais do que possibilitar a matrícula de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, a perspectiva inclusiva pressupõe a transformação das condições que produzem exclusão, segregação e participação limitada no cotidiano escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, representou um marco importante ao defender a transversalidade da educação especial e a inclusão dos estudantes nas classes comuns do ensino regular. O documento compreende a educação inclusiva como um processo relacionado à garantia do direito de todos os estudantes à escolarização, participação e aprendizagem.

A legislação brasileira também consolidou importantes garantias. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece direitos voltados à igualdade de oportunidades e à inclusão social, incluindo disposições específicas relacionadas à educação.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto estabelece como finalidade garantir o direito à educação em sistema educacional inclusivo e prevê medidas relacionadas ao acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de recursos de acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e formação dos profissionais da educação.

Diante desse contexto, este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios para a efetivação da inclusão escolar e quais condições podem contribuir para a construção de práticas educacionais efetivamente inclusivas?

O objetivo geral é analisar os desafios e as possibilidades para a efetivação da inclusão escolar no contexto da educação brasileira. Como objetivos específicos, busca-se discutir a evolução da educação inclusiva, analisar os principais marcos legais relacionados ao tema, refletir sobre a formação docente e identificar práticas pedagógicas e institucionais capazes de favorecer a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

A relevância desta discussão está relacionada à necessidade de compreender a inclusão como responsabilidade coletiva da escola e do sistema educacional, evitando que o processo seja reduzido à atuação isolada do professor ou à presença física do estudante na sala de aula.

PROBLEMA

Quais são os principais desafios para a efetivação da inclusão escolar e quais condições podem contribuir para a construção de práticas educacionais efetivamente inclusivas?

OBJETIVO GERAL

Analisar os desafios e as possibilidades para a efetivação da inclusão escolar no contexto da educação brasileira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Busca-se discutir a evolução da educação inclusiva, analisar os principais marcos legais relacionados ao tema, refletir sobre a formação docente e identificar práticas pedagógicas e institucionais capazes de favorecer a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

JUSTIFICATIVA

A relevância desta discussão está relacionada à necessidade de compreender a inclusão como responsabilidade coletiva da escola e do sistema educacional, evitando que o processo seja reduzido à atuação isolada do professor ou à presença física do estudante na sala de aula.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

A compreensão contemporânea da educação inclusiva está relacionada à superação de modelos educacionais baseados na segregação e na homogeneização dos estudantes. Historicamente, pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes formas de exclusão educacional e social. A construção de

políticas inclusivas representa, portanto, uma mudança paradigmática na compreensão do direito à educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhece a necessidade de confrontar práticas discriminatórias existentes nos sistemas de ensino e criar alternativas para sua superação. Nesse sentido, incluir não significa simplesmente colocar diferentes sujeitos no mesmo espaço físico. A inclusão envolve a construção de condições para que todos possam participar efetivamente das experiências escolares.

A perspectiva de Booth e Ainscow, sistematizada no Index para a Inclusão, contribui para essa compreensão ao propor que as escolas analisem as barreiras à aprendizagem e à participação e desenvolvam culturas, políticas e práticas que favoreçam a inclusão.

Essa perspectiva desloca o foco exclusivamente centrado no estudante. Em vez de considerar que o aluno é o principal responsável pelas dificuldades encontradas no processo educativo, a escola passa a analisar também suas próprias estruturas, metodologias, formas de avaliação, relações interpessoais e condições de acessibilidade.

Assim, a inclusão implica uma transformação institucional. A escola precisa questionar práticas que produzem barreiras e buscar alternativas capazes de atender à diversidade de estudantes.

MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A construção da educação inclusiva no Brasil está vinculada a um conjunto de documentos internacionais e nacionais que reconhecem a educação como direito humano.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, constitui importante referência para a garantia de sistemas educacionais inclusivos.

No âmbito nacional, a Lei Brasileira de Inclusão determina que a pessoa com deficiência tenha assegurado o direito à educação em igualdade de oportunidades e condições, estabelecendo responsabilidades para o poder público, instituições educacionais e demais atores envolvidos no processo educativo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, também constitui marco fundamental. Entre seus eixos estão a formação de professores, a implantação de recursos de acessibilidade e a organização do Atendimento Educacional Especializado.

A atualização da política nacional ocorrida em 2025 acrescentou novas diretrizes ao debate. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e prevê que os estudantes público-alvo da educação especial sejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem.

O decreto também estabelece o Atendimento Educacional Especializado como atividade pedagógica complementar à escolarização de estudantes com deficiência e TEA e suplementar para

estudantes com altas habilidades ou superdotação. O AEE não substitui a matrícula e a frequência na classe comum.

A existência de legislação, entretanto, não garante automaticamente a efetivação da inclusão. Entre o direito formalmente estabelecido e sua concretização cotidiana existem desafios relacionados a recursos, formação profissional, infraestrutura, gestão, cultura institucional e organização pedagógica.

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR

A formação dos profissionais da educação constitui um dos elementos fundamentais para a consolidação de práticas inclusivas. O professor ocupa posição central na organização das experiências de aprendizagem, mas não pode ser responsabilizado individualmente pela resolução de problemas que dependem de políticas institucionais e públicas.

Pesquisas brasileiras apontam que a formação docente permanece como tema recorrente nas discussões sobre inclusão escolar. Mendes, Almeida e Toyoda (2011), ao analisarem experiências de colaboração entre educação especial e ensino regular, destacam a importância da aproximação entre profissionais e da construção de práticas colaborativas.

A colaboração pode ocorrer por meio do planejamento conjunto, discussão de estratégias pedagógicas, compartilhamento de conhecimentos e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Essa perspectiva é particularmente importante porque a inclusão não deve resultar na transferência da responsabilidade pedagógica para o profissional de apoio ou para o professor especializado. A sala de aula comum continua sendo espaço central de escolarização, e o trabalho dos diferentes profissionais deve estar articulado.

O Decreto nº 12.686/2025 também reforça a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para a educação especial inclusiva.

Portanto, uma política de formação docente consistente deve contemplar conhecimentos teóricos e práticos sobre acessibilidade, desenho de atividades, avaliação, tecnologias assistivas, comunicação, diferenciação pedagógica e trabalho colaborativo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A efetivação da inclusão requer práticas pedagógicas que reconheçam a heterogeneidade da sala de aula.

Uma escola inclusiva não precisa oferecer um currículo completamente diferente para cada estudante. É necessário, porém, reconhecer diferentes formas de aprender e utilizar estratégias que permitam múltiplas possibilidades de participação.

Entre as práticas que podem contribuir para esse processo destacam-se a utilização de recursos visuais, concretos e tecnológicos; a diversificação das estratégias de ensino; a adaptação de materiais

quando necessária; diferentes formas de avaliação; atividades colaborativas; organização flexível dos espaços e tempos; tecnologias assistivas; planejamento individualizado quando necessário; valorização dos interesses e potencialidades dos estudantes; e articulação entre professor da classe comum e profissionais especializados.

O princípio fundamental é deslocar a pergunta de “o que esse aluno não consegue fazer?” para “quais barreiras estão dificultando sua participação e aprendizagem e o que a escola pode fazer para reduzi-las?”.

Essa mudança de perspectiva possui implicações importantes para o planejamento pedagógico.

A inclusão também exige atenção às relações entre os estudantes. A convivência com a diversidade pode contribuir para a construção de atitudes de respeito, solidariedade e cooperação, desde que a escola desenvolva intencionalmente uma cultura de valorização das diferenças.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O TRABALHO COLABORATIVO

O Atendimento Educacional Especializado constitui importante recurso de apoio à escolarização inclusiva. Sua função não é substituir o ensino da sala comum, mas complementar ou suplementar a formação dos estudantes, conforme suas necessidades educacionais.

A legislação atual estabelece que o AEE deve estar articulado ao projeto político-pedagógico da escola e às ações desenvolvidas na classe comum.

Nesse sentido, o AEE precisa ser compreendido como parte de uma rede de apoio pedagógico.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) identificam a colaboração entre educação especial e ensino regular como uma possibilidade para a construção de práticas mais inclusivas.

O trabalho colaborativo permite que diferentes profissionais compartilhem responsabilidades e conhecimentos, evitando a fragmentação do processo educativo.

Também é necessário compreender que o apoio escolar não deve substituir a interação pedagógica entre professor e estudante. A organização do apoio deve ser planejada de acordo com as necessidades educacionais do estudante, preservando sua autonomia e participação no coletivo.

BARREIRAS À INCLUSÃO ESCOLAR

Embora os avanços legais sejam significativos, permanecem diferentes barreiras que dificultam a construção de escolas inclusivas.

Entre elas podem ser identificadas barreiras arquitetônicas, relacionadas à ausência de acessibilidade física; barreiras comunicacionais, relacionadas ao acesso à comunicação e à informação; barreiras pedagógicas, associadas a metodologias rígidas, currículos pouco flexíveis e práticas avaliativas inadequadas; barreiras atitudinais, relacionadas ao preconceito, à discriminação e ao capacitismo; e barreiras institucionais, relacionadas à ausência de políticas internas, recursos, planejamento e articulação entre profissionais.

A legislação brasileira estabelece a necessidade de eliminar barreiras que restrinjam ou impeçam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes.

A superação dessas barreiras exige uma ação sistêmica. Não basta modificar a metodologia de um professor se a estrutura escolar permanece inacessível. Da mesma forma, não basta adaptar o espaço físico se persistem atitudes discriminatórias.

A inclusão precisa ser compreendida como responsabilidade de toda a comunidade escolar.

DISCUSSÃO

A análise da literatura e dos documentos normativos evidencia uma distância entre a consolidação jurídica do direito à educação inclusiva e as condições concretas existentes em muitas escolas.

A matrícula em classes comuns representa um avanço importante, mas não pode ser considerada sinônimo de inclusão plena. O estudante pode estar fisicamente presente e, simultaneamente, permanecer excluído das atividades, das interações sociais e dos processos de aprendizagem.

Essa questão exige uma concepção mais ampla de inclusão.

Mendes (2006) destaca que o debate sobre inclusão escolar no Brasil envolve tensões históricas e diferentes concepções sobre a relação entre educação especial e ensino regular.

Pesquisas posteriores continuam demonstrando a complexidade do processo. A produção científica brasileira apresenta diversidade de temas relacionados à inclusão, incluindo formação docente, autismo, deficiência intelectual, acessibilidade, avaliação, família e tecnologia assistiva.

Esse panorama demonstra que a inclusão não constitui uma questão exclusivamente relacionada à deficiência. Trata-se de uma discussão sobre a própria organização da escola e sobre sua capacidade de responder à diversidade.

A perspectiva inclusiva também não significa ausência de desafios ou de necessidades específicas. Pelo contrário, reconhecer diferenças exige planejamento pedagógico qualificado, recursos adequados e profissionais preparados.

Nesse sentido, uma escola inclusiva é aquela que consegue articular igualdade de direitos com respostas pedagógicas sensíveis às diferenças.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de produções científicas relacionadas à educação inclusiva, inclusão escolar, formação docente, educação especial e práticas pedagógicas inclusivas.

Foram considerados artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos, documentos oficiais do Ministério da Educação e legislação brasileira relacionada à educação especial e aos direitos das pessoas com deficiência.

A pesquisa documental contemplou especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

A análise foi organizada em quatro eixos: políticas públicas e legislação; formação docente; práticas pedagógicas; e barreiras à aprendizagem e à participação.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados, desafios e possibilidades relacionados à inclusão escolar, considerando a complexidade das relações existentes no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar constitui um processo complexo que ultrapassa a garantia formal de matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial.

A análise realizada demonstra que a construção de uma escola inclusiva exige mudanças nas concepções educacionais, nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

A legislação brasileira apresenta avanços importantes ao reconhecer o direito à educação inclusiva e estabelecer responsabilidades relacionadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. A política instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 amplia e atualiza esse marco ao estabelecer a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reforçar a necessidade de articulação entre diferentes atores e serviços.

Entretanto, a existência de dispositivos legais não é suficiente para garantir mudanças efetivas. É necessário investimento contínuo em formação profissional, acessibilidade, recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, acompanhamento dos estudantes e fortalecimento da colaboração entre educação especial e ensino regular.

Também é fundamental superar uma visão que atribui ao estudante a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem. A perspectiva inclusiva exige que a escola investigue as barreiras presentes em suas próprias práticas e desenvolva estratégias para eliminá-las ou reduzi-las.

A formação docente ocupa lugar estratégico nesse processo. Professores precisam ter acesso a conhecimentos, recursos e condições de trabalho que permitam planejar respostas pedagógicas diversificadas. Ao mesmo tempo, a responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada entre professores, gestores, profissionais especializados, famílias, estudantes e sistemas de ensino.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo permanente de transformação da escola. Não se trata de alcançar um estado definitivo de inclusão, mas de identificar continuamente barreiras e construir novas possibilidades de participação e aprendizagem.

Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece a diversidade não como obstáculo, mas como característica constitutiva da comunidade escolar, garantindo a cada estudante condições para aprender, participar, desenvolver-se e exercer plenamente seu direito à educação.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para **A inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **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, DF, 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?** Revista Brasileira de Educação, v. 28, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e ensino regular**. Educar em Revista, n. 41, p. 81-93, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, 2024.



A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE ART OF STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ELAINE CRISTINA DE SOUZA PINHO BRAGA

Formação em Magistério pelo CEFAM pela E. E. 1º e 2º Graus Profº Leonidas Ramos de Oliveira, Tupi Paulista – SP (1994). Graduação Ciências e Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Ministro Tarso Dutra", Dracena – SP (1994); Pós Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP, São Paulo – SP (2026); Professora de Educação na Prefeitura de São Paulo, atuando e contribuindo para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças por meio de práticas pedagógicas significativas, acolhedoras e alinhadas às necessidades da infância.

RESUMO

A contação de histórias é uma arte de suma importância nas nossas vidas, por meio delas conhecemos fatos, adquirimos experiência e despertamos para o hábito da leitura. A arte de contar histórias propicia a criança inúmeras possibilidades de se desenvolver, promove a interação, instiga a imaginação e ajuda no acesso das crianças no contato com livros. O contador de histórias na pessoa do professor, do educador utiliza a história na sala de aula, ao fazer isso pratica a aprendizagem significativa. A metodologia utilizada para o estudo foi a pesquisa bibliográfica e as experiências de sala de aula. Após um levantamento do que é o oral, do que é literatura e do que é literatura infantil se fez uma síntese de como a contação de histórias está ligada à prática da leitura. O estudo se justifica pela necessidade de reavivarmos a arte de contar histórias dentro do contexto escolar na Educação Infantil, utilizando a história como um excelente recurso pedagógico para o desenvolvimento pleno da criança.

Palavras chaves: Arte; Contar Histórias; Aprendizagem; Educação Infantil.

ABSTRACT

Storytelling is an important art in our lives: through stories, we learn about events, gain experience, and develop an interest in reading. It offers children many opportunities for development, encourages interaction, stimulates imagination, and helps them engage with books. When teachers use stories in the classroom, storytelling can support meaningful learning. This study uses bibliographic research and classroom experience. After reviewing oral language, literature, and children's literature, it summarizes how storytelling is connected to reading practices. The study is justified by the need to renew storytelling within early childhood education and use stories as a valuable pedagogical resource for children's holistic development.

Keywords: Art; Storytelling; Learning; Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

Quando lemos um livro vamos imaginando a história e nos inserimos com que num passe de mágica na história e os personagens vão se tornando reais em nossa mente. Ao ler uma obra e depois ao ver no Cinema essa história trazida da imaginação para a tela real há muitos encantos e muitos desencantos, chegando as raias da decepção com a obra cinematográfica.

Portanto, a importância da contação de histórias no processo de desenvolvimento infantil deve instigar a criatividade de quem lê, estimulando o pensar, a memória, a atenção e a questão motora que se exige no momento que as crianças ficam sentadas confortáveis ouvindo, escutando a história por intermédio da magia de quem conta uma história.

A criança muitas vezes se apega na história contada e o aprendizado acontece com muita facilidade e o prazer se concretiza na auto completação e na autoidentificação da história realizada pelos ouvintes ajudando na resolução dos conflitos internos que a criança vivencia, colocando para o que ainda não sabe como lidar, mas que por intermédio da contação de história encontra os elementos necessários para solucionar possíveis conflitos.

No período de gestação, a criança escuta a voz da mãe e isso vai criando vínculos de extrema importância. Essa interação é resgatada na contação de histórias, no processo de aprendizagem que pressupõe a doação de quem conta a história para a criança que, atentamente ouve e faz as ligações necessárias para sua vida por intermédio da arte de escutar histórias com a atenção está voltada para a criança, assim como a criança se volta para quem está contando a história.

A presente pesquisa de cunho bibliográfico pretende ser um estudo a respeito da importância da contação de histórias, aguçando a imaginação das crianças, além de despertar o gosto pela apreciação desse tipo de texto, levando o aluno a fazer uma viagem maravilhosa pelos caminhos do imaginário, considerando e mostrando toda a importância que tal recurso proporciona na formação humana.

Por meio da contação de histórias o educador estimula as crianças a despertar o gosto pela leitura, podemos levar as crianças viajarem no tempo, na imaginação, nos contos de fadas de forma que esse recurso pedagógico contribui para o seu desenvolvimento.

Na educação infantil, a arte de contar histórias deve se fazer presente, pois pode faz com que as crianças desenvolvam a fala, contribui para a interação e socialização de todos.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A eficácia da contação de histórias na alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem é de grande importância. Ouvimos com frequência a seguinte frase: “A Educação é o futuro da nação.” Como será que anda a Educação no Brasil? Pesquisas revelam que as dificuldades de aprendizagem têm sua origem no processo de alfabetização. Os dados mais recentes da Avaliação Nacional de Alfabetização (2015) mostram uma realidade preocupante em que ao menos um em cada cinco alunos de escola pública chega ao terceiro ano do Ensino Fundamental sem atingir níveis mínimos de alfabetização.

Como superar os desafios da alfabetização gerando maior interesse nos alunos? Uma das respostas para essa indagação está na contação de histórias que favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno em seu processo de aprendizagem foi o que apontou uma pesquisa do Departamento de Fonoaudiologia do Departamento FOB-USP realizada em uma escola pública no interior de São Paulo.

A contação de história estimula a linguagem oral e escrita de crianças com problemas de aprendizagem em que a linguagem tem uma função mediadora de todo o aprendizado. A criança apresenta indicadores de alteração de linguagem desde pequena ou durante o ensino de Educação Infantil que apresenta fatores de riscos que há alteração dos fatores que favorecem o processo de aprendizagem.

É possível compreender, com base em Werner (1999) que algumas teorias, como difusionismo “sustentam que as histórias são propagadas através de fronteiras, vindas de origens distantes” (WERNER, 1999, p. 20).

É preciso estimular nas atividades realizadas pelos professores na instituição Escola a linguagem e tudo o que vem junto se tornando fatores de proteção para que a criança não apresente dificuldades na alfabetização e na aprendizagem.

Por outro lado, sabemos que a questão da leitura enfrenta dificuldades e resistência nas escolas, sobretudo, nas Escolas de Ensino Fundamental que diante dessa realidade há que se ter propostas inovadoras para auxiliar os alunos na melhoria da leitura e da escrita e é nesse momento que a literatura infantil e a contação de histórias se constituem ser grandes aliadas para auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio do lúdico, a criança traz em seu imaginário todas essas questões e vai aprendendo, sanando suas dificuldades de aprendizagem com a contação de histórias. A intervenção na prática pedagógica deve ser realizada pelo professor da classe que utiliza como recurso a contação de histórias aliada à alfabetização e letramento com sequências didáticas e gêneros do discurso epistolares como cartas, panfletos, cartões em que as crianças vão sanando suas dificuldades de leitura e escrita participando de forma ativa na contação de histórias.

É possível perceber esse processo, ou seja, essa escolha por meio da mediação que se dá a partir da escolha do livro “O Carteiro Chegou” que apresenta uma série de textos que faz um “link” com os intergêneros com histórias de tradição oral que as crianças dominam e conhecem.

É necessário envolver as crianças por meio do lúdico, da criatividade e tudo que a contação de histórias proporciona para um aprendizado significativo e gradativo com a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

É de extrema importância para formação da criança ouvir histórias. Segundo Bettelheim (1992),

Enquanto diverte a criança, o conto esclarece sobre si mesmo [...] oferece significado em tantos níveis diferentes enriquecem a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça a multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão a vida da criança (BETTHELHEIM, 1992, p. 92).

Ao se fazer o uso da contação de histórias os alunos apresentam um aumento significativo no desempenho das atividades propostas com uma qualidade que se revela no processo de ensino quando se faz uso de recursos diferenciados para as crianças em seu processo de leitura e escrita.

O interesse no aprendizado é perceptível quando o professor faz o uso de recursos que proporcionam as variáveis necessárias para a aquisição da leitura e da escrita favorecendo um bom desempenho nas avaliações realizadas e das atividades propostas na sala de aula.

Quando se estimula a leitura, o interesse se apresenta de forma gradual e o crescimento pela leitura se concretiza quando a criança leva o livro para casa e lá os pais participam da leitura com a criança e a participação auxilia no processo de aprimoramento da escrita por parte dos alunos com melhora significativa na fala, na própria escrita, na argumentação e no enriquecimento do vocabulário.

O interesse pela leitura precisa ser motivado e estimulado pelo professor em sua prática pedagógica para que os resultados possam serem vistos no processo de aprendizagem e, na medida em que isso vai se concretizando os resultados são perceptíveis na vida dos alunos.

A inovação é de fundamental importância para sanar a defasagem e aparar as arestas das dificuldades de aprendizagem, portanto, através da leitura há uma melhora na escrita, há um enriquecimento no vocabulário que se manifesta na forma escrita e na leitura que é feita por intermédio da escolha dos alunos para o desenvolvimento em seu processo de aprendizagem.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vivemos um momento particular na história, temos uma quantidade enorme de informações e a velocidade interfere na forma que nos comunicamos. Este fenômeno é chamado de sociedade da informação que tudo parece estar acessível ao mesmo tempo em que se torna tão superficial. A Escola deve servir de bússola para navegar nesse mar orientando criticamente, sobretudo, as crianças na busca de informações significativas que proporcionem seu crescimento e bem-estar.

A responsabilidade da Escola enquanto instituição de ensino é oferecer formação integral, desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo, superando a visão de só oferecer informações úteis para a competitividade ou para obtenção de resultados, os educadores responsáveis devem privilegiar o conhecimento e a autonomia dos alunos.

Nesse contexto, o professor se torna um mediador da aquisição de conhecimento para o aluno que é sujeito de sua própria formação. A Escola, por sua vez, deixa de ser lecionadora para ser gestora do conhecimento.

Todos nós, em algum momento da infância já vivemos sobre os encantos da contação de histórias, que existem há milênios em diversas culturas e que na atualidade se apresentam com novas edições das mesmas histórias que nos encantaram em um passado não muito distante e que se torna o veículo de transmissão de conhecimentos e de valores culturais.

A contação de histórias ajuda a criança a compreender o mundo e os contos trabalham o emocional da criança, ou seja, a criança faz uso da imaginação na contação de histórias, acomoda sentimentos e com isso, aprende a tomar decisões, ter independência elevando-a ao imaginário de fantasias com a percepção dos personagens para trazer ao seu mundo e resolver conflitos, posturas e outras problematizações. “Os contos de fadas podem auxiliar na educação, justamente porque eles ajudam aluno e professor a um autoconhecimento e, de forma agradável e poética, revelam o inconsciente” (RADINO, 2003, p. 216).

Quando o contador de histórias está diante da criança para contar uma história a criança foca para recepção da história de forma que externaliza o que irá receber e isso proporcionará um crescimento interno para quem ouve a história, no desenvolvimento e posterior discussão com a possibilidade de a história melhorar a vida da criança.

A contação de histórias precisa ser trabalhada de forma harmoniosa para que a criança possa fantasiar e fazer a passagem do conto, da história para a sua vida e seu mundo. É necessário continuar oferecendo para às nossas crianças a arte de encantar que é próprio da contação de histórias acomodando situações para própria vida.

Betelheim (1980) por sua vez, nos coloca que, ao se contar uma história deve haver uma cumplicidade com a criança. Ambos, adulto e criança, podem compartilhar dessa experiência. Quando um adulto começa a contar histórias à criança, aos poucos ela começa a escolher a sua história preferida.

Desde cedo é preciso inserir a criança no contexto literário para que de maneira prazerosa ela venha adquirir intimidade com o texto e aos poucos consiga estabelecer um diálogo com o que ouve ou com o que lê.

Apesar da rapidez dos recursos tecnológicos visuais, a contação de histórias ainda continua sensibilizando a criança no seu desenvolvimento para as questões culturais, na formação do caráter auxiliando na leitura e na escrita da criança que proporciona uma viagem com fantasias que vão além do que é meramente dado.

A arte de contar histórias provoca reações que encantam e favorecem a leitura da criança e a imaginação que proporciona o desenvolvimento cerebral maior para a criança que se encanta, viaja, imagina, participa do universo imaginário sobre aquilo que ouve, que contado, narrado pelo contador de histórias.

Como Escola, precisamos desenvolver a capacidade da criança de se expressar oralmente, de fazer a leitura com os demais coleguinhas. O leitor lê o que chama atenção e para isso precisa ser incentivado para ter o hábito da leitura e, assim ampliar os conhecimentos sobre si mesma, sobre o mundo e sobre tudo que está ao seu redor.

A contação de histórias desenvolve a autonomia, proporciona uma melhor organização do pensamento em que a criança descobre regras, compreende melhor os limites ao toma decisões e fazer escolhas.

O trabalho de contação de histórias deve ser feito de forma lúdica com o desenvolvimento da linguagem oral, a resolução de conflitos, a criatividade em que as crianças ficam fascinadas estabelecendo o interesse pela literatura infantil despertando o contato com o livro.

Ao contar histórias é possível iniciar um processo que prepara a criança para vivenciar com mais segurança suas próprias dificuldades, criando um mundo de encantamento, suspense, surpresa, emoção, no qual personagens ganham vida e o enredo possa transformar tanto a realidade de quem está narrando como a de quem está ouvindo.

O incentivo à leitura deve ser uma tarefa da escola, mas não só da escola, há que envolver a família nesse compromisso com a leitura. A história não termina quando acaba e sua continuidade se dá através de atividades significativas para o universo da infantil.

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A função da escola é desenvolver o gosto e o hábito pela leitura. O hábito precisa ser cultivado, precisa repetição e de um trabalho sistematizado e a escola é o lugar por excelência em que que as crianças vivenciam experiências fantásticas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998),

[...] é também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e ideias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados[...] (BRASIL, 1998, p. 47).

Existe uma preocupação muito grande por parte dos professores sobre os problemas relacionadas à leitura, os alunos não gostam de ler, se leem não entendem o que estão lendo. Essa dificuldade não está só nos alunos, mas da Escola e de quem a compõem.

O problema relacionado à leitura já nos acompanha há muito tempo. Se percebe que o problema se origina na infância, se a criança tem uma infância diferenciada com o trânsito livre pelos livros apresenta melhores condições de ser e estar no mundo.

A literatura infantil está no bojo da cultura desde o seu surgimento e participa do crescimento das pessoas, do seu crescimento intelectual, moral e ético. A literatura, portanto, bem com a humanidade uma relação há muito tempo.

Charles Perrault, no século XVII é considerado o pai da literatura infantil. E resgatado oralmente de geração em geração na forma de contar histórias e se transforma de acordo com a cultura e os povos onde vão sendo alcançadas.

A literatura surge, portanto, na França no final do período medieval onde a cultura da Igreja era exclusividade da aristocracia ou pela Igreja, todo resto do povo, da população era inculto e tinham acesso por meio da oralidade do povo simples e as grandes em que as grandes histórias eram contadas pela aristocracia.

Charles Perrault busca o que está na tradição oral e codifica de alguma maneira e inicia um registro histórico se transformando uma revolução cultural em que a mudança de comportamentos é visível e a criança começa a ser vista de forma inovadora, como um ser diferente que precisa ser dado a ela outro olhar com a possibilidade de educação.

Charles Perrault vive no meio aristocrático, seu irmão era arquiteto do Rei Luís XIV que na época era construído o Palácio de Versailles e a cultura toda está sofrendo grandes transformações e evoluções no contexto francês.

Os Irmãos Grimm, na Alemanha no final do século XIX iniciam o processo de fazer o registro histórico das tradições orais. Não se pode esquecer que foi a partir de 1.500 que o livro começa a circular pela impressão da Bíblia, portanto, foi a partir do século XV que o livro começa a circular, que a obra escrita começa a circular.

Existe uma deficiência na Escola brasileira no que se refere a intepretação de textos, não se ensina a pensar, não se ensina fazer a leitura de mundo, não se ensina fazer a compreensão de um segundo olhar ou ler através do texto dentro de um contexto histórico.

A literatura é fundamental, sobretudo, na forma como a língua escrita é ensinada para as pessoas lerem. É preciso uma imersão na cultura escrita e a literatura faz parte da cultura escrita com muita ficção, texto informativo que pode ser visto como forma de lazer e de ampliação e visão de mundo.

A não leitura da literatura afeta milhões de brasileiros, no entanto, a literatura é de fundamental importância para o aprendizado do ser humano e nos permite, nos ajuda a recortar e reinterpretar a realidade.

A literatura permite novas formas de entender, compreender o mundo a nossa volta com novas leituras de mundo e novas leituras de nós mesmos, mas infelizmente no Brasil nós não atingimos níveis satisfatórios para afirmarmos que temos um público comprometido com a leitura. Muitas famílias não tem orçamento para aquisição do livro vivendo situações de precariedade. Nossas crianças, na maioria das vezes, crescem em um ambiente sem livros e sem contação de histórias.

A literatura infantil, a contação de histórias é escola de vida, é escola da complexidade humana com a possibilidade de a criança descobrir a multidisciplinaridade e a multiplicidade de cada ser. É fundamental para a criança refabular, sonhar.

Cecília Meireles permite o entendimento claro dessa importância da literatura infantil na aprendizagem infantil.

[...] é também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e ideias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados[...] (BRASIL, 1998, p. 47).

O papel do professor precisa estar voltado para educação e para o ensino e ter o compromisso com a educação das crianças e que as mesmas dependem da mediação docente com responsabilidade ante o futuro das gerações que temos e que passam pelas nossas mãos na Escola.

Oliveira (2009) afirma que o lugar privilegiado a desenvolver o amor e o gosto pela leitura é a sala de aula, com momentos de lazer, prazeroso, inspirando a fantasia misturada com a realidade nua e crua.

O melhor instrumento e a técnica mais eficiente são o amor e a criatividade, unidos à preocupação com os objetivos do trabalho, com o nosso público e com a mensagem a ser transmitida. É preciso que o professor goste de Literatura infantil, que ele se encante com o que lê, pois somente assim poderá transmitir a história com entusiasmo e vibração. Se o professor for um apaixonado pela Literatura Infantil, provavelmente, os alunos se apaixonarão também. Para ler um texto de Literatura Infantil é preciso ter o coração de criança. Muitas vezes lemos uma história e não gostamos, uma criança lê a mesma história e fica encantada. Isso pode acontecer porque lemos com a cabeça de adulto (OLIVEIRA, 2009, p.15).

A literatura infantil derruba muros, a contação de histórias favorece a emancipação do ser humano que passa antes de tudo pela nossa regência em sala de aula em que seres humanos são

transformados e se tornam cidadãos críticos, criativos, reflexivos e independentes com uma visão de mundo que só a leitura é capaz de proporcionar a quem dela se utiliza.

A Literatura Infantil, no decorrer de sua trajetória, atinge o universo imaginário que se constituí em ser um fator necessário para criarmos o prazer de ler. Hoje, apesar do uso das tecnologias e dos recursos literários como suportes para o ensino da língua materna, vem diminuindo o gosto pela leitura, por isso, ela é um mecanismo necessário para se criar e/ou ampliar sua utilização, construir novas metodologias que contribuam para uma nova prática de leitura em sala de aula.

Deve-se, portanto, rever os laços entre professores e obras literárias, os alunos e a leitura, no sentido de que a escola, enquanto instituição educacional promova incentivos capazes de colaborar para uma saudável relação escola-leitura-família. Isso pode acontecer por meio de Saraus, Concertos Musicais, Show de Talentos, Projeto Soletrando, Círculo de Leitura com discussão a partir de obras de autores com os alunos, encenação de peças teatrais com os alunos em seu período de educação básica,

Esse fato ressalta a importância do ato de ler. Uma tarefa complexa que requer esforços de todos os profissionais envolvidos e que orientem a criança nesta aquisição, que se torna ainda mais complexo, quando não há estimulo à leitura das mesmas. Essa demanda se apresenta desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio Regular, momento em que o aluno conclui sua formação na Educação Básica e é instigado a alçar novos voos.

O leitor deve tirar suas conclusões, experimentar as sensações que o texto traz, no entanto, a leitura precisa ser apresentada como algo essencial para o aluno, assim como a comida, pois nesse caso ele tem a opção de escolher que prato quer começar, pois as opções de leituras são infinitas. A leitura, a partir desse entendimento não se encontra apenas dentro da escola, mas está no dia a dia e é uma forma de descoberta individual, que dificilmente duas pessoas farão da mesma forma.

A importância da literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem proporciona o desenvolvimento do raciocínio, da imaginação, da leitura, da escrita, da autoestima, além da ludicidade em que a contação de histórias contribui para a aprendizagem nos aspectos cognitivo, físico, ético, social proporcionando um desenvolvimento integral para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir e contar histórias são fundamentais para o desenvolvimento da identidade da criança, por meio dos contos ela tem a possibilidade de desempenhar papeis na sociedade, adaptando-se a situações reais ao se colocar dentro da história como também desencadear ideias, opiniões, sentimentos e criatividade, antecipando situações que a criança só iria experimentar na vida adulta.

A Academia propaga o conhecimento científico de qualidade direcionado para a pesquisa que se inicia na educação básica e vai se tornando a base para vida profissional dos alunos com dificuldades que se não forem sanadas as acompanharão ao longo de sua existência.

A contação de histórias é algo que o ser humano fará uso durante todo seu processo existencial. Contar e ouvir histórias faz parte do processo constitutivo humano que deixa a vida com leveza.

A contação de história favorece o convívio e o desenvolvimento integral das crianças em seu processo de aprendizagem. É uma temática que está aberta para que novas pesquisas possam surgir sobre a importância da literatura infantil e a arte de contar e encantar com histórias que auxiliam e propiciam aliados à ciência para novos resultados na formação dos alunos em seu processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que o professor é a chave para formação de novos leitores e, como mediador, deve aproveitar para inserir a leitura diariamente no cotidiano das crianças, incorporando pouco a pouco a leitura literária de forma agradável e envolvente seja por meio da contação de histórias ou numa simples roda de conversa, contando e comentando histórias clássicas da contemporaneidade, envolvendo todas as crianças para o despertar do encantamento pelo livro e pelas história que neles se encontram.

A arte de contar histórias continua estimulando a imaginação e a criatividade provocando emoções e afetividade, dessa forma considerando a importância da temática para uma educação de qualidade finalizamos afirmando que “os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas” (Mário Quintana).

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Histórias da Exclusão – e de inclusão na escola pública**. In: ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosura e Bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980,

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise da Alfabetização**. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. I.

COELHO, Nelly Novaes**. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2009.

IRMÃOS GRIMM. **Quem foram os Irmãos Grimm: Contos Infantis**. 2012. Disponível em: htpp://www.bigmae.com/quem-foram-os-irmaos-grimm-contos-infantis Acesso em 20 out. 2026.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1979.

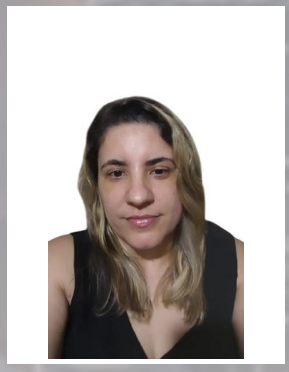
OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Cortes, 2005. Coleção Docência em Formação.

RADINO, Glória. **Contos de Fadas e Realidade Psíquica: A Importância da Fantasia no Desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fonte, 1987.

ZILMERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1985.

WERNER, Marina. **Da Fera a Loira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.



OS DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO COLETIVA

THE CHALLENGES OF DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: PARTICIPATION, AUTONOMY, AND COLLECTIVE ACTION

ELAINE VASCONCELOS FERREIRA

Graduação em Pedagogia (2015), Artes Visuais e Letras/Português pelo Centro Universitário Italo Brasileiro (2025); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Faveni (2025); Professora de Educação Infantil – no Cemei Vila do Sol I.

RESUMO

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da educação pública brasileira, sendo prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse modelo de gestão busca promover a participação coletiva da comunidade escolar nos processos decisórios, fortalecendo práticas de diálogo, cooperação e responsabilidade compartilhada. O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados na implementação da gestão democrática nas instituições escolares, destacando aspectos relacionados à participação da comunidade, à autonomia da escola e às práticas de liderança educacional. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica baseada em autores que discutem gestão educacional e políticas públicas de educação. Os resultados indicam que, embora a gestão democrática represente um importante avanço para a construção de uma escola mais participativa e inclusiva, sua efetivação enfrenta desafios relacionados à cultura institucional, à formação dos gestores e à participação da comunidade escolar. Conclui-se que a consolidação de uma gestão democrática exige compromisso coletivo, diálogo permanente e fortalecimento das práticas participativas no cotidiano escolar.

Palavras chaves: Gestão democrática; Participação escolar; Gestão educacional; Escola pública.

ABSTRACT

Democratic management is a fundamental principle of Brazilian public education, established in the Federal Constitution and the National Education Guidelines and Framework Law. It seeks to involve the school community collectively in decision-making and strengthen dialogue, cooperation, and shared responsibility. This article analyzes challenges involved in implementing democratic management in schools, with emphasis on community participation, school autonomy, and educational leadership. The bibliographic study draws on authors who discuss educational management and public policy. The findings indicate that although democratic management is an important step toward a more participatory and inclusive school, its implementation faces challenges related to institutional culture, management training, and community involvement. The article concludes that consolidating democratic management requires shared commitment, ongoing dialogue, and stronger participatory practices in everyday school life.

Keywords: Democratic Management; School Participation; Educational Management; Public School

INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na organização e no funcionamento das instituições educativas. Ao longo da história da educação brasileira, diferentes modelos de gestão foram adotados nas escolas, refletindo concepções distintas sobre a organização do trabalho pedagógico e a participação da comunidade escolar.

A partir das transformações políticas e sociais ocorridas no Brasil nas últimas décadas, especialmente após a redemocratização do país, a gestão democrática

passou a ser reconhecida como um princípio fundamental para a organização das instituições educacionais.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios da educação pública brasileira. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reafirmou esse princípio, destacando a importância da participação da comunidade escolar na gestão das instituições educativas.

Nesse contexto, a gestão democrática busca promover a construção coletiva das decisões escolares, valorizando a participação de professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias.

A gestão democrática, embora amplamente defendida nos documentos oficiais, ainda transita entre o campo do ideal e o da prática cotidiana. Nesse cenário, torna-se necessário compreender que democratizar a escola não é apenas ampliar vozes, mas ressignificar relações de poder historicamente cristalizadas no interior das instituições educativas.

Entretanto, apesar de sua importância, a implementação da gestão democrática enfrenta diversos desafios no cotidiano das escolas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar os desafios relacionados à construção de uma gestão democrática nas instituições escolares, destacando sua importância para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento da participação social.

O CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

A gestão democrática pode ser compreendida como um modelo de organização escolar baseado na participação coletiva, na transparência das decisões e no compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar.

De acordo com Libâneo (2013), a gestão democrática pressupõe a construção de processos participativos que permitam a colaboração entre os diferentes membros da escola na definição dos objetivos e das práticas educativas.

Nesse sentido, a gestão democrática envolve a criação de espaços de diálogo e participação, como conselhos escolares, reuniões pedagógicas e assembleias escolares.

Paro (2010) destaca que a gestão democrática não se limita à participação formal da comunidade escolar, mas implica uma mudança na cultura organizacional da escola.

Segundo o autor:

A gestão democrática da escola pública não se reduz à simples criação de mecanismos formais de participação, mas exige a construção de uma cultura institucional baseada no diálogo, na cooperação e no compromisso coletivo com a educação. (PARO, 2010, p. 43).

Nesse sentido, a gestão democrática também pode ser compreendida a partir da perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2002), ao discutir a necessidade de construção de uma “democracia participativa”, na qual os sujeitos não apenas são representados, mas participam ativamente das decisões que impactam suas realidades. Para o autor, a democratização das instituições passa pela ampliação dos espaços de escuta e pela valorização dos saberes coletivos.

Complementando essa reflexão, Dourado (2007) destaca que a gestão democrática na educação deve ser entendida como um processo político-pedagógico, que ultrapassa a dimensão administrativa e se consolida por meio de práticas efetivas de participação, descentralização e autonomia institucional.

Essa perspectiva evidencia que a gestão democrática envolve transformações profundas nas relações de poder e nas práticas institucionais da escola.

A gestão democrática não se esgota na criação de mecanismos participativos, mas se constrói na qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Trata-se menos de “dar voz” e mais de construir condições reais para que as vozes sejam ouvidas, consideradas e transformadas em ação coletiva.

Nesse sentido, a democracia escolar não pode ser compreendida como um estado já alcançado, mas como um processo em constante construção, marcado por tensões, negociações e aprendizagens coletivas.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação da comunidade escolar constitui um dos pilares fundamentais da gestão democrática. Ela revela-se, muitas vezes, atravessada por desafios que vão além da disponibilidade dos sujeitos, envolvendo sentimentos de pertencimento, reconhecimento e valorização. Participar não é apenas estar presente, mas sentir-se parte legítima do processo educativo.

Assim, a construção de uma gestão democrática exige que a escola deixe de ser apenas um espaço de transmissão de saberes e se torne um espaço de produção de sentidos compartilhados.

Quando professores, estudantes, famílias e funcionários participam das decisões escolares, torna-se possível construir uma escola mais comprometida com as necessidades e expectativas da comunidade.

Segundo Luck (2009), a participação coletiva fortalece o sentimento de pertencimento dos sujeitos em relação à escola, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas mais colaborativas.

Nesse sentido, a gestão democrática busca superar modelos de administração centralizados e autoritários, promovendo maior autonomia e participação nos processos decisórios.

De acordo com Freire (1996):

A educação democrática exige a participação ativa dos sujeitos no processo educativo, pois somente por meio do diálogo e da construção coletiva do conhecimento é possível formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. (FREIRE, 1996, p. 56).

De acordo com Gadotti (2000), a participação na escola não deve ser vista como uma ação pontual, mas como um exercício permanente de cidadania, no qual todos os sujeitos se reconhecem como protagonistas do processo educativo.

Nessa mesma direção, Arroyo (2013) ressalta que a escola democrática precisa reconhecer as vozes historicamente silenciadas, promovendo a inclusão de diferentes sujeitos e culturas no espaço escolar, o que fortalece práticas mais justas e equitativas.

Assim, a participação da comunidade escolar constitui um elemento essencial para a construção de uma escola democrática e comprometida com a transformação social.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O gestor escolar exerce um papel fundamental na promoção da gestão democrática, pois é responsável por organizar os processos pedagógicos e administrativos da instituição.

Nesse contexto, o gestor deve atuar como mediador das relações entre os diferentes membros da comunidade escolar, incentivando a participação e o diálogo.

Vale mencionar que o gestor democrático não é aquele que centraliza decisões sob a justificativa da eficiência, mas aquele que compreende que o tempo do diálogo, embora mais lento, é fundamental para a construção de decisões mais justas e duradouras.

Liderar, nesse contexto, significa abrir mão do controle absoluto para investir na construção de vínculos, na escuta ativa e na valorização das múltiplas vozes que constituem o espaço escolar.

De acordo com Luck (2009), o gestor escolar precisa desenvolver competências relacionadas à liderança participativa, à comunicação e à mobilização da comunidade escolar.

A autora afirma que “a liderança educacional no contexto da gestão democrática exige do gestor a capacidade de articular pessoas, promover a participação coletiva e construir consensos que contribuam para o desenvolvimento da escola.” (LUCK, 2009, p. 96).

Para além das competências técnicas, Lück (2011) enfatiza que o gestor democrático deve desenvolver sensibilidade social e capacidade de escuta ativa, promovendo um ambiente de confiança e corresponsabilidade.

Já Chiavenato (2014), ao tratar da gestão de pessoas, aponta que lideranças eficazes são aquelas que incentivam a participação, valorizam o trabalho em equipe e promovem o engajamento coletivo — aspectos essenciais também no contexto escolar.

Dessa forma, o gestor escolar não deve atuar apenas como administrador de recursos, mas como líder pedagógico comprometido com a construção coletiva do projeto educativo da escola.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar de sua importância, a implementação da gestão democrática enfrenta diversos desafios no contexto educacional.

Entre esses desafios, destacam-se a resistência a mudanças, a falta de formação específica para gestores escolares e a baixa participação da comunidade nas decisões da escola.

Libâneo (2013) destaca que muitas escolas ainda apresentam práticas administrativas centralizadas, nas quais as decisões são tomadas por poucos indivíduos.

Além disso, fatores como sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação e dificuldades de comunicação entre escola e comunidade também podem dificultar a participação coletiva.

Segundo Ball (2001), as políticas educacionais frequentemente carregam contradições entre o discurso democrático e as práticas gerencialistas, o que pode dificultar a efetivação da participação nas escolas.

Além disso, Apple (2006) alerta que as relações de poder presentes nas instituições educacionais podem limitar a participação real da comunidade, transformando a gestão democrática em um processo mais formal do que efetivo.

Um dos maiores desafios da gestão democrática reside na contradição entre o discurso participativo e as práticas ainda marcadas por centralização e hierarquia. Essa tensão evidencia que a democratização da escola não ocorre por decreto, mas por meio de mudanças culturais profundas.

Muitas vezes, a ausência de participação não está na falta de espaços formais, mas na fragilidade das relações que sustentam esses espaços, tornando-os pouco significativos para os sujeitos envolvidos.

Outro desafio refere-se à necessidade de fortalecer a cultura democrática nas instituições escolares.

Saviani (2008) afirma que a construção de uma educação democrática exige compromisso político e social com a transformação da realidade educacional.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A gestão democrática também está diretamente relacionada à melhoria da qualidade da educação. Sob a perspectiva democrática, não pode ser reduzida a indicadores quantitativos, mas deve ser compreendida como a capacidade da escola de promover experiências significativas, inclusivas e socialmente referenciadas.

Uma escola de qualidade é aquela que não apenas ensina conteúdos, mas forma sujeitos capazes de dialogar, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos.

Quando a comunidade escolar participa da construção do projeto pedagógico da escola, torna-se possível desenvolver práticas educativas mais contextualizadas e significativas.

Além disso, a participação coletiva contribui para a construção de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Segundo Nóvoa (2009), a qualidade da educação depende da valorização dos profissionais da educação e do fortalecimento do trabalho coletivo nas instituições escolares.

Para Demo (2002), a qualidade da educação está diretamente relacionada à participação ativa dos sujeitos, uma vez que não há qualidade sem envolvimento crítico e construção coletiva.

Nessa perspectiva, Morin (2000) contribui ao afirmar que a educação contemporânea exige práticas integradoras e democráticas, capazes de articular saberes e promover uma formação mais humana e reflexiva.

Assim sendo, a gestão democrática representa uma estratégia importante para promover o desenvolvimento institucional da escola e melhorar os resultados educacionais.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a gestão democrática assume características específicas, pois envolve a participação de famílias, educadores e gestores na construção de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das crianças.

A parceria entre escola e família torna-se especialmente importante nesse nível de ensino, pois contribui para fortalecer o vínculo entre as crianças e a instituição educativa.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a gestão democrática na Educação Infantil deve considerar a criança como sujeito de direitos, incluindo-a, ainda que de forma mediada, nos processos de escuta e participação.

Além disso, Rinaldi (2012), ao discutir a abordagem de Reggio Emilia, destaca a importância da escuta sensível das crianças e das famílias como elemento central para a construção de práticas pedagógicas democráticas.

Segundo Kramer (2007), a participação das famílias na Educação Infantil contribui para a construção de ambientes educativos mais acolhedores e significativos para as crianças.

Na Educação Infantil, a gestão democrática assume contornos ainda mais sensíveis, pois envolve sujeitos que se expressam para além da linguagem verbal. Nesse contexto, escutar a criança é reconhecer suas múltiplas formas de comunicação, seus gestos, silêncios e interações como formas legítimas de participação.

Assim, a democracia na infância não se ensina apenas por meio de discursos, mas se constrói nas pequenas experiências cotidianas de escuta, respeito e valorização da criança como sujeito de direitos.

Nesse sentido, a gestão democrática na Educação Infantil deve promover espaços de diálogo entre educadores e famílias, favorecendo a construção de práticas pedagógicas compartilhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática representa um princípio fundamental para a construção de uma escola pública participativa, inclusiva e comprometida com a formação cidadã.

Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a gestão democrática envolve a participação coletiva da comunidade escolar, o fortalecimento do diálogo e a construção compartilhada das decisões institucionais.

Entretanto, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à cultura institucional, à formação dos gestores e à participação efetiva da comunidade escolar.

Pensar a gestão democrática na escola é, sobretudo, assumir um compromisso ético com a construção de uma educação mais justa, humana e participativa. Trata-se de reconhecer que a democracia não é um ponto de chegada, mas um caminho que se faz diariamente nas relações, nas escolhas e nas práticas pedagógicas.

Nesse percurso, a escola se constitui não apenas como espaço de ensino, mas como território de formação cidadã, onde aprender a conviver, dialogar e participar torna-se tão essencial quanto aprender conteúdos curriculares.

Dessa forma, torna-se necessário investir em políticas de formação para gestores e professores, além de fortalecer os espaços de participação nas escolas.

Conclui-se que a consolidação da gestão democrática exige compromisso coletivo, valorização do diálogo e construção de práticas educativas baseadas na cooperação e na participação social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, 2001.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Liber Livro, 2007.

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

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia da infância**. Porto: Porto Editora, 2007.

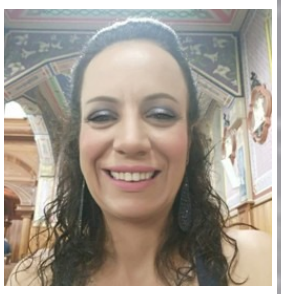
PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ELIANA MARIA DUARTE GREGO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP(2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade - Campos Elíseos (2017); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade - Campos Elíseos (2016); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia Faculdade Campos Elíseos (2015); Especialista em Libras- Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Integrada (2015).

RESUMO

A avaliação na Educação Infantil constitui um processo essencial para o acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, assumindo caráter contínuo, formativo e não classificatório. Este estudo teve como objetivo analisar os principais fundamentos, instrumentos e práticas avaliativas utilizados na Educação Infantil, destacando sua importância para a promoção do desenvolvimento integral da criança. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, abordando temas como avaliação formativa, observação, registros pedagógicos, documentação pedagógica, avaliação inclusiva, participação da família e formação docente. Os resultados evidenciam que a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de reflexão e acompanhamento do processo educativo, possibilitando a identificação das necessidades, potencialidades e avanços das crianças. Verificou-se ainda que a utilização de estratégias como observação sistemática, registros e portfólios favorece a construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Conclui-se que a avaliação na Educação Infantil desempenha papel fundamental na organização do trabalho pedagógico, contribuindo para uma educação mais inclusiva, humanizada e voltada ao desenvolvimento integral da criança.

Palavras chaves: Avaliação na Educação Infantil; Avaliação Formativa; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas; Documentação Pedagógica.

ABSTRACT

Assessment in early childhood education is essential for monitoring children's development and learning and should be continuous, formative, and non-classifying. This study analyzes key principles, tools, and assessment practices in early childhood education, highlighting their importance for children's holistic development. The bibliographic review addresses formative assessment, observation, pedagogical records and documentation, inclusive assessment, family participation, and teacher education. The findings show that assessment should be understood as a means of reflecting on and monitoring education, enabling teachers to identify children's needs, strengths, and progress. Systematic observation, records, and portfolios also support more meaningful and context-sensitive pedagogical practices. The article concludes that assessment plays a fundamental role in organizing pedagogical work and contributes to more inclusive, humane education focused on children's holistic development.

Keywords: Assessment in Early Childhood Education; Formative Assessment; Child Development; Pedagogical Practices; Pedagogical Documentation

INTRODUÇÃO

A avaliação na Educação Infantil constitui um processo fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças, permitindo que os professores compreendam suas necessidades, potencialidades e desafios, além de subsidiar o planejamento de práticas pedagógicas mais significativas. Diferentemente das etapas posteriores da educação básica, a avaliação nessa fase não possui caráter classificatório ou de promoção, devendo priorizar a observação contínua e o registro das experiências, interações e aprendizagens das crianças ao longo do processo educativo.

Nesse contexto, a avaliação é entendida como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para a construção de ambientes educativos que respeitem os ritmos, interesses e singularidades infantis. De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), a avaliação deve estar integrada à pedagogia participativa, considerando a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e valorizando sua participação nos processos educativos. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma prática avaliativa sensível, contextualizada e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

A observação sistemática e os registros pedagógicos configuram-se como importantes instrumentos de avaliação na Educação Infantil. Segundo Santos, Oliveira e Pereira (2022), a observação permite ao professor identificar avanços, dificuldades e interesses das crianças, enquanto os registros possibilitam documentar o percurso de aprendizagem, favorecendo intervenções pedagógicas mais adequadas. Da mesma forma, Nascimento e Lima (2022) destacam que a documentação pedagógica constitui uma estratégia relevante para tornar visíveis os processos de desenvolvimento infantil e orientar a tomada de decisões no contexto educativo.

Além disso, a avaliação deve ocorrer de forma inclusiva e formativa, respeitando as especificidades de cada criança e promovendo oportunidades equitativas de aprendizagem. Gonçalves (2022) afirma que a avaliação formativa na Educação Infantil possibilita compreender o desenvolvimento infantil em sua complexidade, valorizando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Nesse sentido, a prática avaliativa deixa de focalizar resultados e passa a considerar os processos vivenciados pelas crianças em suas múltiplas dimensões.

Outro aspecto relevante refere-se à participação das famílias no processo avaliativo. Souza e Ferreira (2021) ressaltam que a parceria entre escola e família contribui para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil, fortalecendo o acompanhamento das aprendizagens e favorecendo ações educativas mais coerentes com a realidade das crianças. Mendes e Araújo (2022) complementam que o envolvimento familiar amplia as possibilidades de diálogo e compartilhamento de informações essenciais para o processo educativo.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a avaliação na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, reflexivo e humanizado, fundamentado na observação, na documentação pedagógica e na participação de todos os envolvidos no desenvolvimento da criança.

Conforme destacam Lanes e Timm (2023), avaliar na Educação Infantil exige a mobilização de saberes que ultrapassam a simples mensuração de resultados, demandando sensibilidade, intencionalidade pedagógica e compromisso com a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil é concebida como um processo contínuo e formativo que visa acompanhar o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, físicos e culturais. Diferentemente das práticas avaliativas presentes em outras etapas da educação básica, a avaliação nessa fase não possui caráter classificatório, seletivo ou de promoção, mas busca compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento vivenciados pelas crianças em seu cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a avaliação deve estar articulada às experiências, interações e brincadeiras, elementos fundamentais para a construção do conhecimento na infância. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) defendem uma pedagogia participativa em que a criança é reconhecida como sujeito ativo do processo educativo, tornando a avaliação um instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo contexto escolar. Assim, avaliar significa observar, interpretar e compreender as experiências das crianças para favorecer seu desenvolvimento.

De acordo com Lanes e Timm (2023), a avaliação na Educação Infantil exige a mobilização de saberes pedagógicos que permitam ao professor identificar as potencialidades, necessidades e

interesses das crianças, respeitando suas singularidades e os diferentes ritmos de desenvolvimento. Nesse sentido, a avaliação deve ser compreendida como uma prática ética e sensível, voltada para a valorização dos processos vivenciados pelas crianças e não apenas para a verificação de resultados.

A concepção contemporânea de avaliação também está relacionada à ideia de acompanhamento permanente das aprendizagens, permitindo ao professor planejar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades do grupo. Conforme destacam Marcos e Coutinho (2024), a avaliação constitui um elemento essencial do trabalho docente, pois fornece informações que orientam o planejamento, a organização dos ambientes educativos e a promoção de experiências significativas para as crianças.

Além disso, a avaliação na Educação Infantil fundamenta-se na observação sistemática e na documentação dos processos de desenvolvimento infantil. Segundo Santos, Oliveira e Pereira (2022), a observação e os registros pedagógicos possibilitam acompanhar as conquistas, dificuldades e avanços das crianças, favorecendo uma compreensão mais ampla de suas trajetórias de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação assume um caráter processual, reflexivo e contextualizado, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Portanto, os fundamentos da avaliação na Educação Infantil estão relacionados à valorização da criança como protagonista de seu desenvolvimento, à observação contínua das experiências vividas e à utilização das informações coletadas para qualificar o trabalho pedagógico. Nesse contexto, a avaliação torna-se um instrumento de acompanhamento e promoção das aprendizagens, respeitando os direitos das crianças e contribuindo para uma educação mais humanizada e democrática.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A avaliação formativa na Educação Infantil caracteriza-se como um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, permitindo que o professor compreenda suas necessidades, potencialidades e desafios ao longo das experiências educativas. Diferentemente das avaliações de caráter classificatório, a avaliação formativa busca valorizar os processos de construção do conhecimento, oferecendo subsídios para o planejamento de intervenções pedagógicas mais adequadas às características e aos ritmos individuais de cada criança.

Nessa perspectiva, a avaliação está diretamente relacionada ao desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, emocionais, sociais, motoras e culturais. Segundo Gonçalves (2022), a avaliação formativa possibilita uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil, uma vez que considera não apenas os resultados alcançados, mas também as experiências, interações e aprendizagens construídas ao longo do percurso educativo. Dessa forma, a avaliação torna-se uma ferramenta fundamental para promover práticas pedagógicas que respeitem a singularidade e a diversidade presentes na Educação Infantil.

A concepção de desenvolvimento integral pressupõe que a criança aprende e se desenvolve em diferentes contextos e por meio de múltiplas experiências. Nesse sentido, a avaliação deve ser realizada de forma contextualizada, observando as manifestações das crianças durante brincadeiras, interações, explorações e demais situações do cotidiano escolar. Para Lanes e Timm (2023), a avaliação na Educação Infantil requer a mobilização de saberes que permitam interpretar os processos de aprendizagem das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos e protagonistas de seu desenvolvimento.

Além disso, a avaliação formativa contribui para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e intencionais. Ao acompanhar continuamente as experiências das crianças, o professor pode identificar avanços, dificuldades e interesses, ajustando suas estratégias de ensino para favorecer novas oportunidades de aprendizagem. Marcos e Coutinho (2024) destacam que a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo, fornecendo informações essenciais para o planejamento e a tomada de decisões pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se à promoção da inclusão e da equidade no ambiente escolar. A avaliação formativa permite reconhecer as especificidades de cada criança, evitando comparações e valorizando diferentes formas de aprender e se expressar. De acordo com Santos e Souza (2023), práticas avaliativas inclusivas favorecem a participação de todas as crianças, respeitando suas características individuais e contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e acolhedora.

OBSERVAÇÃO, REGISTROS E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Na Educação Infantil, a observação, os registros e a documentação pedagógica constituem instrumentos essenciais para a realização de uma avaliação contínua, formativa e centrada nos processos de desenvolvimento das crianças. Essas estratégias permitem que o professor acompanhe as aprendizagens construídas no cotidiano, identificando avanços, interesses, dificuldades e potencialidades que orientam o planejamento pedagógico. Diferentemente de práticas avaliativas baseadas em testes ou mensuração de resultados, esses instrumentos valorizam a compreensão das experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos de interação e aprendizagem.

A observação sistemática é considerada uma das principais ferramentas avaliativas na Educação Infantil, pois possibilita ao educador conhecer melhor as formas de expressão, comunicação, participação e desenvolvimento das crianças. Segundo Santos, Oliveira e Pereira (2022), a observação permite captar aspectos significativos do comportamento infantil, fornecendo informações relevantes para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a elaboração de intervenções pedagógicas mais adequadas. Dessa forma, o professor assume uma postura investigativa e reflexiva diante das experiências vivenciadas pelas crianças.

Os registros pedagógicos complementam a observação ao possibilitarem a documentação das experiências, descobertas e avanços observados ao longo do processo educativo. Esses registros podem ser realizados por meio de anotações, relatórios, fotografias, vídeos, desenhos e produções das próprias crianças. De acordo com Nascimento e Lima (2022), os registros constituem importantes evidências do desenvolvimento infantil, permitindo que professores acompanhem a evolução das aprendizagens e reflitam sobre a eficácia das práticas pedagógicas adotadas.

A documentação pedagógica amplia esse processo ao organizar e interpretar os registros produzidos, tornando visíveis os percursos de aprendizagem das crianças. Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), a documentação pedagógica representa uma ferramenta fundamental para a construção de uma prática educativa participativa, uma vez que promove a reflexão sobre as experiências vividas e favorece o diálogo entre professores, crianças e famílias. Nesse contexto, a documentação não se limita ao armazenamento de informações, mas constitui um instrumento de análise e compreensão do processo educativo.

Entre os recursos utilizados na documentação pedagógica, destaca-se o portfólio, que reúne produções e registros capazes de evidenciar o desenvolvimento da criança ao longo do tempo. Pereira (2022) ressalta que o portfólio possibilita acompanhar trajetórias de aprendizagem de forma individualizada, valorizando conquistas e processos em vez de resultados isolados. Além disso, favorece a participação das famílias, que podem acompanhar mais de perto o desenvolvimento infantil e compreender as experiências vivenciadas na instituição educativa.

AVALIAÇÃO INCLUSIVA E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO

A avaliação inclusiva na Educação Infantil fundamenta-se no princípio de que todas as crianças possuem potencial para aprender e se desenvolver, independentemente de suas características, condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Nesse contexto, o processo avaliativo deve respeitar a diversidade presente no ambiente escolar, reconhecendo as singularidades de cada criança e promovendo oportunidades equitativas de participação e aprendizagem. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir uma função classificatória para tornar-se um instrumento de acompanhamento e valorização dos diferentes percursos de desenvolvimento infantil.

A perspectiva inclusiva compreende a avaliação como um processo contínuo e sensível às necessidades individuais das crianças. Segundo Santos e Souza (2023), uma avaliação inclusiva deve considerar as múltiplas formas de expressão, comunicação e aprendizagem, evitando comparações padronizadas e respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento. Essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras, capazes de promover a participação efetiva de todas as crianças nas atividades propostas.

Além de favorecer a inclusão, a avaliação também desempenha um papel importante na identificação das necessidades específicas de cada criança, possibilitando a elaboração de estratégias

pedagógicas adequadas ao seu desenvolvimento. Gonçalves (2022) destaca que a avaliação formativa permite ao professor compreender as potencialidades e dificuldades apresentadas pelas crianças, contribuindo para intervenções pedagógicas que promovam a aprendizagem de forma significativa e respeitosa. Assim, a avaliação torna-se um recurso fundamental para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Outro aspecto essencial no processo avaliativo da Educação Infantil é a participação da família. A parceria entre escola e família fortalece o acompanhamento do desenvolvimento infantil, possibilitando uma compreensão mais ampla das experiências e aprendizagens construídas pelas crianças em diferentes contextos. De acordo com Souza e Ferreira (2021), o diálogo entre educadores e familiares favorece a troca de informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança, contribuindo para uma atuação pedagógica mais coerente e integrada às suas necessidades.

Nesse sentido, a participação familiar não deve restringir-se ao recebimento de informações sobre o desempenho da criança, mas envolver um processo colaborativo de construção do conhecimento sobre seu desenvolvimento. Mendes e Araújo (2022) afirmam que o envolvimento das famílias nas práticas avaliativas fortalece os vínculos entre instituição e comunidade, promovendo maior transparência no processo educativo e ampliando as possibilidades de acompanhamento das aprendizagens. Essa participação contribui para que as famílias compreendam os objetivos da avaliação e reconheçam sua importância para o desenvolvimento infantil.

FORMAÇÃO DOCENTE, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A qualidade da avaliação na Educação Infantil está diretamente relacionada à formação dos professores, uma vez que são esses profissionais os responsáveis por observar, registrar, interpretar e acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse contexto, a formação inicial e continuada torna-se fundamental para que os educadores compreendam os princípios que orientam a avaliação nessa etapa da educação básica, desenvolvendo práticas coerentes com as necessidades e especificidades da infância.

A avaliação na Educação Infantil exige conhecimentos teóricos e metodológicos que permitam ao professor compreender a criança em sua integralidade, respeitando seus ritmos, interesses e formas de expressão. Segundo Almeida e Costa (2020), a formação continuada contribui significativamente para o aprimoramento das práticas avaliativas, possibilitando que os docentes utilizem instrumentos adequados para acompanhar o desenvolvimento infantil e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. Além disso, a atualização profissional favorece a reflexão crítica sobre as práticas educativas e fortalece a construção de uma avaliação mais significativa e humanizada.

Apesar dos avanços observados nas políticas educacionais e nas discussões acadêmicas sobre avaliação, diversos desafios ainda permeiam a prática docente na Educação Infantil. Entre eles,

destacam-se a dificuldade de elaboração de registros sistemáticos, a escassez de tempo para observação individualizada das crianças, a insuficiência de formação específica sobre avaliação e a permanência de concepções tradicionais que associam a avaliação à verificação de resultados.

Oliveira e Santos (2021) ressaltam que muitos professores ainda enfrentam obstáculos para implementar práticas avaliativas compatíveis com as orientações pedagógicas contemporâneas, evidenciando a necessidade de investimentos contínuos em formação profissional.

Outro desafio refere-se à compreensão da avaliação como um processo reflexivo e integrado ao cotidiano escolar. Lanes e Timm (2023) afirmam que avaliar na Educação Infantil requer a mobilização de diferentes saberes pedagógicos, capazes de articular observação, escuta sensível, documentação pedagógica e análise dos processos de aprendizagem. Dessa forma, o professor precisa desenvolver competências que ultrapassam a simples coleta de informações, assumindo uma postura investigativa e reflexiva diante das experiências das crianças.

Por outro lado, existem inúmeras possibilidades para o fortalecimento das práticas avaliativas na Educação Infantil. O uso da observação sistemática, dos registros pedagógicos, dos portfólios e da documentação pedagógica permite acompanhar o desenvolvimento infantil de forma mais abrangente e contextualizada. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, gestores e famílias favorece a construção de uma avaliação mais participativa e alinhada às necessidades das crianças.

Conforme destacam Marcos e Coutinho (2024), a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de promoção das aprendizagens e de qualificação das práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, constituindo-se como um processo contínuo, reflexivo e integrado às práticas pedagógicas. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a avaliação nessa etapa da educação deve estar voltada para a observação das experiências, interações e conquistas das crianças, respeitando suas singularidades e os diferentes ritmos de desenvolvimento.

Verificou-se que a avaliação formativa favorece a construção de práticas pedagógicas mais significativas, permitindo ao professor identificar necessidades, potencialidades e desafios presentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, instrumentos como a observação, os registros pedagógicos, a documentação pedagógica e os portfólios assumem papel relevante ao possibilitarem o acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil e o planejamento de intervenções adequadas às necessidades das crianças.

Também foi evidenciada a importância de uma avaliação inclusiva, capaz de valorizar a diversidade e garantir oportunidades de aprendizagem para todas as crianças. Da mesma forma,

destacou-se a participação da família como elemento essencial para fortalecer o acompanhamento do desenvolvimento infantil, promovendo uma relação de parceria entre escola e comunidade.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente, considerada indispensável para a efetivação de práticas avaliativas coerentes com os princípios da Educação Infantil. A qualificação profissional contribui para que os educadores compreendam a avaliação como um instrumento de acompanhamento e promoção das aprendizagens, superando concepções tradicionais baseadas apenas na verificação de resultados.

Conclui-se, portanto, que a avaliação na Educação Infantil deve ser entendida como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento integral da criança, orientando o trabalho pedagógico e contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e humanizada. Quando realizada de forma planejada, sensível e comprometida com os direitos das crianças, a avaliação torna-se um importante instrumento para promover experiências educativas significativas e favorecer o pleno desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R.; COSTA, L. C. **A formação continuada dos professores de Educação Infantil e a importância dos instrumentos de avaliação**. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 10, n. 2, p. 45-58, 2020.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. ***Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação***. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-58.

GONÇALVES, A. P. **Avaliação formativa na Educação Infantil: uma abordagem inclusiva e sensível ao desenvolvimento infantil**. *Educação & Sociedade*, v. 43, n. 2, p. 231-248, 2022.

LANES, E.; TIMM, J. W. **Avaliação na Educação Infantil: que saberes mobilizar? *Revista Diálogo Educacional*,** Curitiba, v. 23, n. 76, jan./mar. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.076.ds19. Acesso em: 19 jun. 2026.

MARCOS, R.; COUTINHO, D. J. G. **Avaliação na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação***, v. 10, n. 12, p. 298-315, 2024.

MENDES, F. R.; ARAÚJO, V. L. **Práticas de avaliação na Educação Infantil e o envolvimento das famílias no processo**. *Revista de Educação Infantil*, v. 15, n. 1, p. 102-115, 2022.

NASCIMENTO, J. S.; LIMA, M. T. **Observação e documentação como práticas avaliativas na Educação Infantil.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 28, n. 3, p. 77-89, 2022.

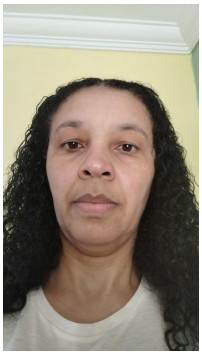
OLIVEIRA, R. M.; SANTOS, L. S. **Desafios e possibilidades na avaliação da Educação Infantil: um estudo sobre as práticas dos professores**. *Cadernos de Educação Infantil*, v. 5, n. 3, p. 66-82, 2021.

PEREIRA, C. L. **A importância do portfólio na avaliação da Educação Infantil. *Perspectiva Pedagógica***, v. 12, n. 4, p. 98-112, 2022.

SANTOS, A. O. S.; OLIVEIRA, G. S.; PEREIRA, S. S. **Avaliação na Educação Infantil: observação, registros e intervenção pedagógica.** *Cadernos da FUCAMP*, v. 21, n. 53, p. 38-69, 2022.

SANTOS, E. P.; SOUZA, M. R. **A construção de uma avaliação inclusiva na Educação Infantil**. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 9, n. 1, p. 59-72, 2023.

SOUZA, L. F.; FERREIRA, T. A. **O papel da família na avaliação do desenvolvimento infantil**. *Revista Educação em Foco*, v. 18, n. 3, p. 134-149, 2021.



TEORIA DE APRENDIZAGEM: CONSTRUTIVISMO E AUTONOMIA DO ALUNO EAD

LEARNING THEORY: CONSTRUCTIVISM AND STUDENT AUTONOMY IN DISTANCE EDUCATION

ELIENE FERREIRA DE OLIVEIRA SOUSA

Graduação em Letras Português/ Inglês pela Faculdade Anhanguera Taboão da Serra (2014); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa na EMEF Fagundes Varella.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da teoria construtivista na Educação a Distância (EAD), destacando suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um levantamento histórico sobre a evolução da Educação a Distância no cenário mundial e brasileiro, permitindo compreender suas transformações ao longo do tempo. Além disso, foram examinados os aspectos legais que regulamentam essa modalidade de ensino, evidenciando seu papel na ampliação do acesso à educação. A fundamentação teórica apoiou-se em autores e pesquisadores que discutem o construtivismo e a EAD, favorecendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Os resultados apontam que a abordagem construtivista contribui significativamente para a construção do conhecimento, estimulando a autonomia, a participação ativa, a colaboração e o desenvolvimento de competências essenciais para a formação dos aprendizes na sociedade contemporânea e nos ambientes virtuais atuais.

Palavras chaves: Construtivismo; Educação a Distância; Ensino e Aprendizagem; Tecnologias Digitais; Autonomia.

ABSTRACT

This study analyzes the importance of constructivist theory in distance education and its contributions to teaching and learning across different educational contexts. It reviews the historical development of distance education globally and in Brazil to understand how the field has changed over time. The study also examines the laws and regulations governing this mode of education and its role in expanding access. Its theoretical framework draws on researchers who discuss constructivism and distance education, supporting a critical reflection on pedagogical practices mediated by digital technologies. The findings indicate that constructivist approaches contribute significantly to knowledge construction by encouraging autonomy, active participation, collaboration, and the development of skills essential to learners in contemporary society and current virtual environments.

Keywords: Constructivism; Distance Education; Teaching and Learning; Digital Technologies; Autonomy

INTRODUÇÃO

A Educação a distância vem ganhando espaços significativos no meio educacional, nos dias atuais podemos observar que muitas instituições de ensino oferecem vários cursos à distância com a mesma qualidade ou até melhor que alguns cursos presenciais, porém, há pessoas que dizem que a educação a distância é a melhor forma de ensino e outras que discordam. Desta forma assim como na modalidade presencial a modalidade a distância também existe os pros e contras, as vantagens e desvantagens.

Nos cursos da modalidade EAD é possível pessoas de várias cidades, estados o até países estudarem a distância, ou seja, as atividades e as interações deixam de ser feitas em uma sala de aula e passam a ser feitas por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). E a ferramenta principal para unir pessoas de diferentes lugares a um determinado curso é a internet.

O aluno da modalidade a distância necessita desenvolver algumas habilidades, entre elas a autonomia. Se tornar um sujeito autônomo é fundamental para o aluno de EAD uma vez que ele estuda em ambiente diverso da sala de aula.

Nesta modalidade de ensino existem pessoas capacitadas capazes de motivar o aluno na busca da autonomia, este profissional é o tutor a distância. A interação entre alunos e tutores é fundamental no processo de ensino aprendizagem, esta interação na maioria das vezes é realizada por meio de fóruns disponibilizados no ambiente virtual. É por meio desta ferramenta que o aluno organiza suas ideias, expõe suas opiniões compartilhando e construindo conhecimento coletivamente.

Nossa pesquisa pretende esclarecer de forma sucinta a teoria construtivista de Jean Piaget e observar se ela influencia no processo de ensino aprendizagem do aluno de EAD. Já que o aluno da modalidade a distância precisa se tornar um sujeito autônomo, foi realizado um breve histórico da EAD no Brasil e no mundo investigando como esta teoria pode influenciar na autonomia do educando. Foi

realizada uma investigação que relacionou a teoria construtivista e o ambiente Virtual de Aprendizagem. (AVA).

OBJETIVO GERAL

Identificar a importância do construtivismo e sua influência em cursos na modalidade no Ensino a Distância.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Esclarecer, sucintamente, o que é a teoria construtivista;

Analisar se esta teoria pode ser aplicada na educação a distância;

Relacionar a teoria construtivista e o Ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

JUSTIFICATIVA

No Ensino a Distância, são necessárias autonomia e disciplina do discente para acompanhar as instruções, materiais e textos disponibilizados pelo tutor. Nesse contexto, é importante compreender as teorias de aprendizagem, e assim descobrir quais são os mecanismos mais adequados para se atingir um processo de ensino e de aprendizagem a distância**,** de qualidade.

Nossa pesquisa pretende esclarecer sucintamente a teoria construtivista, pretende descobrir se ela pode ser aplicada da educação a distância e se influência nos processos de interação, no modelo de tutoria. Sendo assim, desdobramos sobre o tema com intuito de compreendermos a teoria construtivista de Jean Piaget e suas influências no ambiente Virtual de aprendizagem e na autonomia do aluno. Guimaraes (2016) afirma que:

Ao adotar o construtivismo como base na construção do conhecimento em seu ambiente virtual, acredita-se que para haver êxito do objetivo a ser alcançado é necessário que o conhecimento seja transformado e não acumulado. Para isso são adotadas diversas ferramentas tecnológicas como formas alternativas de promover a interação visto a EAD ser um desafio para todos os envolvidos nesta modalidade de educação. (GUIMARAES, 2016, p.6)

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O processo de ensino – aprendizagem ao longo dos anos passou por algumas transformações, ele vem acompanhando as mudanças histórico - sociais, culturais e tecnológicas que a humanidade vem enfrentando.

Antes tínhamos apenas a educação presencial e com o passar dos tempos, surge a educação a distância. Aqui no Brasil a EAD ainda está em estágio menos avançados se compararmos com outros países do mundo como: Suécia, Reino Unido, Espanha e Estados Unidos. Enquanto os países já viviam e conviviam com a educação a distância O Brasil ainda não tinha conhecimento de tal modalidade de ensino. Só em meados do século XX que o Brasil começa a ter as primeiras manifestações do ensino a distância por meio do rádio e a partir daí vem se expandindo.

No ano de 1996, pode se considerar que deu se início a oficialização do ensino a distância no Brasil com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED). A partir disso entra em vigor a legislação que torna legal tal modalidade de ensino. A partir da Lei nº 9.394/96, gradativamente esta modalidade foi apresentada “como forma viável de alcançar o ideário democrático de educação para todos, preconizado na Constituição Federal do Brasil de 1988.” (Costa; Fofonca; Sartori, 2018, pag.3)

A legislação garante que: “Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional (MEC, ART5º, 2005)”. Sendo assim o estudante que fizer um curso a distância não será prejudicado terá seu diploma ou certificado com a mesma validade do aluno que fizer um curso presencial.

A legislação diz ainda que: “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial” (MEC ART3 º, INCISO 2, 2005), ou seja, o aluno não será prejudicado quanto à grade curricular e quanto à carga horária do seu curso.

Mesmo tendo suas bases legais o ensino a distância ainda é visto por muitas pessoas com muito preconceito, assim podemos dizer que vivemos numa sociedade que deposita pouca credibilidade a essa modalidade de ensino considerando-a inferior ao ensino presencial. O decreto nº. 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB de 1996, caracteriza a educação à distância como:

(...) como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (MEC, ART 1º 1996).

Educação a distância é o processo de ensino e de aprendizagem mediado por tecnologias, na qual professores e alunos não estão juntos fisicamente, mas interagem virtualmente. Moran (1994) afirma que a educação a distância:

[...] é ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 1994, p.1).

A EAD transitou da mídia clássica presente na educação formal e presencial, para uma educação ubíqua e aberta, utilizando-se das tecnologias digitais de comunicação e informação disponíveis em e para ambientes online. Tal transição repercute de modo significativo na modalidade de ensino analisada, pois é possível repensar sobre as práticas e processos que lhe são inerentes, buscando expandir diversas ambiências de aprendizagem possíveis na contemporaneidade, ampliando as possibilidades de conhecimento e aprendizado. (Dias e Fofonca 2017).

Nessa modalidade de ensino, consideramos o tutor a distância uma figura fundamental, pois é ele que conduz o aluno incentivando e motivando na busca pelo conhecimento e no desenvolvimento da própria autonomia. Na EAD tutores e alunos precisam estar envolvidos e comprometidos com a aprendizagem, para que a mesma seja significativa. O discente assume um papel autônomo de busca do conhecimento e informações. O docente tem um papel de facilitador do acesso a ciência.

Piaget procurou pelo início do conhecimento, passagem do biológico ao cognitivo através da interação mediada pela ação do sujeito dirigida ao objeto; e pela relação que o sujeito e o objeto mantêm, cada um, com a construção do conhecimento, como também um com o outro. É nesse momento que ele coloca explicitamente a ação do sujeito, em uma interação com o objeto, como fonte do conhecimento (PARRAT- DAYAN, 2006 apud SANCHIS e MAHFOUD, 2007, P. 2)

Diante dessa premissa entende-se que o sujeito é o principal agente na construção do saber, é o responsável pela interação com o objeto de estudo e com seus pares (colegas e tutores).

Para Piaget “O conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre sujeito e os objetos, (...) mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre sujeito-que conhece e o sujeito conhecido” (Piaget, 1967 apud SANCHIS e MAHFOUD, 2007, p.2)

O aluno de EAD, além de organização e disciplina precisa ter acesso a um bom computador e uma conexão de internet de qualidade par conseguir realizar as atividades propostas, pois nesta modalidade a sala de aula é virtual e não presencial.

O ambiente virtual pedagógico deve favorecer experiências, na qual o aluno seja o protagonista na construção de saberes. Os institutos de ensino devem ter dispositivos, para verificar se a aprendizagem está sendo efetiva, se está proporcionando momentos de interação e de troca para a edificação do sujeito como individuo ativo. A educação a distância ao romper com os espaços e tempos das escolas convencionais, requer dos alunos disciplina, compromisso e busca autônoma (na qual eles podem contar com ajuda de professores e tutores) pelo saber. Segundo Soek e Gomes (2008):

A educação a distância possui elementos importantes que caracterizam o ensino a distância como, por exemplo, a própria distância física professor/aluno; o estudo individualizado e independente, que permite ao aluno autonomia para construir sua própria aprendizagem e ser autor de suas práticas e reflexões; a abertura, ou seja, sua capacidade de diversidade e amplitude de oferta; a flexibilidade de espaço, assistência e tempo; a eficácia, que por meio de suporte pedagógico, administrativo, cognitivo, afetivo e de integração dos meios de comunicação bidirecional estimula a autonomia do aluno; a formação permanente que atende à grande demanda por capacitação continuada e a economia de tempo que evita deslocamento e abandono de emprego, entre outras variáveis.(SOEK e GOMES, 2008, p.168)

A educação a distância cresceu muito nos últimos tempos e este crescimento é devido à qualidade do ensino que esta modalidade vem proporcionando. Estudar a distância não é tarefa fácil, o aluno precisa ser organizado e ter disciplina para o estudo. Guimaraes (2016) afirma que: “estudar a distância não é

somente visitar a plataforma quando há tempo disponível", ou seja, o aluno que resolve estudar a distância precisa acessar a plataforma do curso sempre que possível, deve se inteirar dos prazos para a entrega das atividades, participar dos fóruns avaliativos, entre outros.

Na EAD o fórum é considerado uma ferramenta muito importante, pois é por meio dele que o aluno participa e interage com colegas e tutores. Se a interação na EAD é realizada por meio do fórum acreditamos que a teoria interacionista é fundamental e aplicável na modalidade a distância de que propiciam o diálogo e a relação pessoal entre alunos e professores, fazendo uso de tecnologias.

O construtivismo é uma teoria da aprendizagem, também entendida como uma corrente pedagógica, ela foi desenvolvida pelo psicólogo e epistemólogo Jean Piaget, no início da década de 1920. Segundo Piaget o desenvolvimento cognitivo ocorre diante de interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento no processo de assimilação e acomodação. Nas suas conclusões gerais em Les formes élémentaires de la dialectique (1980) ele afirma que:

A relação cognitiva sujeito/objeto é uma relação dialética porque se trata de processos de assimilação (por meio de esquemas de ação, conceitualizações ou teorizações, segundo os níveis) que procedem por aproximações sucessivas e através dos quais o objeto apresenta novos aspectos, características, propriedades, etc. que um sujeito também em modificação vai reconhecendo. Tal relação dialética é um produto da interação, através da ação, dos processos antagônicos (mas indissociáveis) de assimilação e acomodação (PIAGET, 1980.)

Piaget determina a assimilação e acomodação como elementos essenciais ao equilíbrio cognitivo do sujeito. Conforme Rodrigues e Souza:

A construção do conhecimento ocorre quando o aprendiz age, física ou mentalmente, sobre os objetos, provocando o desequilíbrio do conhecimento adquirido anteriormente. Esse desequilíbrio deve ser resolvido por meio de um processo de assimilação e acomodação do novo conhecimento. Assim, o equilíbrio será restabelecido, para, em seguida, sofrer outro desequilíbrio. O desenvolvimento de cada processo significa: Assimilação: É o processo cognitivo de novos conhecimentos. Acomodação: É a modificação de um esquema ou de uma estrutura existente. Equilibração: É o processo de passagem da assimilação para acomodação (RODRIGUES e SOUZA, p. 4).

Para Piaget (1996, p. 309) "a assimilação e a acomodação são (...) os dois polos de uma interação entre o organismo e o meio, sendo a condição de todo funcionamento biológico e intelectual", ou seja, as estruturas mentais estão sempre em constantes processos de modificações, a partir da interação entre sujeito/objeto/mundo.

Como afirma Piaget (1996, p. 13): (...) "a assimilação jamais pode ser pura porque, ao incorporar os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica sem cessar esses últimos para ajustá-los aos novos dados." O conhecimento novo interage com a vivência e o conhecimento de mundo já adquirido pelo indivíduo.

A aparição de conflitos que produzem desequilíbrios e desajustes nas estruturas construídas pelo indivíduo promove sua modificação, através do mecanismo de equilibração que força a reconstrução dos esquemas existentes, de acordo com as novas demandas. (Merchán, 2000, p.53).

O conhecimento no construtivismo de Piaget parte do desequilíbrio, ruptura, a provocação de conflitos cognitivos gerando a adaptação. (...) “o desenvolvimento é uma equilibração progressiva a partir de um estado inferior até um estado mais elevado de equilíbrio”. (PIAGET EM PULASKI,1986).

Piaget desenvolveu uma teoria epistemológica caracterizada por uma visão internacionalista do desenvolvimento, ou seja, o conhecimento é construído numa interação entre o meio e o sujeito, a inteligência do indivíduo ocorre com a adaptação a novas situações. Quanto mais interação, assimilação, acomodação, equilíbrio, mais conhecimento. Desta forma o construtivismo visa o protagonismo do estudante, pois propõe que o educando seja um sujeito ativo da sua própria aprendizagem, o que é fundamental no ensino EAD. Guimaraes (2016) destaca a importância do trabalho coletivo e salienta que:

O construtivismo tornou-se a base para as práticas de interação virtual. Visto a necessidade de construção e reconstrução constante nos ambientes virtuais de aprendizagem, esta teoria tem mostrado que consegue atender às necessidades de alunos e professores. (GUIMARAES, 2016, p.6)

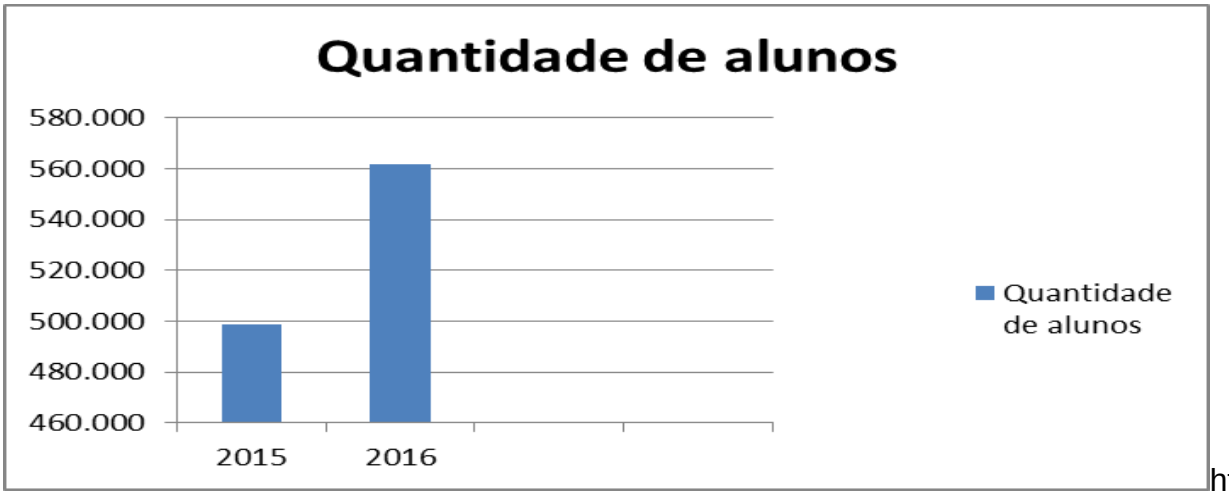
Encontramo-nos diante de um cenário global de mudanças aceleradas, busca por informação e de multiplicidade de tecnologias acessíveis a muitos usuários. Diante do panorama atual, o ensino EAD pode ser uma ferramenta inovadora e facilitadora que possibilita ampliar a oferta e acesso de cursos nos diversos contextos educacionais e níveis de formação (SANTAELLA, 2013).

O ensino a distância facilita a vida de muitas pessoas, uma vez que fornece todo o material de estudo virtualmente e ainda existe a flexibilidade de horários, porém há questionamentos em relação a aprendizagem a distância. Que o aluno de EAD é isolado, que não é possível aprender sem uma sala de aula e sem um professor, entre outros. O que muitas pessoas não sabem é que no estudo a distância não existe uma sala de aula presencial, mas existe uma sala de aula virtual, não existe a figura do professor, mas existe o professor tutor que motiva os educandos na busca pelo conhecimento, tornando assim o Ambiente virtual de aprendizagem bastante interativo.

Para Ausubel (2001) existe dois tipos de aprendizagem: a significativa e a memorística, no caso da modalidade a distância pode se considerar que a aprendizagem é significativa, pois o educando não é levado a memorizar nada, o aluno é estimulado a construir conhecimento coletivamente. Desta forma acontece interação entre todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os cursos a distância têm ganhado cada vez mais espaço no cenário nacional. Conforme o Censo EAD. BR 2016 a quantidade de alunos beneficiados por essa modalidade tem crescido com visibilidade, contabilizando 498.683 em 2015 com uma enorme evolução para 561.667 em 2016.

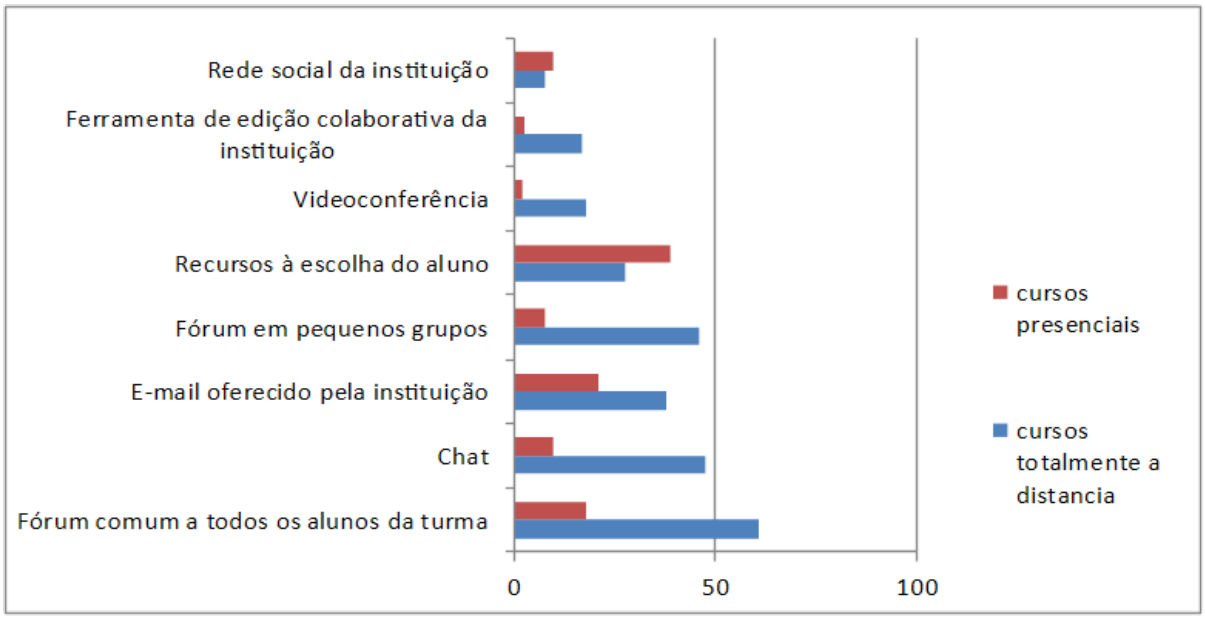


http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf

A educação a distância tem sido impulsionada em nosso país devido dois fatores: primeiramente, como democratização do ensino, a EAD traz a possiblidade para concretizar o direito constitucional de educação para milhões de brasileiros excluídos deste bem social, mostrando-se um facilitador no processo de ensino aprendizagem. O segundo fator seria às novas tecnologias da informação e da comunicação. Tais tecnologias realizaram avanços e tornaram-se bastante acessíveis, permitindo às pessoas ultrapassarem as distâncias geográficas e ficarem cada vez mais próximas. (PRETI 2009)

A proximidade, apesar da distância espacial, torna-se presente na EAD em virtude das ferramentas tecnológicas. No ambiente virtual existe um direcionamento voltado para a construção da aprendizagem em grupo, visando uma forma colaborativa (KOSHINO, 2011).

O curso EAD, tem como principais ferramentais o fórum o *chat* e o *e-mail,* contudo, também englobam outros mecanismos para facilitar o contato entre professores e alunos. Na tabela do Censo EAD. BR 2016 sobre recursos de interação entre alunos em cursos regulamentados pode-se constatar que o percentual de ferramentas tecnológicas analisadas, na maioria, é mais utilizado nos cursos totalmente a distância do que no presencial.



http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf

Na educação a distância Todos os sujeitos envolvidos no projeto são potencialmente ativos emissores, receptores e produtores de informações e conhecimentos; cocriadores de uma densa trama de interrelações entre pessoas, práticas, valores, hábitos, crenças, sentidos e tecnologias em um contexto de aprendizagem e desenvolvimento na interdependência conjunta (ALMEIDA, 2007, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o construtivismo pode ser aplicado na EAD e é uma teoria fundamental no processo de ensino aprendizagem do aluno de EAD, pois ela visa a interação do aluno com seu meio. Concluímos também que o construtivismo e a aprendizagem significativa levam o aluno a desenvolver sua própria autonomia, pois visam a participação ativa do sujeito.

Investigamos uma peça fundamental, um dos integrantes da equipe multidisciplinar, o Tutor à distância. É ele que motiva e incentiva os educandos no processo de ensino aprendizagem, é ele que leva o aluno a buscar sua própria autonomia. Investigamos, de igual forma, o material didático que independe da teoria aplicada. Nossa pesquisa também supriu dúvidas e indagações sobre o que a legislação preconiza a respeito da Educação a distância.

De um modo geral acreditamos que nossa pesquisa será fundamental, para nossa área, pois foram evidenciados esforços para se revelar a importância das teorias de aprendizagem na EAD se elas contribuem no processo de aprendizagem.

Sendo assim acreditamos que o construtivismo contribui para a autonomia do aluno uma vez que permite a interação e a construção de conhecimento entre os envolvidos. Desta forma o ambiente virtual precisa ser acolhedor e interativo, para que aluno possa construir conhecimento coletivamente. Acreditamos também que seja necessária uma equipe multidisciplinar comprometida e qualificada, na qual todas têm o mesmo objetivo: o aprendizado do educando.

Desta forma o construtivismo pode sim ser aplicado na EAD, pois é capaz de atender todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Além disso, esta teoria contribui fundamentalmente na autonomia do aluno, uma vez que permite a interação virtual e o trabalho coletivo levando o aluno a construir e reconstruir conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. (org.). **Formação de educadores à distância e integração de mídias.** São Paulo: Avercamp, 2007.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientificar/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em 7 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília,

DF, 2005. Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5622.htm. Acesso em: 7 out. 2018.

COSTA, K.; FOFONCA, E.; SATORI, S. A. **A legislação educacional da modalidade de educação a distância: análise de perspectivas que identificam sua possível legitimação on-line.** 2018, p. 1-10.

DIAS, M. A. R.; FOFONCA, E. **A integração de tecnologias digitais e a constituição de metodologias interativas e dialógicas: desafios e possibilidades na educação superior.** *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 2017, p. 1-19, 2017.

GUIMARAES, Deise Bento de Oliveira. **Contribuições do construtivismo nas práticas de interação virtual. Simpósio de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância.** Disponível em: http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1547. Acesso em: 7 out. 2018.

KOSHINO, Pedro. **Aprendizagem em grupo em educação a distância.** Brasília, maio 2011. Tribunal de Contas da União. Setor educacional.

LESSA, Shara Christina Ferreira. **Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil.** Disponível em: http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_02.pdf. Acesso em: 7 out. 2018.

MERCHAN, Paloma Arroyo. **Teorías del aprendizaje.** Madrid, España: Taymar Reprografía S. L., [s. d.], p. 37-38.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância.** 1994. Atualizado em 2002. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em: 7 out. 2018.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel.** 2002. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf. Acesso em: 7 out. 2018.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean. **Les formes élémentaires de la dialectique.** Paris: Gallimard, 1980.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Reflexões sobre as principais teorias de aprendizagem e a aplicação na EAD.** Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/estetica/reflexoes-sobre-as-principais-teorias-de-aprendizagem-e-a-aplicacao-na-ead/58989. Acesso em: 7 out. 2018.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

RESENDE, Regina Lúcia Sartorio Marinato. **Fundamentos teórico-pedagógicos para EAD.** Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf. Acesso em: 12 jul. 2018.

RODRIGUES, Rafael de Figueiredo; SOUZA, Eurice. **Construtivismo aplicado em ambientes de educação a distância.** Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2004/posters/poster1267-1276.pdf. Acesso em: 7 out. 2018.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. **Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget.** 2007. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347195.pdf. Acesso em: 7 out. 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.



A MÚSICA COMO FORMA DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSIC AS AN ART FORM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ELISANGELA ARAÚJO DE SOUZA

Graduação Pedagogia 2006. Pós psicopedagogia 2016. Email: lival_marques@hotmail.com. Professora de educação infantil.

RESUMO

Este trabalho procura destacar como a música e as diferentes manifestações artísticas influenciam o crescimento intelectual e emocional das crianças na educação infantil. O contato com sons, ritmos e produções visuais, quando integrado ao cotidiano escolar, transforma-se em uma via poderosa para a construção de saberes, despertando a curiosidade dos pequenos por múltiplos temas por meio de estímulos variados, como movimentos, cores, formas e experimentações. A inserção de práticas musicais, junto às atividades de Arte, contribui para organizar lembranças, ampliar a sensibilidade dos sentidos e favorecer modos inventivos de pensar. Ambas funcionam como formas expressivas que permitem transmitir sentimentos, ideias e vivências que nem sempre conseguem ser traduzidas verbalmente. Além disso, tornam o processo educativo mais envolvente, ativo e cheio de significado. Quando a criança explora melodias, desenhos, pinturas, modelagens ou outras formas de criação, o ambiente escolar se torna mais acolhedor e estimulante. A imaginação se expande, a inventividade se fortalece e a sala de aula ganha dinamismo. A música, por sua natureza, ocupa o tempo com combinações sonoras capazes de prender a atenção, enquanto as artes visuais possibilitam transformar emoções em linhas, volumes e tonalidades. Portanto, música e Arte atuam de maneira complementar, funcionando como instrumentos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo sua sensibilidade, sua capacidade de expressão e sua compreensão do mundo que as cerca.

Palavras chaves: Arte; Criatividade; Musicalização.

ABSTRACT

This study highlights how music and different forms of artistic expression influence children's intellectual and emotional growth in early childhood education. When sounds, rhythms, and visual works are integrated into everyday school life, they become powerful ways to build knowledge and spark children's curiosity through movement, color, shape, and experimentation. Musical practices, together with visual arts, help organize memories, heighten sensory awareness, and encourage inventive thinking. Both provide ways to express feelings, ideas, and experiences that cannot always be conveyed in words, while making education more engaging, active, and meaningful. When children explore melodies, drawings, painting, modeling, and other forms of creation, the school becomes more welcoming and stimulating. Imagination and inventiveness grow, and the classroom becomes more dynamic. Music engages attention through sound, while visual arts transform emotions into lines, volumes, and colors. Music and art therefore complement each other as essential resources for children's holistic development, strengthening sensitivity, expression, and understanding of the world around them.

Keywords: Art; Creativity; Music Education

INTRODUÇÃO

A música constitui uma forma singular de comunicação, construída por combinações sonoras que carregam afetos, ideias, percepções e estados internos. Trata-se de uma das expressões mais antigas da humanidade, presente em todos os grupos sociais e em inúmeras práticas simbólicas, marcando identidades, épocas e trajetórias coletivas. Esse caráter cultural e ritualístico explica sua relevância no campo educacional, embora a inserção consistente da música na escola tenha enfrentado obstáculos ao longo da história.

Mesmo assim, ela acompanha o cotidiano das pessoas: é ouvida, compartilhada, apreciada e capaz de provocar sensações diversas — entusiasmo, melancolia, lembranças, conquistas, saudade. A música exterioriza aquilo que muitas vezes permanece guardado, alcançando o íntimo e adquirindo significados conforme o modo como cada sujeito participa da vida social.

Como manifestação humana, a música transmite mensagens e revela modos de existência que refletem aspirações coletivas. Ela mobiliza emoções de maneira consciente, envolvendo quem a escuta e ampliando a clareza das experiências vividas.

Para compreender o conceito de música, é necessário reconhecê-la como criação histórica e cultural, moldada por contextos sociais que produzem diferentes interpretações, visões e sentidos. Pode ser entendida como ciência, arte ou linguagem, mas não possui definição única ou permanente. Ao contrário, reinventa-se continuamente, assumindo múltiplas formas e demonstrando sua

riqueza por meio da diversidade, da mudança e das infinitas possibilidades que oferece.

A presença da música acompanha todas as sociedades e influencia diretamente aspectos como

coordenação motora, desenvolvimento da fala e equilíbrio emocional. Os sons despertam sentimentos variados — serenidade, movimento, nostalgia, alegria — permitindo que cada pessoa expresse vivências por meio da percepção, da experiência e da reflexão.

Desde períodos muito remotos, anteriores ao domínio do fogo, já existiam modos de comunicação baseados em ritmos corporais e gestos sonoros. Em civilizações como China, Egito, Índia e Mesopotâmia, a música era vista como força dotada de atributos especiais, antecedendo inclusive a fala. Por isso, é considerada uma linguagem universal, presente em todos os povos, independentemente do tempo ou do espaço.

Quando integrada às práticas artísticas, a musicalidade contribui para formar crianças sensíveis, inventivas e capazes de relacionar imaginação e realidade. As diferentes expressões da Arte — pintura, desenho, movimento, ritmo, canto — ampliam a percepção, fortalecem a expressão corporal e estimulam a construção de sentidos. Assim, a educação infantil precisa ultrapassar o ensino de conteúdos formais, valorizando experiências estéticas, corporais e sensoriais que favoreçam o desenvolvimento integral.

A articulação entre Arte e música transforma o ambiente escolar em um espaço mais vivo, dinâmico e significativo, permitindo que as crianças explorem o mundo por meio de sons, cores, formas e gestos, desenvolvendo autonomia, imaginação e sensibilidade.

A presente investigação se justifica pela necessidade de compreender como a união entre práticas artísticas e musicalidade pode enriquecer o processo educativo, ampliando modos de expressão, percepção e criação. Em um cenário que exige abordagens sensíveis e humanizadas, estudar a música como linguagem artística torna-se fundamental para fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a imaginação, a sensibilidade e a construção de conhecimentos por meio de experiências estéticas.

O objetivo geral deste artigo é examinar como a Arte, por meio da musicalidade, favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e expressivo das crianças na educação infantil.

A MÚSICA NO CENÁRIO ATUAL

Para compreender o cenário atual do ensino de música nas escolas públicas brasileiras, é indispensável revisitar o conjunto de políticas educacionais que, a partir dos anos 1990, passaram a reformular profundamente o sistema de ensino. Essas mudanças ampliaram a concepção de formação integral e reforçaram a presença da educação musical como parte desse processo.

Em 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que definiu as obrigações do Estado em relação à educação e estabeleceu princípios, metas e fundamentos que orientariam a organização da educação no país. No Título III, a LDB assegura direitos essenciais, como:

- **ensino fundamental gratuito** — acesso universal e sem custos;
- **ampliação da obrigatoriedade no ensino médio** — expansão progressiva da gratuidade;
- **atendimento especializado** — suporte a estudantes com necessidades específicas;

- **educação infantil gratuita** — incluindo creches e pré-escolas;
- **qualidade mínima garantida** — assegurando recursos básicos ao processo de aprendizagem.

A LDB marcou um avanço ao destacar a formação integral como eixo da educação básica, defendendo que a escola deve promover desenvolvimento humano, cidadania e continuidade dos estudos.

Em 1997, o Ministério da Educação apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluíram orientações específicas para o ensino de música no ensino fundamental. Os PCN defendiam que os estudantes deveriam vivenciar a música como ouvintes, intérpretes, criadores e improvisadores, reconhecendo-a como componente essencial da cultura e da vida social. A escola, nesse sentido, deveria proporcionar experiências sonoras diversificadas.

Os PCN organizam a aprendizagem musical em três dimensões:

- **expressão musical** — criação, improvisação e interpretação;
- **escuta significativa** — envolvimento ativo com a linguagem sonora;
- **produção cultural** — compreensão da música como fenômeno histórico e social.

Apesar dessas diretrizes, a prática musical nas escolas públicas ainda enfrenta obstáculos, especialmente devido às desigualdades estruturais.

Dois anos após a LDB, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), voltado para creches e pré-escolas. O documento orientava o trabalho pedagógico com crianças pequenas, valorizando objetivos, conteúdos e práticas que respeitassem a diversidade cultural e os diferentes modos de ensinar.

O RCNEI reforçou que crianças de 0 a 5 anos devem ter acesso a experiências que promovam desenvolvimento integral, incluindo contato com múltiplas linguagens e atividades lúdicas — entre elas, música e artes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98), consolidaram avanços relacionados à qualidade da educação e à concepção de formação integral. Esses documentos ampliaram o reconhecimento da importância do patrimônio cultural e artístico como parte essencial da educação. O Artigo 3º define o currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que articula vivências das crianças com saberes pertencentes ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, garantindo o

desenvolvimento integral.

As Diretrizes se organizam em três dimensões:

- **princípios éticos** — autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito às culturas;

- **princípios políticos** — cidadania, criticidade e defesa da democracia;
- **princípios estéticos** — sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade expressiva.

Mesmo após quase duas décadas de vigência da LDB e de documentos orientadores, o ensino de música ainda encontra barreiras para se efetivar plenamente. Na Educação Infantil, a musicalidade muitas vezes se limita a práticas repetitivas ou ao uso restrito de instrumentos simples. No Ensino Fundamental, a prioridade dada às áreas científicas, à língua portuguesa e à matemática frequentemente reduz o espaço das linguagens artísticas.

A Lei nº 11.274/2006, ao antecipar a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, intensificou um quadro já delicado ao encurtar o período destinado à Educação Infantil. Em vez de assegurar condições adequadas para essa faixa etária — como ambientes planejados, materiais específicos e formação docente apropriada — a medida acabou funcionando como uma decisão administrativa que afetou negativamente o desenvolvimento global das crianças.

Embora a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental possa parecer um avanço, na prática ela reduz o tempo dedicado às vivências lúdicas e às experiências artísticas, fundamentais na primeira infância. Assim, a escolarização antecipada substitui momentos essenciais para o desenvolvimento motor, emocional e criativo.

A Lei nº 11.769/2008 trouxe um avanço significativo ao determinar que a música se tornasse conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica até 2012. Essa legislação reforça a necessidade de garantir aos estudantes o acesso às artes e ao patrimônio cultural, assegurando que os princípios estéticos sejam valorizados desde os primeiros anos escolares e continuados ao longo do Ensino Fundamental.

O trabalho musical deve reconhecer que essa linguagem é acessível a bebês e crianças, inclusive aquelas com necessidades específicas. A música favorece a expressão, o equilíbrio emocional, a autoestima, o autoconhecimento e a convivência social, ampliando possibilidades de comunicação e interação.

No contexto da Educação Infantil, é essencial lembrar que as crianças vivenciam a cultura musical desde muito cedo. Por isso, é necessário ampliar o acesso à musicalização nos espaços educativos e garantir continuidade desse processo nas séries iniciais, rompendo com a ideia de que a música é apenas um produto acabado, e não um conhecimento que se constrói gradualmente.

Outro aspecto importante é superar a visão equivocada de que a Educação Infantil serve apenas como preparação para o Ensino Fundamental. Em muitas instituições, o foco excessivo na alfabetização e na matemática reduz o espaço do brincar, do movimento, da arte e da música, comprometendo etapas essenciais do desenvolvimento infantil. Assim, não se pode atribuir somente ao Ensino Fundamental a responsabilidade pelo enfraquecimento da educação

musical, pois muitas práticas inadequadas já se manifestam na própria Educação Infantil.

A criança, por natureza, aprende brincando — e, ao brincar, produz música. É por meio dessa relação espontânea com os sons que ela explora o ambiente, experimenta materiais sonoros, cria ritmos, inventa melodias e aprecia músicas de diferentes culturas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil chama atenção para práticas contraditórias ainda presentes em muitas instituições, propondo uma reflexão profunda sobre a importância do contato sensível, intuitivo e espontâneo com a música desde os primeiros anos de vida. O documento enfatiza que:

A musicalização deve respeitar as formas próprias de perceber, sentir e pensar em cada etapa do desenvolvimento humano, favorecendo que a criança construa conhecimentos musicais de maneira significativa. Além disso, ressalta a relevância de proporcionar experiências que permitam vivenciar e analisar elementos musicais por meio de um exercício expressivo e sensível, capaz de estimular habilidades, formulação de hipóteses e construção de conceitos (BRASIL, p. 48).

Dentro dessa perspectiva educativa, a Educação Musical é entendida, conforme Brito (2003), como um percurso formativo contínuo, capaz de se desenvolver em múltiplos ambientes. A música é vista como uma construção permanente, que envolve observar, sentir, experimentar, reproduzir, inventar e analisar.

Pesquisas diversas apontam que a música exerce impacto direto sobre a atenção — uma habilidade cognitiva essencial para selecionar estímulos relevantes e direcionar o foco mental para informações específicas. Entretanto, os processos que explicam de que maneira a música contribui para aprimorar a atenção — especialmente a rapidez de resposta ou a capacidade de manter o foco mesmo diante de distrações — ainda não são totalmente compreendidos, e seus fundamentos neurológicos permanecem pouco esclarecidos.

A maioria das crianças demonstra prazer natural ao se relacionar com a música: cantam, murmuram, acompanham ritmos com o corpo, batem palmas, movimentam os pés ou dançam. É justamente por meio dessa articulação

espontânea entre gestos e sons que elas começam a construir seus primeiros entendimentos sobre a linguagem musical.

Piaget, citado por Jeandot (1997, p. 42), afirma que:

O brincar é a base indispensável para o desenvolvimento intelectual infantil. A ludicidade permite que a criança elabore e reelabore conceitos, internalizando-os de forma espontânea. Assim, ao vivenciar experiências musicais e artísticas, ela amplia sua capacidade de compreender o mundo, integrando símbolos, ritmos e significados.

O contato com a música favorece a socialização, aproxima a criança do universo artístico, estimula o prazer de experimentar e interagir, além de ajudá-la a atribuir sentido às suas necessidades emocionais, culturais, físicas e cognitivas. A música, por sua vez, é reconhecida por despertar emoções intensas, que podem influenciar diretamente os estados atencionais. Pesquisas comportamentais que analisam o

impacto da música na atenção geralmente utilizam composições associadas a emoções básicas — como alegria ou tristeza

— e frequentemente observam que músicas alegres e altamente estimulantes tendem a melhorar o controle atencional.

As emoções despertadas pela música são muito mais complexas do que classificações simples conseguem abarcar. Abordagens teóricas recentes indicam que diferentes componentes sonoros — como volume, qualidade do timbre, velocidade rítmica e organização estrutural — podem gerar uma ampla gama de estados afetivos. Por isso, torna-se essencial investigar um conjunto mais diverso de emoções provocadas pela música, variando sistematicamente esses elementos, para compreender com maior precisão como ela influencia a atenção e de que maneira esses efeitos se articulam com os estados emocionais.

O cérebro reage de forma imediata quando alguém participa de atividades musicais, mas transformações profundas e duradouras em sua organização exigem tempo. À medida que indivíduos se envolvem com práticas musicais por longos períodos, ocorrem alterações permanentes na estrutura e no funcionamento neural. Essas mudanças refletem tanto o conteúdo aprendido quanto o modo como o aprendizado foi construído, influenciando inclusive a transferência dessas habilidades para outras áreas do desenvolvimento humano.

Os seres humanos possuem uma predisposição natural para identificar e responder a padrões sonoros, e essa sensibilidade inata faz da música um meio poderoso de comunicação e imaginação na infância. Antes mesmo de dominar a fala, os bebês produzem balbucios e vocalizações que contribuem para o fortalecimento das redes neurais responsáveis pela escuta e pela linguagem. Crianças que convivem com uma fala afetiva, responsiva e dirigida tendem a vocalizar mais e, posteriormente, desenvolvem vocabulários mais amplos. Quando observam adultos cantando no cotidiano, rapidamente reproduzem esse comportamento, utilizando sons e ritmos para explorar e interpretar o mundo ao redor.

É também nos primeiros anos de vida que as crianças aprendem a expressar e regular emoções, além de compreender sentimentos e intenções das outras pessoas. A música, nesse processo, funciona como um recurso simbólico que permite criar brincadeiras, inventar narrativas e compor pequenas melodias que auxiliam na organização emocional e na construção da empatia.

Apesar disso, muitos profissionais da Educação Infantil ainda possuem pouca formação ou experiência prática para integrar a musicalização ao cotidiano pedagógico. Quando planejada e explorada de maneira adequada, a música pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento infantil. Elementos como a trajetória cultural do professor, suas vivências pessoais e seu repertório musical influenciam diretamente a forma como a música é incorporada às práticas educativas. É importante lembrar que:

A criança utiliza a música de maneira espontânea, e isso deve ser reconhecido e valorizado. Nas

escolas, é comum que a música seja utilizada para promover interação social — como cantar o nome dos colegas — além de estimular a ludicidade, a memória e a criatividade. (GODOI, 2011, p. 37)

A presença da música na Educação Infantil fortalece processos cognitivos, amplia a memória, estimula a inteligência e contribui para a inclusão de crianças com deficiência, pois não exige desempenho, não impõe resultados e não gera pressão. Ao contrário, a música acolhe, relaxa e favorece a convivência, promovendo bem-estar e desenvolvimento integral.

Brito (2003, p. 99) ressalta que “cantigas de ninar, rodas cantadas,

parlendas e outras manifestações musicais são fundamentais para ampliar o

repertório sonoro das crianças e enriquecer suas experiências culturais.” Para que o trabalho musical seja efetivo, o educador deve respeitar os conhecimentos prévios do aluno, incentivando-o a compartilhar o que já sabe e estimulando sua curiosidade para aprender mais.

O aspecto mais marcante da música é sua natureza inclusiva: ela pertence a todos, sem qualquer tipo de barreira. Não se trata de uma ação automática, mas de uma prática intencional, contextualizada e inventiva. A música deve funcionar como um convite para que a criança experimente, crie, improvise e explore diferentes possibilidades sonoras, atuando como instrumento pedagógico na construção de saberes. Dessa forma, o aluno pode reinventar narrativas, reproduzir ruídos e transformar sons cotidianos em experiências significativas.

O trabalho musical na escola não deve ter como objetivo formar artistas profissionais, mas contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando seu contato com diferentes culturas e fortalecendo sua compreensão de mundo. O professor precisa concentrar-se no presente da criança — em suas descobertas, avanços e curiosidades — reconhecendo a música como caminho para o crescimento intelectual e emocional.

Além disso, o educador deve assumir uma postura acolhedora e participativa nas atividades musicais, demonstrando entusiasmo e envolvimento, mesmo que não possua domínio técnico em canto ou execução instrumental. A atitude do professor influencia diretamente o engajamento das crianças e a qualidade das vivências musicais.

Segundo Godoi (2003):

Os jogos musicais são recursos valiosos na Educação Infantil, pois permitem explorar gestos, sons e elementos da linguagem musical de maneira lúdica. Nessas práticas, a socialização e a criatividade emergem naturalmente, revelando o potencial da música como ferramenta pedagógica. No entanto, a ausência de formação específica ainda limita o aproveitamento pleno dessas possibilidades.

Transformar a prática pedagógica é essencial para despertar o interesse das crianças, garantindo sua participação ativa e oferecendo oportunidades para que inventem sons, criem músicas e se movimentem livremente ao apresentar suas produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical tem como finalidade central formar crianças por meio da vivência sonora, e não apenas preparar futuros instrumentistas. Isso porque a musicalidade envolve diversas dimensões do desenvolvimento humano e oferece à criança a oportunidade de explorar um universo amplo, repleto de possibilidades de expressão, descoberta e prazer.

Na Educação Infantil, a música funciona como um estímulo potente, capaz de despertar o interesse dos pequenos em qualquer fase. Quando incorporada ao cotidiano escolar, contribui para ampliar a sensibilidade, fortalecer a capacidade de concentração, desenvolver o pensamento lógico e favorecer a memória, além de mobilizar emoções de maneira profunda e significativa.

O ensino musical atravessa diferentes áreas do conhecimento: ao cantar, tocar ou ouvir canções, a criança entra em contato com elementos da cultura popular, da ciência, da linguagem, da matemática, do esquema corporal e de inúmeros conteúdos que enriquecem seu desenvolvimento integral.

No ambiente da Educação Infantil, a música é amplamente utilizada pelos professores tanto para apoiar aprendizagens quanto para promover momentos de descontração e alegria. As crianças vivenciam um processo de musicalização cada vez mais diversificado, diferente das gerações anteriores, o que amplia sua capacidade de experimentar, inventar e criar.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. Páginas Abertas. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

BORGES, Teresa Maria Machado. **A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação.** 3 ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**

2ª versão. Brasília, DF, 2018.

___. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil** Resolução. n°002/98.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAGE, J. **De segunda a um ano.** Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Cor, Som E Movimento: **A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. 3 ed. Porta Alegre: Mediação, 2002.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis Chateaubriand. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CAEDRHS. Paraná, 2001.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Scipione, 1997

PANNAIN, Else. **Evolução da teoria musical**. Ricordi, 1975.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROSA, Nereide S.S. **Educação Musical para 1ª e 4ª Série**. São Paulo: Ática, 1990

_____. **Educação Musical para pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990. SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I.** São Paulo: FDE, 2006.

SOUZA, Jucimara (ORGs). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STEFANI, Gino. **Para entender a música.** Rio de Janeiro: Globo, 1987.



MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO NA REDE BÁSICA

MATHEMATICS AND EDUCATION IN THE BASIC EDUCATION SYSTEM

ELLEN DE SOUZA RODRIGUES CAMPOS DELMONTE
Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

Este trabalho discute a importância do ensino da Matemática na educação básica, analisando seus desafios, metodologias e impactos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A Matemática é fundamental para a formação do pensamento lógico, crítico e analítico, competências essenciais para a atuação cidadã e profissional no mundo contemporâneo. Entretanto, persistem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes associadas a práticas pedagógicas tradicionais, à formação inicial e continuada de professores e às condições estruturais das escolas. O estudo propõe uma abordagem que valorize metodologias ativas, o uso de tecnologias educacionais e a contextualização dos conteúdos, de forma a tornar o aprendizado mais significativo. Além disso, destaca a necessidade de políticas públicas que garantam a equidade no ensino de Matemática, respeitando as diversidades regionais e sociais dos estudantes brasileiros. Concluise que a transformação da educação matemática na rede básica exige a integração de esforços entre escolas, professores, famílias e gestores, visando uma prática educativa mais inclusiva e eficaz.

Palavras chaves: Ensino; Aprendizagem; Leitura e alfabetização matemática; Educação Infantil; Matemática.

ABSTRACT

This study discusses the importance of mathematics education in basic education, analyzing its challenges, methods, and effects on students' cognitive development. Mathematics is fundamental to logical, critical, and analytical thinking—skills needed for civic and professional life today. Yet teaching and learning difficulties persist, often linked to traditional pedagogical practices, initial and continuing teacher education, and schools' structural conditions. The article proposes approaches that value active learning, educational technology, and contextualized content to make learning more meaningful. It also emphasizes public policies that promote equity in mathematics education while respecting the regional and social diversity of Brazilian students. The article concludes that transforming mathematics education in the basic education system requires cooperation among schools, teachers, families, and administrators to create more inclusive and effective teaching.

Keywords: Teaching; Learning; Mathematical Literacy; Early Childhood Education; Mathematics

INTRODUÇÃO

A Matemática ocupa um papel central na formação educacional dos estudantes da educação básica, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de habilidades numéricas, mas também para a construção do raciocínio lógico, da capacidade de resolução de problemas e da interpretação crítica da realidade.

No entanto, apesar de sua importância, o ensino de Matemática enfrenta inúmeros desafios, como a desmotivação dos alunos, o excesso de métodos tradicionais e a defasagem no aprendizado em diferentes etapas da escolarização. Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras, o uso de tecnologias e a formação continuada dos professores como estratégias para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem da disciplina.

Este trabalho tem como objetivo analisar o cenário atual do ensino de Matemática na rede básica de ensino, discutir os principais obstáculos enfrentados e apresentar propostas que contribuam para tornar a aprendizagem matemática mais significativa, inclusiva e eficaz para todos os estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Além de seu valor intrínseco para o conhecimento humano, a Matemática é também um requisito básico para diversas áreas do saber e do mercado de trabalho, sendo indispensável para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Desde os primeiros anos da educação infantil até o ensino médio, a disciplina se apresenta como uma ferramenta de construção do pensamento abstrato e da capacidade analítica, preparando os indivíduos para interpretar e intervir no mundo em que vivem.

Entretanto, observa-se que muitos alunos da educação básica enfrentam dificuldades significativas na aprendizagem da Matemática. Estudos apontam que fatores como a metodologia tradicional centrada

na memorização, a ausência de conexão entre o conteúdo matemático e a realidade dos estudantes, bem como lacunas na formação inicial e continuada dos docentes, contribuem para o insucesso escolar na disciplina. Assim, a Matemática, muitas vezes, é percebida como uma área inacessível e desmotivadora, o que gera sentimentos de ansiedade e aversão que impactam negativamente no desempenho dos estudantes.

Frente a esses desafios, emerge a necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas e buscar estratégias que valorizem o protagonismo do aluno, a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias educacionais. Metodologias ativas, como a resolução de problemas, projetos interdisciplinares e a gamificação, têm se mostrado eficazes no engajamento dos estudantes, proporcionando um aprendizado mais significativo e duradouro.

Outro aspecto crucial a ser considerado é a formação do professor de Matemática. A qualidade do ensino está diretamente relacionada à competência pedagógica e ao domínio de conteúdos específicos pelos docentes. Por isso, investir na formação inicial e na formação continuada dos professores, com foco em metodologias inovadoras e no uso de recursos tecnológicos, é um passo fundamental para a melhoria dos indicadores de aprendizagem.

A inclusão e a equidade no ensino de Matemática também constituem um desafio contemporâneo. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, culturais e regionais, é imprescindível que a prática educativa considere as especificidades dos estudantes e promova estratégias que garantam o acesso e a permanência de todos na escola, com qualidade e respeito às diferenças.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente implementada no Brasil, propõe novos rumos para o ensino de Matemática, organizando o conhecimento matemático em unidades temáticas e estimulando competências que extrapolam o domínio de fórmulas e algoritmos. A BNCC enfatiza a resolução de problemas, o pensamento crítico e a comunicação matemática como habilidades fundamentais, desafiando as escolas e os professores a repensarem suas práticas.

Neste contexto, o presente trabalho propõe uma análise crítica do ensino de Matemática na educação básica, buscando compreender os principais fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e refletir sobre alternativas que possam contribuir para uma prática pedagógica mais eficaz, democrática e significativa.

Assim, este estudo pretende responder às seguintes questões: Quais são os maiores desafios enfrentados no ensino de Matemática na educação básica? De que maneira as metodologias ativas e o uso de tecnologias podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem? Qual o papel do professor na transformação do ensino de Matemática? E de que forma políticas públicas podem contribuir para a equidade e a qualidade na educação matemática?

A relevância desta pesquisa reside na urgência de promover mudanças efetivas na maneira como a Matemática é ensinada e aprendida nas escolas brasileiras. Ao propor uma reflexão crítica e apresentar

alternativas metodológicas, espera-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes, respeitem a diversidade e promovam uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

A compreensão da Matemática vai muito além do domínio de técnicas e fórmulas. Trata-se de um campo do conhecimento que estrutura o raciocínio lógico, amplia a capacidade de análise crítica e fortalece a autonomia intelectual dos indivíduos. Na educação básica, o papel da Matemática é ainda mais evidente, pois é nesse estágio que se inicia a formação de competências que serão fundamentais para o desempenho em diversas áreas do saber e para a vida em sociedade. Dessa forma, o ensino da Matemática não pode ser visto apenas como a transmissão de conteúdos prontos, mas como a construção de significados que permitam aos estudantes interpretar, transformar e interagir com o mundo de forma crítica e criativa.

Entretanto, a realidade das salas de aula brasileiras revela uma série de obstáculos para que esse ideal seja alcançado. O ensino tradicional, baseado na repetição mecânica de exercícios e na memorização de procedimentos, ainda é predominante em muitas escolas, resultando em desinteresse, evasão e baixo rendimento dos alunos. Além disso, muitos estudantes ingressam nas séries seguintes sem terem consolidado conceitos matemáticos básicos, o que acarreta dificuldades progressivas e um ciclo de fracasso escolar difícil de romper. Essa situação é agravada pela falta de formação adequada dos professores, muitos dos quais não tiveram acesso, durante sua graduação, a metodologias inovadoras que tornem o ensino mais dinâmico, participativo e contextualizado.

Outro desafio importante é a necessidade de tornar a Matemática significativa para os estudantes, relacionando os conteúdos abordados em sala de aula com situações do cotidiano. A aprendizagem é potencializada quando o aluno consegue perceber a utilidade prática do que está estudando, seja para resolver problemas do dia a dia, seja para compreender fenômenos sociais, econômicos e tecnológicos. Nesse sentido, a contextualização e a interdisciplinaridade são estratégias fundamentais para a renovação do ensino de Matemática. Trabalhar a disciplina em articulação com outras áreas do conhecimento, como a Física, a Geografia, a Biologia ou mesmo a Arte, pode ampliar o interesse dos estudantes e favorecer uma compreensão mais ampla e profunda dos conceitos matemáticos.

O uso das tecnologias digitais também se apresenta como uma ferramenta poderosa para o ensino da Matemática na educação básica. Softwares educativos, jogos matemáticos, aplicativos de resolução de problemas, plataformas de aprendizagem adaptativa e ambientes virtuais interativos são recursos que, quando bem utilizados, tornam o processo de ensino-aprendizagem mais atraente e eficaz. As tecnologias permitem a visualização de conceitos abstratos, a experimentação de diferentes estratégias de resolução e o desenvolvimento de competências como a autonomia e o pensamento crítico. No entanto, para que isso ocorra, é imprescindível que os professores sejam devidamente capacitados para integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas de maneira crítica e criativa.

A formação continuada dos docentes, portanto, é um fator determinante para a transformação do ensino de Matemática na educação básica. Cursos de atualização, oficinas pedagógicas, grupos de estudos e programas de formação em serviço são algumas das ações que podem contribuir para que os professores ampliem seu repertório didático, apropriem-se das inovações tecnológicas e desenvolvam novas estratégias de ensino. É fundamental que esses processos formativos valorizem a reflexão crítica sobre a prática docente e incentivem a pesquisa-ação, de modo que os professores se tornem protagonistas na construção de soluções para os desafios do cotidiano escolar.

As políticas públicas educacionais também têm um papel central na promoção da qualidade do ensino de Matemática. Investimentos na infraestrutura das escolas, na valorização salarial e profissional dos docentes, na oferta de materiais didáticos de qualidade e na elaboração de currículos mais flexíveis e contextualizados são medidas que podem contribuir para a superação das desigualdades e para a melhoria dos índices de aprendizagem. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo recente de iniciativa que busca orientar o ensino da Matemática de maneira mais coerente e alinhada com as demandas contemporâneas, estabelecendo competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar dos estudantes.

Entretanto, a aplicação da BNCC traz desafios significativos, como a necessidade de reelaboração dos projetos pedagógicos das escolas, a revisão dos materiais didáticos e a formação dos professores para o novo paradigma educacional. É necessário garantir que a implementação da BNCC não se restrinja a um processo burocrático, mas que seja encarada como uma oportunidade de transformação real das práticas pedagógicas, centrada na aprendizagem efetiva dos estudantes e na promoção da equidade educacional.

A equidade, aliás, é um princípio que deve nortear todas as ações voltadas para a melhoria do ensino de Matemática na educação básica. Em um país marcado por profundas desigualdades regionais, sociais e étnico-raciais, é fundamental assegurar que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica. Isso implica, entre outras coisas, a oferta de condições adequadas de ensino, o respeito às diferenças culturais e a valorização dos saberes e das experiências dos estudantes, reconhecendo que a diversidade é uma riqueza a ser incorporada ao processo educativo.

Promover a inclusão no ensino de Matemática significa também adotar práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes, e que utilizem recursos didáticos diversificados para atender às necessidades específicas de cada aluno. A educação inclusiva exige do professor sensibilidade, criatividade e compromisso ético com a formação integral de todos os seus estudantes.

Ao refletir sobre o ensino de Matemática na educação básica, é impossível ignorar o impacto das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que influenciam diretamente as práticas pedagógicas nas

escolas. Embora essas avaliações forneçam dados importantes sobre a qualidade da educação, existe o risco de que o ensino se reduza à preparação para as provas, em detrimento de uma formação mais ampla e significativa. É necessário, portanto, que os resultados das avaliações sejam utilizados como instrumentos de diagnóstico e planejamento, e não como fins em si mesmos.

O sucesso na aprendizagem da Matemática depende também da construção de uma cultura escolar que valorize o erro como parte do processo de aprendizagem. Em vez de punir ou estigmatizar os erros, é importante que os professores os utilizem como oportunidades para a análise, a reflexão e a construção de novos conhecimentos. Esse enfoque contribui para o desenvolvimento da autoconfiança dos estudantes e para a formação de uma postura investigativa e persistente diante dos desafios matemáticos.

A participação da família e da comunidade no processo educativo é outro fator que pode fortalecer o ensino de Matemática na educação básica. Projetos que envolvam a comunidade escolar em atividades matemáticas, feiras de ciências, jogos e oficinas podem aproximar os conteúdos escolares da vida cotidiana e mostrar aos estudantes que a Matemática está presente em diversos aspectos do seu entorno. Essa aproximação contribui para reduzir a distância entre a escola e a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais concreto e relevante.

Em síntese, a melhoria do ensino de Matemática na educação básica requer uma abordagem sistêmica, que envolva a renovação das práticas pedagógicas, o fortalecimento da formação docente, o investimento em infraestrutura e tecnologia, a promoção da equidade e a valorização da participação da comunidade escolar. Somente através da conjugação de esforços de diferentes atores educacionais será possível garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação matemática de qualidade, capaz de prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e para exercer plenamente sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Matemática na educação básica representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para a vida em sociedade. Este trabalho buscou refletir sobre os principais obstáculos enfrentados nesse processo, como a predominância de práticas tradicionais, a defasagem na formação docente, a falta de contextualização dos conteúdos e as desigualdades educacionais que ainda persistem no Brasil.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a superação desses desafios exige mudanças profundas e integradas. É necessário adotar metodologias de ensino que promovam o protagonismo dos estudantes, estimulem o pensamento crítico e estabeleçam conexões entre a Matemática e a realidade cotidiana. O uso de tecnologias digitais, quando bem planejado e mediado, pode ser um aliado poderoso para tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Outro ponto fundamental é o investimento contínuo na formação inicial e continuada dos professores. O professor é o mediador do processo de aprendizagem e, para que possa desempenhar esse papel com excelência, precisa estar preparado para utilizar metodologias inovadoras, compreender as necessidades de seus alunos e promover a inclusão de todos no processo educativo.

As políticas públicas têm um papel decisivo nesse contexto, seja por meio da oferta de formação de qualidade, da melhoria das condições de trabalho dos docentes, da atualização dos currículos escolares ou do fortalecimento das infraestruturas escolares. A implementação efetiva da Base Nacional Comum Curricular representa uma oportunidade importante para reconfigurar o ensino de Matemática, mas seu sucesso dependerá da participação ativa dos professores e das escolas na adaptação dessa proposta à realidade de seus estudantes.

Por fim, é importante destacar que a transformação do ensino de Matemática não se resume a mudanças metodológicas ou curriculares. Ela envolve também a construção de uma nova cultura escolar, que valorize o esforço, a curiosidade, a persistência e o prazer em aprender. Isso significa reconhecer o erro como parte do processo, incentivar a experimentação e criar ambientes acolhedores e desafiadores para a aprendizagem.

Portanto, promover um ensino de Matemática mais justo, inclusivo e eficaz é uma responsabilidade coletiva, que envolve professores, estudantes, gestores, famílias e toda a sociedade. Somente por meio da cooperação e do compromisso com uma educação de qualidade será possível formar gerações capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, utilizando o conhecimento matemático como ferramenta de emancipação e cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br.

CURI, Edda; PIRES, Célia Maria Carolino. **Educação matemática: da teoria à prática.** São Paulo: Cortez, 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2019.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas: Autores Associados, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2019.

PONTE, João Pedro da. **Matemática na educação básica: ensino e aprendizagem**. Lisboa: Instituto de Educação, 2020. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**.

Campinas: Papirus, 2018.



A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

PSYCHOMOTOR EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD: FOUNDATIONS, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND HOLISTIC DEVELOPMENT

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

O presente artigo dissertativo analisa a relevância da educação psicomotora na primeira infância (faixa etária de 0 a 6 anos), compreendendo o movimento humano não como um mero ato biológico ou mecânico, mas como uma linguagem integradora das dimensões afetiva, cognitiva e motora. A partir dos aportes teóricos de Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jean Le Boulch e Vítor da Fonseca, investiga-se como a estruturação do esquema corporal, o controle tônico, a lateralidade, a equilibração e a orientação têmporo-espacial constituem os alicerces neurológicos e relacionais para as aprendizagens posteriores, incluindo a alfabetização e o raciocínio lógico-matemático. E, a psicomotricidade na infância é indispensável para a formação da autonomia, da autoimagem e da socialização, demandando práticas pedagógicas intencionais que superem a fragmentação corpo-mente e valorizem a corporeidade no ambiente escolar.

Palavras chaves: Psicomotricidade; Educação; Infantil.

ABSTRACT

This article examines the importance of psychomotor education in early childhood, from birth to age six. It understands human movement not as a merely biological or mechanical act, but as an integrating language of affective, cognitive, and motor dimensions. Drawing on Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jean Le Boulch, and Vítor da Fonseca, the article investigates how the development of body awareness, muscle tone, laterality, balance, and temporal-spatial orientation provides neurological and relational foundations for later learning, including literacy and logical-mathematical reasoning. Psychomotor development is essential to children's autonomy, self-image, and socialization and calls for intentional teaching practices that move beyond the division between body and mind and value embodiment in school.

Keywords: Psychomotor Development; Education; Early Childhood

INTRODUÇÃO

A primeira infância, período que compreende desde o nascimento até os seis anos de idade, caracteriza-se por uma intensa plasticidade cerebral e por transformações biopsicossociais decisivas para a trajetória humana. Nessa fase, a criança apreende o mundo, comunica-se e constrói seus primeiros conceitos a partir de experiências corporais sensório-motoras.

A ação antecede o pensamento verbal: o corpo em movimento é a ferramenta primordial de exploração do espaço físico e de estabelecimento de vínculos afetivos e sociais.

Historicamente, as práticas escolares tenderam a dicotomizar o intelecto e o corpo, relegando a motricidade a momentos isolados de recreação ou disciplinamento físico. Sob essa perspectiva cartesiana, o corpo na escola muitas vezes foi tratado como um obstáculo a ser contido em carteiras enfileiradas para que a mente pudesse absorver conteúdos abstratos. No entanto, os avanços da neurociência e da psicologia do desenvolvimento revelam que os processos cognitivos superiores emergem das vivências motoras e proprioceptivas consolidadas nos primeiros anos de vida.

A educação psicomotora surge como uma abordagem pedagógica indispensável para superar essa visão fragmentada. Seu objetivo central não é o treinamento esportivo ou o alcance precoce de padrões atléticos, mas a promoção harmoniosa da unidade funcional do indivíduo. Trata-se de uma intervenção profilática e formativa que utiliza o movimento expressivo, o jogo e a relação com o outro para estruturar a identidade corporal, a regulação emocional e as funções executivas.

Diante das transformações socioculturais contemporâneas — marcadas pelo sedentarismo precoce, pela verticalização dos espaços urbanos e pelo uso abusivo de telas digitais —, torna-se urgente repensar o lugar do corpo nas creches e pré-escolas. O confinamento e a restrição motora comprometem a maturação das praxias, a orientação espacial e a regulação tônico-emocional.

Este trabalho tem como objetivo aprofundar os fundamentos conceituais, neurológicos e pedagógicos da educação psicomotora na primeira infância, examinando seus fatores constitutivos, a relevância da mediação docente e os impactos do trabalho psicomotor no desenvolvimento global e na prontidão para as aprendizagens formais.

DESENVOLVIMENTO

A psicomotricidade consolidou-se como campo científico a partir da confluência entre a neurofisiologia, a psiquiatria e a psicologia do desenvolvimento. Seu percurso epistemológico evidencia a transição de uma visão puramente mecanicista do corpo para uma concepção relacional e holística do ser humano.

Henri Wallon (1879–1962) foi um dos pioneiros a demonstrar a indissociabilidade entre o tônus, a emoção e a motricidade. Para Wallon, o diálogo tônico — a modulação da tensão e do relaxamento muscular em resposta a estímulos externos e internos — é a primeira forma de comunicação entre o bebê e o ambiente, antes mesmo da emergência da linguagem verbal. A musculatura possui duas funções complementares: a função clônica (responsável pelo movimento de deslocamento e preensão) e a função tônica (responsável pela postura, atitude e expressão afetiva). As variações de tônus refletem os estados emocionais da criança, estabelecendo as bases para a relação intersubjetiva e a diferenciação entre o "eu" e o "outro".

Jean Piaget (1896–1980), em sua epistemologia genética, situou o estágio sensório-motor (0 a 2 anos) como a gênese de toda a inteligência humana. No modelo piagetiano, a ação motora direta sobre o meio permite a construção dos primeiros esquemas de assimilação e acomodação. O pensamento lógico deriva da internalização e coordenação de ações inicialmente vivenciadas no plano corporal: antes de operar mentalmente sobre símbolos, a criança precisa agir concretamente sobre os objetos, manipulando-os, deslocando-os e experimentando causalidades.

Lev Vygotsky (1896–1934) enfatizou o papel da mediação semiótica e da interação sociocultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A apropriação dos instrumentos culturais e o brincar simbólico ocorrem mediantetransposições do corpo para os signos. No jogo de papéis, o movimento corporal subordina-se a regras culturais e a significados imaginários, promovendo a autorregulação e a superação da impulsividade motora primária.

Jean Le Boulch (1924–2001), criador da psicocinética, propôs um método pedagógico centrado no movimento humano como instrumento de desenvolvimento pessoal. Le Boulch defendeu que a educação pelo movimento deve ser global e plástica, permitindo que a criança passe da fase do "corpo vivido" (experimentação global e indiferenciada) para o "corpo percebido" (focalização da atenção nas sensações e estruturação espacial) e, posteriormente, para o "corpo representado" (esquematização mental e imagem estática e dinâmica do próprio corpo).

Vítor da Fonseca contribuiu expressivamente para o campo ao correlacionar as teorias neuropsicológicas de Alexander Luria com os fatores psicomotores, demonstrando que a organização motora obedece a uma hierarquia de blocos funcionais do sistema nervoso central, indo desde o tônus e a equilibração (regulação da vigilância) até a praxia global e a praxia fina (programação e verificação da ação).

A educação psicomotora estrutura-se em torno de elementos nucleares que interagem continuamente durante a maturação infantil. A compreensão detalhada desses fatores permite ao educador intervir de forma precisa e preventiva.

O tônus é o estado permanente de tensão e elasticidade do músculo em repouso, sustentado por circuitos neuromusculares e pelo sistema reticular. É o suporte biológico de todas as atitudes posturais e das respostas emocionais. Um tônus hipercinético ou excessivamente rígido pode manifestar insegurança ou hipervigilância, enquanto a hipotonia pode dificultar a sustentação postural e a prontidão atencional. O equilíbrio tônico é pré-requisito para o repouso ativo, a atenção concentrada e o relaxamento voluntário.

A equilibração envolve a integração proprioceptiva, vestibular e visual para manter ou recuperar a postura contra a gravidade. Divide-se em: Equilíbrio Estático: sustentação do corpo em repouso sobre diferentes bases de suporte (ex.: apoio unipodal, estátua); Equilíbrio Dinâmico: manutenção da estabilidade postural durante o deslocamento (ex.: caminhar sobre linhas estreitas, saltar obstáculos). A segurança gravitacional vivenciada pelo equilíbrio consolidado gera autoconfiança física e psicológica na criança, reduzindo o medo da queda e incentivando a exploração espacial autônoma.

Embora frequentemente utilizados como sinônimos, possuem distinções conceituais importantes: Esquema Corporal: refere-se ao conhecimento neurofisiológico, sensório-motor e postural que o indivíduo tem das partes do próprio corpo e de suas relações mecânicas no espaço. É de natureza inconsciente e pré-reflexiva em seus primórdios, tornando-se consciente com a linguagem e a experiência. Imagem Corporal: constitui a representação afetiva, simbólica e relacional que a criança constrói sobre si mesma a partir do olhar, do toque e da valorização social dispensada pelo adulto e pelos pares. O amadurecimento desses constructos possibilita a nomeação e localização dos segmentos corporais, o autorreconhecimento no espelho e a transposição da imagem de si para representações gráficas (desenho da figura humana).

A lateralidade traduz a supremacia funcional de um lado do corpo (olho, mão, pé e ouvido) sobre o outro, decorrente da especialização hemisférica cerebral. A fixação da lateralidade homogênea ocorre gradualmente até por volta dos cinco a seis anos de idade. Forçar a destreza manual em crianças canhotas pode gerar descompassos neurológicos, gagueira e bloqueios de aprendizagem. A educação psicomotora respeita a maturação natural, promovendo atividades bilaterais para que a preferência lateral emerja sem imposições exógenas.

Orientação Espacial: capacidade de situar-se no espaço físico, compreendendo relações topológicas de vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade (dentro/fora, perto/longe, em cima/embaixo, frente/trás).

Orientação Temporal: habilidade de perceber durações, intervalos, sucessões cronológicas e ritmos (antes/durante/depois, rápido/lento, pausa).

A integração espaço-temporal é a base sobre a qual se assentarão competências formais: a leitura exige decodificação linear da esquerda para a direita (espaço) em uma sequência sonora encadeada (tempo); a matemática requer ordenação numérica e seriação espacial.

Praxia Global (Motricidade Ampla): coordenação harmoniosa de grandes grupos musculares em ações complexas que envolvem deslocamento e sinergia corporal (correr, saltar, galopar, rastejar, escalar).

Praxia Fina (Motricidade Fina): controle diferenciado de pequenos grupamentos musculares, especialmente das mãos e dedos, exigindo coordenação óculo-manual e dissociação digital precisa (pinça fina, recorte, rasgamento, modelagem e encaixe).

A inserção da educação psicomotora na primeira infância não deve ser confundida com uma sequência mecânica de exercícios ginásticos. Pelo contrário, seu método por excelência é a Psicomotricidade Relacional, abordagem desenvolvida por Bernard Aucouturier e André Lapierre. Essa vertente prioriza o jogo livre, a expressividade motora e a comunicação não verbal como vias de elaboração das pulsões, angústias e desejos infantis.

Na sala de psicomotricidade ou no espaço pedagógico amplo, materiais não estruturados (blocos de espuma, tecidos, cordas, caixas de papelão, bastões flexíveis) funcionam como suportes para o jogo sensório-motor (destruir/construir, pular, esconder-se, cair com segurança) e para o jogo simbólico (o "faz de conta"). A queda, o desequilíbrio controlado e o acolhimento corporal pelo adulto possibilitam a passagem do prazer de agir ao prazer de pensar.

A antecipação de cadernos de caligrafia e exercícios mecânicos de pontilhado em crianças de 3 a 5 anos, sem a prévia estimulação da motricidade global, constitui um equívoco pedagógico frequente. Antes de traçar linhas milimétricas no papel com um lápis, a criança precisa desenhar percursos no chão com o próprio corpo, manipular argila, rasgar folhas com as mãos, equilibrar-se em troncos e escalar brinquedos de grande porte. A grafo motricidade é o refinamento final de uma corporeidade amplamente vivida.

Biologicamente, o domínio do movimento voluntário obedece a duas leis universais da neuropediatria e da psicomotricidade: a lei céfalo-caudal (o controle progride da cabeça em direção aos pés) e a lei próximo-distal (o controle avança do centro do corpo para as extremidades). Isso significa que, antes de coordenar os pequenos músculos dos dedos e a articulação do punho para segurar uma

ferramenta de escrita com a precisão exigida pelo papel bidimensional, a criança precisa ter estabilidade postural no tronco, força nos ombros e flexibilidade nos cotovelos.

Quando uma escola exige o preenchimento de folhas pontilhadas sem que esse suporte corporal amplo esteja consolidado, impõe à criança um esforço físico desproporcional, frequentemente resultando em preensões inadequadas do lápis, fadiga muscular, tensão tônica excessiva e frustração precoce com as tarefas escolares.

Nesse sentido, a afirmação de que a criança precisa primeiro "desenhar percursos no chão com o próprio corpo" destaca a necessidade da vivência concreta do espaço e do ritmo. Noções essenciais para a escrita — como direcionalidade (da esquerda para a direita e de cima para baixo), limites de margem, proporção e continuidade do traço — nascem primariamente na escala macroespacial. Ao correr em zigue-zague, rastejar por baixo de túneis, equilibrar-se em muretas ou troncos e escalar obstáculos, a criança constrói seu esquema corporal e refina sua estruturação espaço-temporal. O cérebro infantil só compreende a linha reta, a curva ou a forma fechada no papel milimétrico depois de tê-las sentido, percorrido e projetado no espaço tridimensional com seu próprio corpo.

Da mesma forma, atividades sensoriais e manipulativas — como modelar argila, rasgar papéis, enroscar tampas, amassar massinha e desatar nós — exercem o papel de fortalecer a musculatura intrínseca das mãos e dissociar os movimentos dos dedos. Esse repertório tátil e cinestésico fornece o tônus muscular equilibrado e a coordenação óculo-manual indispensáveis para a posterior pega em pinça e a leveza do traço gráfico.

O professor da Educação Infantil atua como mediador e parceiro simbólico de jogo. A postura do educador psicomotor distingue-se da pedagogia diretiva tradicional: ele não prescreve movimentos corretos ou punitivamente corrige desvios, mas escuta a linguagem corporal da criança, observa suas hesitações e propõe desafios motores ajustados à Zona de Desenvolvimento Proximal de cada indivíduo.

A organização dos espaços físicos é, por si mesma, um agente educador. Ambientes monótonos e excessivamente planos limitam a experimentação proprioceptiva. As instituições de Educação Infantil necessitam de:

Espaços externos desafiadores: terrenos com declives, superfícies arenosas, gramadas e pedregosas, troncos para equilíbrio, escadas de corda e obstáculos verticais;

Salas de referência flexíveis: áreas que permitam a rápida reorganização do mobiliário para atividades de chão, cantos de expressão dramática e materiais táteis diversificados;

Rotinas dinâmicas: garantia de tempos prolongados para a exploração corporal autônoma, evitando transições burocráticas que mantenham as crianças imobilizadas em filas ou sentadas por longos intervalos.

No contexto da Educação Inclusiva, a psicomotricidade revela-se uma ferramenta de acessibilidade atitudinal e funcional indispensável. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA),

Síndrome de Down, paralisia cerebral ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) encontram na mediação psicomotora vias alternativas de expressão e modulação sensorial. A abordagem pelo corpo contorna barreiras verbais iniciais, melhora o planejamento prático, reduz a defensividade tátil e promove a inclusão social no coletivo por meio da partilha de brincadeiras corporais não excludentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação psicomotora na primeira infância configura-se como um pilar estruturante da formação humana integral, desconstruindo a secular dicotomia entre corpo e intelecto que ainda permeia parcelas do sistema educacional. Longe de ser um apêndice recreativo ou uma mera preparação mecanicista para o Ensino Fundamental, o trabalho com a corporeidade na faixa etária de zero a seis anos constitui a própria matriz sobre a qual se erguem as competências cognitivas, emocionais, linguísticas e sociais.

Ao propiciar a exploração sistemática e prazerosa do tônus, da equilibração, da lateralidade, do esquema corporal, das praxias e das noções têmporo-espaciais, a escola infantil garante à criança as bases neurobiológicas e subjetivas necessárias para a conquista da autonomia, da autoimagem segura e da capacidade de simbolização. Os jogos sensório-motores e as práticas relacionais oferecem um antídoto indispensável aos malefícios do sedentarismo precoce e da hiperconectividade virtual característicos da sociedade contemporânea.

Torna-se imperativo que os cursos de formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil incorporem a psicomotricidade como campo teórico-prático essencial, capacitando os educadores para a observação sensível das manifestações corporais e para a estruturação de ambientes ricos em desafios motores. Investir na educação psicomotora é garantir às crianças o direito inalienável de habitar plenamente seus corpos, construindo a partir do gesto vivido as pontes fundamentais para o pensamento autônomo, a sensibilidade estética e a convivência cidadã.

REFERÊNCIAS

AUCOUTURIER, Bernard. **A atuação psicomotora: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

FONSECA, Vítor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurobiológica dos fatores psicomotores**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

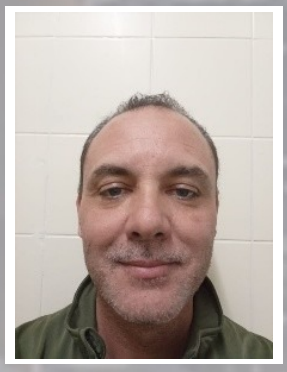
LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

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



JOGOS COOPERATIVOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

COOPERATIVE GAMES AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR INCLUSION AND CIVIC DEVELOPMENT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

FÁBIO DOS REIS PERES

RESUMO

O presente artigo analisa os jogos cooperativos como estratégia pedagógica capaz de contribuir para práticas mais inclusivas e humanizadas nas aulas de Educação Física escolar. A pesquisa possui natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem ludicidade, cooperação, competição e formação humana no contexto educacional. O estudo parte da reflexão crítica acerca da predominância histórica do modelo esportivista nas escolas, frequentemente centrado no rendimento, na seleção dos mais habilidosos e na valorização da competição. Nesse cenário, os jogos cooperativos surgem como possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas, promovendo participação coletiva, respeito às diferenças, socialização e construção da cidadania. A metodologia consistiu na análise de obras e estudos acadêmicos relacionados à Educação Física escolar, aos jogos cooperativos e às concepções críticas de ensino. Os resultados indicam que a utilização de práticas cooperativas favorece o desenvolvimento social, emocional e participativo dos estudantes, ampliando as possibilidades de inclusão e fortalecendo relações mais democráticas dentro do ambiente escolar. Conclui-se que a Educação Física pode assumir papel fundamental na formação integral dos alunos quando supera perspectivas exclusivamente competitivas e valoriza experiências coletivas e significativas.

Palavras chaves: Jogos cooperativos; Educação Física escolar; Inclusão; Ludicidade; Formação cidadã.

ABSTRACT

This article analyzes cooperative games as a pedagogical strategy that can support more inclusive and humane practices in school physical education. The qualitative study is a bibliographic review based on authors who discuss playfulness, cooperation, competition, and human development in education. It critically considers the historical dominance of a sport-centered school model, often focused on performance, selecting the most skilled students, and valuing competition. Cooperative games offer a way to rethink pedagogical practice by promoting collective participation, respect for differences, socialization, and civic development. The methodology consisted of analyzing research and scholarly works on school physical education, cooperative games, and critical approaches to teaching. The findings indicate that cooperative practices support students' social, emotional, and participatory development, expand opportunities for inclusion, and strengthen more democratic relationships at school. The article concludes that physical education can play a key role in students' holistic development when it moves beyond exclusively competitive approaches and values meaningful collective experiences.

Keywords: Cooperative Games; School Physical Education; Inclusion; Playfulness; Civic Development

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar ocupa um papel importante na formação integral dos estudantes, ultrapassando dimensões exclusivamente motoras e esportivas. Ao longo das últimas décadas, porém, muitas práticas pedagógicas passaram a reproduzir modelos centrados na competitividade, no rendimento e na valorização dos alunos considerados mais habilidosos. Essa lógica, fortemente influenciada pelo esporte de alto desempenho, contribuiu para processos de exclusão, desmotivação e distanciamento de muitos estudantes das aulas.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre possibilidades pedagógicas que promovam maior participação, cooperação e pertencimento no ambiente escolar. Os jogos cooperativos surgem como alternativa capaz de romper com práticas excessivamente competitivas, valorizando relações coletivas, respeito mútuo e construção compartilhada das experiências corporais.

A discussão sobre cooperação na Educação Física não se restringe apenas às metodologias de ensino, mas envolve também a compreensão da escola como espaço de formação humana e social. Ao priorizar experiências colaborativas, a Educação Física pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da cidadania, da empatia e das relações democráticas entre os alunos.

Segundo Fábio Otuzi Brotto (1997), os jogos cooperativos favorecem a aproximação entre os participantes e estimulam práticas baseadas na solidariedade e no trabalho coletivo. Para o autor, a experiência do jogar pode assumir diferentes sentidos dependendo da forma como as relações são construídas durante as atividades.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar os jogos cooperativos como estratégia pedagógica para a inclusão e a formação cidadã na Educação Física escolar, discutindo suas contribuições para a construção de práticas mais humanizadas e participativas.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A investigação fundamentou-se em autores que discutem jogos cooperativos, ludicidade, esporte-rendimento, inclusão e Educação Física escolar.

Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas da área, buscando compreender as relações entre competição, cooperação e formação humana no contexto educacional. Entre os autores utilizados destacam-se João Batista Freire, Johan Huizinga, Fábio Otuzi Brotto, Lev Vygotsky e Jean Piaget.

A pesquisa buscou analisar criticamente como os jogos cooperativos podem contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas nas aulas de Educação Física, considerando aspectos sociais, emocionais e culturais envolvidos no processo educativo.

O JOGO COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL E PEDAGÓGICA

O jogo acompanha a humanidade desde os tempos mais antigos e constitui importante manifestação cultural e social. Na infância, o brincar representa não apenas entretenimento, mas também uma forma de expressão, aprendizagem e interação com o mundo.

As experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e das relações interpessoais. Nesse sentido, o jogo possui relevância pedagógica significativa, especialmente na Educação Física escolar, onde o corpo e o movimento tornam-se instrumentos de construção do conhecimento.

Ao discutir o papel do jogo na cultura humana, Johan Huizinga (1996, p. 33) afirma que “o jogo é mais antigo que a própria cultura”. Essa compreensão evidencia que o ato de jogar ultrapassa a simples recreação, constituindo-se como prática social presente em diferentes sociedades e períodos históricos.

De maneira semelhante, Jean Piaget defende que o jogo participa diretamente do desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo a construção de regras, símbolos e relações sociais. Já Lev Vygotsky compreende o brincar como espaço de construção cultural e interação coletiva.

Na Educação Física escolar, entretanto, muitas vezes o jogo perde seu caráter espontâneo e passa a assumir funções voltadas exclusivamente ao desempenho e à competição. Essa transformação reduz possibilidades educativas importantes, especialmente relacionadas à participação coletiva e à inclusão.

COMPETIÇÃO E EXCLUSÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES

A influência do esporte-rendimento nas escolas modificou significativamente a forma como a Educação Física passou a ser desenvolvida ao longo do tempo. Em muitas situações, as aulas passaram

a reproduzir modelos esportivos baseados na seleção dos mais habilidosos, na comparação constante e na valorização da vitória.

Essa lógica competitiva acaba contribuindo para processos de exclusão dentro do ambiente escolar. Alunos com menor habilidade motora, insegurança corporal ou pouco interesse esportivo frequentemente tornam-se espectadores das atividades, participando de forma limitada das experiências propostas.

Ao analisar essa realidade, João Batista Freire (1997) afirma que a Educação Física não deve reduzir-se apenas à reprodução técnica do esporte, mas considerar também dimensões afetivas, sociais e culturais do movimento humano.

A valorização excessiva da performance pode gerar impactos negativos no desenvolvimento infantil, especialmente quando a criança passa a associar sua participação ao medo do erro ou da exclusão. Muitas práticas escolares ainda reforçam a ideia de que apenas os melhores merecem reconhecimento, reproduzindo desigualdades já presentes na sociedade.

Além disso, a competição exacerbada tende a enfraquecer experiências relacionadas à solidariedade, ao diálogo e à cooperação. Embora competir faça parte das relações humanas, sua centralidade nas práticas pedagógicas pode limitar a construção de vivências mais democráticas e inclusivas.

JOGOS COOPERATIVOS E FORMAÇÃO CIDADÃ

Os jogos cooperativos surgem como possibilidade de transformação das práticas pedagógicas tradicionais, priorizando relações baseadas no respeito, na participação coletiva e na construção conjunta das atividades.

Diferentemente dos jogos centrados exclusivamente na vitória, as práticas cooperativas valorizam o processo vivido pelo grupo, estimulando o diálogo, a colaboração e o sentimento de pertencimento. Nessa perspectiva, o sucesso deixa de ser individual e passa a ser compartilhado entre os participantes.

Segundo Fábio Otuzi Brotto (1997, p. 54), “quando jogamos cooperativamente, aprendemos a compartilhar objetivos, ações e resultados”. Essa concepção evidencia que os jogos cooperativos podem contribuir para relações mais humanas e participativas dentro da escola.

A formação cidadã envolve justamente a capacidade de conviver com as diferenças, respeitar limites coletivos e compreender a importância da participação social. Dessa forma, a Educação Física pode atuar para além do desenvolvimento motor, tornando-se espaço de construção ética e social.

Ao participarem de atividades cooperativas, os alunos vivenciam situações que exigem escuta, diálogo, tomada de decisões em grupo e resolução coletiva de desafios. Essas experiências fortalecem vínculos e contribuem para a construção de uma cultura escolar menos excludente.

Além disso, os jogos cooperativos favorecem a inclusão de estudantes com diferentes níveis de habilidade, permitindo que todos participem das atividades de forma significativa. O foco deixa de estar na eliminação dos menos habilidosos e passa a priorizar a participação coletiva.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

A transformação das práticas pedagógicas depende diretamente da atuação do professor e das concepções que orientam seu trabalho. Na Educação Física escolar, o docente possui papel fundamental na construção de experiências que valorizem o respeito às diferenças e a participação de todos os estudantes.

Muitas vezes, práticas excludentes são reproduzidas não apenas pela estrutura esportiva, mas também pela ausência de reflexão crítica sobre os objetivos da Educação Física dentro da escola. Quando o professor prioriza exclusivamente rendimento e desempenho, acaba reforçando relações hierárquicas e competitivas entre os alunos.

Por outro lado, práticas cooperativas possibilitam uma reorganização das relações pedagógicas. O professor deixa de atuar apenas como avaliador de desempenho e passa a ser mediador das interações sociais e das experiências coletivas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem que a Educação Física escolar deve contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres. Para que isso aconteça, torna-se necessário desenvolver práticas que contemplem inclusão, diversidade e participação coletiva.

Nesse cenário, os jogos cooperativos representam importante instrumento pedagógico para a construção de ambientes mais acolhedores e democráticos, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

A LUDICIDADE COMO ELEMENTO DE PERTENCIMENTO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

A ludicidade ocupa papel fundamental no desenvolvimento infantil e nas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar. Mais do que momentos de entretenimento, as experiências lúdicas favorecem a construção da autonomia, da criatividade, da imaginação e das interações sociais. Na Educação Física escolar, o brincar pode transformar-se em importante instrumento de aproximação entre os estudantes, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para a construção do sentimento de pertencimento ao grupo.

Entretanto, em muitas práticas pedagógicas, o espaço do brincar espontâneo vem sendo reduzido pela valorização excessiva da performance e da produtividade. A lógica competitiva frequentemente transforma as aulas em ambientes marcados por comparação, disputa e exclusão, afastando o caráter prazeroso das atividades corporais.

Ao discutir essa problemática, Nelson Carvalho Marcellino (1996) afirma que a infância contemporânea tem perdido parte significativa de suas experiências lúdicas devido às exigências sociais

e à constante preparação para o futuro. Segundo o autor, a criança passa a ser vista como um “adulto em miniatura”, submetida precocemente a cobranças relacionadas ao desempenho e à produtividade.

Dentro da Educação Física escolar, essa realidade torna-se evidente quando as atividades priorizam apenas resultados técnicos ou esportivos. Nessas circunstâncias, muitos alunos deixam de participar ativamente das aulas por medo de errar, vergonha ou insegurança diante das habilidades exigidas.

Os jogos cooperativos, nesse cenário, apresentam-se como alternativa capaz de resgatar o sentido lúdico das práticas corporais. Ao valorizarem experiências coletivas e não apenas o resultado final, essas atividades favorecem ambientes mais acolhedores, nos quais os estudantes podem experimentar, criar e participar sem o constante receio da exclusão.

Além disso, a ludicidade favorece o desenvolvimento emocional e social das crianças. Durante as brincadeiras, os estudantes aprendem a lidar com regras, frustrações, diálogo e convivência coletiva. Essas experiências contribuem para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de atitudes baseadas no respeito mútuo.

Segundo Lev Vygotsky, o brincar possibilita que a criança desenvolva funções sociais e cognitivas fundamentais por meio da interação com o outro. Assim, as atividades lúdicas não devem ser compreendidas como momentos secundários no processo educativo, mas como práticas essenciais para o desenvolvimento humano.

Ao incorporar jogos cooperativos e experiências lúdicas em suas práticas pedagógicas, a Educação Física amplia suas possibilidades educativas e fortalece seu papel na formação integral dos estudantes. Dessa maneira, o corpo deixa de ser apenas instrumento de desempenho e passa a ser compreendido também como espaço de expressão, interação e construção de identidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DIVERSIDADE E CULTURA CORPORAL

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas ampliaram os debates sobre diversidade, inclusão e democratização do ensino dentro do espaço escolar. Nesse contexto, a Educação Física passou a ser constantemente questionada quanto às práticas tradicionalmente centradas apenas no rendimento esportivo e na valorização das habilidades motoras.

Historicamente, muitas aulas de Educação Física foram estruturadas com base em modelos padronizados de desempenho, nos quais apenas determinados corpos e habilidades eram reconhecidos como adequados ou valorizados. Essa perspectiva acabou contribuindo para processos de exclusão relacionados a gênero, condição física, deficiência, diferenças culturais e níveis distintos de habilidade motora.

Diante dessa realidade, torna-se necessário compreender a Educação Física como componente curricular voltado também para o reconhecimento da diversidade humana e das múltiplas formas de manifestação da cultura corporal.

A noção de cultura corporal amplia o entendimento sobre as práticas corporais, reconhecendo que jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes e atividades recreativas carregam significados históricos, sociais e culturais. Dessa forma, a Educação Física deixa de limitar-se apenas ao ensino técnico dos esportes e passa a valorizar experiências mais amplas e significativas para os estudantes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física escolar deve possibilitar aos alunos acesso às diferentes manifestações da cultura corporal, promovendo participação, reflexão crítica e valorização das diferenças.

Nesse sentido, os jogos cooperativos contribuem significativamente para a construção de práticas mais democráticas e inclusivas, pois reduzem mecanismos de exclusão frequentemente presentes nas atividades competitivas tradicionais. Ao priorizar objetivos coletivos, essas práticas favorecem a integração entre os estudantes e ampliam as possibilidades de participação de todos.

Além disso, trabalhar a diversidade dentro da Educação Física significa reconhecer que os alunos possuem histórias, vivências e capacidades distintas. A valorização exclusiva da performance desconsidera essas diferenças e reforça padrões limitadores sobre corpo e habilidade.

Ao discutir a formação humana no ambiente escolar, João Batista Freire (1997) defende uma Educação Física que considere não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos estudantes. Essa perspectiva contribui para a construção de práticas mais sensíveis às necessidades reais dos alunos.

A valorização da diversidade nas aulas de Educação Física também está relacionada à construção da cidadania. Quando os estudantes aprendem a conviver com diferenças, compartilhar experiências e respeitar limites coletivos, desenvolvem competências sociais fundamentais para a vida em sociedade.

Dessa maneira, a Educação Física escolar pode tornar-se espaço importante de inclusão e transformação social, desde que suas práticas pedagógicas estejam comprometidas com princípios democráticos, cooperativos e humanizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que os jogos cooperativos possuem grande potencial pedagógico para a construção de práticas mais inclusivas e humanizadas na Educação Física escolar.

Observou-se que o predomínio histórico da esportivização e da lógica competitiva contribuiu para processos de exclusão e valorização excessiva do rendimento, muitas vezes afastando estudantes das experiências corporais propostas pela escola.

Em contrapartida, os jogos cooperativos favorecem relações baseadas na participação, no respeito mútuo e na construção coletiva das atividades, ampliando possibilidades de inclusão e fortalecimento da cidadania.

Mais do que substituir completamente a competição, a proposta cooperativa busca equilibrar as relações pedagógicas, permitindo que todos os alunos possam participar de forma significativa das aulas. Nesse sentido, a Educação Física escolar assume importante função social ao contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, participativos e conscientes das relações humanas.

Conclui-se, portanto, que os jogos cooperativos representam importante caminho para a construção de uma Educação Física comprometida não apenas com o desenvolvimento motor, mas também com valores humanos, sociais e democráticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Projeto Cooperação, 1997.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1996.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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



O REGISTRO COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA, CRIANÇA E FAMÍLIA

RECORD-KEEPING AS A MEANS OF COMMUNICATION AMONG SCHOOL, CHILD, AND FAMILY

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

O presente artigo aborda a importância do registro como instrumento de comunicação na Educação Infantil, destacando seu papel no fortalecimento dos vínculos entre escola, criança e família. O objetivo é evidenciar como a prática do registro pedagógico contribui para tornar visíveis os processos de aprendizagem, as experiências cotidianas e os avanços do desenvolvimento infantil, promovendo maior transparência e participação das famílias no percurso educativo das crianças. A metodologia adotada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com análise de produções acadêmicas e documentos oficiais que tratam da prática do registro na Educação Infantil. A investigação considera o registro em suas diversas formas – escritas, fotográficas, visuais e orais – como uma mediação entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Os resultados apontam que, quando realizado de forma intencional, ética e sensível, o registro possibilita o reconhecimento das múltiplas linguagens da criança, favorece a escuta ativa e fortalece a corresponsabilidade entre educadores e famílias. Além disso, contribui para a valorização do trabalho docente e para a construção de uma pedagogia mais dialógica, participativa e reflexiva. Conclui-se que o registro ultrapassa sua função burocrática, assumindo um papel essencial na construção de relações educativas mais humanas e significativas, ao permitir que os sujeitos envolvidos no processo educativo se reconheçam e se comuniquem por meio das experiências vividas no ambiente escolar.

Palavras chaves: Educação infantil; Registro pedagógico; Comunicação escolar; Família e escola; Documentação educativa.

ABSTRACT

This article examines record-keeping as a means of communication in early childhood education and its role in strengthening relationships among school, child, and family. It shows how pedagogical documentation makes children's learning processes, everyday experiences, and developmental progress visible, supporting transparency and family participation in their educational journey. The qualitative bibliographic study analyzes scholarly work and official documents on documentation practices in early childhood education. It considers written, photographic, visual, and oral records as forms of mediation among people in the school community. The findings show that intentional, ethical, and sensitive documentation recognizes children's multiple forms of expression, encourages attentive listening, and strengthens shared responsibility between educators and families. It also values teachers' work and supports a more dialogic, participatory, and reflective pedagogy. The article concludes that record-keeping goes beyond its bureaucratic function and helps build more humane and meaningful educational relationships by enabling participants to recognize and communicate with one another through shared experiences.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Documentation; School Communication; Family-School Relationship; Educational Documentation

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como princípio o cuidado, a brincadeira e o aprendizado por meio das interações e das múltiplas linguagens. Nesse contexto, o registro pedagógico emerge como uma prática essencial para a observação, a escuta sensível e o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Muito além de uma ferramenta burocrática, o registro assume um papel fundamental na construção de vínculos entre os diversos sujeitos envolvidos no processo educativo: educadores, crianças e famílias. Através dele, torna-se possível tornar visíveis as vivências, aprendizagens e descobertas do cotidiano escolar, contribuindo significativamente para uma prática pedagógica mais reflexiva, comunicativa e participativa.

Este estudo tem como objetivo geral analisar de que forma o registro pode ser utilizado como instrumento de comunicação entre escola, criança e família na Educação Infantil. Como objetivo específico, busca-se identificar os impactos do registro na aproximação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional e

compreender como essa prática pode favorecer o diálogo e a corresponsabilidade entre educadores e responsáveis pelas crianças. A escolha do tema justifica-se pela necessidade de se valorizar o papel da documentação pedagógica como estratégia de comunicação e envolvimento das famílias no cotidiano escolar, aspecto fundamental para o fortalecimento da parceria entre escola e comunidade no processo de desenvolvimento infantil.

A metodologia adotada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com análise de produções acadêmicas, documentos oficiais e diretrizes curriculares que abordam a prática do registro na Educação Infantil. O estudo se fundamenta na perspectiva de uma pedagogia da escuta, que reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem, e o professor como pesquisador e mediador do processo educativo. A abordagem metodológica escolhida permite refletir sobre a intencionalidade do registro, suas múltiplas formas e suas contribuições no contexto da comunicação escolar.

O problema que norteia esta pesquisa é: de que forma o registro, enquanto prática pedagógica, pode contribuir para uma comunicação mais efetiva entre escola, criança e família? Essa questão surge da observação de que, muitas vezes, os registros produzidos em instituições de Educação Infantil não ultrapassam a função documental ou burocrática, deixando de cumprir seu papel comunicativo e formativo. Ao repensar o registro como linguagem e como mediação entre os sujeitos, busca-se compreender seu potencial para promover o envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, respeitando suas culturas, saberes e realidades. Refletir sobre esse tema é essencial para qualificar as práticas pedagógicas, fortalecer os vínculos afetivos e institucionais e construir uma educação mais democrática, sensível e humanizada.

Assim, esta introdução visa situar o leitor diante de uma prática educativa que, quando ressignificada, pode transformar as relações dentro do ambiente escolar, possibilitando uma comunicação mais próxima, transparente e colaborativa entre todos os envolvidos no processo de educar e cuidar.

O REGISTRO COMO PRÁTICA DE OBSERVAÇÃO E ESCUTA

Na Educação Infantil, o registro pedagógico é uma prática que se ancora na escuta atenta e na observação sensível do cotidiano das crianças. Registrar não é apenas anotar o que se vê, mas interpretar, refletir e significar as ações infantis no contexto educativo. Trata-se de um processo que valoriza os detalhes, as expressões, os gestos e as interações, oferecendo pistas sobre os modos de ser, pensar e aprender de cada criança.

Segundo Rinaldi (1999), “o registro é uma forma de escuta que permite refletir sobre a complexidade das ações infantis”. A escuta, nesse sentido, é ativa e intencional, indo além da audição para alcançar uma compreensão profunda do sujeito em formação. O que o educador observa e registra não deve permanecer apenas no plano individual, mas precisa reverberar no coletivo, alimentando o planejamento, promovendo o diálogo entre os profissionais da educação e fortalecendo as práticas pedagógicas.

Essa escuta registrada permite que a criança seja compreendida em sua totalidade, e não apenas por seus resultados ou comportamentos imediatos. Para Barbosa (2006), registrar é dar visibilidade à infância e, ao mesmo tempo, construir conhecimento sobre ela. O registro, portanto, é uma ação que, quando fundamentada na observação e na escuta qualificada, possibilita ao educador identificar

necessidades, interesses e potencialidades, e a partir disso, reorganizar suas ações de forma mais coerente com o que foi percebido.

Quando esse registro é compartilhado com outros professores, com a coordenação pedagógica e, especialmente, com as famílias, ele deixa de ser um documento fechado e passa a reverberar em diferentes espaços da instituição educativa. Ele provoca novas leituras, reflexões coletivas e decisões pedagógicas mais alinhadas com a realidade das crianças. Nessa perspectiva, como destaca Oliveira-Formosinho (2009), “a documentação pedagógica tem valor formativo porque permite ao professor refletir sobre o que faz, por que faz e como pode fazer diferente”.

Além disso, ao registrar de forma ética e respeitosa, o educador cria uma memória viva do percurso das crianças, valorizando suas conquistas e tornando possível acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo. Cada anotação, foto ou transcrição de fala torna-se uma forma de escutar a criança e fazer com que sua experiência reverbere nas ações pedagógicas seguintes, promovendo uma prática mais dialógica e significativa.

Portanto, o registro não é um fim em si mesmo, mas um meio de escutar com profundidade, de refletir com intencionalidade e de agir com consciência pedagógica. Quando realizado com sensibilidade e compromisso, o registro reverbera nas práticas docentes, na formação continuada dos profissionais e, sobretudo, na garantia de uma Educação Infantil que reconhece a criança como sujeito pleno de direitos e saberes.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Na Educação Infantil, a documentação pedagógica assume um papel essencial como instrumento de comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo: crianças, educadores e famílias. Trata-se de uma prática que extrapola o simples ato de registrar atividades, passando a constituir-se como uma linguagem pedagógica que torna visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por meio dela, é possível evidenciar não apenas o que as crianças fazem, mas como pensam, sentem, constroem hipóteses e estabelecem relações com o mundo.

A documentação pedagógica, segundo Rinaldi (2006), “não é uma técnica, mas uma atitude ética e política”. Ela permite tornar públicos os direitos das crianças, suas vozes e formas de expressão, conferindo visibilidade à infância e fortalecendo o protagonismo infantil dentro da instituição escolar. Ao registrar os múltiplos modos de ser e estar da criança no espaço educativo, a documentação possibilita que o educador compreenda com mais profundidade as intencionalidades do grupo e, ao mesmo tempo, compartilhe essas experiências com as famílias e demais educadores.

Além de promover uma escuta sensível e atenta das crianças, a documentação também desempenha um papel fundamental na construção de vínculos entre escola e família. Quando as experiências infantis são organizadas em murais, portfólios, painéis ou diários de bordo e partilhadas com os responsáveis, criam-se pontes que ampliam a compreensão mútua e fomentam o diálogo. Nesse

processo, as vozes das crianças reverberam para além dos muros da escola, alcançando o ambiente familiar e fortalecendo a corresponsabilidade na educação.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), o ato de documentar envolve escolhas conscientes: o que se registra, como se registra e por que se registra. Essas decisões dizem respeito à concepção de infância que norteia a prática pedagógica. Uma documentação centrada no fazer, por exemplo, pode reproduzir uma visão tecnicista da educação, ao passo que uma documentação que prioriza os processos, os questionamentos e os sentidos atribuídos pelas crianças tende a evidenciar uma pedagogia da escuta e da participação. Assim, o que se registra e se compartilha reverbera diretamente nas interpretações que os adultos fazem sobre a infância e sobre o papel da escola.

Essa prática também permite que os registros sejam utilizados como ferramentas para a formação docente. Ao revisitar e analisar os documentos produzidos, o educador tem a oportunidade de refletir sobre sua escuta, suas intervenções e as experiências propostas. Tal movimento fortalece uma postura investigativa e fomenta o desenvolvimento profissional contínuo, promovendo coerência entre intenção pedagógica e ação educativa. Como defendem Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), a documentação “é um recurso formativo porque exige do professor olhar com atenção, interpretar com sensibilidade e dialogar com a complexidade do cotidiano”.

A documentação, portanto, não se limita à função de relatar o que foi feito, mas se configura como um dispositivo pedagógico potente, que comunica, forma, escuta e transforma. Quando bem elaborada, ela reverbera em múltiplas dimensões: na escuta das crianças, no planejamento pedagógico, na relação com as famílias e na formação dos educadores. É uma prática que exige intencionalidade, ética e sensibilidade — e que, sobretudo, reconhece que o

cotidiano da Educação Infantil é rico, potente e digno de ser visibilizado e compartilhado.

O REGISTRO COMO MEDIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O registro na Educação Infantil exerce um papel fundamental como mediação entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana. Ele permite que os educadores não apenas documentem as experiências das crianças, mas também reflitam criticamente sobre as ações desenvolvidas, contextualizando-as em referenciais teóricos que embasam a educação infantil contemporânea. Dessa forma, o registro se torna uma ferramenta que ajuda a transformar a prática em objeto de estudo e reflexão, promovendo a melhoria contínua da qualidade educativa.

Conforme destaca Kramer (2007), “o registro é uma prática investigativa que possibilita ao educador analisar e problematizar suas intervenções, criando um ciclo virtuoso entre a ação e a reflexão”. Ao anotar observações, transcrever falas, fotografar momentos e organizar os documentos, o educador constrói um material rico que reverbera tanto no planejamento pedagógico quanto na sua formação pessoal e profissional. Esse processo fortalece a postura investigativa do professor, fundamental para a construção de uma educação intencional, consciente e ética.

Além disso, o registro possibilita uma escuta ampliada das crianças, que são reconhecidas como sujeitos de direitos, protagonistas de suas aprendizagens. Segundo Oliveira (2002), “registrar é abrir espaço para que as vozes das crianças sejam escutadas e valorizadas, dando visibilidade aos seus processos de construção do conhecimento”. Ao articular esses registros com as bases teóricas da educação infantil, o educador pode interpretar de maneira mais profunda as manifestações infantis, ampliando a compreensão do desenvolvimento integral da criança.

O registro também influencia diretamente o planejamento pedagógico, pois a partir da análise dos documentos produzidos, o educador pode identificar necessidades, interesses e progressos das crianças, ajustando suas propostas de forma mais contextualizada e significativa. Tal prática reforça a ideia de que o planejamento deve ser dinâmico e flexível, pautado na realidade do grupo e na escuta contínua das crianças, e não apenas em planos previamente estabelecidos. Como apontam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), “a documentação pedagógica promove uma ação reflexiva que reverbera nas decisões do educador e no processo coletivo de construção do currículo”.

Outra dimensão importante do registro enquanto mediação entre teoria e prática refere-se à sua função formativa coletiva. Quando os registros são compartilhados e discutidos em grupos de trabalho, eles contribuem para a formação continuada dos educadores, promovendo o diálogo profissional e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Segundo Barbosa e Horn (2008), “a documentação torna-se um recurso pedagógico que permite a troca de saberes e o desenvolvimento de um olhar crítico e colaborativo entre os professores”. Essa dinâmica reverbera na cultura da instituição, incentivando a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento da equipe.

Em síntese, o registro na Educação Infantil é muito mais que uma formalidade burocrática: ele constitui uma ponte essencial entre a teoria e a prática, entre o fazer e o pensar, entre o educador e a criança. Quando realizado com intencionalidade e sensibilidade, o registro reverbera em múltiplos níveis, enriquecendo o processo educativo, fortalecendo o papel do educador como pesquisador da sua própria prática e garantindo uma educação infantil mais rica, reflexiva e democrática.

A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E O RECONHECIMENTO DE SUAS LINGUAGENS

A participação ativa da criança no processo educativo é um princípio fundamental na Educação Infantil contemporânea e reverbera diretamente na forma como os registros são concebidos e utilizados. Reconhecer a criança

como sujeito de direitos implica valorizar suas múltiplas linguagens e formas de expressão — verbais, corporais, plásticas, musicais, entre outras — e incorporá-las aos registros pedagógicos de modo que suas vozes estejam efetivamente presentes e dialoguem com o olhar do educador.

Segundo Vygotsky (1998), as crianças constroem o conhecimento por meio da interação social e da mediação simbólica, o que torna imprescindível que a documentação pedagógica capte não apenas ações isoladas, mas os sentidos atribuídos pelas próprias crianças às suas experiências. Essa escuta

atenta e qualificada permite que o registro reverbere o protagonismo infantil, destacando suas iniciativas, curiosidades, dúvidas e conquistas.

No entendimento de Ghedin (2000), reconhecer as linguagens da criança significa abrir espaço para a criatividade e para o pensamento crítico, fundamentais para o desenvolvimento integral. A documentação que incorpora esses aspectos torna-se um recurso rico para compreender os processos de aprendizagem, pois evidencia as múltiplas maneiras pelas quais a criança se expressa e se relaciona com o mundo. Assim, o registro deixa de ser um mero relato factual e passa a ser um diálogo sensível e significativo entre educador e criança.

Além disso, a participação da criança nos processos de registro — seja na escolha do que será documentado, na organização dos materiais ou na interpretação das imagens e textos — fortalece a construção de sua identidade e autonomia. Essa prática reverbera na construção de um ambiente educativo mais democrático, no qual a criança é reconhecida como protagonista da sua história e parceira na produção do conhecimento. Conforme defendem Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), “envolver as crianças no processo documental é promover sua escuta ativa e garantir que suas experiências sejam reconhecidas e valorizadas”.

Outro aspecto importante é a comunicação desses registros com as famílias, que também devem ser convidadas a escutar e dialogar com as linguagens infantis expressas na documentação. Quando os familiares reconhecem e se identificam com os modos como seus filhos se expressam e aprendem, a parceria entre escola e família se fortalece, ampliando o impacto positivo da

educação infantil. A documentação, nesse contexto, reverbera como um elo que conecta os diversos sujeitos envolvidos no processo educativo, promovendo a corresponsabilidade e o respeito mútuo.

Portanto, reconhecer e valorizar as linguagens infantis por meio da documentação pedagógica não apenas amplia o repertório dos educadores, mas também transforma o espaço escolar em um ambiente onde a participação e o protagonismo da criança reverberam de forma concreta e significativa.

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora o registro na Educação Infantil seja reconhecido como um recurso fundamental para a construção do conhecimento pedagógico e para o fortalecimento do diálogo entre escola, família e criança, sua implementação enfrenta diversos desafios que reverberam em toda a dinâmica educativa. Primeiramente, a rotina dos educadores na Educação Infantil é marcada por uma grande diversidade de demandas, o que gera uma sobrecarga significativa e limita o tempo disponível para a realização de registros cuidadosos e reflexivos. Conforme destacam Barbieri e Pimenta (2010), “a intensa carga de trabalho, aliada à escassez de tempo, dificulta que os professores desenvolvam uma documentação consistente, aprofundada e que efetivamente contribua para a análise e replanejamento das práticas pedagógicas”.

Além disso, a ausência ou a insuficiência de formação específica sobre os processos de documentação pedagógica limita a apropriação crítica e qualificada dessa prática. Muitos profissionais não têm acesso a cursos ou formações continuadas que os capacitem a realizar registros que extrapolem o simples relato de atividades, transformando-os em ferramentas analíticas e formativas. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) enfatizam que “a formação docente deve promover um olhar sensível e crítico sobre o cotidiano escolar, habilitando os educadores a registrar e interpretar as experiências infantis de modo que reverberem na melhoria das práticas educativas”.

Outro desafio importante está relacionado à cultura escolar vigente, que, por vezes, valoriza mais os resultados imediatos e a produtividade do que a reflexão e o processo pedagógico. Nesse contexto, o registro pode ser encarado como uma formalidade burocrática e não como um instrumento vivo de documentação e análise. Essa visão restrita compromete a riqueza do registro, impedindo que ele reverbere no planejamento, na formação e no relacionamento com as famílias. É fundamental, portanto, promover uma cultura institucional que valorize o registro como uma prática central para a construção coletiva do conhecimento.

Apesar desses obstáculos, as possibilidades que o registro oferece são numerosas e estimulantes. Quando bem realizado, o registro não apenas documenta as aprendizagens, mas também promove a reflexão sobre a ação pedagógica, favorece a escuta qualificada das crianças e fortalece o trabalho colaborativo entre os educadores. O registro reverbera como uma ferramenta que aproxima teoria e prática, oferecendo subsídios para a reorganização do planejamento pedagógico e para a construção de propostas contextualizadas e significativas para as crianças.

A incorporação das tecnologias digitais nas práticas de registro potencializa ainda mais essas possibilidades. Recursos como câmeras digitais, tablets, aplicativos de organização de portfólios e plataformas colaborativas facilitam a captura, sistematização e compartilhamento das experiências infantis. Essa inovação tecnológica permite que os registros reverberem de forma mais imediata e interativa, favorecendo a comunicação com as famílias e o envolvimento dos diferentes atores no processo educativo. Além disso, essas ferramentas digitais incentivam a participação ativa das crianças, que podem contribuir para a documentação e para a construção do seu próprio percurso de aprendizagem.

Por fim, é fundamental que o registro na Educação Infantil seja conduzido com ética, intencionalidade e comprometimento com os direitos da criança, reconhecendo seu protagonismo e suas múltiplas formas de expressão. Somente assim ele poderá reverberar de maneira significativa, contribuindo para a construção de uma educação infantil democrática, inclusiva e transformadora,

na qual as experiências vividas sejam valorizadas, analisadas e compartilhadas como elementos centrais do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a importância do registro como instrumento de comunicação entre escola, criança e família na Educação Infantil, bem como sua função mediadora entre a teoria e a prática pedagógica. A partir da pesquisa bibliográfica e da reflexão crítica sobre o tema, foi possível evidenciar que o registro transcende a simples documentação das atividades, assumindo um papel central na construção coletiva do conhecimento e na valorização do protagonismo infantil.

Foi contemplado o problema inicial ao demonstrar que o registro é uma ferramenta essencial para que educadores possam refletir sobre suas práticas, planejar ações pedagógicas contextualizadas e garantir a participação efetiva das crianças e suas famílias no processo educativo. A documentação pedagógica reverbera em diferentes níveis, fortalecendo o vínculo entre os sujeitos envolvidos e ampliando o olhar do educador sobre o desenvolvimento integral das crianças.

As discussões revelaram que, apesar dos desafios enfrentados — como a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e a carência de formação específica —, as possibilidades oferecidas pelo registro são vastas e enriquecedoras. A incorporação das tecnologias digitais surge como um recurso promissor para ampliar o alcance e a qualidade da documentação, facilitando a comunicação e o envolvimento das famílias, assim como a participação ativa das crianças na construção do seu próprio percurso de aprendizagem.

Outra contribuição importante do estudo foi destacar a necessidade de uma cultura escolar que valorize o registro como prática ética e intencional, e que promova a formação continuada dos educadores para qualificar o processo documental. Somente assim o registro poderá cumprir seu papel transformador,

reverberando na melhoria da qualidade da Educação Infantil e na construção de ambientes pedagógicos mais democráticos, inclusivos e reflexivos.

Em síntese, o registro na Educação Infantil é um instrumento imprescindível para a mediação entre os diferentes atores do processo educativo, permitindo que as experiências das crianças sejam reconhecidas, valorizadas e analisadas. O estudo reforça a importância de investir na formação docente, no tempo e nos recursos para o desenvolvimento dessa prática, garantindo que o registro reverbere como uma ferramenta potente para a construção de uma educação infantil de qualidade, que respeite a diversidade, promova a participação e fortaleça os vínculos entre escola, criança e família.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: **Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

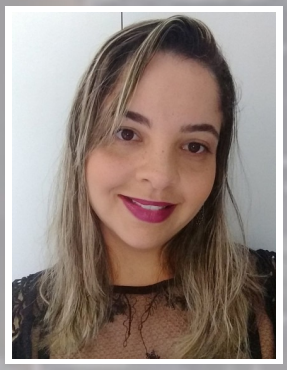
FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2012.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia**. A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2009.

RINALDI, Carla. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SALA DE REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: PARTICIPAÇÃO, BRINCADEIRA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

AUTISM SPECTRUM DISORDER AND THE EARLY CHILDHOOD CLASSROOM IN SÃO PAULO: PARTICIPATION, PLAY, AND PEDAGOGICAL MEDIATION

FERNANDA MARIA ALVES DE CASTRO

Professora Efetiva de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2011. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo – Instituto Superior de Educação.

RESUMO

O presente artigo analisa a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de referência da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, considerando a participação, a brincadeira, a comunicação e a mediação pedagógica como dimensões inseparáveis do direito à educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre autismo e inclusão escolar, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo da Cidade: Educação Infantil e na Política Paulistana de Educação Especial. A análise demonstra que a matrícula, embora indispensável, não garante pertencimento nem aprendizagem quando a criança permanece afastada das experiências coletivas, recebe atividades paralelas ou fica sob responsabilidade exclusiva de profissionais de apoio. Na sala de referência, a inclusão exige planejamento flexível, previsibilidade sem rigidez, organização acessível dos espaços, uso de diferentes formas de comunicação, valorização dos interesses infantis, mediação das interações entre pares e documentação pedagógica contínua. Evidencia-se, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado deve identificar e eliminar barreiras, atuando de forma complementar ou suplementar, sem substituir as experiências curriculares comuns. Conclui-se que a qualidade da inclusão de crianças com TEA depende menos da aplicação de receitas padronizadas e mais da capacidade institucional de observar cada criança, sustentar práticas colaborativas e reorganizar tempos, espaços, materiais e relações para assegurar participação plena, autonomia e desenvolvimento.

Palavras chaves: Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Sala de Referência; Inclusão Escolar; Rede Municipal de São Paulo.

ABSTRACT

This article analyzes the inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) in early childhood classrooms in São Paulo's municipal school system, treating participation, play, communication, and pedagogical mediation as inseparable dimensions of the right to education. It is a bibliographic and documentary study based on research on autism and school inclusion, Brazil's National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Core Curriculum, the City Curriculum for Early Childhood Education, and São Paulo's Special Education Policy. The analysis shows that enrollment, though essential, does not guarantee belonging or learning when a child is kept apart from group experiences, given parallel activities, or left solely to support staff. Inclusion in the classroom requires flexible planning, predictability without rigidity, accessible environments, varied forms of communication, attention to children's interests, mediation of peer interaction, and ongoing pedagogical documentation. Specialized educational services should identify and remove barriers as a complement to the curriculum, not replace common curricular experiences. The article concludes that quality inclusion depends less on standardized formulas than on an institution's ability to observe each child, sustain collaborative practices, and reorganize time, space, materials, and relationships to ensure full participation, autonomy, and development.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Classroom; School Inclusion; São Paulo Municipal School System

INTRODUÇÃO

A presença crescente de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas instituições de Educação Infantil torna mais visível uma questão que ultrapassa o diagnóstico: a capacidade da escola de organizar experiências coletivas nas quais diferentes modos de comunicar, brincar, movimentar-se e relacionar-se sejam reconhecidos como parte legítima da vida comum. Na Educação Infantil, o direito à inclusão não pode ser reduzido à matrícula ou à permanência física na unidade educacional, pois os princípios curriculares dessa etapa atribuem centralidade às interações e às brincadeiras, compreendidas como eixos das práticas pedagógicas e condições para o desenvolvimento integral (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

No plano jurídico, a Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura seu direito à educação em sistema inclusivo. O Decreto nº 8.368/2014 explicita a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão determina que os sistemas de ensino garantam acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante serviços e recursos de acessibilidade capazes de eliminar barreiras (Brasil, 2012; Brasil, 2014; Brasil, 2015). Esses dispositivos deslocam a discussão da suposta capacidade da

criança para frequentar a escola comum para a responsabilidade da instituição em assegurar condições efetivas de participação.

Apesar desse avanço normativo, a escolarização de crianças com TEA ainda é atravessada por concepções homogeneizadoras. O uso da palavra espectro indica ampla variabilidade nas formas de comunicação, interação, autorregulação, sensibilidade sensorial, interesses e necessidades de apoio. Duas crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar percursos, modos de participação e respostas pedagógicas profundamente distintos. Por essa razão, o diagnóstico não constitui um programa de ensino, nem autoriza antecipar limites. A literatura mostra que práticas eficazes dependem de conhecimento sobre a criança concreta, de observação contextualizada e de revisão contínua das estratégias, não de generalizações produzidas a partir de categorias clínicas (Camargo; Bosa, 2009; Cabral; Marin, 2017).

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a sala de referência é concebida como contexto de vivências, aprendizagens e desenvolvimento, articulado aos demais espaços da unidade e do território. Ela não corresponde a uma sala fechada, centrada na transmissão de conteúdos, mas a um ambiente relacional no qual bebês e crianças constroem culturas, negociam sentidos, exploram materiais, desenvolvem linguagens e participam de projetos coletivos. O Currículo da Cidade afirma a educação inclusiva como compromisso de toda a instituição e orienta que a organização do cotidiano considere as singularidades sem separar a criança do grupo (São Paulo, 2022).

Esse princípio é especialmente relevante no atendimento às crianças com TEA. Em muitas situações, a tentativa de oferecer apoio produz um efeito contraditório: a criança é mantida ao lado de um adulto durante todo o período, realiza tarefas diferentes, circula menos pelos ambientes e interage pouco com os pares. Embora possa estar protegida de conflitos imediatos, sua participação é restringida. Estudos sobre inclusão e autismo indicam que o vínculo com a professora, o acesso às brincadeiras e a mediação das relações entre crianças favorecem aprendizagens sociais e comunicativas, desde que o apoio seja planejado para ampliar a autonomia, e não para criar dependência ou isolamento (Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as condições pedagógicas e institucionais necessárias à inclusão de crianças com TEA na sala de referência da Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, articula estudos nacionais sobre autismo, brincadeira, interação e formação docente com documentos federais e municipais. A discussão organiza-se em três eixos: o direito à participação na sala de referência; a organização de tempos, espaços, comunicações e mediações; e a articulação entre sala de referência, Atendimento Educacional Especializado, gestão, serviços de apoio e famílias.

TEA, INFÂNCIA E DIREITO À PARTICIPAÇÃO NA SALA DE REFERÊNCIA

A sala de referência ocupa lugar central na experiência educativa porque é nela que se formam vínculos cotidianos, se constroem referências de pertencimento e se organizam parte significativa das interações entre crianças e adultos. Para a criança com TEA, estar nesse contexto significa ter acesso às mesmas experiências culturais oferecidas ao grupo, com os apoios necessários para compreendê-las, comunicá-las e delas participar. O direito à diferença não autoriza um currículo empobrecido ou paralelo; exige que o currículo comum seja suficientemente flexível para acolher modos diversos de presença e expressão (Brasil, 2015; São Paulo, 2022).

O reconhecimento legal do TEA como deficiência assegura proteção contra práticas discriminatórias, mas a aplicação pedagógica desse reconhecimento requer cuidado. A condição de deficiência decorre da interação entre características da pessoa e barreiras presentes no ambiente. Assim, dificuldades observadas na escola não podem ser atribuídas exclusivamente à criança. Uma proposta com instruções longas, excesso de estímulos simultâneos, mudanças imprevisíveis ou poucas alternativas de comunicação pode produzir impedimentos que diminuem quando o contexto é reorganizado. A análise deve, portanto, perguntar não apenas o que a criança não realiza, mas quais condições estão dificultando sua participação (Brasil, 2012; Brasil, 2015).

A heterogeneidade do espectro impede a adoção de uma imagem única da criança autista. Algumas crianças utilizam fala oral ampla; outras comunicam-se por gestos, expressões, vocalizações, imagens, objetos, sinais ou recursos de comunicação aumentativa e alternativa. Algumas procuram intensamente os pares; outras aproximam-se de forma breve, lateral ou mediada por objetos. Há crianças que participam de propostas coletivas durante longos períodos e outras que precisam de aproximações graduais. Essas diferenças não constituem ausência de interesse pelo mundo social, mas indicam modos particulares de acessá-lo, os quais precisam ser conhecidos pelo professor (Camargo; Bosa, 2009; São Paulo, 2021).

As interações com outras crianças possuem potencial formativo que não pode ser substituído pela relação exclusiva com adultos. Pesquisas realizadas em contextos inclusivos mostram que a convivência entre pares cria oportunidades para imitação, turnos de comunicação, compartilhamento de objetos, negociação de regras e construção de brincadeiras. Entretanto, a simples proximidade física não garante interação: é necessária a mediação de situações em que os interesses se encontrem e em que os pares compreendam formas diversas de aproximação e resposta (Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014; Camargo; Bosa, 2009).

A brincadeira constitui uma via privilegiada para essa aproximação. Crianças com TEA podem apresentar formas repetitivas de exploração ou dificuldade para ingressar em enredos compartilhados, mas isso não significa incapacidade de brincar. O professor pode partir das ações já realizadas, introduzir pequenas variações, oferecer objetos duplicados, aproximar pares com interesses comuns e sustentar turnos sem impor um roteiro rígido. Estudos sobre competência social indicam que o contexto da

brincadeira e a presença de parceiros disponíveis influenciam a qualidade das iniciativas e respostas sociais da criança com autismo (Sanini; Sifuentes; Bosa, 2013).

O direito à participação também envolve comunicação acessível. Fala oral não é sinônimo de compreensão, assim como ausência de fala não significa ausência de pensamento, intenção ou possibilidade de escolha. Fotografias, objetos de referência, gestos, pictogramas, pranchas, sinais combinados e tecnologias de comunicação podem apoiar a antecipação de acontecimentos, a expressão de necessidades e a participação em decisões. Esses recursos devem circular no cotidiano e ser utilizados por adultos e crianças, evitando que fiquem guardados ou restritos ao atendimento especializado (São Paulo, 2021; São Paulo, 2025).

Comportamentos que interrompem a rotina costumam ser interpretados moralmente como desobediência, oposição ou falta de limites. Essa leitura é insuficiente e pode intensificar a exclusão. Choro, fuga, recusa, repetição, agitação ou autoagressão podem indicar dor, sobrecarga, dificuldade de comunicação, incompreensão da proposta, necessidade de pausa ou tentativa de recuperar previsibilidade. A resposta pedagógica exige identificar antecedentes, funções e consequências no contexto, sem reduzir a criança ao comportamento observado e sem transformar a escola em espaço clínico (São Paulo, 2021; Martins; Camargo, 2023).

As características sensoriais também precisam ser consideradas. Ruídos, iluminação intensa, contato físico inesperado, cheiros, texturas ou aglomerações podem ser vividos de maneira desconfortável por algumas crianças. A solução, contudo, não é retirar permanentemente a criança das experiências coletivas. É mais produtivo ajustar volumes, criar possibilidades de afastamento temporário, antecipar situações, permitir diferentes posições no grupo e ampliar gradualmente a tolerância, respeitando sinais de desconforto. A adaptação do ambiente deve funcionar como ponte para a participação, e não como justificativa para confinamento em espaços separados (São Paulo, 2021; São Paulo, 2022).

Os momentos de transição - chegada, alimentação, higiene, mudança de ambiente, encerramento de uma brincadeira e saída - podem concentrar dificuldades porque exigem interrupção, espera e compreensão de sequências. Estratégias de antecipação, avisos graduais, escolha entre alternativas e manutenção de objetos de referência podem tornar esses momentos mais compreensíveis. Pesquisas sobre adaptação de crianças com autismo na pré-escola apontam que intervenções planejadas, baseadas na observação e acompanhadas pelas professoras, favorecem a inserção na rotina e reduzem respostas associadas à imprevisibilidade (Martins; Camargo, 2023).

Avaliar a participação exige indicadores mais amplos do que permanência silenciosa ou execução de tarefas. É necessário observar se a criança amplia iniciativas comunicativas, acessa materiais, faz escolhas, compartilha espaços, tolera aproximações, busca ajuda, ingressa em brincadeiras e demonstra preferências. Pequenos deslocamentos podem representar conquistas relevantes, desde que analisados ao longo do tempo e em diferentes contextos. A documentação pedagógica permite tornar visíveis esses

processos e sustentar decisões coletivas, evitando avaliações baseadas apenas em impressões ou comparações com um padrão único de desenvolvimento (São Paulo, 2022; São Paulo, 2025).

ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO, BRINCADEIRA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A organização do cotidiano não é um elemento neutro: tempos, espaços, materiais e regras comunicam expectativas sobre como as crianças devem agir. Rotinas excessivamente rígidas podem limitar iniciativas, enquanto ambientes sem referências podem gerar desorientação. Na perspectiva inclusiva, a sala de referência precisa combinar estabilidade e abertura: oferecer pontos reconhecíveis, sequências compreensíveis e materiais acessíveis, mas admitir diferentes ritmos, percursos e formas de participação. O Currículo da Cidade propõe um cotidiano vivido e refletido, no qual a ação docente é constantemente reorganizada a partir das respostas das crianças (São Paulo, 2022).

A previsibilidade pode ser construída por meio de recursos visuais, rituais de passagem, objetos que anunciam atividades e linguagem direta. Um quadro de rotina só possui função quando é compreendido e consultado com a criança; sua mera exposição na parede não produz acessibilidade. Além disso, previsibilidade não significa que todos devam realizar a mesma ação ao mesmo tempo. É possível apresentar a sequência geral e, simultaneamente, oferecer escolhas, pausas e tempos diferenciados. Essa combinação reduz incertezas sem converter a rotina em mecanismo de controle (São Paulo, 2021; Martins; Camargo, 2023).

A disposição física da sala deve favorecer circulação, leitura do ambiente e encontro entre pares. Áreas com funções reconhecíveis, materiais organizados ao alcance das crianças e limites visuais discretos podem apoiar a autonomia. Entretanto, a segmentação não deve produzir compartimentos inflexíveis nem um lugar fixo destinado à criança com TEA. Quando ela possui uma mesa, cadeira ou canto do qual raramente pode sair, a adaptação transforma-se em segregação interna. A organização espacial deve ampliar possibilidades de escolha, exploração e participação compartilhada (Horn, 2004; São Paulo, 2022).

Os materiais também precisam ser examinados sob o critério da acessibilidade. Quantidade excessiva, disposição confusa ou exigência de habilidades motoras específicas podem impedir o uso. Selecionar objetos com diferentes texturas, tamanhos e formas de manipulação, oferecer versões concretas de elementos representados em imagens e disponibilizar recursos que favoreçam causa e efeito são medidas que beneficiam todo o grupo. A acessibilidade não deve aparecer apenas depois do fracasso; precisa integrar o planejamento inicial, ainda que apoios adicionais sejam incorporados conforme a observação da criança (São Paulo, 2022; São Paulo, 2025).

Os interesses específicos da criança podem funcionar como porta de entrada para novas experiências, desde que não sejam utilizados para mantê-la restrita a um repertório conhecido. Se uma criança se interessa por letras, meios de transporte, animais ou objetos que giram, o professor pode inserir esse interesse em histórias, jogos corporais, pesquisas, construções e brincadeiras com pares. O

objetivo não é recompensar qualquer ação com o objeto preferido, mas reconhecer uma via legítima de relação com o mundo e, a partir dela, ampliar linguagens e vínculos (Schmidt et al., 2016; São Paulo, 2021).

Nas brincadeiras coletivas, o professor precisa equilibrar presença e recuo. Intervenção excessiva pode tornar a criança dependente da instrução adulta, enquanto ausência completa pode deixá-la à margem. A mediação pode incluir narrar ações, traduzir gestos, oferecer modelos breves, aproximar materiais, convidar uma criança parceira ou proteger o tempo necessário para a resposta. O adulto não deve falar sempre pela criança, mas criar condições para que suas iniciativas sejam percebidas e respondidas pelos pares (Sanini; Sifuentes; Bosa, 2013; Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014).

A mediação entre pares requer também trabalho com o grupo. Não se trata de ensinar as demais crianças a vigiar ou cuidar do colega com TEA, mas de construir uma cultura em que diferentes formas de comunicação sejam reconhecidas. O professor pode nomear situações sem expor o diagnóstico, explicar que alguém precisa de mais tempo, mostrar como oferecer um brinquedo, esperar uma resposta ou respeitar uma recusa. Quando a inclusão é apresentada como responsabilidade de todos, diminuem-se relações de tutela e ampliam-se oportunidades de reciprocidade (Camargo; Bosa, 2009; Brasil, 2015).

Os apoios comunicacionais devem estar integrados às propostas. Durante a roda, por exemplo, fotografias podem representar escolhas de músicas ou histórias; na alimentação, símbolos podem indicar alimentos, repetição ou término; no parque, imagens podem apoiar combinados e solicitações. A comunicação aumentativa e alternativa não impede o desenvolvimento da fala e não deve ser reservada às crianças que não falam. Ela amplia canais de compreensão e expressão, sendo especialmente útil em situações de estresse, quando a linguagem oral pode se tornar menos acessível (São Paulo, 2021; São Paulo, 2025).

A diferenciação pedagógica não equivale à oferta permanente de atividades paralelas. Entregar à criança com TEA uma tarefa simplificada e desconectada do projeto coletivo pode produzir ocupação, mas não pertencimento. O planejamento inclusivo parte de uma experiência comum e diversifica formas de acesso, ação e registro. Em uma proposta de pintura, uma criança pode usar pincel, rolo, esponja ou as mãos; em uma narrativa, pode responder por fala, apontamento, dramatização ou escolha de imagens. O objetivo compartilhado permanece, ainda que os caminhos sejam diferentes (Brasil, 2018; São Paulo, 2022).

Situações de desregulação exigem proteção, redução de demandas e co-regulação. Repreensões públicas, contenções improvisadas, ameaças de retirada e exposição do comportamento diante do grupo aumentam sofrimento e fragilizam vínculos. A equipe deve conhecer sinais iniciais, reduzir estímulos, oferecer comunicação simples, assegurar distância segura e permitir recuperação. Depois do episódio, é necessário analisar o contexto e revisar o planejamento, em vez de exigir desculpas imediatas ou atribuir culpa. A prevenção depende do conhecimento acumulado sobre situações que favorecem segurança e participação (São Paulo, 2021; Martins; Camargo, 2023).

A avaliação na Educação Infantil deve acompanhar processos, não classificar desempenhos. Para a criança com TEA, registros narrativos, fotografias, produções, mapas de interação e observações em diferentes ambientes ajudam a identificar condições que favorecem ou dificultam sua participação. Comparações devem ser feitas prioritariamente com o percurso da própria criança, sem abandonar expectativas de aprendizagem. A documentação também permite verificar se determinada estratégia amplia autonomia ou apenas produz obediência momentânea (Brasil, 2009; São Paulo, 2022).

Nenhuma estratégia é universal. Recursos visuais, reforçadores, histórias sociais, organização estruturada, ensino por tentativas, modelagem ou comunicação alternativa podem ser úteis em determinadas situações, mas tornam-se problemáticos quando aplicados sem finalidade pedagógica clara ou sem relação com o currículo da infância. A formação docente precisa possibilitar análise crítica das evidências e das concepções de criança, evitando tanto a rejeição indiscriminada de recursos especializados quanto a transformação da sala de referência em ambiente terapêutico. Pesquisas com professores apontam que formação, acompanhamento e reflexão sobre casos reais são mais consistentes do que prescrições genéricas (Camargo et al., 2020; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

AEE, TRABALHO COLABORATIVO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL NA REDE MUNICIPAL

A inclusão na sala de referência não pode depender exclusivamente da disposição individual da professora. Trata-se de responsabilidade institucional que envolve gestão, coordenação pedagógica, profissionais da Educação Especial, serviços de apoio, supervisão, família e políticas públicas. Quando a escola atribui todos os desafios ao professor regente ou ao profissional que acompanha a criança, fragmenta o processo e impede que barreiras relacionadas ao projeto pedagógico, aos horários, aos ambientes e às formas de comunicação sejam enfrentadas coletivamente (São Paulo, 2016; São Paulo, 2025).

A Instrução Normativa SME nº 14/2025 organiza o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir da avaliação pedagógica e do estudo de caso. O documento estabelece que a elegibilidade não depende da apresentação de laudo médico, pois o AEE possui natureza educacional e deve ser acionado quando há barreiras de acesso ao currículo. Essa orientação é decisiva para a Educação Infantil: a escola não precisa aguardar o encerramento de uma investigação clínica para reorganizar práticas, oferecer recursos ou solicitar acompanhamento especializado (São Paulo, 2025).

O estudo de caso deve descrever potencialidades, habilidades, dificuldades, preferências, formas de interação e condições do contexto, e não apenas reunir déficits. A partir dessa análise, o Plano de AEE define estratégias, recursos, serviços e formas de acompanhamento. O plano perde sua função quando se torna formulário produzido pelo especialista sem diálogo com a sala de referência. Sua validade depende de orientar decisões cotidianas, ser revisto a partir dos registros e distribuir responsabilidades entre os profissionais da unidade (São Paulo, 2025).

Para bebês e crianças de zero a três anos, a normativa municipal determina que o AEE ocorra no contexto da unidade educacional e em seus diferentes espaços, sem substituir as experiências oferecidas a todos. Esse princípio impede que a intervenção especializada se organize pela retirada sistemática da criança do grupo. Na primeira infância, observar a participação durante alimentação, brincadeiras, higiene, repouso e exploração dos ambientes oferece informações mais relevantes do que atendimentos descontextualizados, pois as barreiras emergem nas relações concretas do cotidiano (São Paulo, 2025).

É necessário distinguir sala de referência e Sala de Recursos Multifuncionais. A primeira constitui contexto cotidiano de pertencimento da turma; a segunda é um espaço destinado à oferta do AEE, geralmente em caráter complementar ou suplementar. A existência de Sala de Recursos Multifuncionais não elimina as formas colaborativa, mista ou itinerante de atendimento. Recursos e estratégias produzidos no AEE precisam ser testados e utilizados nos ambientes comuns, pois a acessibilidade só se efetiva quando acompanha a criança nos tempos e espaços em que ela participa (São Paulo, 2025).

Na estrutura paulistana, Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEEs), Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs) e Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) desempenham funções articuladas. Cabe a esses profissionais apoiar a identificação de barreiras, propor recursos, acompanhar práticas e participar da formação das equipes. Sua atuação não substitui o professor da sala de referência e não deve ocorrer como atendimento clínico. O conhecimento especializado precisa circular, tornando a unidade mais capaz de planejar para a diversidade (São Paulo, 2016; São Paulo, 2025).

Os serviços de apoio, como Auxiliar de Vida Escolar e estagiários de programas municipais, podem ser necessários em situações de alimentação, higiene, locomoção, comunicação ou participação. Contudo, a normativa enfatiza promoção de autonomia e prevenção da tutela. O apoio não pode resultar em um adulto permanentemente colado à criança, bloqueando aproximações dos pares ou assumindo a função docente. Cabe ao professor orientar as ações pedagógicas e à coordenação acompanhar se o serviço está eliminando barreiras ou produzindo dependência (São Paulo, 2025).

A equipe gestora possui responsabilidade direta na institucionalização da inclusão. É preciso garantir tempos de planejamento conjunto, organizar formações, acompanhar registros, inserir mobilizações no Projeto Político-Pedagógico e assegurar que materiais de acessibilidade estejam disponíveis. Também compete à gestão impedir práticas de redução indevida do horário, exigência de acompanhante familiar, suspensão informal de frequência ou condicionamento da matrícula à apresentação de laudo, medidas incompatíveis com o direito à educação inclusiva (Brasil, 2015; São Paulo, 2016; São Paulo, 2025).

A relação com as famílias deve ser construída como parceria, não como convocação permanente para resolver situações que cabem à escola. Familiares podem oferecer informações sobre formas de comunicação, preferências, sinais de desconforto e estratégias utilizadas em outros contextos. A escola, por sua vez, precisa compartilhar observações pedagógicas, explicar objetivos e registrar avanços e

desafios sem linguagem culpabilizadora. As expectativas familiares devem ser escutadas, mas as decisões curriculares permanecem sob responsabilidade dos profissionais da educação (São Paulo, 2025; Cabral; Marin, 2017).

A articulação com saúde e assistência social pode ampliar a compreensão sobre necessidades específicas, mas exige definição de papéis. Relatórios clínicos não devem prescrever currículo nem substituir a avaliação pedagógica. Da mesma forma, a escola não deve formular diagnósticos. O diálogo intersetorial é produtivo quando compartilha informações relevantes, preserva a confidencialidade e mantém o foco na participação da criança. A lógica educacional deve orientar o cotidiano escolar, ainda que recursos provenientes de outras áreas sejam incorporados criticamente (Brasil, 2014; São Paulo, 2025).

A avaliação da política inclusiva precisa ultrapassar o número de matrículas e de profissionais disponibilizados. Indicadores relevantes incluem frequência, participação nas experiências coletivas, uso efetivo de recursos de comunicação, ampliação de autonomia, estabilidade dos apoios, envolvimento da gestão e continuidade da formação. Estudos mostram que insegurança docente diminui quando há vínculo, acompanhamento e possibilidade de reconstruir práticas, mas reaparece quando o professor permanece isolado diante de demandas complexas (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020; Camargo et al., 2020). Assim, a qualidade da inclusão depende de redes institucionais capazes de aprender com os casos e transformar o cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil exige superar a compreensão de que a matrícula e a presença física bastam para assegurar o direito à educação. Participar significa acessar materiais, comunicar escolhas, construir vínculos, circular pelos espaços, brincar com outras crianças e produzir aprendizagens reconhecidas pela equipe. Quando esses elementos não estão presentes, a criança pode permanecer formalmente incluída e pedagogicamente afastada.

A sala de referência constitui o núcleo desse processo porque concentra relações cotidianas e experiências compartilhadas. Ela precisa ser organizada para acolher diferentes ritmos, linguagens e formas de envolvimento, sem estabelecer um lugar fixo ou um currículo paralelo para a criança com TEA. Previsibilidade, apoios visuais, comunicação alternativa, ajustes sensoriais e mediação de pares são recursos relevantes quando ampliam a participação, mas não podem ser aplicados como receitas desvinculadas da observação.

A brincadeira deve permanecer no centro do trabalho pedagógico. Não se trata de utilizar o brincar apenas como recompensa ou técnica de treinamento, mas de reconhecer sua importância para a constituição de vínculos, imaginação, negociação e autoria infantil. A criança com TEA precisa encontrar

parceiros, materiais e intervenções que tornem possível ingressar nas experiências coletivas sem apagar seus interesses ou impor formas únicas de interação.

O Atendimento Educacional Especializado e os serviços de apoio são essenciais quando identificam barreiras, produzem recursos e colaboram com a equipe. Tornam-se insuficientes ou contraproducentes quando substituem a sala de referência, concentram informações em um único profissional ou criam dependência. A responsabilidade pela inclusão deve estar inscrita no Projeto Político-Pedagógico, no planejamento coletivo e nas decisões da gestão.

Persistem desafios relacionados à formação, às condições de trabalho, ao número de crianças por turma, à continuidade dos profissionais e à articulação entre setores. Ignorar essas condições e atribuir resultados exclusivamente à competência individual da professora produz culpabilização e impede o enfrentamento estrutural das barreiras. Ao mesmo tempo, tais limites não justificam práticas de exclusão, redução de experiências ou espera passiva por diagnósticos e especialistas.

Conclui-se que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil paulistana depende da capacidade da instituição de transformar diferenças em referência para o planejamento. Uma sala de referência inclusiva não exige homogeneidade nem silêncio; exige escuta, intencionalidade, flexibilidade e compromisso coletivo. A qualidade do trabalho se expressa quando cada criança pode participar com seus próprios modos de ser, ao mesmo tempo em que amplia relações, linguagens, autonomia e pertencimento ao grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012: institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014: regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. **Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, e142079, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698142079.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.** Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698214220.

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

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009.

MARTINS, Juliana dos Santos; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. **A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 104, e5014, 2023. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5014.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: crenças e autoeficácia da educadora.** Estudos de Psicologia, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, jul./set. 2015. DOI: https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 29, n. 1, p. 99-105, jan./mar. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016: institui a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 14 out. 2016.

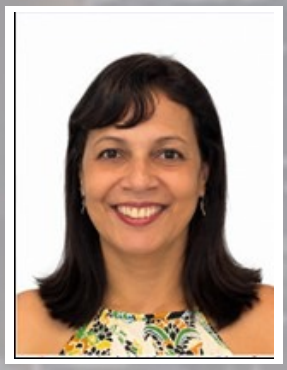
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação Especial. **Orientações para atendimento de estudantes: Transtorno do Espectro do Autismo.** São Paulo: SME/COPED/DIEE, 2021. Disponível em:

https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-para-atendimento-de-estudantes-transtorno-do-espectro-do-autismo/. Acesso em: 3 jul. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/. Acesso em: 3 jul. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025: regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016.** Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 5 mar. 2025. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2025. Acesso em: 3 jul. 2026.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.** Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 24, e217841, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841.



A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN PEDAGOGICAL PRACTICE

FLÁVIA COUTINHO DA SILVA LÚCIO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sumaré (2018); Especialista em Educação Especial em Deficiência Auditiva pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Professora de Educação Infantil - no CEI Maria Cursi.

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual constitui um tema relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante da necessidade de construção de práticas pedagógicas que garantam equidade, participação e aprendizagem significativa. Este artigo tem como objetivo analisar a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, enfatizando práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de suas potencialidades. Trata-se de uma pesquisa de abordagem bibliográfica, fundamentada em autores da educação inclusiva e da psicologia histórico-cultural, como Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vigotski, Romeu Kazumi Sassaki, Rossato e Leonardo. O estudo evidencia que a inclusão escolar ultrapassa o simples acesso à escola, exigindo práticas pedagógicas flexíveis, adaptações curriculares, fortalecimento dos vínculos afetivos e atuação colaborativa entre escola, família e profissionais da educação. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva depende da superação de barreiras pedagógicas, sociais e atitudinais, assegurando o direito ao desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Palavras chaves: Inclusão escolar; Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Prática pedagógica; Aprendizagem.

ABSTRACT

The inclusion of children with intellectual disabilities is an important issue in contemporary education, particularly the need for pedagogical practices that ensure equity, participation, and meaningful learning. This article analyzes school inclusion for these children, emphasizing practices that support the development of their strengths. It is a bibliographic study grounded in inclusive education and cultural-historical psychology, drawing on Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vygotsky, Romeu Kazumi Sassaki, Rossato, and Leonardo. The study shows that inclusion goes beyond access to school and requires flexible teaching practices, curricular adaptations, stronger emotional bonds, and collaboration among schools, families, and education professionals. The article concludes that an inclusive school must overcome pedagogical, social, and attitudinal barriers to ensure every student's right to holistic development.

Keywords: School Inclusion; Intellectual Disability; Inclusive Education; Pedagogical Practice; Learning

INTRODUÇÃO

O A inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual tem se consolidado como uma temática central nas discussões educacionais, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com o respeito às diferenças. Garantir a inclusão no espaço escolar significa não apenas assegurar o acesso à educação, mas também promover condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Durante muito tempo, a deficiência intelectual foi compreendida a partir de uma perspectiva centrada nas limitações do indivíduo. Entretanto, abordagens mais recentes defendem um olhar que valorize as potencialidades e as possibilidades de desenvolvimento. Rossato e Leonardo (2011) apontam que a compreensão da deficiência intelectual deve considerar não apenas aspectos biológicos, mas também fatores sociais, históricos e educacionais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental na construção de práticas inclusivas que respeitem as singularidades de cada estudante. Segundo Vigotski (2007), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação, reforçando a importância do professor como agente facilitador no desenvolvimento da criança. Dessa forma, a inclusão escolar exige práticas pedagógicas que considerem ritmos, necessidades e formas de aprendizagem distintas.

A relevância deste estudo está na necessidade de refletir sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual para além do discurso legal, compreendendo os desafios enfrentados no cotidiano escolar e a importância de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a aprendizagem significativa. A discussão mostra-se necessária diante da permanência de barreiras pedagógicas, atitudinais e sociais que ainda limitam a participação plena desses estudantes no ambiente escolar.

Paulo Freire (1999) destaca que a educação possui papel transformador e deve estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sob essa perspectiva, pensar a inclusão escolar implica reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da educação.

O objetivo geral deste artigo é analisar a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, enfatizando práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

Como objetivos específicos, busca-se: compreender as características da deficiência intelectual no contexto educacional; refletir sobre a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem; discutir o papel do professor na construção de práticas inclusivas; analisar a necessidade de desconstrução de preconceitos e crenças limitantes sobre a deficiência intelectual.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual no Brasil está respaldada por legislações e políticas públicas que asseguram o direito à educação em condições de igualdade. Nas últimas décadas, importantes avanços legais contribuíram para fortalecer a construção de uma escola mais inclusiva, comprometida com o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. No que se refere à educação das pessoas com deficiência, a legislação reafirma o compromisso com a garantia de acesso ao ensino regular e com a promoção de condições adequadas para o desenvolvimento educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também representa um marco importante para a educação inclusiva no Brasil. A legislação prevê a oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

Outro importante avanço foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, que consolidou o entendimento de que estudantes com deficiência devem estar inseridos em classes comuns do ensino regular, com acesso aos recursos e apoios necessários para sua aprendizagem e participação escolar.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu ainda mais os direitos das pessoas com deficiência, reafirmando a educação inclusiva como direito fundamental. A legislação estabelece que o sistema educacional deve assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, eliminando barreiras que possam limitar o desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, apesar dos avanços legais, ainda existem desafios significativos para a efetivação da inclusão escolar no cotidiano educacional. Barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais continuam

presentes em muitas instituições, demonstrando que a existência de legislações, embora essencial, não garante por si só a construção de práticas inclusivas.

Nesse contexto, torna-se necessário que as políticas públicas sejam acompanhadas de investimentos em formação docente, acessibilidade, recursos pedagógicos e fortalecimento das práticas inclusivas. Dessa forma, a legislação deixa de ser apenas um instrumento normativo e passa a se concretizar em ações que assegurem uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES

A inclusão escolar representa um dos principais desafios da educação contemporânea, pois exige a construção de práticas pedagógicas capazes de garantir não apenas o acesso à escola, mas a aprendizagem, além de evitar a evasão dos estudantes. No caso das crianças com deficiência intelectual, esse compromisso torna-se ainda mais relevante, uma vez que demanda estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades e promovam o desenvolvimento integral.

Uma escola inclusiva reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, compreendendo que cada estudante apresenta formas singulares de aprender, interagir e se desenvolver. Nesse contexto, torna-se fundamental que o ambiente escolar esteja preparado para acolher as diferenças e oferecer condições adequadas para a aprendizagem de todos.

Atualmente, a compreensão da deficiência intelectual tem avançado para uma perspectiva mais inclusiva, que considera não apenas aspectos biológicos, mas também os fatores sociais, históricos e culturais que interferem diretamente no desenvolvimento humano. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que as limitações não definem integralmente o sujeito, sendo necessário considerar suas possibilidades de aprendizagem, interação e desenvolvimento.

Segundo Rossato e Leonardo (2011), a deficiência intelectual não deve ser analisada exclusivamente a partir de déficits cognitivos, mas também pelas condições sociais e educacionais que influenciam o desenvolvimento do indivíduo. Essa compreensão amplia o olhar sobre a deficiência, permitindo uma análise menos reducionista e mais voltada às potencialidades do estudante.

De forma complementar, Fierro (2004) destaca que estudantes com deficiência intelectual apresentam ritmos e formas de aprendizagem singulares, o que exige práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades educacionais. Dessa forma, compreender a deficiência intelectual implica reconhecer a diversidade presente no processo de aprendizagem e respeitar as particularidades de cada estudante.

Na perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2007) contribui significativamente para essa discussão ao defender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações estabelecidas no ambiente. Para o autor, a aprendizagem não depende exclusivamente das limitações biológicas, mas das oportunidades de interação, estimulação e mediação oferecidas ao sujeito.

Assim, pensar a deficiência intelectual a partir de uma perspectiva inclusiva exige romper com concepções limitantes e reconhecer que toda criança possui capacidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas em contextos educativos favoráveis.

Diante desse contexto, torna-se fundamental ampliar as discussões sobre práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento e a participação efetiva de crianças com deficiência intelectual no ambiente escolar, considerando a importância de uma educação pautada na equidade, no respeito às diferenças e na garantia de direitos.

Segundo Sassaki (2009), a inclusão está relacionada à eliminação de barreiras que dificultam a participação plena das pessoas nos diferentes espaços sociais, incluindo o ambiente escolar. Nesse sentido, a escola deve reorganizar seus espaços, práticas e recursos pedagógicos para atender adequadamente todos os estudantes. Assim, a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída ao aluno, mas à instituição, que precisa estar preparada para acolher a diversidade.

Para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva, é fundamental que os profissionais da educação desenvolvam práticas pedagógicas planejadas e intencionais, pautadas na sensibilidade e no compromisso com a aprendizagem de todos. Para crianças com deficiência intelectual, torna-se fundamental desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa, considerando suas necessidades específicas e valorizando suas potencialidades. Isso pode ocorrer por meio da adaptação de materiais, flexibilização curricular, uso de recursos concretos e diversificação das propostas pedagógicas.

Na perspectiva de Fierro (2004), compreender as particularidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual é fundamental para a construção de estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades e promovam seu desenvolvimento de forma significativa.

Nesse contexto, a inclusão escolar também está diretamente relacionada à construção de ambientes acolhedores, nos quais o estudante se sinta pertencente ao grupo. A participação em atividades coletivas, as interações com colegas e a valorização de pequenas conquistas contribuem significativamente para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do desenvolvimento social.

Mantoan (2003) destaca que a escola inclusiva deve reconhecer as diferenças sem transformá-las em desigualdades. Isso implica compreender que tratar todos de forma igual nem sempre significa garantir equidade. Em muitos casos, promover inclusão exige oferecer recursos, estratégias e apoios diferenciados para assegurar que todos tenham reais oportunidades de aprendizagem.

Portanto, a efetivação da inclusão escolar depende da construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, com o respeito às diferenças e com a valorização das potencialidades de cada estudante. Mais do que adaptar conteúdos, incluir significa transformar a escola em um espaço verdadeiramente acessível, democrático e humanizador.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

No contexto da educação inclusiva, o professor desempenha papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a mediação de experiências, a construção de vínculos e a criação de oportunidades que possibilitem o desenvolvimento integral da criança.

No caso específico das crianças com deficiência intelectual, a mediação pedagógica assume ainda maior relevância, pois o processo de aprendizagem exige intervenções intencionais, sensíveis e adequadas às necessidades de cada estudante. Nesse cenário, a atuação docente exige sensibilidade para identificar as singularidades de cada estudante, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas alinhadas às diferentes trajetórias e formas de aprendizagem.

Na perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2007) compreende que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais e das mediações estabelecidas no processo educativo. Para o autor, a aprendizagem adequadamente organizada favorece o desenvolvimento, tornando o professor um agente essencial na ampliação das possibilidades cognitivas, sociais e emocionais da criança. E ainda defende que, a aprendizagem quando estruturada de maneira adequada, favorece diretamente o desenvolvimento das capacidades mentais da criança.

Nesse sentido, a atuação docente deve estar voltada para aquilo que a criança já consegue realizar, utilizando essas capacidades como ponto de partida para promover novos avanços. Tal perspectiva rompe com práticas centradas nas dificuldades e fortalece um olhar pedagógico que valoriza as potencialidades e possibilidades de desenvolvimento.

Freire (1999) contribui para essa reflexão ao defender uma prática educativa pautada no diálogo, na escuta e no respeito à singularidade de cada sujeito. Sob essa ótica, ensinar exige sensibilidade para compreender as necessidades do aluno, bem como compromisso com a construção de um ambiente acolhedor e humanizador.

A prática docente inclusiva também exige formação continuada e constante reflexão sobre o fazer pedagógico. O professor precisa estar preparado para rever estratégias, adaptar propostas e buscar recursos que favoreçam a participação efetiva de todos os estudantes. Isso implica compreender que a inclusão escolar não acontece por meio de práticas rígidas e padronizadas, mas por meio de ações pedagógicas flexíveis e intencionais.

Segundo Mantoan (2003), a escola inclusiva demanda uma mudança de paradigma educacional, baseada no reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar. Nesse processo, o professor assume papel central ao construir práticas que promovam equidade, participação e aprendizagem.

Dessa forma, a mediação pedagógica torna-se um elemento indispensável para a efetivação da inclusão escolar. Quando o professor valoriza pequenas conquistas, respeita o tempo de aprendizagem

e reconhece as potencialidades de cada criança, contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e do desenvolvimento integral do estudante.

AFETIVIDADE, FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual não se limita às práticas pedagógicas e às adaptações curriculares. Trata-se de um processo que também envolve relações humanas, vínculos afetivos e a construção de um ambiente acolhedor, capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a afetividade e a parceria entre escola e família assumem papel essencial.

O vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno contribui significativamente para o processo de aprendizagem, pois crianças que se sentem acolhidas, respeitadas e valorizadas tendem a desenvolver maior segurança emocional, autoestima e confiança em suas capacidades. Dessa forma, o ambiente escolar torna-se um espaço de pertencimento, no qual a criança se sente motivada a participar, interagir e aprender.

“Ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1999, p. 25), mas criar possibilidades para a construção da aprendizagem. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas pautadas na escuta, no acolhimento e no respeito às singularidades de cada estudante.

No caso das crianças com deficiência intelectual, a afetividade exerce influência ainda mais significativa, uma vez que o reconhecimento de pequenas conquistas e avanços contribui diretamente para o fortalecimento da autonomia e da autoconfiança. Valorizar progressos, respeitar o tempo de aprendizagem e incentivar a participação ativa são atitudes que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Além da afetividade no ambiente escolar, a participação da família também é fundamental para o processo de inclusão. A parceria entre família e escola possibilita maior compreensão sobre as necessidades, potencialidades e especificidades da criança, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas mais assertivas.

Sassaki (2009) destaca que ambientes familiares, escolares e sociais livres de preconceito favorecem o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência. Quando a criança encontra apoio, acolhimento e oportunidades em diferentes contextos, suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento tornam-se significativamente ampliadas.

Assim, a inclusão escolar efetiva depende da construção de relações baseadas no respeito, na cooperação e no diálogo entre escola, família e comunidade. Quando esses vínculos são fortalecidos, a criança encontra condições mais favoráveis para desenvolver suas capacidades, ampliar sua autonomia e participar ativamente do ambiente escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual constitui um processo que exige compromisso coletivo, sensibilidade pedagógica e transformação das práticas educacionais. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a inclusão vai além da garantia de acesso à escola, envolvendo também a permanência, a participação ativa e a aprendizagem significativa no ambiente educacional.

A análise realizada evidenciou que a deficiência intelectual não deve ser compreendida apenas sob a perspectiva das limitações, mas a partir de uma visão que reconheça as potencialidades, capacidades e possibilidades de desenvolvimento de cada criança. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola adote práticas pedagógicas inclusivas, flexíveis e acessíveis, capazes de respeitar os diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Também foi possível identificar a relevância da atuação docente para a efetivação da inclusão escolar. A mediação pedagógica, aliada à construção de vínculos afetivos e ao reconhecimento das singularidades presentes no contexto escolar, favorece práticas mais equitativas, acolhedoras e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança. Outro aspecto relevante identificado neste estudo refere-se à importância da afetividade e da parceria entre escola e família. O fortalecimento desses vínculos favorece a construção de ambientes mais acolhedores, seguros e propícios ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Dessa forma, conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados, ao possibilitar reflexões sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, destacando a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das potencialidades e com a superação de barreiras pedagógicas, sociais e atitudinais. Assim, a construção de uma escola inclusiva depende do compromisso contínuo com uma educação mais humana, democrática e verdadeiramente acessível a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 6 jul. 2026.

FIERRO, Alfredo. **Os alunos com deficiência mental**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 192-214.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Entrevista: educação inclusiva e o papel da escola.** Revista Humanos. Disponível em: https://revistahumanos.com.br/entrevista/maria-teresa-mantoan/. Acesso em: 15 out. 2025.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo. **Deficiência intelectual: conceitos e causas**. Disponível em: http://books.scielo.org/id/7z56d/pdf/moreira-9788523211578-06.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, jan./abr. 2011.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Cultura escolar e inclusão: convivendo com a diversidade – a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual**. In: DÍAZ, Félix (org.). Educação inclusiva: desafios contemporâneos. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Disponível em: https://backoffice.books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-07.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

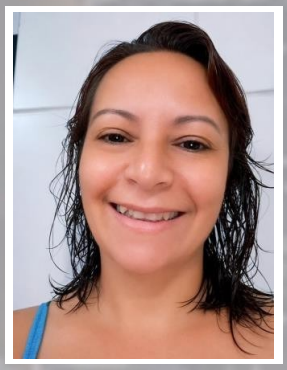
SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/CRIANCAS_COM_DEFICIENCIA_INTELECTUAL_A_APRENDIZAGEM_E_A-INCLUSAO_DissertaCAo_de_Mestrado.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.



A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

THE INFLUENCE OF THE SCHOOL ENVIRONMENT ON TEACHERS' MENTAL HEALTH

FLÁVIA FERREIRA DOS SANTOS NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2010); Graduação em Psicologia pela Faculdade Anhanguera (2025); Professora de Educação Infantil- no CEI Ver. Gumercindo de Pádua Fleury

RESUMO

Este artigo de revisão tem como objetivo investigar as práticas de autocuidado e o suporte social entre os professores de educação infantil, analisando os fatores que contribuem para sua resiliência e saúde mental. O estudo foi conduzido por meio de uma revisão bibliográfica, com a seleção de artigos, dissertações e livros publicados nos últimos dez anos, buscando compreender como o ambiente escolar e as relações interpessoais influenciam o bem-estar emocional dos docentes. A pesquisa revelou que, apesar da importância das práticas de autocuidado e do apoio social, as condições de trabalho e a falta de políticas de apoio institucional ainda dificultam a implementação eficaz dessas práticas. A pesquisa também destacou a necessidade de estratégias para promover o cuidado emocional dos professores, considerando os impactos do ambiente escolar em sua saúde mental e prática pedagógica. Ao final, concluiu-se que, embora as redes de apoio social e o autocuidado sejam fundamentais para a saúde mental dos professores, a falta de uma abordagem institucional eficaz limita os benefícios dessas práticas. O estudo propõe que sejam desenvolvidas políticas públicas e ações institucionais voltadas para o suporte emocional dos docentes, visando ambientes de trabalho mais saudáveis e a melhoria da qualidade da educação.

Palavras chaves: Saúde Mental Docente; Autocuidado; Suporte Social; Resiliência; Educação Infantil.

ABSTRACT

This review investigates self-care practices and social support among early childhood teachers, analyzing factors that contribute to resilience and mental health. It draws on a bibliographic review of articles, dissertations, and books published over the past ten years to understand how school environments and interpersonal relationships affect teachers' emotional well-being. The research found that, despite the importance of self-care and social support, working conditions and the lack of institutional support policies continue to hinder these practices. It also highlights the need for strategies that promote teachers' emotional well-being, taking into account the effects of school environments on mental health and teaching practice. The article concludes that while social support networks and self-care are essential to teachers' mental health, the lack of an effective institutional approach limits their benefits. It proposes public policies and institutional initiatives to support teachers emotionally, promote healthier workplaces, and improve education quality.

Keywords: Teachers' Mental Health; Self-Care; Social Support; Resilience; Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

A saúde mental dos professores de educação infantil tem se tornado um tema de crescente relevância nas discussões sobre a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais da educação. Em um contexto de sobrecarga de trabalho, escassez de recursos e um ambiente escolar frequentemente desafiador, os professores enfrentam pressões constantes que podem impactar diretamente sua saúde psicológica e emocional. Estes fatores têm gerado um aumento significativo de sintomas de estresse, burnout e outros transtornos mentais entre esses profissionais. A compreensão dos elementos do ambiente escolar que afetam a saúde mental dos docentes é, portanto, essencial para a criação de estratégias que visem melhorar suas condições de trabalho e promover sua saúde emocional.

A presente pesquisa se concentra em investigar as práticas de autocuidado e o suporte social entre os professores de educação infantil, visando identificar fatores que contribuem para a resiliência e a manutenção da saúde mental desses profissionais. Embora se reconheça a importância dessas práticas, a literatura existente aponta que, muitas vezes, as condições de trabalho e a falta de apoio institucional dificultam sua implementação efetiva. Assim, o artigo busca analisar como o ambiente escolar e as relações interpessoais no contexto educacional podem influenciar a capacidade dos

professores de lidar com os desafios emocionais e psicológicos do cotidiano escolar.

O objetivo geral deste estudo é investigar as práticas de autocuidado e o suporte social entre os professores de educação infantil, identificando fatores que contribuem para sua resiliência e saúde mental. Um dos objetivos específicos do estudo é analisar a influência das condições de trabalho e do ambiente escolar na saúde mental desses profissionais, destacando como esses fatores podem

impactar diretamente suas práticas pedagógicas e o seu bem-estar emocional.

Este estudo justifica-se pela necessidade urgente de se compreender melhor os desafios enfrentados pelos professores no ambiente escolar, especialmente no contexto da educação infantil, onde a carga emocional do trabalho é frequentemente subestimada. A investigação desses aspectos permite o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para o cuidado da saúde mental dos docentes, promovendo ambientes de trabalho mais saudáveis, o que, por consequência, pode melhorar a qualidade do ensino e a experiência educativa das crianças.

Este estudo visa contribuir para a compreensão das necessidades emocionais dos professores e para a construção de um olhar mais atento sobre a importância do autocuidado e das redes de apoio dentro das escolas, destacando a necessidade de políticas públicas que garantam um ambiente de trabalho mais equilibrado e saudável para os educadores.

FATORES DO AMBIENTE ESCOLAR E SEU IMPACTO NO BEM-ESTAR E DESGASTE EMOCIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O ambiente escolar tem sido amplamente reconhecido como um fator significativo na saúde mental dos professores, afetando tanto seu bem-estar quanto sua performance profissional. De acordo com Silva e Souza (2020), a interação entre os aspectos físicos e psicológicos do espaço escolar exerce uma grande influência sobre a saúde emocional dos docentes. Fatores como a infraestrutura escolar, a carga de trabalho e o relacionamento interpessoal

entre colegas e alunos podem ser determinantes para o aumento do estresse e da ansiedade. A pressão constante por resultados pedagógicos e o atendimento às necessidades de uma grande quantidade de alunos tornam-se fatores estressores que impactam diretamente a saúde mental dos profissionais.

O estresse ocupacional entre professores de educação infantil é uma questão recorrente na literatura. Barbosa e Silva (2021) destacam que o estresse no ambiente educacional pode se intensificar devido à escassez de recursos materiais e à falta de apoio institucional. Tais condições contribuem para o desgaste emocional dos professores, dificultando sua capacidade de manter uma prática pedagógica de qualidade. Além disso, o estresse prolongado pode levar ao desenvolvimento de distúrbios psicológicos mais graves, como a síndrome de burnout, uma condição caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional (Leite, 2020).

Os aspectos sociais do ambiente escolar também desempenham um papel fundamental na saúde mental dos docentes. A relação entre colegas e com a gestão escolar pode influenciar o nível de apoio percebido pelos professores. Segundo Lima e Costa (2022), um ambiente escolar colaborativo, onde há comunicação aberta e suporte mútuo, tende a diminuir os níveis de estresse e aumentar o bem-estar dos profissionais. A falta de um ambiente de apoio, por outro lado, pode intensificar sentimentos de isolamento e insegurança, o que prejudica a saúde mental do docente e,

consequentemente, a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Além das condições físicas e sociais do ambiente escolar, as exigências do trabalho docente também impactam a saúde mental dos professores. Segundo Andrade e Souza (2021), a sobrecarga de tarefas e a constante pressão para atender a diferentes demandas pedagógicas são fatores que contribuem significativamente para o desgaste emocional dos professores. A divisão do tempo entre as atividades de ensino, planejamento, correção de avaliações e, muitas vezes, atividades extras como reuniões e eventos escolares, gera um acúmulo de funções que não deixa espaço para o autocuidado e para o descanso necessário à recuperação emocional.

Em relação ao contexto da educação infantil, os desafios podem ser ainda mais intensos devido à exigência de habilidades emocionais específicas. A literatura aponta que, para lidar com crianças pequenas, os professores precisam manter um alto grau de empatia, paciência e criatividade. Isso implica em um esforço emocional considerável, que, se não for adequadamente gerenciado, pode levar ao esgotamento psicológico. De acordo com Melo (2020), o contato diário com crianças em desenvolvimento, que podem apresentar comportamentos desafiadores, exige dos professores uma constante adaptação emocional, o que torna o ambiente escolar uma fonte de grande estresse.

A formação continuada e o suporte psicológico dentro da escola são abordagens importantes para mitigar os efeitos negativos do ambiente escolar na saúde mental dos professores. De acordo com Pires e Almeida (2020), programas de apoio psicológico para docentes, como espaços para escuta e aconselhamento, podem reduzir o impacto do estresse e prevenir o desenvolvimento de transtornos mentais. Além disso, o investimento em capacitação e na oferta de recursos pedagógicos adequados contribui para uma maior sensação de competência e realização no trabalho, o que favorece a saúde mental dos professores.

Em termos de autocuidado, os professores podem adotar práticas individuais para lidar com os desafios emocionais do ambiente escolar. Segundo Moreira e Santos (2021), o autocuidado envolve atividades que visam promover o equilíbrio emocional e físico, como a prática de exercícios, momentos de lazer e técnicas de relaxamento. Quando o autocuidado é integrado à rotina dos professores, ele pode funcionar como um mecanismo de resiliência, ajudando-os a lidar com o estresse e a evitar o burnout. No entanto, a implementação de práticas de autocuidado dentro do ambiente escolar depende também da criação de uma cultura organizacional que valorize o bem-estar dos docentes.

Outrossim, a gestão escolar desempenha um papel crucial na criação de um ambiente favorável à saúde mental dos professores. Segundo Costa e Oliveira (2022), a gestão escolar deve ser proativa na implementação de políticas que visem melhorar as condições de trabalho dos docentes. Isso inclui

a criação de espaços adequados para descanso, a redução da carga de trabalho excessiva e a promoção de um ambiente de trabalho colaborativo. Ao investir em condições que favoreçam a saúde mental dos professores, a gestão escolar contribui para um ambiente educacional mais saudável e

produtivo, o que beneficia tanto os profissionais quanto os alunos.

IMPACTO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E DO AMBIENTE ESCOLAR NA SAÚDE MENTAL E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

A saúde mental dos professores tem sido uma preocupação crescente nas discussões sobre as condições de trabalho no Brasil, especialmente no contexto da educação pública. O ambiente escolar, composto por elementos como infraestrutura, apoio institucional e relações interpessoais, pode impactar profundamente o bem-estar emocional dos docentes. A análise das condições de trabalho revela que, frequentemente, os professores enfrentam sobrecarga de tarefas, baixos salários e falta de recursos, o que contribui para o sofrimento psíquico e o desgaste emocional (Tostes et al., 2018). Em muitas escolas públicas, os educadores são submetidos a condições de trabalho adversas, que refletem diretamente em sua saúde mental e na qualidade do ensino ofertado.

Entre os fatores que mais impactam a saúde mental dos professores, destaca-se a infraestrutura escolar. Araújo et al. (2019) salientam que a precariedade das condições físicas das escolas, como salas de aula mal equipadas, falta de materiais pedagógicos e ambientes insalubres, agrava o estresse dos professores e compromete a qualidade de seu trabalho. A ausência de um espaço adequado de trabalho, junto a uma gestão escolar ineficiente, contribui para um cenário de desmotivação e baixa satisfação profissional, o que impacta diretamente a saúde mental dos docentes.

Outro elemento relevante é a relação interpessoal dentro do ambiente escolar. Segundo Silva et al. (2018), o apoio da gestão escolar e a convivência entre colegas são aspectos que podem reduzir ou agravar o sofrimento psíquico dos professores. Um ambiente colaborativo, onde os docentes têm

suporte da direção e dos colegas, tende a proporcionar uma sensação de pertencimento e segurança, fundamentais para o bem-estar emocional. Em contraste, escolas com alta rotatividade de professores e com pouco apoio da gestão tendem a gerar um clima de insegurança, o que contribui para o aumento do estresse e da insatisfação profissional.

Em relação à prática pedagógica, a pressão por resultados educacionais também exerce forte influência na saúde mental dos professores. A cobrança por desempenho acadêmico, muitas vezes sem considerar as condições estruturais e os recursos disponíveis, é um fator estressante significativo. Araújo et al. (2019) relatam que, em contextos de escassez de recursos e apoio institucional, os professores sentem-se pressionados a alcançar metas educacionais que muitas vezes são irreais, o que resulta em frustração e exaustão. Essa pressão é ainda mais intensa no contexto da educação infantil, onde as demandas emocionais e pedagógicas são multiplicadas, devido à necessidade de lidar com a formação de crianças em um estágio crucial de desenvolvimento.

Além da pressão por resultados, o reconhecimento profissional também é um fator importante para a saúde mental dos docentes. De acordo com Martins (2018), a falta de reconhecimento e valorização do trabalho dos professores contribui para o desgaste emocional e a sensação de

desvalorização. A ausência de políticas públicas que promovam o reconhecimento da profissão de ensino gera um ciclo de desmotivação, o que impacta negativamente o ambiente escolar e a prática pedagógica dos educadores. O reconhecimento não só financeiro, mas também social e institucional, é essencial para que os professores se sintam valorizados em seu trabalho e, consequentemente, mantenham sua saúde mental em equilíbrio.

Em relação à saúde mental, o sofrimento psíquico dos professores não é apenas um reflexo das condições objetivas de trabalho, mas também das condições subjetivas de cada docente. Tostes et al. (2018) argumentam que fatores como a formação profissional e o apoio psicológico são determinantes para a capacidade do professor de lidar com as adversidades do ambiente escolar. Professores que não possuem suporte adequado ou formação continuada em aspectos emocionais e psicológicos tendem a ser mais

vulneráveis ao estresse e à síndrome de burnout, que são consequências comuns em ambientes de trabalho com condições adversas.

Nesse sentido, é importante destacar que o sofrimento mental dos professores não afeta apenas os docentes, mas também compromete a qualidade da educação oferecida aos alunos. Como ressalta Silva et al. (2018), quando os professores estão emocionalmente desgastados, sua capacidade de se conectar com os alunos e de promover um ambiente de aprendizagem positivo é reduzida. A falta de motivação e o desgaste físico e emocional interferem diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos, criando um ciclo negativo que afeta toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi investigar as práticas de autocuidado e o suporte social entre os professores de educação infantil, identificando fatores que contribuem para sua resiliência e saúde mental no ambiente escolar. Após a revisão bibliográfica realizada, é possível concluir que o objetivo foi, de maneira geral, alcançado. A análise das diversas publicações sobre o tema revelou que, de fato, as condições de trabalho e o ambiente escolar têm um impacto significativo na saúde mental dos professores. Também ficou claro que as práticas de autocuidado e o suporte social desempenham um papel crucial na construção da resiliência desses profissionais, embora ainda existam lacunas no apoio institucional e na implementação dessas práticas dentro das escolas.

Os resultados indicam que, apesar da relevância do autocuidado e do suporte social, muitos professores enfrentam dificuldades em integrar essas práticas em suas rotinas, seja pela sobrecarga de trabalho, pela falta de tempo ou pela ausência de apoio institucional. As redes de apoio social entre colegas de trabalho são reconhecidas como benéficas, mas a falta de ações efetivas por parte das gestões escolares limita a efetividade dessas estratégias de cuidado. O suporte social e as práticas de autocuidado emergem, portanto, como elementos essenciais para mitigar o sofrimento emocional dos

professores e aumentar sua resiliência frente aos desafios do ambiente escolar.

No entanto, algumas limitações devem ser destacadas. A principal delas é a escassez de estudos que abordem especificamente o contexto da educação infantil, o que pode ter limitado a abrangência e profundidade da análise. Além disso, a ausência de estratégias institucionais eficazes de autocuidado, bem como a falta de políticas públicas voltadas para a saúde mental dos docentes, foi uma constante nas publicações analisadas, o que mostra uma grande oportunidade de intervenção nesse campo.

Diante disso, uma recomendação para futuras pesquisas seria investigar mais profundamente a implementação de políticas públicas de saúde mental direcionadas aos professores de educação infantil, além de explorar formas de integrar práticas de autocuidado de maneira mais efetiva nas rotinas escolares. Também seria interessante analisar o impacto de programas institucionais que visem promover o bem-estar emocional e psicológico dos docentes, verificando a sua eficácia no aumento da qualidade de vida e na melhoria da prática pedagógica. Compreender como esses fatores podem ser aprimorados pode contribuir para a construção de ambientes escolares mais saudáveis, não só para os professores, mas também para os alunos.

Assim, embora o estudo tenha atingido os objetivos propostos, ele abre caminho para uma discussão mais profunda sobre como as escolas podem se tornar espaços mais acolhedores e sustentáveis para os educadores, priorizando sua saúde mental e, consequentemente, a qualidade da educação oferecida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. C.; SOUZA, L. R. A carga de trabalho e a saúde mental dos professores: um estudo sobre a sobrecarga no ensino infantil. **Revista Brasileira de Psicologia Educacional**, v. 29, n. 3, p. 123-135, 2021.

ARAÚJO, T. M.; PINHO, P. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, p. 1-14, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-311x00087318. Acesso em: 15 fev. 2025.

BARBOSA, A. L.; SILVA, M. A. O impacto das condições de trabalho na saúde dos professores: análise do estresse ocupacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, n. 1, p. 45-59, 2021.

COSTA, J. F.; OLIVEIRA, R. S. A gestão escolar e o bem-estar dos professores: práticas que favorecem a saúde mental. **Revista de Administração Educacional**, v. 40, n. 2, p. 200-213, 2022.

LEITE, S. F. O burnout entre professores: causas e consequências. **Psicologia e Educação**, v. 37, p. 94-108, 2020.

LIMA, L. F.; COSTA, P. B. A relação entre apoio social e saúde mental no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Psicologia do Trabalho e Organizações**, v. 22, n. 4, p. 58-72, 2022.

MARTINS, L. M. O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 11, p. 127-144, dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.20396/cemarx.v0i11.11294. Acesso em: 20 fev. 2025.

MELO, C. C. Desafios emocionais do professor de educação infantil: um olhar sobre a saúde mental. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 42, n. 3, p. 146-160, 2020.

MOREIRA, R. T.; SANTOS, F. M. Estratégias de autocuidado para educadores: um estudo de caso. **Revista de Psicologia e Educação**, v. 25, p. 130-145, 2021.

OLIVEIRA, M. C. **Os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente em organizações escolares brasileiras**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

PIRES, T. M.; ALMEIDA, A. F. O papel do suporte psicológico no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Saúde Mental e Educação**, v. 28, n. 2, p. 150-163, 2020.

SILVA, D. P.; SOUZA, M. T. O impacto das condições do ambiente escolar na saúde mental dos docentes. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 32, p. 78-92, 2020.

SILVA, M. J. S.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 132-143, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/. Acesso em: 16 fev. 2025.

TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. S. C. de; SILVA, M. J. S. et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 116, 2018.



POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS REFLEXOS NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA

EDUCATION POLICY AND ITS EFFECTS ON EVERYDAY SCHOOL LIFE: REFLECTIONS ON THE CRISIS OF PUBLIC SCHOOLS

FLÁVIO RICARDO PEREIRA BATISTA

Bacharel e licenciado em História pelo Centro Universitário Fundação de Ensino para Osasco (UNIFIEO); licenciado em Pedagogia; Especialista em Docência do Ensino Superior; Professor da rede municipal de educação de São Paulo; Professor da rede municipal de educação de Barueri.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais e seus reflexos no cotidiano das escolas públicas, tomando como eixo de análise a relação entre os problemas vivenciados no espaço escolar e as transformações sociais mais amplas que atravessam a sociedade contemporânea. Parte-se da compreensão de que fenômenos como fracasso escolar, indisciplina, violência e apatia dos estudantes não devem ser analisados exclusivamente como manifestações individuais ou como problemas internos à instituição escolar. Com base em uma abordagem crítica e em diálogo com autores como Paulo Freire, Maria Helena Souza Patto, Pablo Gentili, Marília Pontes Sposito e E. P. Thompson, discute-se a necessidade de compreender historicamente a instituição escolar, suas relações com as desigualdades sociais e o sentido atribuído à educação em uma sociedade marcada por profundas transformações no mundo do trabalho. O artigo problematiza, ainda, as formas pelas quais determinadas políticas educacionais podem responder aos problemas escolares prioritariamente por meio de mecanismos administrativos e estatísticos, sem enfrentar suas dimensões sociais e estruturais. Defende-se, por fim, a necessidade de superar interpretações individualizantes do fracasso escolar e de construir uma análise que considere as relações entre escola, Estado, família, estudantes, professores e sociedade.

Palavras chaves: Políticas Públicas Educacionais; Escola Pública; Fracasso Escolar; Desigualdade Social; Sociedade do Trabalho.

ABSTRACT

This article reflects on education policy and its effects on everyday life in public schools, examining the relationship between problems experienced at school and broader social changes in contemporary society. It argues that school failure, indiscipline, violence, and student apathy should not be analyzed solely as individual behaviors or problems internal to schools. Drawing on a critical approach and the work of Paulo Freire, Maria Helena Souza Patto, Pablo Gentili, Marília Pontes Sposito, and E. P. Thompson, it discusses the need to understand schools historically, their relationship to social inequality, and the meaning of education in a society undergoing major changes in the world of work. The article also questions policies that respond to school problems primarily through administrative and statistical measures without addressing their social and structural dimensions. It concludes by calling for an understanding of school failure that moves beyond individual blame and considers the relationships among schools, the state, families, students, teachers, and society.

Keywords: Education Policy; Public School; School Failure; Social Inequality; Society of Work

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a prática docente e sobre a instituição escolar significa necessariamente confrontar-se com questões que ultrapassam os limites da sala de aula. A escola pública constitui uma instituição histórica inserida em uma sociedade marcada por desigualdades econômicas, sociais e culturais e, por essa razão, os problemas que nela se manifestam não podem ser compreendidos exclusivamente a partir das relações imediatas entre professores e estudantes.

Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige reconhecer o caráter ideológico da educação. Essa perspectiva implica compreender que a prática educativa não ocorre em um espaço neutro, mas em meio a relações sociais, políticas e culturais que influenciam tanto as políticas educacionais quanto às experiências concretas daqueles que participam do cotidiano escolar.

Violência, indisciplina, apatia, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar aparecem frequentemente nos discursos cotidianos como problemas atribuídos aos estudantes, às famílias ou, em determinadas situações, aos próprios professores. Essa forma de interpretar a realidade pode conduzir à procura de culpados individuais, deixando em segundo plano as condições históricas e institucionais nas quais os processos educativos se desenvolvem.

O presente artigo retoma uma reflexão originalmente elaborada no âmbito de um projeto de pesquisa sobre as políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e seus reflexos nas unidades escolares. O projeto, elaborado em 2007, tinha como objeto a análise das políticas educacionais desenvolvidas a partir de 1996 e suas repercussões em unidades escolares situadas na periferia da Grande São Paulo. A preocupação central era compreender os problemas vivenciados no cotidiano escolar para além de suas manifestações imediatas.

A proposta aqui desenvolvida não pretende apresentar resultados empíricos de uma investigação que não estão documentados no trabalho original. Trata-se, portanto, de uma reflexão teórica e crítica construída a partir das questões, hipóteses e referências que fundamentaram aquele projeto.

O argumento central é que a compreensão da chamada crise da escola pública exige uma análise capaz de relacionar os problemas cotidianos da instituição às condições históricas de sua constituição, às desigualdades sociais e às transformações ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho.

A ESCOLA PÚBLICA COMO INSTITUIÇÃO HISTÓRICA

A escola não constitui uma instituição isolada da sociedade. Sua organização, suas finalidades e suas práticas são historicamente construídas e modificadas de acordo com as transformações sociais. Compreender os problemas educacionais contemporâneos exige, portanto, ultrapassar uma visão da escola como espaço autônomo e observar as relações que ela estabelece com o Estado, com a economia, com as famílias, com as comunidades e com os diferentes grupos sociais.

A expansão dos sistemas nacionais de ensino esteve relacionada às transformações políticas e econômicas que acompanharam a consolidação dos Estados nacionais e da sociedade industrial. No caso brasileiro, a ampliação do acesso à escolarização ocorreu de maneira gradual e desigual, alcançando de forma mais significativa as camadas populares ao longo do século XX.

A escola pública passou, assim, a desempenhar funções sociais cada vez mais amplas. Ao mesmo tempo em que assumiu a tarefa de democratizar o acesso ao conhecimento, tornou-se também espaço de socialização, formação para o trabalho e preparação para a participação na vida social.

Essa multiplicidade de funções produz tensões que se tornam especialmente visíveis quando a escola passa a atender parcelas cada vez maiores da população. A democratização do acesso não significa, automaticamente, democratização das condições de permanência, aprendizagem e participação.

É nesse ponto que a reflexão sobre o fracasso escolar ganha importância. Quando estudantes provenientes de diferentes condições sociais ingressam na escola, a instituição passa a lidar com experiências, repertórios culturais, expectativas e condições materiais distintas. Interpretar os resultados escolares sem considerar essas diferenças pode produzir uma visão limitada dos processos educativos.

A escola, portanto, precisa ser compreendida simultaneamente como espaço de reprodução de determinadas relações sociais e como possibilidade concreta de transformação. Sua dimensão institucional não elimina a presença dos conflitos. Ao contrário, os conflitos fazem parte de sua própria constituição.

Essa perspectiva permite superar uma concepção segundo a qual os problemas existentes na escola seriam exclusivamente resultado de comportamentos individuais. A indisciplina, a resistência e a apatia podem assumir diferentes significados conforme as relações estabelecidas entre os sujeitos, as práticas institucionais e as condições sociais em que esses sujeitos estão inseridos.

Isso não significa transformar qualquer comportamento inadequado em uma forma legítima de resistência ou eliminar a responsabilidade individual. Significa, sobretudo, recusar explicações que transformem situações complexas em características permanentes dos estudantes.

POLÍTICAS PÚBLICAS E COTIDIANO ESCOLAR

A análise das políticas públicas educacionais constitui elemento fundamental para compreender o funcionamento da escola. As políticas definem currículos, formas de avaliação, programas, mecanismos de acompanhamento, critérios administrativos e diferentes concepções sobre qualidade educacional.

No projeto original que fundamenta este artigo, a análise das políticas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir de 1996 aparecia como eixo central da investigação. O propósito era confrontar as políticas e documentos oficiais com aquilo que efetivamente acontecia nas unidades escolares, especialmente nas escolas situadas nas periferias da Grande São Paulo.

Essa preocupação permanece relevante como problema analítico: existe frequentemente uma distância entre aquilo que é estabelecido nos documentos oficiais e aquilo que os sujeitos encontram no cotidiano das escolas.

A política educacional não se concretiza de maneira automática. Entre sua formulação e sua execução existem instituições, profissionais, estudantes, famílias, condições materiais e diferentes interpretações sobre as finalidades da educação. Uma mesma política pode produzir efeitos distintos conforme o contexto em que é implementada.

Por essa razão, a análise das políticas públicas não deveria limitar-se à leitura de seus objetivos declarados. É necessário observar também as condições concretas de sua implementação e os efeitos produzidos sobre o cotidiano escolar.

A questão torna-se particularmente significativa quando políticas educacionais procuram responder a problemas complexos por meio de medidas predominantemente administrativas. Indicadores de aprovação, reprovação, frequência e desempenho são importantes para o acompanhamento dos sistemas de ensino, mas não são suficientes para explicar as causas dos fenômenos que registram.

Uma taxa de reprovação, por exemplo, informa sobre determinado resultado, mas não explica por si mesma por que determinados estudantes não aprenderam. Da mesma forma, indicadores de desempenho podem revelar desigualdades, mas não explicam isoladamente as relações institucionais e sociais que contribuem para sua produção.

A discussão proposta neste artigo parte justamente da necessidade de não confundir indicadores de um problema com a explicação de suas causas.

A CRISE DO SENTIDO DA ESCOLA

Um dos problemas centrais identificados no projeto original é a chamada crise do sentido da escola. Essa questão merece ser retomada porque ultrapassa a discussão sobre desempenho acadêmico.

A escola moderna foi historicamente associada à transmissão de conhecimentos, à formação dos cidadãos e, de maneira significativa, à preparação para o mundo do trabalho. Para parcelas importantes da população, a escolarização também foi apresentada como caminho para a mobilidade social.

Entretanto, as transformações ocorridas no mundo do trabalho colocaram em questão a relação tradicional entre escolarização, emprego e ascensão social. O acesso à escola não garante, por si só, a inserção profissional ou a melhoria das condições materiais de vida.

Essa contradição pode produzir tensões no interior da instituição escolar. A escola continua apresentando o conhecimento e a formação como instrumentos fundamentais para a vida social, mas os estudantes podem encontrar, fora dela, uma realidade marcada por desigualdades e oportunidades distribuídas de maneira bastante desigual.

Isso não significa que a escola tenha perdido sua importância. Ao contrário, significa que seu sentido precisa ser constantemente reconstruído.

Uma instituição escolar que pretende formar sujeitos críticos não pode limitar-se à transmissão mecânica de informações. A educação precisa possibilitar a compreensão da realidade e a participação dos sujeitos em sua transformação. Nesse aspecto, a contribuição de Freire (1996) é fundamental, especialmente por sua defesa de uma educação comprometida com a autonomia e com a formação crítica.

A crise do sentido da escola, portanto, não deve ser entendida como simples falta de interesse dos estudantes. A apatia pode possuir múltiplas causas e não pode ser reduzida a uma única explicação. Entretanto, ela pode também ser interpretada como um sinal de que existe uma distância entre aquilo que a instituição oferece e as experiências concretas dos sujeitos que dela participam.

É necessário, por isso, perguntar não apenas por que determinados estudantes não se adaptam à escola, mas também que escola está sendo oferecida, quais conhecimentos são valorizados, quais expectativas são construídas e quais condições materiais sustentam o processo educativo.

FRACASSO ESCOLAR E A IDEOLOGIA DA CULPA

Entre as principais referências para a discussão proposta neste artigo encontra-se a obra de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*.

A contribuição de Patto (1996) é fundamental porque desloca a discussão do fracasso escolar de uma perspectiva centrada exclusivamente no indivíduo para uma análise das relações sociais e institucionais que participam de sua produção.

A pergunta “quem fracassou?” pode parecer simples, mas esconde uma questão fundamental: segundo quais critérios determinada experiência é definida como fracasso?

O próprio conceito de fracasso pressupõe a existência de um padrão de sucesso. Quando um estudante é considerado fracassado, é necessário perguntar em relação a qual expectativa, qual avaliação e qual modelo de aprendizagem essa classificação está sendo realizada.

Patto (1996) demonstra a importância de problematizar a tendência de atribuir o fracasso escolar às características individuais das crianças, de suas famílias ou de sua condição social. Quando dificuldades de escolarização são interpretadas como consequência natural de pobreza, suposta falta de capacidade, desestrutura familiar ou insuficiência cultural, corre-se o risco de transformar desigualdades sociais em características individuais.

Esse processo pode produzir aquilo que podemos denominar ideologia da culpa: diante do fracasso, procura-se identificar um responsável individual.

A criança pode ser responsabilizada por não aprender; a família, por não acompanhar; o professor, por não ensinar adequadamente; ou a própria escola, por não oferecer condições suficientes. Cada um desses elementos pode participar do processo, mas nenhum deles, isoladamente, é capaz de explicar a complexidade do fenômeno.

O fracasso escolar deve ser compreendido como resultado de relações.

Essa abordagem é particularmente importante para as escolas públicas frequentadas por populações socialmente vulnerabilizadas. Reconhecer as condições concretas de vida dos estudantes não significa atribuir-lhes incapacidade. Ao contrário, significa compreender essas condições para que a prática educativa possa ser construída de maneira adequada à realidade.

A pobreza não deve funcionar como explicação automática para a não aprendizagem.

Esse ponto é essencial. As condições materiais de existência interferem nas possibilidades de escolarização, mas não determinam mecanicamente o destino educacional de cada indivíduo. Transformar a condição social em diagnóstico significa naturalizar uma desigualdade que deveria ser objeto de enfrentamento.

MEDICALIZAÇÃO E INDIVIDUALIZAÇÃO DAS DIFICULDADES ESCOLARES

Outro aspecto importante da reflexão desenvolvida a partir de Patto (1996) diz respeito à tendência de individualização das dificuldades de aprendizagem.

Quando um problema escolar é localizado exclusivamente no estudante, torna-se possível encaminhá-lo para avaliações, diagnósticos e tratamentos, deslocando a atenção das condições institucionais e pedagógicas que também participam do processo.

Não se trata de negar a existência de dificuldades específicas de aprendizagem ou a importância dos conhecimentos psicológicos e médicos. O problema está na utilização dessas explicações como respostas automáticas para fenômenos cuja origem pode ser social, institucional e pedagógica.

A classificação de estudantes como “problemáticos” pode produzir consequências que ultrapassam o momento do diagnóstico. Uma dificuldade passa a ser incorporada à identidade do estudante, fazendo com que ele seja reconhecido antes de tudo por aquilo que supostamente lhe falta.

Nesse processo, perde-se o sujeito e permanece o rótulo.

A questão também envolve o papel dos profissionais que atuam na escola. O trabalho psicológico, pedagógico e social pode contribuir para a compreensão das dificuldades escolares, desde que não seja utilizado simplesmente para localizar no indivíduo aquilo que pertence também às relações institucionais.

Patto (1996) chama atenção para a necessidade de ouvir os diferentes sujeitos envolvidos no processo de escolarização. A compreensão do fracasso exige considerar a experiência dos estudantes, professores, famílias e demais profissionais, bem como as condições de funcionamento da instituição.

Essa perspectiva desloca o foco da pergunta “o que há de errado com esta criança?” para questões mais amplas: em que condições ela aprende? Como a escola organiza o ensino? Que expectativas são construídas sobre ela? Como sua família é compreendida pela instituição? Que políticas educacionais orientam seu cotidiano?

Essas perguntas não eliminam a responsabilidade individual, mas impedem que ela seja utilizada como explicação totalizante.

DESIGUALDADE SOCIAL E PRODUÇÃO DO FRACASSO

A escola pública encontra-se inserida em uma sociedade profundamente desigual. Os estudantes não chegam à instituição em condições materiais idênticas, e essas diferenças interferem em suas experiências escolares.

Há estudantes que dispõem de espaço adequado para estudar, acesso a livros, equipamentos tecnológicos, acompanhamento familiar e tempo disponível para realizar atividades. Outros vivem situações em que precisam compartilhar espaços reduzidos, cuidar de irmãos, contribuir para tarefas domésticas ou enfrentar dificuldades materiais que interferem diretamente na experiência escolar.

Reconhecer essas diferenças é fundamental para compreender o fracasso escolar, mas não deve conduzir à naturalização da desigualdade.

A escola não pode utilizar as condições sociais dos estudantes como justificativa para reduzir suas expectativas em relação à aprendizagem. Ao contrário, conhecer a realidade social deve servir para construir práticas pedagógicas capazes de enfrentar as desigualdades.

É justamente nesse ponto que a análise crítica do fracasso escolar se distancia tanto da culpabilização individual quanto de uma visão determinista da pobreza.

A condição social influencia as possibilidades de escolarização, mas não determina de forma absoluta os resultados. O desafio da escola pública consiste em reconhecer as desigualdades sem transformá-las em destino.

Essa questão possui também uma dimensão política. Se a educação é apresentada como direito de todos, a instituição escolar precisa questionar as práticas que produzem exclusão dentro do próprio espaço destinado à inclusão.

VIOLÊNCIA, INDISCIPLINA E APATIA: SINTOMAS OU CAUSAS?

Violência, indisciplina e apatia estão entre os problemas mais frequentemente associados à chamada crise escolar. Entretanto, é necessário cuidado para não transformar esses fenômenos em explicações para problemas que possuem dimensões mais amplas.

A indisciplina, por exemplo, pode decorrer de múltiplas situações: conflitos entre estudantes, dificuldades de relação entre professores e alunos, regras pouco compreendidas, problemas familiares, questões institucionais, experiências de exclusão ou simplesmente comportamentos individuais inadequados.

Da mesma forma, a apatia pode estar relacionada à falta de interesse por determinada atividade, mas também pode revelar uma relação mais profunda de distanciamento em relação à instituição escolar.

Sposito (1998), ao discutir a violência na escola, contribui para a compreensão de que esse fenômeno precisa ser analisado considerando as relações estabelecidas no interior e no entorno das instituições educativas. A violência não pode ser compreendida exclusivamente como característica individual de determinados estudantes.

Isso significa que a escola precisa desenvolver mecanismos de proteção, regras claras e práticas de convivência. Contudo, tais medidas não substituem a necessidade de compreender as condições sociais e institucionais nas quais os conflitos são produzidos.

Transformar toda manifestação de indisciplina em simples desvio individual pode produzir uma escola cada vez mais preocupada com o controle e cada vez menos capaz de compreender as razões dos conflitos.

Por outro lado, interpretar qualquer comportamento de resistência como legítimo não resolve o problema. A tarefa educativa envolve limites, responsabilidades e convivência coletiva.

O desafio consiste em construir uma leitura que consiga combinar responsabilidade individual e compreensão das condições sociais e institucionais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, REFORMA E GESTÃO DA CRISE

As políticas educacionais constituem respostas institucionais aos problemas identificados pelos governos e pela sociedade. Entretanto, diferentes concepções de educação produzem diferentes formas de definir os problemas e suas soluções.

Gentili (1998) oferece uma contribuição importante para a compreensão das reformas educacionais associadas ao avanço das concepções neoliberais. Sua análise permite problematizar discursos que apresentam determinadas reformas como soluções técnicas e inevitáveis, ocultando os interesses e concepções sociais presentes em sua elaboração.

Esse aspecto é fundamental para a análise das políticas públicas. Uma política educacional nunca é apenas um conjunto neutro de procedimentos administrativos. Ela expressa determinada compreensão sobre o papel do Estado, da escola, dos professores, dos estudantes e da própria educação.

Por essa razão, é necessário analisar não apenas o que uma política determina, mas também quais concepções de educação estão presentes em seus objetivos.

O projeto que deu origem a este artigo propunha justamente o confronto entre documentos oficiais, propostas curriculares, materiais educacionais e a experiência dos diferentes sujeitos que participam do cotidiano escolar.

Embora o presente texto não apresente resultados empíricos dessa investigação, essa perspectiva permanece importante como orientação analítica: a política pública precisa ser compreendida tanto em sua formulação quanto em sua realização concreta.

Entre os riscos presentes nas reformas educacionais encontra-se a tendência de reduzir problemas complexos a indicadores quantitativos. Dados estatísticos são indispensáveis para o planejamento público, mas não podem substituir a análise qualitativa das experiências escolares.

Uma política pode melhorar determinado indicador e, simultaneamente, manter problemas relacionados à qualidade das relações pedagógicas, às condições de trabalho dos professores ou ao sentido atribuído à escola pelos estudantes.

A qualidade da educação, portanto, não pode ser reduzida a números.

A ESCOLA ENTRE REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

A instituição escolar ocupa uma posição contraditória na sociedade. Por um lado, pode reproduzir valores, hierarquias e desigualdades existentes. Por outro, constitui um dos espaços sociais nos quais essas mesmas relações podem ser questionadas.

Essa contradição impede tanto uma visão idealizada da escola quanto uma interpretação que a considere apenas instrumento de reprodução social.

A escola é uma instituição construída historicamente e atravessada por diferentes interesses. Nela convivem professores, estudantes, famílias, gestores e outros profissionais, cada qual portador de experiências, expectativas e projetos distintos.

Os conflitos que emergem desse encontro não representam necessariamente uma falha da instituição. Eles podem revelar as contradições presentes em sua própria constituição.

Freire (1996) contribui para pensar a educação como prática que exige autonomia, diálogo e compromisso com a formação crítica. Essa perspectiva amplia o sentido da escola para além da transmissão de conteúdos.

A escola pode constituir espaço de produção de conhecimento e de formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a sociedade em que vivem.

Para que isso ocorra, entretanto, é necessário reconhecer os sujeitos da educação como participantes efetivos do processo. O estudante não pode ser tratado simplesmente como receptor de conteúdos, assim como o professor não pode ser reduzido a executor de políticas definidas externamente.

O cotidiano escolar constitui espaço de construção e disputa de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo partiu de uma questão que permanece central para a compreensão da escola pública: como interpretar os problemas que atravessam o cotidiano escolar sem reduzi-los a características individuais dos sujeitos?

A análise do fracasso escolar, da indisciplina, da violência e da apatia demonstra que esses fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente quando são retirados do contexto histórico e social em que são produzidos.

A contribuição de Patto (1996) é particularmente importante nesse sentido. Ao problematizar a produção do fracasso escolar e a ideologia da culpa, a autora demonstra a necessidade de abandonar explicações que responsabilizam exclusivamente crianças e famílias por processos nos quais participam diferentes dimensões institucionais e sociais.

A escola pública está inserida em uma sociedade desigual. Reconhecer essa realidade não significa aceitar a desigualdade como destino, mas compreender as condições concretas a partir das quais se desenvolvem os processos educativos.

Da mesma maneira, analisar as políticas públicas exige ultrapassar seus objetivos declarados e observar suas formas concretas de implementação. A política educacional não chega à escola como uma realidade acabada: ela é interpretada, apropriada, modificada e vivenciada pelos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A chamada crise da escola, portanto, não deve ser interpretada apenas como crise de desempenho. Existe também uma crise relacionada ao sentido social atribuído à instituição e às expectativas que diferentes sujeitos depositam nela.

As transformações do mundo do trabalho e o aprofundamento das desigualdades colocam em questão a antiga promessa de que a escolarização produziria, de maneira relativamente automática, mobilidade social e melhores condições de vida. A escola permanece fundamental, mas seu sentido não pode ser reduzido à preparação para o mercado de trabalho.

9

Uma educação comprometida com a formação humana precisa possibilitar aos sujeitos compreender a realidade em que vivem, desenvolver autonomia intelectual e participar criticamente da sociedade.

Nesse sentido, os problemas que atravessam a escola não devem ser utilizados para justificar a culpabilização de estudantes, famílias ou professores. É necessário construir uma análise que considere as relações entre esses sujeitos, a organização institucional, as políticas educacionais e as condições sociais mais amplas.

A superação da produção social do fracasso escolar exige, portanto, um esforço interdisciplinar e coletivo. A aproximação entre universidade e escola, entre pesquisadores e profissionais da educação, pode contribuir para produzir análises capazes de superar explicações superficiais e formular alternativas concretas.

A escola pública pode reproduzir desigualdades, mas também pode constituir espaço de resistência, produção de conhecimento e transformação social. Reconhecer essa contradição significa abandonar tanto a idealização quanto o pessimismo absoluto.

Mais do que encontrar culpados para a chamada crise educacional, é necessário compreender como ela é produzida. Somente uma análise histórica, social e institucionalmente situada poderá contribuir para que a escola cumpra sua função de garantir o direito à educação e de formar sujeitos capazes de participar criticamente da construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRELLER, Cintia Copit. **História de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HARPER, Babette et al. **Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.



CORPO, ARTE E MOVIMENTO: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BODY, ART, AND MOVEMENT: MULTIPLE FORMS OF EXPRESSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

GABRIELI ALKIMIM DA SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sumaré (2003); Graduação em Artes Visuais pela Universidade Cidade Verde – UNICV (2025); Pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Faveni (2025); Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2026); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEI Ataufo Alves.

RESUMO

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a constituição da criança como sujeito histórico, cultural, sensível, criativo e produtor de conhecimentos, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam a complexidade das experiências infantis e a pluralidade das formas pelas quais as crianças percebem, interpretam e significam o mundo. Nesse contexto, corpo, arte e movimento não podem ser compreendidos como dimensões periféricas ou meramente complementares do currículo, pois integram processos de comunicação, expressão, interação, criação, aprendizagem e construção identitária. O corpo infantil, particularmente, constitui uma forma de linguagem por meio da qual a criança explora espaços, objetos, pessoas e situações, comunica emoções, produz gestos, estabelece relações e atribui significados às experiências vivenciadas. A arte, por sua vez, amplia as possibilidades de expressão e de elaboração simbólica, permitindo que as crianças experimentem diferentes materialidades, sons, imagens, movimentos, formas, cores e narrativas, construindo repertórios estéticos e culturais. O movimento, articulado ao brincar e às experiências artísticas, favorece não apenas o desenvolvimento das possibilidades corporais, mas também a constituição da autonomia, da consciência corporal, da interação social e da capacidade de produzir sentidos. A partir de uma abordagem teórica fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular e em estudos de pesquisadores brasileiros sobre corpo, movimento, arte e infância, este artigo objetiva discutir as múltiplas linguagens presentes nas experiências infantis, analisando suas implicações para a organização do trabalho pedagógico. Defende-se, assim, uma concepção de Educação Infantil na qual as crianças sejam reconhecidas como participantes ativas dos processos educativos e na qual o corpo, o movimento e a arte sejam compreendidos como campos de experiência, conhecimento, criação e produção cultural, superando práticas escolarizantes, padronizadas e centradas exclusivamente na verbalização ou no produto final.

Palavras chaves: Educação Infantil; Corpo; Movimento; Arte; Múltiplas linguagens.

ABSTRACT

Early childhood education is a privileged setting for children to become historical, cultural, sensitive, and creative individuals and producers of knowledge. It requires pedagogical practices that recognize the complexity of children's experiences and the many ways they perceive, interpret, and make meaning of the world. Body, art, and movement are not peripheral or merely complementary parts of the curriculum; they are integral to communication, expression, interaction, creation, learning, and identity formation. Children's bodies are a form of language through which they explore spaces, objects, people, and situations, communicate emotions, create gestures, build relationships, and make meaning. Art expands expression and symbolic thinking by allowing children to experiment with materials, sounds, images, movement, forms, colors, and narratives, developing aesthetic and cultural repertoires. Movement, connected with play and artistic experience, supports physical abilities as well as autonomy, body awareness, social interaction, and meaning-making. Grounded in Brazil's National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Core Curriculum, and Brazilian research on body, movement, art, and childhood, this article examines the multiple forms of expression in children's experiences and their implications for pedagogical practice. It argues for an approach that recognizes children as active participants and treats body, movement, and art as fields of experience, knowledge, creation, and cultural production, moving beyond standardized practices focused only on verbal expression or finished products.

Keywords: Early Childhood Education; Body; Movement; Art; Multiple Forms of Expression

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, possui especificidades pedagógicas que decorrem da própria condição da criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que a criança ocupa o centro do planejamento curricular e a compreendem como sujeito que, nas relações e práticas cotidianas, brinca, imagina, fantasia, experimenta, aprende, questiona, produz sentidos e produz cultura (BRASIL, 2009, p. 1). Tal concepção rompe com perspectivas que compreendem a infância apenas como período preparatório para etapas posteriores da escolarização e exige uma pedagogia capaz de reconhecer as crianças em sua integralidade. Nessa perspectiva, aprender não se restringe à apropriação de conteúdos verbalmente transmitidos, mas envolve experiências corporais, sensoriais, afetivas, estéticas, sociais, simbólicas e culturais. O corpo, portanto, não pode ser separado dos processos de pensamento, comunicação e aprendizagem, uma vez que é por meio dele que a criança inicialmente estabelece relações com o mundo, experimenta possibilidades, manifesta desejos e constrói significados.

Essa compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza a Educação Infantil a partir dos eixos estruturantes das interações e das brincadeiras e assegura os

direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O documento destaca que as crianças constroem conhecimentos por meio de suas ações e interações com os pares, com os adultos e com o ambiente, reconhecendo a necessidade de uma intencionalidade educativa que não elimine o caráter investigativo e criador da infância (BRASIL, 2017, p. 34-36). Entre os campos de experiências definidos pela BNCC, “Corpo, gestos e movimentos” ocupa lugar diretamente relacionado à discussão proposta neste artigo, ao afirmar que, por meio do corpo, dos sentidos, dos gestos e dos movimentos, as crianças exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 37-38). O corpo aparece, assim, não como instrumento subordinado à atividade intelectual, mas como dimensão constitutiva da experiência infantil.

A articulação entre corpo, arte e movimento amplia essa perspectiva ao reconhecer que as crianças dispõem de diferentes formas de expressão e comunicação. As experiências com dança, teatro, música, artes visuais, brincadeiras, fotografia, audiovisual, modelagem e outras manifestações culturais permitem que as crianças transitem por diferentes sistemas simbólicos e construam formas próprias de representação. Kolb-Bernardes e Ostetto (2016, p. 41-43) argumentam que a arte na Educação Infantil deve ultrapassar propostas fragmentadas e modelos previamente determinados, criando condições para a experimentação, a investigação e a ampliação dos repertórios culturais e estéticos. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com arte não deve estar orientado prioritariamente pela obtenção de um produto esteticamente padronizado, mas pela experiência vivenciada durante o processo de criação, exploração e descoberta. O movimento também precisa ser compreendido nessa mesma direção: não como simples gasto de energia ou exercício de habilidades motoras, mas como linguagem e experiência cultural.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre corpo, arte, movimento e múltiplas linguagens na Educação Infantil, discutindo suas implicações para o desenvolvimento integral das crianças e para a organização das práticas pedagógicas. Busca-se compreender, inicialmente, o corpo como linguagem e dimensão constitutiva da experiência infantil; posteriormente, discutir o papel da arte como experiência estética, cultural e criadora; analisar o movimento e a brincadeira como formas de produção de conhecimento; e, por fim, refletir sobre a organização pedagógica de ambientes, materiais, tempos e experiências capazes de favorecer a expressão infantil. A discussão parte do pressuposto de que reconhecer as múltiplas linguagens das crianças significa ampliar o próprio conceito de aprendizagem e atribuir legitimidade pedagógica às experiências corporais, artísticas, sensoriais, musicais, dramáticas, visuais e gestuais que atravessam a infância.

O CORPO COMO LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA DE CONHECIMENTO

O corpo infantil constitui uma dimensão fundamental da experiência e da aprendizagem, sobretudo porque, na primeira infância, a relação da criança com o mundo ocorre intensamente por meio da ação, da percepção e da experimentação corporal. Na perspectiva walloniana, o desenvolvimento humano

ocorre pela integração dinâmica entre afetividade, cognição, movimento e pessoa, não sendo possível compreender essas dimensões como processos isolados. Garanhani e Nadolny (2015, p. 1006), ao discutirem a teoria de Wallon aplicada à educação de bebês, destacam que o desenvolvimento ocorre por reorganizações e integrações entre diferentes domínios funcionais. Essa concepção permite compreender que o movimento corporal participa da constituição do pensamento, da afetividade e das relações sociais. Na pequena infância, portanto, a criança não aprende primeiramente de maneira abstrata para posteriormente utilizar o corpo; ao contrário, muitas de suas primeiras formas de compreensão são construídas pela ação corporal sobre objetos, espaços e pessoas.

Essa relação entre corpo e conhecimento torna-se ainda mais evidente quando se compreende o movimento como linguagem. Garanhani e Nadolny (2015, p. 1009-1010) ressaltam que o movimento corporal não deve ser reduzido a uma necessidade físico-motora, pois constitui uma dimensão do desenvolvimento humano relacionada à compreensão, à expressão e à comunicação de significados. O gesto, a postura, o deslocamento, o olhar e a expressão facial participam da produção de sentidos antes mesmo que a criança domine formas mais elaboradas da linguagem verbal. Ao mover-se, a criança comunica desejos, desconfortos, interesses, emoções e intenções; ao mesmo tempo, interpreta os movimentos dos outros e apropria-se progressivamente das formas culturalmente construídas de utilização do corpo. Assim, o corpo infantil apresenta uma dimensão simultaneamente biológica, afetiva, social, histórica e cultural.

A compreensão do corpo como linguagem também implica reconhecer que os movimentos infantis não são neutros nem desvinculados da cultura. A criança aprende maneiras de andar, correr, dançar, sentar, brincar, cumprimentar, expressar emoções e utilizar diferentes objetos a partir das relações estabelecidas com seu contexto sociocultural. Garanhani e Nadolny (2015, p. 1012) destacam que os movimentos corporais constituem uma linguagem construída historicamente e que o trabalho pedagógico deve favorecer tanto a consciência corporal e a autonomia quanto a socialização e a apropriação das práticas corporais produzidas culturalmente. A escola, nessa perspectiva, não deve simplesmente permitir que a criança se movimente de maneira espontânea, mas criar condições para que ela amplie seu repertório corporal, experimente diferentes possibilidades de movimento e reconheça outras formas culturalmente produzidas de expressão.

A BNCC converge com essa compreensão ao afirmar que as crianças, por meio do corpo, exploram o mundo, os objetos e os espaços, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos, tornando-se progressivamente conscientes de sua corporeidade (BRASIL, 2017, p. 37). O documento também reconhece a articulação entre corpo, emoção e linguagem, destacando a presença da música, da dança, do teatro e das brincadeiras de faz de conta como experiências nas quais a criança pode expressar-se e comunicar-se. Tal perspectiva modifica profundamente a organização pedagógica da Educação Infantil, pois implica considerar que uma criança que dança, corre, imita, dramatiza, constrói

gestos ou experimenta diferentes posturas está envolvida em processos de aprendizagem que articulam dimensões cognitivas, afetivas, sociais, motoras e culturais.

Essa concepção exige, consequentemente, uma revisão de práticas que restringem o corpo infantil a momentos previamente autorizados ou que associam aprendizagem à permanência prolongada em situações de imobilidade. Uchôga e Prodócimo (2008, p. 12) identificaram, em estudo etnográfico realizado em uma instituição de Educação Infantil, formas de organização dos espaços e tempos que restringiam os movimentos das crianças, reservando ações como correr e pular a momentos específicos. Tal constatação permite compreender que a escola também educa o corpo por meio das regras, dos espaços e das expectativas que estabelece. Uma pedagogia comprometida com a infância precisa, portanto, perguntar não apenas o que as crianças aprendem, mas também quais possibilidades corporais lhes são oferecidas, quais movimentos são autorizados, quais são reprimidos e quais culturas corporais estão presentes no cotidiano institucional.

ARTE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: CRIAR, INVESTIGAR E PRODUZIR SENTIDOS

A presença da arte na Educação Infantil deve ser compreendida para além da realização de atividades decorativas ou da produção de trabalhos destinados à exposição. A experiência artística envolve percepção, sensibilidade, imaginação, investigação, escolha, experimentação e elaboração simbólica. As DCNEI estabelecem princípios estéticos relacionados à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade e à liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2). Essa orientação desloca a arte de uma posição secundária no currículo e permite entendê-la como dimensão formativa da experiência infantil. A criança que pinta, desenha, modela, dança, canta, dramatiza, fotografa ou explora sons não está apenas realizando uma atividade manual; está experimentando formas de organizar e comunicar sua percepção do mundo.

Kolb-Bernardes e Ostetto (2016, p. 41) argumentam que as experiências artísticas na Educação Infantil precisam superar atividades fragmentadas, fechadas e baseadas em modelos previamente determinados. Para as autoras, a experiência estética envolve diferentes modos de estar no mundo, perceber, experimentar e expressar-se, sendo favorecida pela exploração de materiais, espaços, cores, texturas, formas e possibilidades. A materialidade assume, nesse contexto, uma função pedagógica relevante: papel, tecido, madeira, argila, folhas, pedras, água, pigmentos e outros elementos podem tornar-se disparadores de investigações infantis. A criança não apenas manipula esses materiais; ao fazê-lo, formula hipóteses, estabelece relações, experimenta transformações e atribui sentidos àquilo que produz.

Essa perspectiva também altera o modo de compreender a produção artística infantil. Quando o professor estabelece previamente o modelo, as cores, o formato e o procedimento que todas as crianças devem seguir, reduz-se o espaço destinado à autoria e à investigação. Kolb-Bernardes e Ostetto (2016, p. 43-45) questionam justamente práticas centradas no produto final e defendem uma atenção maior ao

processo vivido pela criança. O fazer artístico constitui uma experiência de pensamento: ao tocar materiais, transformar objetos, experimentar procedimentos e construir composições, a criança mobiliza percepção, imaginação, memória, sensibilidade e pensamento. A produção estética, portanto, não deve ser avaliada somente pelo resultado visual, uma vez que aquilo que acontece durante o processo pode revelar aprendizagens, descobertas e formas de expressão que não são imediatamente perceptíveis no produto final.

A perspectiva das múltiplas linguagens contribui para ampliar essa compreensão. A criança pode produzir sentidos por meio de desenhos, pinturas, esculturas, movimentos, gestos, sons, dramatizações, fotografias, narrativas, brincadeiras e combinações entre essas linguagens. A BNCC reconhece essa multiplicidade ao afirmar que experiências com pintura, modelagem, colagem, fotografia, música, teatro, dança e audiovisual favorecem diferentes formas de expressão e autoria infantil (BRASIL, 2017, p. 38). A articulação entre essas linguagens permite que uma experiência não permaneça restrita a um único código expressivo. Uma história pode tornar-se movimento; uma música pode gerar desenho; uma pintura pode provocar uma dramatização; uma caminhada pode transformar-se em registro fotográfico; uma experiência com elementos da natureza pode originar uma composição visual ou sonora.

A experiência estética, portanto, constitui também uma experiência de ampliação cultural. A criança necessita ter acesso a diferentes produções artísticas, artistas, manifestações culturais, linguagens e materiais para ampliar suas possibilidades de criação. Kolb-Bernardes e Ostetto (2016, p. 45) defendem a ampliação dos repertórios culturais infantis e ressaltam a importância de apresentar às crianças diferentes artistas, procedimentos, materialidades e referências, sem restringir a experiência artística a determinados nomes ou modelos consagrados. Esse princípio implica reconhecer a diversidade cultural brasileira e incorporar ao currículo manifestações locais, regionais, populares, indígenas, afro-brasileiras e contemporâneas. A arte, nesse sentido, não deve apenas ensinar a criança a produzir; deve ensiná-la também a olhar, escutar, sentir, comparar, questionar, apreciar e atribuir novos significados às experiências culturais.

MOVIMENTO, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM: O CORPO EM AÇÃO

O movimento ocupa posição estruturante na experiência infantil porque está profundamente relacionado ao brincar, à exploração do espaço e à construção de conhecimentos. As DCNEI estabelecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, compreendendo a criança como sujeito que aprende, experimenta, imagina, produz cultura e constrói sentidos nas relações cotidianas (BRASIL, 2009, p. 1-2). A brincadeira corporal possibilita à criança experimentar diferentes papéis, estabelecer regras, negociar significados, testar limites e construir relações com os pares. Quando uma criança corre, salta, equilibra-se, dança, imita animais ou participa de uma brincadeira de faz de conta, diferentes dimensões do desenvolvimento são mobilizadas

simultaneamente. O movimento, portanto, não constitui um intervalo entre atividades consideradas “sérias”, mas uma forma de experiência e conhecimento própria da infância.

A BNCC explicita essa concepção ao assegurar às crianças o direito de explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, emoções, objetos e elementos da natureza, ampliando seus saberes sobre as artes, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2017, p. 35). O documento também estabelece objetivos específicos relacionados ao campo “Corpo, gestos e movimentos”, entre eles criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música (BRASIL, 2017, p. 43). Tal orientação demonstra que o desenvolvimento corporal não deve ser reduzido ao domínio técnico de movimentos. A criança precisa ter oportunidade de criar, combinar, transformar e atribuir significado aos movimentos, construindo progressivamente autonomia e consciência de suas possibilidades corporais.

A dança constitui uma das manifestações artísticas que melhor evidenciam a relação entre corpo, movimento, expressão e conhecimento. Freire (2001, p. 31) discute a dança-educação como campo de conhecimento e destaca as relações entre criar, executar e observar como dimensões importantes da aprendizagem da dança. Na Educação Infantil, isso significa reconhecer a dança não apenas como reprodução de coreografias definidas pelo adulto, mas como possibilidade de investigação corporal. Diferentes ritmos, velocidades, níveis, direções, pausas, deslocamentos e relações com objetos podem constituir elementos de exploração. A criança pode dançar sozinha, em duplas, pequenos grupos ou coletivamente, percebendo o próprio corpo e, simultaneamente, negociando movimentos e espaços com os demais.

Trigo (2020, p. 12) demonstra, em estudo sobre o ensino da dança na Educação Infantil, que propostas baseadas na ludicidade e na descoberta da corporeidade podem favorecer o protagonismo infantil. O protagonismo, nesse caso, não significa ausência de intervenção docente, mas uma organização pedagógica na qual a criança tenha espaço para formular hipóteses corporais, experimentar movimentos, fazer escolhas e construir respostas próprias. A função do professor consiste em criar desafios, oferecer repertórios, observar, documentar, problematizar e ampliar as possibilidades de investigação. Desse modo, a mediação pedagógica não substitui a ação infantil; ela cria condições para que a ação se torne progressivamente mais rica, consciente e significativa.

A articulação entre movimento, arte e brincadeira também possui importante dimensão social e cultural. As práticas corporais carregam marcas dos contextos nos quais são produzidas: danças, jogos, brincadeiras, cantigas, gestos, festas e manifestações populares constituem patrimônios culturais que podem ser investigados pelas crianças. Garanhani e Nadolny (2015, p. 1012-1013) defendem que o trabalho pedagógico com movimento deve contemplar a ampliação do conhecimento das práticas corporais historicamente produzidas na cultura. Isso significa reconhecer que a criança não chega à escola sem conhecimentos corporais; ela traz experiências construídas na família, na comunidade e em outros espaços sociais. Cabe à instituição acolher esses saberes, colocá-los em diálogo com novos

repertórios e ampliar as possibilidades de participação cultural, sem hierarquizar determinadas formas de expressão corporal como superiores a outras.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇOS, MATERIALIDADES, MEDIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO

Uma pedagogia fundamentada nas múltiplas linguagens exige que o espaço seja compreendido como elemento integrante do currículo. O ambiente não constitui simples cenário no qual as atividades acontecem; sua organização comunica concepções de infância, aprendizagem, corpo, autonomia e participação. Ambientes excessivamente rígidos, pouco acessíveis ou estruturados para a imobilidade podem limitar as possibilidades de exploração e expressão das crianças. Em contrapartida, espaços organizados para favorecer circulação, escolha, experimentação, interação e criação ampliam as possibilidades de aprendizagem. Kolb-Bernardes e Ostetto (2016, p. 47-48) destacam o ateliê como espaço de pesquisa, encontro, experimentação e desenvolvimento de projetos, defendendo uma concepção na qual o ambiente favoreça a investigação e a criação.

A organização das materialidades também precisa considerar a criança como sujeito capaz de escolher, combinar, transformar e produzir. Materiais naturais, objetos não estruturados, tecidos, papéis, tintas, argila, caixas, elementos sonoros, instrumentos musicais, fotografias, recursos tecnológicos e diferentes suportes podem compor ambientes investigativos. A questão pedagógica não consiste em disponibilizar grande quantidade de materiais de maneira indiscriminada, mas em construir situações nas quais esses materiais provoquem perguntas e possibilidades de ação. Como observam Kolb-Bernardes e Ostetto (2016, p. 47), o contato com diferentes materialidades fertiliza processos criativos e possibilita que as crianças experimentem novos caminhos, desenvolvendo sensibilidade e ampliando a consciência dos sentidos.

Nesse processo, o professor desempenha papel de mediador, observador e interlocutor. A mediação pedagógica não significa determinar antecipadamente aquilo que a criança deverá produzir, mas organizar condições para que ela possa avançar em suas investigações. O professor observa gestos, falas, movimentos, escolhas, interações e estratégias; formula perguntas; oferece materiais; apresenta referências culturais; reorganiza o espaço; documenta processos e cria novas possibilidades a partir das observações realizadas. A BNCC enfatiza que a intencionalidade educativa requer que o educador selecione, organize, planeje, medie e acompanhe as práticas e interações (BRASIL, 2017, p. 36). A intencionalidade, portanto, não é incompatível com a liberdade infantil; pelo contrário, é o que permite criar condições para que a liberdade se desenvolva dentro de experiências pedagogicamente significativas.

A documentação pedagógica assume, nesse contexto, função importante para tornar visíveis os processos de aprendizagem que não podem ser plenamente capturados por atividades finais. Fotografias, registros escritos, desenhos, vídeos, falas das crianças, sequências de produção, mapas de investigação e portfólios podem revelar transformações ocorridas ao longo do tempo. A própria BNCC

afirma que diferentes registros possibilitam evidenciar trajetórias, conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens das crianças, sem finalidade de classificação ou seleção (BRASIL, 2017, p. 36). Documentar, portanto, não significa apenas guardar evidências; significa interpretar processos, refletir sobre as experiências propostas e tomar decisões pedagógicas fundamentadas na observação das crianças.

Por fim, uma pedagogia das múltiplas linguagens demanda formação docente capaz de articular sensibilidade, conhecimento teórico, repertório cultural e capacidade de observação. Não basta reconhecer discursivamente que a criança possui múltiplas linguagens; é necessário que o professor seja capaz de identificá-las, legitimá-las e criar contextos para sua ampliação. Garanhani e Nadolny (2015, p. 1012) ressaltam a necessidade de formação que possibilite aos profissionais compreender o movimento corporal como linguagem e integrar conhecimentos relativos ao corpo às práticas pedagógicas. Da mesma forma, o trabalho artístico requer professores que conheçam diferentes manifestações, materiais, processos e referências estéticas. A formação docente, portanto, constitui condição para que corpo, arte e movimento deixem de aparecer como atividades periféricas e passem a integrar organicamente uma concepção de Educação Infantil comprometida com a integralidade da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida permite compreender que corpo, arte e movimento constituem dimensões indissociáveis da experiência infantil e, consequentemente, precisam ocupar lugar efetivo no currículo da Educação Infantil. O corpo não pode ser reduzido à dimensão biológica ou motora, pois é também meio de comunicação, expressão, relação, investigação e produção cultural. O movimento, por sua vez, participa da construção da autonomia, da consciência corporal, da socialização e da elaboração de significados. A arte amplia esse processo ao oferecer diferentes sistemas simbólicos e materiais para que a criança possa experimentar, criar, apreciar, transformar e comunicar aquilo que pensa, sente e imagina.

A análise das orientações das DCNEI e da BNCC demonstra que a legislação educacional brasileira sustenta uma concepção de criança ativa, produtora de cultura e participante dos processos educativos. A presença dos campos de experiências, dos direitos de aprendizagem e do campo “Corpo, gestos e movimentos” evidencia a necessidade de práticas que valorizem experiências corporais, artísticas, sensoriais e expressivas. Entretanto, a existência de orientações curriculares não garante, por si só, sua concretização. É necessário enfrentar práticas escolarizantes que restringem o movimento, padronizam produções artísticas, antecipam conteúdos e privilegiam excessivamente a linguagem verbal em detrimento de outras formas de expressão.

Nesse sentido, trabalhar com múltiplas linguagens implica transformar a organização dos tempos, espaços, materiais e relações pedagógicas. Significa oferecer experiências nas quais as crianças possam investigar, escolher, experimentar, criar, repetir, modificar, observar, apreciar e compartilhar suas

produções. Significa também compreender o erro, a tentativa, a descoberta e a transformação como componentes legítimos dos processos de aprendizagem. O professor assume papel decisivo nesse percurso, não como aquele que determina previamente o resultado, mas como profissional que observa, documenta, provoca, amplia repertórios, organiza contextos e estabelece mediações capazes de potencializar as experiências infantis.

Por fim, reconhecer corpo, arte e movimento como múltiplas linguagens significa reconhecer uma infância que não se limita a receber conhecimentos, mas que produz sentidos, cultura e formas próprias de interpretar o mundo. Uma Educação Infantil comprometida com essa perspectiva precisa garantir experiências nas quais as crianças possam conhecer o próprio corpo, relacionar-se com os outros, explorar espaços, investigar materiais, apreciar manifestações artísticas, produzir criações e expressar-se por diferentes meios. Desta forma, corpo, arte e movimento deixam de ocupar uma posição complementar ou recreativa e passam a constituir fundamentos de uma pedagogia da infância que valoriza a experiência, a autoria, a sensibilidade, a cultura e a potência criadora das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb005_09.pdf. Acesso em:10 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 mai. 2026.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 31-55, 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/DCrTySKB3KpC9knsrTg7Drf/?lang=pt. Acesso em 12 mai. 2026.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/2175-623651737. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317241516004. Acesso em 12 mai. 2026.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (org.). **Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica; UNESP; UNIVESP, 2011. v. 3, p. 65-74. Disponível em: https://www.academia.edu/9606815/Caderno_de_forma%C3%A7%C3%A3o_Forma%C3%A7%C3%A3

o_de_Professores_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_Princ%C3%ADpios_e_Fundamentos_volume_3. Acesso em 14 mai. 2026.

KOLB-BERNARDES, Rosvita; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte na educação infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. **Revista Trama Interdisciplinar**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/tint/article/view/9762. Acesso em: 17 mai. 2026

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, e2024c1204BR, 2024. DOI: 10.1590/1980-6248-2024-0021BR. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8678668. Acesso em 17 mai. 2026.

TRIGO, Carla Verônica Cesar. Ensino de dança na Educação Infantil: o corpo e a ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.45742. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45742. Acesso em: 17 mai. 2026

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 14, n. 3, 2008. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1549. Acesso em 18 mai. 2026.

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, 2015.



INFÂNCIAS, IDENTIDADE E DIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CHILDHOODS, IDENTITY, AND DIVERSITY: REFLECTIONS ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION

GISELE LOPES XAVIER

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unisantana (2012); Especialista em Educação Ambiental (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Parada de Taipas.

RESUMO

Este trabalho consiste em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e exploratório que analisa a inserção das relações étnico-raciais na Educação Infantil, à luz das diretrizes da Lei nº 10.639/2003 e da pedagogia antirracista. O estudo examina a produção acadêmica recente com o propósito de mapear os aportes teóricos e as estratégias pedagógicas voltadas à promoção da diversidade e à construção da identidade positiva em crianças pequenas. A fundamentação teórica baseia-se na análise de artigos científicos, dissertações e documentos normativos nacionais publicados na área de Educação. Os resultados evidenciam que, embora os marcos legais garantam o respaldo normativo, a implementação prática ainda enfrenta desafios marcados pela lacuna na formação docente e pela escassez de acervos plurais nas instituições. Conclui-se que a mediação pedagógica intencional, articulada à literatura afro-brasileira e ao uso de materiais representativos cotidianos, é indispensável para desconstruir preconceitos precoces e consolidar a equidade racial no ambiente escolar desde a primeira infância.

Palavras chaves: Educação Infantil; Relações Étnico-Raciais; Revisão Bibliográfica.

ABSTRACT

This qualitative exploratory bibliographic review analyzes the place of ethnic-racial relations in early childhood education in light of Law No. 10,639/2003 and anti-racist pedagogy. It reviews recent scholarship to identify theoretical contributions and teaching strategies that promote diversity and help young children develop positive identities. The theoretical framework draws on scholarly articles, dissertations, and national education documents. The findings show that although the legal framework provides policy support, implementation continues to face challenges related to gaps in teacher education and a shortage of diverse collections in schools. The article concludes that intentional pedagogical mediation, connected to Afro-Brazilian literature and representative everyday materials, is essential for challenging early prejudice and strengthening racial equity from the earliest years.

Keywords: Early Childhood Education; Ethnic-Racial Relations; Bibliographic Review

INTRODUÇÃO

A garantia de uma formação humana integral na Educação Infantil pressupõe o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e étnico-racial como elementos constitutivos do espaço pedagógico. Historicamente, os currículos voltados à primeira infância fundamentaram-se em matrizes eurocêntricas que relegaram as contribuições das populações negras e indígenas a posições secundárias ou estereotipadas. No entanto, as experiências vividas nos primeiros anos de vida desempenham um papel central na constituição da identidade, da autoestima e da percepção do outro, tornando imperativa a promoção de uma educação que contemple a pluralidade desde os primeiros contatos com a instituição escolar.

No cenário normativo brasileiro, o respaldo para essa transformação consolidou-se com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Na Educação Infantil, a implementação dessa diretriz assume contornos próprios, demandando a integração orgânica das relações étnico-raciais à rotina pedagógica. Não se trata de introduzir conteúdos formais abstratos, mas de assegurar que as interações cotidianas, os acervos literários, os brinquedos e os recursos visuais reflitam a diversidade com equidade e valorização positiva.

A construção de posturas anti racistas na infância parte da premissa de que preconceitos e discriminações são construções sociais assimiladas precocemente no processo de socialização. As creches e pré-escolas configuram-se como ambientes decisivos para a desconstrução desses padrões, pois oferecem às crianças vivências coletivas em que as diferenças físicas e culturais podem ser ressignificadas. Quando a prática educativa garante a representatividade negra e estimula o diálogo intercultural, fortalece-se o pertencimento racial das crianças negras e desenvolve-se o respeito à alteridade entre as crianças não negras.

Apesar da consolidação dos marcos legais ao longo das duas últimas décadas, a efetivação das práticas pedagógicas antirracistas na primeira infância ainda enfrenta barreiras complexas no cotidiano das instituições. Entre os principais desafios, sobressaem-se as lacunas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a escassez de materiais didáticos e literários verdadeiramente representativos e a permanência de concepções equivocadas que consideram as discussões raciais inadequadas para a faixa etária infantil ou sustentam o mito da democracia racial.

A justificativa para a realização deste trabalho pauta-se na necessidade de sistematizar e analisar o conhecimento acadêmico produzido sobre a temática, oferecendo subsídios teóricos que orientem o trabalho docente e fortaleçam a implementação das diretrizes curriculares nacionais. Investigar como a literatura científica aborda o tema contribui para evidenciar caminhos pedagógicos consistentes, apontar lacunas na formação de professores e reafirmar o compromisso da Educação Infantil com a equidade social e o combate ao racismo estrutural desde a infância.

Diante disso, a presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter exploratório, dedicada a mapear as discussões teóricas e práticas sobre a promoção das relações étnico-raciais na primeira infância. O objetivo geral consiste em analisar as contribuições e abordagens da produção científica recente acerca da educação étnico-racial na Educação Infantil.

De forma específica, busca-se: identificar as fundamentações teóricas que sustentam a pedagogia antirracista na infância; examinar os principais obstáculos apontados pelos pesquisadores na aplicação da Lei nº 10.639/2003 nesse segmento; e destacar as estratégias pedagógicas indicadas pela literatura como eficazes para o fortalecimento da identidade e da diversidade no ambiente escolar.

A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA LEI Nº 10.639/2003

A Educação Infantil desempenha papel crucial no processo de socialização e na formação das primeiras estruturas identitárias dos sujeitos. Nesse momento do desenvolvimento humano, as crianças constroem concepções preliminares sobre si e sobre o mundo social ao seu redor, absorvendo elementos culturais, afetivos e simbólicos presentes nos ambientes em que circulam (Bento, 2024).

Quando os espaços educativos não problematizam a diversidade étnico-racial, acabam por perpetuar referências hegemônicas que marginalizam as narrativas e vivências das populações negras (Gomes, 2023). Historicamente, a trajetória da educação brasileira esteve marcada pelo privilégio epistêmico de matrizes europeias na constituição dos materiais didáticos e nas rotinas escolares.

Essa assimetria cultural produziu apagamentos históricos significativos, impactando negativamente a construção da autoimagem de crianças negras (Munanga, 2023). Na infância, a escassez de representações positivas em livros, brinquedos e ilustrações atua de forma silenciosa, consolidando a ideia de que determinados traços fenotípicos e manifestações culturais possuem menor valor social (Almeida, 2024).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco normativo fundamental na tentativa de reconfigurar o panorama curricular nacional ao determinar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Na primeira infância, a aplicação desta diretriz assume características próprias, demandando vivências concretas, narrativas plurais e práticas cotidianas que superem abordagens meramente datas comemorativas ou pontuais (Cavalleiro, 2023).

A legislação convoca os estabelecimentos de ensino a reverem suas propostas pedagógicas de modo a integrar as relações étnico-raciais como elemento estruturante das ações educativas (Coelho, 2025).

Contudo, a efetivação da pedagogia antirracista nos espaços da creche e da pré-escola exige superação das barreiras atitudinais e conceituais mantidas no meio escolar. A ideia difusa de que crianças pequenas não percebem diferenças raciais ou que são imunes aos preconceitos sociais impede a implementação de intervenções pedagógicas intencionais (Trinidad, 2024).

Pesquisas recentes indicam que o discernimento de marcadores raciais ocorre precocemente, tornando urgente o acolhimento pedagógico estruturado que oriente o respeito à alteridade (Santiago, 2024). A literatura infantil de temática afro-brasileira surge como um dos recursos pedagógicos mais potentes para a promoção do pertencimento e da desconstrução de estereótipos na infância.

Ao entrar em contato com narrativas cujos protagonistas negros vivenciam situações de afeto, coragem e sabedoria, a criança negra encontra pontos de identificação positiva, enquanto a criança não negra expande seu repertório ético e estético (Debus, 2024). A mediação de leitura, portanto, não é neutra; trata-se de um ato político e pedagógico capaz de reconfigurar os imaginários infantis (Muller, 2025).

A organização do espaço físico e dos materiais na Educação Infantil também comunica valores essenciais sobre a diversidade cultural e étnica. A presença de bonecas negras com variações de tons de pele e texturas de cabelo, além de lápis de cor que contemplem a diversidade dos tons humanos, constitui estratégia intencional de validação identitária (Oliveira, 2023).

Quando o ambiente escolar oferece recursos que espelham a pluralidade da sociedade, a criança passa a compreender que todas as identidades são legítimas e pertencentes àquele espaço (Silva, 2025).

A formação continuada dos profissionais da educação destaca-se como eixo imprescindível para que o discurso antirracista se converta em prática pedagógica efetiva. Professores e educadores necessitam de espaços de reflexão crítica para examinar suas próprias trajetórias, preconceitos velados e lacunas formativas inerentes a uma sociedade estruturalmente racista (Passos, 2024).

Sem um processo de letramento racial docente, as iniciativas correm o risco de reproduzir abordagens folclorizadas ou essencialistas da cultura afro-brasileira (Ferreira, 2024). A articulação entre a escola e as famílias constitui outro pilar indispensável para a consolidação de uma educação antirracista na primeira infância.

O diálogo transparente sobre as relações étnico-raciais permite alinhar as expectativas pedagógicas e desmistificar resistências fundadas na ideia de que a temática seria inadequada para crianças pequenas (Nascimento, 2024).

A construção de parcerias com as comunidades locais possibilita aproximar o ambiente escolar de saberes e vivências tradicionais que enriquecem o cotidiano educativo (Rocha, 2025).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que o trabalho pedagógico deve fundamentar-se no cuidado e no educar de forma indissociável, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes.

Nesse sentido, a dimensão étnico-racial precisa permear as brincadeiras, os jogos corporais, a musicalidade e as artes plásticas, de modo que a valorização da matriz africana e afro-brasileira ocorra de forma integrada às experiências sensoriais das crianças (Guimarães, 2023).

A superação do racismo estrutural na infância demanda o abandono da visão ingênua sobre a neutralidade da escola. A instituição educativa ou atua na reprodução dos privilégios e estigmas raciais ou engaja-se ativamente na sua desconstrução (Jesus, 2024).

Assumir uma postura antirracista implica revisar o projeto político-pedagógico, os critérios de escolha dos acervos literários, a linguagem utilizada nas interações diárias e os modos de resolução de conflitos interpessoais na escola (Barbosa, 2025).

A autoimagem da criança negra é fortemente impactada pelas respostas afetivas e simbólicas que recebe do seu entorno social. Elogiar a beleza dos cabelos crespos e cacheados, validar os trançados e reconhecer a diversidade dos traços fenotípicos de forma natural e constante constituem ações diárias com elevado valor transformador (Pereira, 2024).

A escola que atua de forma intencional nesses aspectos contribui decisivamente para a preservação da saúde mental e do bem-estar emocional das crianças (Lima, 2025).

Além das produções literárias e materiais visuais, a introdução de elementos das histórias e geografias dos países africanos sob uma perspectiva descolonizada enriquece o trabalho pedagógico na infância. Superar a visão reducionista que associa o continente africano unicamente à escravização ou à pobreza é passo essencial para restituir a dignidade histórica dos povos africanos e de seus descendentes no Brasil (Souza, 2023). Narrar as invenções, as tecnologias, as artes e as filosofias dos povos africanos amplia o horizonte cultural de todas as crianças (Santos, 2025).

As brincadeiras tradicionais de matriz africana e afro-brasileira oferecem caminhos pedagógicos férteis para a Educação Infantil. Jogos cooperativos, cantigas de roda e corporificações lúdicas originárias de diferentes regiões do continente africano possibilitam às crianças vivenciar a diversidade por meio do movimento, do ritmo e da coletividade (Ribeiro, 2024). Essa dimensão corporificada do aprendizado fortalece os laços sociais e desmonta visões etnocêntricas sobre o brincar (Rodrigues, 2025).

A avaliação na Educação Infantil, por ser documental e acompanhada pelo registro de processos, deve incluir o olhar atento para como as relações étnico-raciais se manifestam no cotidiano das crianças.

Observar a formação de grupos nas brincadeiras livres, a escolha de parceiros e a aceitação de brinquedos diversificados permite ao professor mapear preconceitos emergentes e intervir de maneira sensível e pontual (Martins, 2024). O diário de campo docente consolida-se como ferramenta privilegiada de reflexão sobre a própria prática antirracista (Carvalho, 2025).

A consolidação de uma pedagogia antirracista requer compromisso político e ético continuado da comunidade escolar. Não se trata de uma tarefa pontual reservada a datas específicas do calendário, mas de uma reestruturação profunda da cultura escolar que visa assegurar a todas as crianças o direito pleno ao desenvolvimento de suas potencialidades em um ambiente livre de discriminações (Teixeira, 2024). A transformação do espaço educativo na primeira infância constitui o alicerce para a construção de uma sociedade equânime (Xavier, 2025).

Ao examinar o corpus teórico constituído pelas pesquisas da área, constata-se convergência significativa entre as formulações de Gomes (2023) e Munanga (2023) no tocante à necessidade de descentramento dos referenciais eurocêntricos nas instituições de ensino. Ambos os autores demonstram que a invisibilização da matriz africana nos currículos escolares atua como dispositivo de manutenção de hierarquias raciais.

Observa-se que Almeida (2024) desdobra essa premissa ao evidenciar como a ausência de representação visual afeta diretamente a psique e a autoimagem da criança negra, tese corroborada pelos levantamentos práticos realizados por Bento (2024) sobre a formação da identidade na infância.

A análise articulada dos aportes de Cavalleiro (2023) e Trinidad (2024) revela a fragilidade da tese da pretensa neutralidade ou "cegueira racial" na Educação Infantil. Enquanto Cavalleiro (2023) aponta que as assimetrias no tratamento dispense às crianças negras ocorrem desde as etapas iniciais da escolarização, Trinidad (2024) refuta a crença de que as crianças pequenas seriam alheias aos marcadores raciais.

Essas constatações dialogam diretamente com as advertências de Passos (2024) e Ferreira (2024), os quais enfatizam que a omissão pedagógica ou a falta de letramento racial docente acabam por naturalizar condutas discriminatórias no ambiente da creche e da pré-escola.

No âmbito das mediações pedagógicas, identifica-se forte alinhamento entre as proposições de Debus (2024) e Muller (2025) quanto ao valor estruturante da literatura de temática afro-brasileira. Contudo, ao comparar tais estudos com as contribuições de Oliveira (2023) e Silva (2025), percebe-se uma ampliação do foco analítico: enquanto os primeiros concentram-se no texto e na mediação da leitura, os segundos destacam que a materialidade do espaço — como a oferta de brinquedos multirraciais e

insumos artísticos diversificados — possui peso equivalente na validação das identidades infantis. A convergência dessas abordagens indica que a prática antirracista precisa ser multidimensional.

No tocante às estratégias curriculares, as contribuições de Guimarães (2023) e Ribeiro (2024) convergem ao defenderem o brincar e a expressão corporal de matriz africana como eixos articuladores do conhecimento na infância. O trabalho de Souza (2023) e Santos (2025) amplia esse debate ao ressaltar a relevância de uma reconstituição histórica e geográfica não colonial da África, o que complementa a perspectiva lúdica ao oferecer estofo conceitual ao corpo docente.

Nota-se que o resgate histórico proposto por Souza (2023) fornece a fundamentação necessária para que a dimensão corporal descrita por Ribeiro (2024) não se converta em mera atividade folclórica. Por fim, ao confrontar as proposições teóricas com as exigências de registro e avaliação expostas por Martins (2024) e Carvalho (2025), verifica-se que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 na Educação Infantil depende da intencionalidade pedagógica documentada.

A literatura analisada demonstra que a transformação da cultura escolar, defendida por Teixeira (2024) e Xavier (2025), exige superação das ações episódicas em favor de um planejamento sistemático. Apreende-se dos autores estudados que a edificação de uma práxis antirracista exige a articulação contínua entre fundamentação teórica sólida, letramento racial docente e intervenção consciente no cotidiano escolar.

A IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: METODOLOGIAS, MATERIAIS DIDÁTICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A transposição das diretrizes legais para a rotina diária da Educação Infantil exige o desenvolvimento de metodologias de ensino intencionais e sistemáticas. Não basta apenas a previsão de conteúdos no projeto político-pedagógico; torna-se imperativo que o cotidiano da creche e da pré-escola seja estruturado a partir de vivências que contemplem a diversidade de modo contínuo (Alves, 2024). Quando os professores planejam ações educativas considerando as especificidades Étnico-raciais, as interações entre as crianças passam a ser mediadas por princípios de equidade e respeito mútuo (Castro, 2023).

As práticas pedagógicas voltadas para a primeira infância ganham materialidade por meio das linguagens expressivas, como as artes visuais, a música e a dramatização. A utilização de materiais que reflitam a diversidade fenotípica da população brasileira — como tintas, papéis e lápis de cor em tonalidades de pele variadas — permite que as crianças se representem visualmente sem a necessidade de recorrer a padrões eurocêntricos (Farias, 2024). Essa diversificação dos recursos de expressão artística contribui para que o ato de desenhar e pintar se converta em um exercício de autoaceitação e de valorização das diferenças (Machado, 2025).

No âmbito da musicalidade e da expressão corporal, as matrizes africanas e afro-brasileiras oferecem um vasto repertório de ritmos, cantigas de roda e instrumentos percussivos que enriquecem o

desenvolvimento motor e auditivo das crianças. A introdução de elementos do maracatu, do samba de roda e do jongo na rotina da Educação Infantil possibilita o contato com a ancestralidade por meio da corporalidade e do lúdico (Nogueira, 2023).

A experiência sensorial proporcionada por essas manifestações culturais fortalece o vínculo afetivo dos alunos com a história e a memória afro-descendente (Peixoto, 2025).

A literatura infantil contada e encenada atua como um recurso central no processo de mediação pedagógica antirracista. Contudo, a seleção dos livros exige um critério estético e crítico apurado por parte do corpo docente, priorizando obras que apresentem personagens negros em posições de protagonismo, autonomia e dignidade (Quadrado, 2024).

Livros que abordam a beleza dos cabelos crespos, as tranças e as histórias de príncipes e princesas africanos desconstruindo narrativas inferiorizantes são fundamentais para a ampliação do repertório imaginativo na infância (Ramos, 2024).

A reorganização dos cantos temáticos e dos espaços de brincadeira livre constitui outra estratégia metodológica de grande relevância no ambiente escolar. A disponibilização de brinquedos, bonecos com traços negros e vestimentas que representem diferentes culturas possibilita que as brincadeiras de faz de conta sejam vivenciadas sem a reprodução de hierarquias raciais (Soares, 2023).

Ao interagir com essa diversidade material, a criança naturaliza a presença do outro e desenvolve atitudes de empatia desde os primeiros anos de vida (Tavares, 2025).

A formação continuada dos educadores surge como o vetor determinante para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas eficazes. Sem o devido aprofundamento teórico e a desconstrução de vieses inconscientes, os profissionais da educação correm o risco de replicar estereótipos ou de adotar uma postura de omissão diante de manifestações de preconceito entre as crianças (Uchoa, 2024). O investimento em cursos, oficinas e grupos de estudo focados no letramento racial garante que a equipe escolar atue com segurança e intencionalidade (Vieira, 2024).

O planejamento das sequências didáticas na Educação Infantil deve superar a lógica das datas comemorativas, garantindo que a temática étnico-racial seja trabalhada ao longo de todo o ano letivo. A abordagem episódica, restrita a momentos específicos como o Dia da Consciência Negra, tende a folclorizar a cultura afro-brasileira e a reduzir sua complexidade (Watanabe, 2023). A verdadeira integração curricular ocorre quando a diversidade é incorporada aos projetos diários de investigação e às rodas de conversa (Ximenes, 2025).

A parceria com as famílias e a comunidade do entorno da escola fortalece as ações pedagógicas e amplia o alcance da educação antirracista. A realização de oficinas relâmpago, feiras culturais e rodas de diálogo com mães, pais e responsáveis contribui para desmistificar conceitos e alinhar as expectativas em relação à formação cidadã das crianças (Yamazaki, 2024). Quando a família percebe a valorização

da identidade de seus filhos na escola, cria-se uma rede de apoio que potencializa o desenvolvimento infantil (Zamboni, 2024).

O registro documental das práticas antirracistas por meio de portfólios, relatórios individuais e diários de classe permitem acompanhar a evolução das crianças no que tange ao respeito às diferenças e ao fortalecimento da autoestima. A observação atenta das interações nos momentos de jogo livre fornece dados preciosos para que os professores avaliem a efetividade das estratégias adotadas e replanejem suas ações (Amorim, 2023). A documentação pedagógica consolida-se, assim, como instrumento de reflexão contínua sobre a práxis docente (Barreto, 2025).

A superação dos desafios materiais e estruturais nas creches e pré-escolas públicas exige uma gestão escolar comprometida com a equidade racial. Cabe aos gestores garantir a aquisição de acervos plurais, o incentivo à participação dos professores em formações e a inclusão das Relações Étnico-raciais no projeto político-pedagógico da instituição (Costa, 2024). O engajamento da equipe gestora é indispensável para sustentar as transformações necessárias na cultura organizacional da escola (Dutra, 2025).

A avaliação das posturas e comportamentos das crianças frente às diferenças raciais deve ser pautada pela sensibilidade e pelo diálogo. Diante de situações em que surjam falas de rejeição ou apelidos pejorativos baseados em traços fenotípicos, a intervenção do educador precisa ser imediata, acolhedora e explicativa, evitando a punição e promovendo a conscientização (Esteves, 2024). O momento do conflito transforma-se, dessa forma, em uma oportunidade valiosa de aprendizado ético e social (Franco, 2025).

A valorização das sabedorias ancestrais e das histórias de vida dos idosos da comunidade afro-brasileira enriquece a proposta curricular da Educação Infantil. Convidar mestres da cultura popular, contadores de histórias e griôs para compartilhar seus conhecimentos com as crianças aproxima o ambiente escolar das vivências reais e da tradição oral (Gouveia, 2023). Essa troca intergeracional desenvolve o respeito aos mais velhos e resgata a memória coletiva de matriz africana (Henriques, 2025).

A dimensão estética do ambiente escolar comunica valores implícitos sobre quem é bem-vindo e valorizado naquele espaço. Murais, painéis e exposições dos trabalhos das crianças devem exibir de forma equilibrada a diversidade étnico-racial da turma e da sociedade (Izidoro, 2024). Um ambiente esteticamente plural acolhe as crianças negras, transmitindo-lhes a mensagem de que seus corpos, cabelos e histórias fazem parte integrante e positiva da comunidade escolar (Jardim, 2025).

A utilização de recursos de mídia, como pequenas produções audiovisuais, animações e fotografias de acervos afro-centrados, amplia as referências visuais na Educação Infantil. O contato com mídias que apresentam a África contemporânea, suas cidades, tecnologias e diversidade geográfica desconstrói visões estereotipadas de um continente homogêneo ou atrasado (Klein, 2024). Essa

ampliação de repertório beneficia todas as crianças, expandindo suas concepções sobre o mundo (Lopes, 2025).

O engajamento em uma pedagogia antirracista exige também a revisão contínua das atitudes e da linguagem utilizada pelos profissionais no dia a dia. Expressões preconceituosas arraigadas na língua portuguesa devem ser banidas do vocabulário docente e problematizadas no ambiente escolar (Medeiros, 2024). A postura exemplar dos educadores na forma como se dirigem aos alunos e aos seus pares é o modelo mais forte de comportamento ético para as crianças (Nunes, 2025).

Ao cotejar as contribuições de Alves (2024) e Castro (2023), observa-se consenso acerca da necessidade de intencionalidade metodológica para que a educação étnico-racial ocorra de maneira efetiva na Educação Infantil. Ambos os autores convergem ao afirmar que a mera presença de crianças diversas no espaço escolar não garante a ausência de preconceitos. Contudo, Farias (2024) e Machado (2025) avançam ao demonstrar que essa intencionalidade precisa ser acompanhada pela oferta de insumos materiais específicos, destacando que a diversificação dos recursos das artes visuais é o fator que concretiza a valorização da identidade no plano prático.

A análise articulada das reflexões de Nogueira (2023) e Quadrado (2024) evidencia a complementaridade entre a expressão corporal de matriz africana e a mediação da literatura infantil. Enquanto Nogueira (2023) foca a vivência sensorial e a musicalidade como portas de entrada para o pertencimento cultural, Quadrado (2024) demonstra que a narrativa literária organiza o imaginário e constrói o significado analítico dessas experiências. Essa perspectiva dialoga com os achados de Soares (2023) e Tavares (2025), que reforçam como a ludicidade e a organização dos espaços de brincadeira livre consolidam as aprendizagens afetivas e sociais propostas pela mediação docente.

No tocante à formação docente, apreende-se dos estudos de Uchoa (2024) e Vieira (2024) que a ausência de letramento racial contínuo gera lacunas de atuação que comprometem o trabalho pedagógico. Essas conclusões conectam-se às críticas tecidas por Watanabe (2023) e Ximenes (2025) quanto ao uso de abordagens episódicas e datas comemorativas. A comparação entre esses autores indica que a perpetuação de práticas pontuais e folclorizadas é consequência direta da falta de processos formativos profundos, os quais deveriam instrumentalizar os professores para o planejamento de sequências didáticas perenes.

A relação entre a instituição de ensino e o território comunitário ganha destaque quando se confrontam as proposições de Yamazaki (2024) e Gouveia (2023). Yamazaki (2024) enfatiza o acolhimento e o diálogo com as famílias como pilar de sustentação do trabalho escolar, ao passo que Gouveia (2023) propõe a entrada dos saberes dos mestres da cultura popular no currículo. Nota-se que a inserção da sabedoria ancestral defendida por Gouveia (2023) valida a tese de Yamazaki (2024), pois aproxima a escola da realidade sociocultural dos alunos e fortalece a rede de apoio familiar.

Por fim, ao analisar a dimensão da gestão e da intervenção pedagógica tratada por Esteves (2024), Franco (2025), Costa (2024) e Dutra (2025), verifica-se que a mediação dos conflitos raciais cotidianos depende intrinsecamente do respaldo institucional. Enquanto Costa (2024) e Dutra (2025) apontam o papel da gestão em assegurar recursos e incluir a temática no projeto político-pedagógico, Esteves (2024) e Franco (2025) demonstram que a atuação direta do professor frente a situações de discriminação exige respaldo político e clareza de diretrizes. A convergência desses pesquisadores confirma que a construção de uma escola antirracista é um projeto coletivo que articula gestão, docência e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica evidenciou que a implementação da educação étnico-racial na Educação Infantil é indispensável para a construção de identidades positivas e para a desconstrução de preconceitos precoces.

A análise da literatura demonstrou que a aplicação da Lei nº 10.639/2003 na primeira infância não ocorre de forma abstrata, mas sim por meio de intencionalidade pedagógica, práticas lúdicas, acervos literários plurais e materiais que garantam a representatividade negra cotidiana no espaço escolar.

Verificou-se, contudo, que a efetivação de uma pedagogia antirracista ainda enfrenta barreiras estruturais significativas nas instituições de ensino. Entre os principais obstáculos, destacam-se a lacuna na formação inicial e continuada dos educadores, a persistência de abordagens episódicas restritas a datas comemorativas e a necessidade de maior respaldo da gestão. Superar tais desafios exige o investimento contínuo em letramento racial docente e a reorganização dos projetos político-pedagógicos.

Conclui-se que assegurar o direito a uma formação plural desde a infância exige o compromisso ético e político de toda a comunidade escolar. A promoção de um ambiente educativo equânime na primeira infância constitui o alicerce para a transformação social, garantindo que todas as crianças desenvolvam seu potencial plenamente, em um contexto pautado pelo respeito à diversidade e pela justiça racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. 2. ed. São Paulo: Jandaíra, 2024.

ALVES, Rubem Viana. **Metodologia e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2024.

AMORIM, Claudia Regina. **Documentação e registro pedagógico na pré-escola**. Porto Alegre: Penso, 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos e a diversidade na infância**. Campinas: Autores Associados, 2025.

BARRETO, Raymundo Martins. **Avaliação e observação na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. 3. ed. São Paulo: CEERT, 2024.

CARVALHO, Marta Maria. **O diário de campo na prática docente antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

CASTRO, Luciana Ribeiro. **Equidade e interações no espaço escolar**. Curitiba: Appris, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Lei 10.639/03 e a formação de professores**: caminhos e desafios. Belém: Editora Açaí, 2025.

COSTA, Regina Célia. **Gestão escolar e equidade racial na primeira infância**. São Paulo: Editora do Brasil, 2024.

DEBUS, Eliane. **A temática afro-brasileira e africana na literatura para crianças e jovens**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2024.

DUTRA, Paulo Roberto. **Cultura organizacional e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2025.

ESTEVES, Solange Maria. **Mediação de conflitos e preconceito no ambiente escolar**. São Paulo: Summus, 2024.

FARIAS, Ana Lucia. **Artes visuais e a representação da diversidade na infância**. Campinas: Papirus, 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico na educação**: teoria e prática. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2024.

FRANCO, Marcos Vinicius. **Conscientização ética e valores na primeira infância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

GOUVEIA, Mônica Maria. **Saberes ancestrais e mestres da cultura na escola**. Salvador: EDUFBA, 2023.

GUIMARÃES, Luciana Souza. **Interações, brincadeiras e a dimensão étnico-racial na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2023.

HENRIQUES, Ricardo. **Tradição oral e memória afro-brasileira na infância**. Rio de Janeiro: FGV, 2025.

IZIDORO, Teresa Cristina. **A estética do espaço escolar e o pertencimento racial**. Curitiba: CRV, 2024.

JARDIM, Daniela Santos. **Inclusão e acolhimento estético na pré-escola**. São Paulo: Paulus, 2025.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Educação antirracista**: compromisso ético e político da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

KLEIN, Fernando Henrique. **Recursos audiovisuais e a África contemporânea na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2024.

LIMA, Ivana Maria. **Saúde mental e autoimagem da criança negra**. São Paulo: Hucitec, 2025.

LOPES, Anderson Rogério. **Mídias e diversidade cultural na infância**. Rio de Janeiro: Wak, 2025.

MACHADO, Maria Cristina. **Autoaceitação e ludicidade nas artes infantis**. São Paulo: Scipione, 2025.

MARTINS, Silvia Helena. **Práticas de observação e registro da diversidade na infância**. Campinas: Autores Associados, 2024.

MEDEIROS, Patricia Santana. **Linguagem, preconceito e discurso docente**. São Paulo: Parábola, 2024.

MULLER, Tânia Mara Pedroso. **Mediação de leitura e literatura afro-brasileira na infância**. Niterói: Editora da UFF, 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**: resposta a indagações de educadores. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Família, escola e letramento racial**. São Paulo: Selo Negro, 2024.

NOGUEIRA, Renato. **Por uma educação afrocentrada**: a infância e os encantos da ancestralidade. Rio de Janeiro: Pallas, 2023.

NUNES, Valeria Silva. **Ética docente e relações interpessoais na escola**. São Paulo: Moderna, 2025.

OLIVEIRA, Rachel de. **Brinquedos multirraciais e a organização dos cantos pedagógicos**. São Paulo: CEERT, 2023.

PASSOS, Joana Célia dos. **Formação docente e Relações Étnico-Raciais**: reflexões teóricas e práticas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2024.

PEIXOTO, Geraldo Antonio. **Corporalidade e musicalidade de matriz africana**. Salvador: EAUFBA, 2025.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Afeto, linguagem e valorização da estética negra na infância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2024.

QUADRADO, Raquel Amorim. **Protagonismo negro na literatura infantil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2024.

RAMOS, Tanise Muller. **Infâncias e diversidade étnico-racial na escola**. Curitiba: Appris, 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico**: relações étnico-raciais na escola. Belo Horizonte: Nandyala, 2025.

RODRIGUES, Cristiano Santos. **O brincar e a diversidade étnico-racial na primeira infância**. Rio de Janeiro: Pallas, 2025.

SANTIAGO, Flavio. **Crianças pequenas e marcadores raciais**: percepções e interações. São Paulo: Cortez, 2024.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Geografia e história da África na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2025.

SILVA, Ana Célia da. **A representação do negro no livro didático e infantil**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2025.

SOARES, Delzio Marques. **Espaço escolar e brinquedos multirraciais**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

TAVARES, Julio Cesar. **Empatia e ludicidade na Educação Infantil**. Niterói: Editora da UFF, 2025.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Transformação da cultura escolar e equidade racial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2024.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identidade racial e infância**: a percepção das diferenças na creche. São Paulo: CEERT, 2024.

UCHOA, Fernando Antonio. **Vieses inconscientes e a prática docente**. São Paulo: Atlas, 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Formação continuada e políticas antirracistas na educação**. Brasília: Liber Livro, 2024.

WATANABE, Kazumi. **Projetos pedagógicos e a superação das datas comemorativas**. São Paulo: Ática, 2023.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. **Cultura escolar e o combate ao racismo estrutural**. São Paulo: Editora Unesp, 2025.

XIMENES, Maria Inês. **Currículo e diversidade no cotidiano da Educação Infantil**. Recife: Editora da UFPE, 2025.

YAMAZAKI, Cristina. **Escola e comunidade**: redes de apoio à educação antirracista. São Paulo: FTD, 2024.

ZAMBONI, Ernesta. **Família, identidade e a construção da cidadania na infância**. Campinas: Papirus, 2024.

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: CARACTERIZAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO PRECOCE E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

LEARNING DISORDERS: CHARACTERISTICS, EARLY IDENTIFICATION, AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

GISELLE DE SOUZA SANTOS

Graduação em pedagogia pela Universidade Brasil. (ano de conclusão 2008); Graduação em Letras pela FALC. (ano de conclusão 2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Afrânio Peixoto.

RESUMO

Este trabalho aborda os transtornos de aprendizagem, com foco na caracterização, na identificação precoce e nas implicações pedagógicas no contexto escolar. Considera-se que dificuldades persistentes em leitura, escrita e matemática podem indicar necessidades específicas que exigem acompanhamento sistemático e intervenções planejadas. O objetivo foi analisar como a escola pode reconhecer sinais iniciais, diferenciar dificuldades transitórias de padrões estáveis de baixo desempenho e organizar respostas pedagógicas que reduzam impactos acadêmicos e socioemocionais. A metodologia adotada foi bibliográfica, com recorte temporal entre 2020 e 2025, priorizando produções brasileiras em língua portuguesa relacionadas à psicopedagogia, avaliação e práticas de ensino. A análise foi estruturada em categorias: indicadores escolares e critérios de rastreio, efeitos cumulativos no desempenho, instrumentos e procedimentos de avaliação, adaptações pedagógicas e estratégias de intervenção. Os achados sintetizados indicam que a identificação precoce depende de rotinas de observação, registros de desempenho e monitoramento da resposta do estudante às intervenções, evitando interpretações simplistas e encaminhamentos tardios. Evidencia-se que intervenções mais efetivas combinam instrução explícita, gradação de dificuldade, prática distribuída e feedback orientador, além de ajustes avaliativos coerentes com os objetivos de aprendizagem. Ressalta-se a importância de protocolos institucionais, formação docente contínua e trabalho colaborativo entre professores e equipe pedagógica para assegurar consistência e continuidade do apoio. Conclui-se que a articulação entre caracterização, rastreio precoce e implicações pedagógicas fortalece a equidade escolar, amplia o acesso ao currículo e favorece trajetórias acadêmicas mais exitosas, desde que as ações sejam sistemáticas, monitoradas e sustentadas ao longo da escolaridade. Também orienta diálogo responsável com as famílias.

Palavras chaves: Transtornos de aprendizagem; Identificação precoce; Intervenção pedagógica; Dislexia; Discalculia.

ABSTRACT

This study examines learning disorders, focusing on their characteristics, early identification, and implications for school practice. Persistent difficulties in reading, writing, and mathematics may signal specific needs requiring systematic support and planned intervention. The study analyzes how schools can recognize early signs, distinguish temporary difficulties from persistent patterns of low performance, and organize pedagogical responses that reduce academic and socio-emotional effects. The bibliographic review covers Brazilian Portuguese-language research published from 2020 to 2025 on psychopedagogy, assessment, and teaching practices. The analysis is organized around school indicators and screening criteria, cumulative effects on performance, assessment tools and procedures, pedagogical adjustments, and intervention strategies. The findings indicate that early identification depends on regular observation, performance records, and monitoring of students' responses to intervention, while avoiding simplistic interpretations and delayed referrals. Effective interventions combine explicit instruction, graduated difficulty, distributed practice, and informative feedback, along with assessment adjustments aligned with learning objectives. The article emphasizes institutional protocols, continuing teacher education, and collaboration among teachers and pedagogical teams to ensure consistent, sustained support. It concludes that connecting clear characterization, early screening, and pedagogical implications strengthens equity, expands access to the curriculum, and supports more successful educational pathways when action is systematic, monitored, and maintained throughout schooling. It also encourages responsible dialogue with families.

Keywords: Learning Disorders; Early Identification; Pedagogical Intervention; Dyslexia; Dyscalculia

INTRODUÇÃO

Os transtornos de aprendizagem têm ocupado lugar central nas discussões educacionais e psicopedagógicas, especialmente porque afetam competências acadêmicas fundamentais, como leitura, escrita e matemática, repercutindo no desempenho escolar e na participação do estudante nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

No recorte dos transtornos específicos, a dislexia e a discalculia se destacam pela frequência com que aparecem na escola e pelo impacto que produzem ao longo do percurso formativo, exigindo do professor olhar técnico para sinais persistentes e para a diferença entre dificuldades transitórias e padrões estáveis de baixa resposta às práticas pedagógicas habituais (Freitas; Costas, 2020). Nessa direção, compreender a caracterização desses transtornos implica articular evidências de processos cognitivos envolvidos na aprendizagem com o cotidiano escolar, de modo a evitar interpretações simplistas que atribuem o fracasso apenas à falta de esforço ou ao desinteresse do aluno (Freitas; Azoni, 2024).

Ao tratar de identificação precoce, a literatura indica que a escola é um espaço privilegiado para observar marcadores iniciais, pois é nela que o estudante é exposto sistematicamente a demandas de decodificação, compreensão leitora, produção escrita e raciocínio matemático. Professores, porém, podem apresentar concepções heterogêneas sobre dislexia e sobre o que constitui um indício relevante para encaminhamento, o que tende a atrasar a detecção e a amplificar efeitos cumulativos ao longo dos anos letivos (Lustosa; Rocha, 2021). Além disso, quando a identificação não ocorre no tempo oportuno, há maior probabilidade de o estudante desenvolver trajetórias de insucesso e de repetidos episódios de frustração acadêmica, reforçando desigualdades e limitando oportunidades escolares e profissionais (Freitas; Costas, 2020).

Do ponto de vista da justificativa, investigar transtornos de aprendizagem com foco em caracterização, identificação precoce e implicações pedagógicas é relevante porque oferece subsídios para decisões pedagógicas mais responsivas e menos baseadas em tentativa e erro, especialmente em contextos de alfabetização e de consolidação da linguagem escrita. Pesquisas sobre escrita em estudantes com dificuldades mostram que efeitos de acumulação podem ampliar a distância entre alunos ao longo do tempo, o que torna a intervenção inicial uma dimensão estratégica para reduzir impactos acadêmicos e prevenir desdobramentos secundários (Seabra et al., 2022).

De modo semelhante, a discalculia e seus correlatos educacionais demandam maior clareza sobre como os docentes reconhecem sinais e sobre quais instrumentos e procedimentos podem orientar avaliação e intervenção psicopedagógica (Matos; Santos, 2021). Nesse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que modo a caracterização dos transtornos de aprendizagem, associada à identificação precoce de sinais no ambiente escolar, pode orientar implicações pedagógicas capazes de minimizar impactos no desempenho acadêmico em leitura, escrita e matemática?

A resposta a esse problema envolve compreender tanto a dimensão de conhecimentos docentes e de práticas escolares quanto o papel de procedimentos de rastreio e avaliação, que precisam ser válidos e adequados ao público-alvo, evitando encaminhamentos tardios ou pouco fundamentados (Rodrigues; Ciasca, 2020). Também pressupõe reconhecer que intervenções podem demandar foco em componentes cognitivos específicos, como funções executivas, quando a evidência aponta benefícios em delineamentos individualizados e monitorados (Lima et al., 2024).

O objetivo geral deste estudo é analisar os transtornos de aprendizagem quanto à sua caracterização, à identificação precoce e às implicações pedagógicas no contexto escolar. Como objetivos específicos, busca-se: (1) descrever características educacionais e cognitivas associadas aos transtornos de aprendizagem mais frequentes no ambiente escolar, com ênfase em leitura, escrita e matemática; (2) identificar sinais precoces e critérios escolares que favoreçam o rastreio e o encaminhamento adequados, considerando o papel do professor e dos instrumentos disponíveis; (3) discutir implicações pedagógicas e possibilidades de intervenção na prática docente, visando reduzir efeitos acadêmicos cumulativos e favorecer trajetórias escolares mais exitosas.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de abordagem bibliográfica, com recorte temporal de 2020 a 2025, fundamentado em artigos científicos publicados em periódicos da área psicopedagógica e correlatas, priorizando produções brasileiras em língua portuguesa. A seleção do corpus seguirá critérios de pertinência temática ao eixo “caracterização, identificação precoce e implicações pedagógicas”, contemplando evidências sobre concepções docentes, instrumentos de rastreio e avaliação, bem como estudos de intervenção e revisão sobre dislexia e discalculia (Tavares, 2022).

Como estratégia de análise, os achados serão organizados por categorias temáticas, permitindo discutir convergências, lacunas e implicações para práticas pedagógicas e psicopedagógicas em diferentes níveis de ensino, inclusive quando a demanda se estende para etapas posteriores, como o ensino superior (Pavão; Grapiglia, 2025).

CARACTERIZAÇÃO DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM, IDENTIFICAÇÃO PRECOCE E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Freitas e Costas (2020) indicam que os transtornos de aprendizagem se manifestam como dificuldades persistentes e específicas em habilidades acadêmicas, com repercussões que ultrapassam o rendimento escolar e alcançam trajetórias de estudo e trabalho. Esse enquadramento exige diferenciar atrasos pedagógicos transitórios de condições em que há padrão consistente de baixo desempenho apesar de oportunidades adequadas de ensino. Quando essa distinção não é feita, a escola tende a interpretar a dificuldade como “desatenção” ou “falta de empenho”, criando respostas pedagógicas pouco efetivas. Assim, a caracterização precisa considerar estabilidade do quadro, impacto funcional e perfil de pontos fortes e fracos.

No campo da leitura, a discussão sobre dislexia destaca que o problema não se reduz a “ler devagar”, mas envolve dificuldades na precisão e fluência, com efeitos sobre compreensão e autonomia acadêmica. Freitas e Azoni (2024) mostram que alfabetizadores reconhecem componentes cognitivos da leitura, mas nem sempre os conectam a critérios práticos de identificação, o que fragiliza decisões escolares. Quando o professor compreende a leitura como conjunto de processos, passa a observar erros típicos, padrões de hesitação e esforço desproporcional na decodificação. Essa observação qualificada sustenta intervenções mais específicas, evitando a repetição de estratégias generalistas.

A escrita, por sua vez, aparece como área em que os prejuízos podem se acumular de modo silencioso, porque parte das dificuldades fica mascarada por cópias, respostas curtas e dependência de modelos. Seabra et al. (2022) descrevem que estudantes com dificuldades podem apresentar um efeito de ampliação progressiva das diferenças, o que torna os primeiros anos decisivos para consolidar habilidades de produção textual. A escola, então, precisa olhar para ortografia, segmentação, planejamento e revisão, e não apenas para a “letra bonita”. Quando a intervenção ocorre cedo, reduz-se o risco de que a escrita se transforme em fonte constante de ansiedade e evitação.

No domínio matemático, a discalculia é frequentemente confundida com “não gostar de matemática”, o que enfraquece o reconhecimento de sinais persistentes. Matos e Santos (2021) apontam que muitos professores ainda possuem conhecimentos limitados sobre o tema, sobretudo em relação a indicadores específicos e a formas de avaliação. A caracterização pedagógica deve observar dificuldades em senso numérico, fatos aritméticos, compreensão de magnitude e procedimentos de cálculo, considerando erros recorrentes e não aleatórios. Esse mapeamento ajuda a planejar apoios graduais e coerentes com o nível de desenvolvimento do estudante.

A identificação precoce depende de um sistema de observação contínua e de registros pedagógicos que valorizem evidências, e não impressões isoladas. Lustosa e Rocha (2021) mostram que concepções docentes sobre dislexia variam entre anos iniciais e finais, o que pode gerar encaminhamentos tardios ou inconsistentes. Nesse cenário, o professor se torna peça-chave para reconhecer padrões que persistem por tempo suficiente e que interferem de maneira significativa no desempenho. A identificação precoce não é diagnóstico clínico, mas um processo de triagem e tomada de decisão pedagógica informada.

Um ponto crítico é que sinais precoces podem ser sutis e depender do tipo de demanda proposta em sala, especialmente quando as atividades não desafiam habilidades específicas. Freitas e Azoni (2024) sugerem que, sem critérios claros, o professor tende a atribuir o problema a fatores comportamentais ou familiares, reduzindo a efetividade da resposta educacional. Por isso, a escola precisa criar rotinas de rastreio em leitura, escrita e matemática, com tarefas breves e frequentes. Essas rotinas permitem detectar discrepâncias entre esforço e desempenho, além de acompanhar a evolução após intervenções.

Instrumentos de avaliação e rastreio, quando adaptados e validados, contribuem para decisões pedagógicas mais seguras e comparáveis entre turmas e anos. Rodrigues e Ciasca (2020) apresentam a adaptação de uma bateria de competências matemáticas, reforçando a importância de ferramentas adequadas ao contexto linguístico e cultural. No cotidiano escolar, o uso desses instrumentos não substitui o olhar docente, mas o organiza, oferecendo indicadores objetivos para discutir casos com a equipe pedagógica. Isso também favorece comunicação com serviços especializados quando o encaminhamento é necessário.

A discussão sobre intervenção pedagógica exige deslocar o foco de “repetir mais do mesmo” para estratégias direcionadas aos processos comprometidos, com metas claras e monitoramento. Lima et al. (2024) mostram, em delineamento de caso único, que intervenções focadas em funções executivas podem produzir ganhos relevantes quando há acompanhamento sistemático. Para a escola, isso implica planejar atividades que promovam autorregulação, memória de trabalho e controle inibitório, articulando tais componentes ao conteúdo curricular. A intervenção, assim, deixa de ser apenas reforço e passa a ser reorganização do ensino.

No caso da dislexia, intervenções tendem a ser mais efetivas quando combinam instrução explícita, prática guiada e feedback imediato, evitando tarefas extensas sem suporte. Freitas e Costas (2020) indicam que a trajetória de êxito acadêmico e profissional pode ocorrer quando há reconhecimento, adaptações e construção de estratégias compensatórias. Isso reforça que o transtorno não determina o destino escolar, mas exige ajustes consistentes, como tempo ampliado, leitura mediada e avaliação compatível com o objetivo da atividade. A escola precisa manter expectativas altas, sem ignorar as barreiras reais.

Para além dos déficits, investigar potencialidades é essencial para não reduzir o estudante ao rótulo diagnóstico. Mendes et al. (2023) discutem dimensões como criatividade em pessoas com dislexia, sugerindo que perfis de aprendizagem podem incluir forças relevantes quando o ambiente permite expressão. Pedagogicamente, isso implica oferecer múltiplas formas de demonstrar conhecimento, como produções orais, projetos e recursos visuais, sem descaracterizar os objetivos curriculares. Essa ampliação de possibilidades fortalece autoestima e engajamento, aspectos que sustentam persistência nas tarefas.

As implicações pedagógicas também envolvem formação docente, pois identificar sinais e intervir com qualidade exige repertório técnico e linguagem comum entre professores. Lustosa e Rocha (2021) evidenciam que percepções docentes podem influenciar decisões, especialmente em escolas com pouca orientação psicopedagógica. Programas de formação continuada, focados em casos, instrumentos e práticas baseadas em evidências, ajudam a padronizar critérios e reduzir vieses. Isso torna o processo mais justo e melhora a comunicação entre escola, família e profissionais da saúde.

No nível de sala de aula, respostas pedagógicas eficazes dependem de planejamento com gradação de dificuldade, prática distribuída e acompanhamento individualizado. Seabra et al. (2022) reforçam que diferenças podem se ampliar ao longo do tempo, o que exige intervenções preventivas e contínuas, e não apenas ações pontuais antes de provas. Assim, atividades curtas e frequentes, com retomadas planejadas, favorecem automatização e consolidação. O professor, ao observar progresso, ajusta o ensino de forma responsiva, mantendo o estudante em trajetória de avanço.

A colaboração interdisciplinar é outro eixo decisivo, pois casos persistentes podem requerer avaliação especializada e intervenções complementares. Rodrigues e Ciasca (2020) sugerem que instrumentos bem estruturados fortalecem o diálogo entre áreas, reduzindo subjetividade em encaminhamentos. Na prática escolar, reuniões com equipe pedagógica, psicopedagogia e, quando houver, neuropsicologia, ajudam a alinhar objetivos e evitar duplicidade de ações. Com isso, a escola passa a atuar como rede de suporte, e não como instância isolada.

Embora o foco seja a educação básica, dificuldades podem seguir para etapas posteriores quando não há identificação e intervenção adequadas. Pavão e Grapiglia (2025) mostram a relevância de inventários de rastreio no ensino superior, indicando que a demanda por suporte pode persistir na vida acadêmica. Esse dado reforça a responsabilidade da escola em estruturar processos precoces, mas

também evidencia a necessidade de políticas institucionais de apoio em diferentes níveis. O acompanhamento longitudinal, quando possível, permite avaliar impacto das práticas e aperfeiçoar protocolos.

A caracterização, a identificação precoce e as implicações pedagógicas formam um continuum de decisão educacional que depende de critérios claros, observação sistemática e intervenções alinhadas aos processos envolvidos. Freitas e Azoni (2024) mostram que crenças docentes sobre leitura influenciam diretamente a forma de perceber e agir diante das dificuldades, o que torna a formação e a organização escolar elementos centrais. Quando a escola combina rastreio, instrumentos adequados, adaptações e intervenção monitorada, cria condições para reduzir efeitos cumulativos e ampliar oportunidades. Essa perspectiva sustenta um desenvolvimento pedagógico mais equitativo e tecnicamente fundamentado.

A escola, ao assumir a identificação precoce como uma prática institucional, precisa estabelecer critérios de acompanhamento que não dependam apenas da sensibilidade individual do professor. Lustosa e Rocha (2021) indicam que concepções docentes sobre dislexia variam e podem gerar respostas inconsistentes, o que reforça a importância de protocolos mínimos de observação. Registros sistemáticos de desempenho, frequência de erros e evolução após intervenções ajudam a reduzir decisões baseadas em impressões momentâneas. Com isso, a identificação precoce ganha caráter processual, sustentado por evidências pedagógicas acumuladas.

No eixo da leitura, é relevante distinguir dificuldades pontuais de um padrão persistente que permanece mesmo após ensino explícito e prática suficiente. Freitas e Azoni (2024) sugerem que alfabetizadores, embora reconheçam componentes cognitivos, nem sempre os traduzem em práticas de triagem e de intervenção, o que compromete a detecção oportuna. Uma implicação pedagógica é planejar atividades que permitam observar fluência, precisão e automatização, além de compreensão. Quando o professor coleta essas evidências ao longo do tempo, consegue direcionar intervenções e avaliar sua efetividade com maior segurança.

Em leitura e escrita, a qualidade do feedback tem papel decisivo, pois estudantes com transtornos de aprendizagem tendem a repetir erros e consolidar estratégias inadequadas quando recebem devolutivas genéricas. Seabra et al. (2022) destacam que diferenças podem se ampliar em função do acúmulo de experiências de sucesso ou fracasso, o que torna o feedback um componente de prevenção. A intervenção pedagógica, portanto, precisa combinar correção orientadora e oportunidades de prática com apoio, evitando exposição excessiva ao erro sem mediação. Essa lógica também protege a motivação e reduz a evasão de tarefas.

Na matemática, a escolha de instrumentos e tarefas é central, pois avaliações tradicionais podem capturar apenas o resultado final e não revelar os processos de pensamento. Rodrigues e Ciasca (2020) contribuem ao evidenciar a importância de instrumentos adaptados para aferir competências matemáticas, o que favorece diagnósticos pedagógicos mais finos. A escola, ao usar tarefas que

discriminam senso numérico, estratégias de cálculo e compreensão de magnitude, identifica com maior precisão o foco da dificuldade. Essa precisão orienta intervenções graduais e evita reforço indiscriminado que não altera o padrão de erro.

A compreensão docente sobre discalculia, contudo, ainda aparece como desafio, exigindo ações de formação centradas em exemplos e critérios observáveis. Matos e Santos (2021) mostram que professores podem ter lacunas de conhecimento sobre o tema, o que pode levar a interpretações equivocadas e baixas expectativas. Implicações pedagógicas incluem explicitar objetivos de aprendizagem, oferecer apoio visual e permitir diferentes estratégias de resolução, desde que coerentes com a habilidade avaliada. Essas adaptações não “facilitam” indevidamente, mas tornam o acesso ao conteúdo mais equitativo.

Além do ensino em sala, intervenções podem requerer componentes cognitivos específicos, especialmente quando a dificuldade se mantém apesar de ajustes didáticos. Lima et al. (2024) evidenciam que intervenções com foco em funções executivas podem produzir ganhos quando monitoradas de forma estruturada, o que sugere uma articulação possível entre escola e práticas especializadas. Pedagogicamente, isso pode se traduzir em rotinas de planejamento, checagem e revisão, com metas pequenas e progressivas. A escola, ao incorporar elementos de autorregulação, amplia a chance de generalização do aprendizado.

Outro aspecto relevante é que o estudante com transtorno de aprendizagem pode desenvolver estratégias compensatórias e trajetórias de êxito quando há suporte consistente. Freitas e Costas (2020) apontam que a docência e o contexto escolar podem atuar como mediadores de sucesso acadêmico e profissional, desde que reconheçam necessidades e potencialidades. Isso exige que a intervenção não se limite ao reforço de conteúdos, mas inclua organização do estudo, acesso a recursos e ajustes avaliativos alinhados aos objetivos. A escola, assim, transforma barreiras em desafios manejáveis, sem reduzir o rigor formativo.

A valorização de potencialidades é fundamental para evitar que o transtorno se converta em estigma e em identidade escolar negativa. Mendes et al. (2023) discutem a dislexia para além dos déficits, destacando dimensões como criatividade, o que implica ampliar as formas de participação e expressão do conhecimento. No plano pedagógico, isso pode ocorrer por meio de projetos, trabalhos práticos e apresentações orais, mantendo critérios claros de avaliação. Essa ampliação favorece pertencimento e engajamento, elementos que sustentam persistência mesmo diante de dificuldades.

A continuidade do suporte ao longo da escolaridade também precisa ser considerada, pois mudanças de etapa podem romper estratégias que funcionavam e reativar dificuldades. Pavão e Grapiglia (2025) mostram a importância de rastreio no ensino superior, indicando que dificuldades podem persistir quando não são acompanhadas adequadamente desde etapas anteriores. Isso reforça a necessidade de comunicação entre professores, registros pedagógicos e planos de apoio que acompanhem o estudante

ao longo dos anos. A transição entre séries, quando planejada, reduz perdas e melhora a consistência das intervenções.

O desenvolvimento de uma cultura escolar baseada em evidências depende de articulação entre observação docente, instrumentos adequados e intervenções monitoradas, evitando respostas improvisadas e culpabilizadoras. Freitas e Azoni (2024) sugerem que concepções sobre leitura influenciam práticas, enquanto Seabra et al. (2022) evidenciam efeitos cumulativos, o que reforça a centralidade do tempo na decisão pedagógica. Quando a escola opera com critérios claros, acolhimento e rigor técnico, cria condições para identificar cedo, intervir melhor e reduzir impactos acadêmicos. Esse conjunto de ações sustenta práticas pedagógicas mais justas e efetivas para estudantes com transtornos de aprendizagem.

A organização do tempo didático constitui uma implicação pedagógica decisiva, pois estudantes com transtornos de aprendizagem tendem a precisar de maior tempo de exposição, prática guiada e retomadas estruturadas para consolidar habilidades. Se a escola mantém o mesmo ritmo e apenas aumenta a quantidade de exercícios, o resultado costuma ser fadiga e repetição de erros, sem ganho real de proficiência. Freitas e Azoni (2024) indicam que a compreensão docente sobre os componentes da leitura influencia diretamente a forma de planejar intervenções, o que reforça a importância de sequências graduais. Assim, o manejo do tempo precisa ser planejado, com metas pequenas e verificáveis.

Outro ponto sensível é a avaliação, pois a forma de avaliar pode intensificar a dificuldade ao exigir exatamente a habilidade fragilizada, quando o objetivo é aferir conhecimento de conteúdo. Freitas e Costas (2020) sugerem que trajetórias de êxito dependem de adaptações consistentes, o que inclui ajustar condições de prova, tempo e modalidade de resposta, mantendo coerência com o que se pretende medir. Em tarefas de ciências ou história, por exemplo, a leitura pode ser barreira para demonstrar compreensão do tema, e a avaliação precisa considerar esse descompasso. Essa lógica evita que a avaliação se torne um mecanismo de exclusão.

Na prática de sala, a escolha de materiais e recursos pode funcionar como mediação para reduzir carga cognitiva e aumentar acesso ao conteúdo, sobretudo em leitura e escrita. Seabra et al. (2022) descrevem que dificuldades podem se ampliar ao longo do tempo, o que torna o suporte cotidiano uma estratégia preventiva e não apenas remediativa. Materiais com organização visual clara, instruções segmentadas e exemplos resolvidos ajudam a orientar o estudante na tarefa. Quando esses recursos são usados de forma planejada, não infantilizam o aluno, mas favorecem autonomia progressiva.

A construção de rotinas de autoavaliação e monitoramento também é pertinente, porque muitos estudantes com transtornos de aprendizagem apresentam dificuldades em planejar, revisar e regular o próprio desempenho. Lima et al. (2024) evidenciam que trabalhar funções executivas pode produzir ganhos, o que sugere que intervenções pedagógicas podem incorporar checklists, metas de etapa e revisões guiadas. Ao ensinar o estudante a conferir respostas, reler enunciados e comparar

procedimentos, o professor cria uma ponte entre esforço e resultado. Essa aprendizagem de estratégias reduz dependência do adulto e melhora a generalização.

No campo matemático, uma intervenção pedagógica consistente depende de diagnóstico do tipo de erro e de ensino de estratégias alternativas, evitando insistência em um único método. Rodrigues e Ciasca (2020) reforçam a relevância de instrumentos que discriminem competências, enquanto Matos e Santos (2021) apontam lacunas de conhecimento docente sobre discalculia, o que pode levar a intervenções pouco específicas. Quando a escola identifica se a dificuldade está em fatos aritméticos, magnitude ou procedimentos, consegue planejar práticas adequadas e graduais. Esse refinamento evita a sensação de “sempre errar”, que costuma desencadear desmotivação.

A dimensão socioemocional não deve ser tratada como apêndice, pois experiências repetidas de fracasso podem gerar evasão de tarefas, baixa autoestima acadêmica e comportamentos de proteção, como recusa e procrastinação. Seabra et al. (2022) sugerem que trajetórias de dificuldade podem produzir efeitos cumulativos, e Freitas e Costas (2020) mostram que a construção de êxito envolve suporte e reconhecimento. Implicações pedagógicas incluem oferecer feedback que descreva progresso, reconhecer estratégias e criar oportunidades de sucesso legítimo, sem reduzir expectativas. Quando o estudante percebe avanço, aumenta a persistência e a adesão ao plano de intervenção.

A consolidação de práticas escolares para transtornos de aprendizagem depende de integração entre equipe docente, coordenação pedagógica e, quando possível, suporte psicopedagógico, garantindo continuidade e coerência. Lustosa e Rocha (2021) evidenciam que concepções docentes variam, o que reforça a necessidade de alinhamento institucional para evitar decisões contraditórias ao longo da escolaridade. Pavão e Grapiglia (2025) indicam que dificuldades podem persistir até o ensino superior, sugerindo que a ausência de continuidade amplia impactos. Dessa forma, protocolos de rastreio, planos de apoio e registros de intervenção tornam-se elementos estruturantes de uma escola que identifica cedo e intervém com rigor pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa reforçam que os transtornos de aprendizagem exigem compreensão cuidadosa e abordagem pedagógica estruturada, pois não se tratam de dificuldades pontuais, mas de condições que podem comprometer de forma persistente a leitura, a escrita e a matemática. Ao longo do desenvolvimento, evidenciou-se que a caracterização adequada depende da observação de padrões estáveis de desempenho, do registro sistemático de dificuldades e da distinção entre atrasos pedagógicos transitórios e quadros que se mantêm mesmo diante de oportunidades de ensino. Nesse sentido, a escola ocupa papel estratégico ao reconhecer sinais iniciais e evitar interpretações reducionistas que culpabilizem o estudante.

A identificação precoce mostrou-se fundamental para reduzir efeitos cumulativos de fracasso escolar, uma vez que atrasos no reconhecimento tendem a ampliar lacunas e impactar a motivação, a

autoestima acadêmica e a participação do aluno nas atividades. Quando o professor dispõe de critérios claros e de rotinas de acompanhamento, torna-se possível perceber discrepâncias entre esforço e desempenho, monitorar respostas a intervenções e tomar decisões pedagógicas mais seguras. Assim, o rastreio e o acompanhamento contínuo se configuram como práticas pedagógicas preventivas, e não como medidas pontuais aplicadas apenas diante do agravamento do problema.

No que se refere às implicações pedagógicas, o estudo apontou que intervenções eficazes exigem planejamento intencional, metas graduais e estratégias específicas, ajustadas ao perfil de necessidades do estudante. Adaptações no ritmo de ensino, na organização das tarefas, nos recursos didáticos e nas formas de avaliação contribuem para ampliar o acesso ao currículo sem reduzir expectativas formativas. Além disso, práticas de feedback orientador e de desenvolvimento de estratégias de estudo e autorregulação favorecem a autonomia, diminuindo dependências e estimulando progressos sustentáveis ao longo do tempo.

Também se destacou a importância de uma atuação articulada dentro da escola, envolvendo professores, coordenação pedagógica e, quando disponível, suporte especializado, para assegurar continuidade das ações e coerência entre diferentes etapas escolares. A construção de registros, planos de apoio e protocolos mínimos de acompanhamento contribui para reduzir decisões inconsistentes e para fortalecer a comunicação com as famílias. Desse modo, a escola se posiciona como rede de suporte, capaz de responder com maior equidade às necessidades educacionais e de prevenir trajetórias prolongadas de insucesso.

Por fim, conclui-se que compreender e enfrentar os transtornos de aprendizagem requer compromisso institucional com práticas baseadas em evidências, formação docente contínua e cultura escolar que valorize tanto a aprendizagem quanto o bem-estar do estudante. A identificação precoce e a intervenção pedagógica consistente não apenas minimizam prejuízos acadêmicos, como também ampliam oportunidades de desenvolvimento, favorecendo percursos escolares mais inclusivos. Esses achados sustentam a necessidade de investir em estratégias de rastreio e intervenção que sejam viáveis no cotidiano escolar e que promovam aprendizagem com qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

FREITAS, C. N.; COSTAS, F. A. T. **Dislexia, docência e êxito acadêmico/profissional: Um estudo de caso**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 112, p. 110-120, 2020. DOI: 10.5935/0103-8486.20200005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n112/10.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

FREITAS, C. S.; AZONI, C. A. S. **Ciência Cognitiva da leitura e dificuldades de aprendizagem: O que pensam os alfabetizadores?** Revista Psicopedagogia, v. 41, n. 125, p. 231-250, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240033. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v41n125/0103-8486-psicoped-41-125-0231.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

LIMA, R. F.; ALVES, R. J. R.; SILVA, F. C. P.; AZONI, C. A. S.; CIASCA, S. M. **Reabilitação neuropsicológica para funções executivas em um paciente com dislexia: Estudo com delineamento experimental de caso único**. Revista Psicopedagogia, v. 41, n. 126, p. 624-634, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240040. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v41n126/0103-8486-psicoped-41-126-0624.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

LUSTOSA, W. N. M.; ROCHA, Y. F. O. **A concepção de professores do ensino fundamental nos anos iniciais e finais sobre dislexia: Um estudo de caso**. Revista Construção Psicopedagógica, v. 31, n. 32, p. 67-78, 2021. DOI: 10.37388/CP2021/v31n32a06. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v31n32/06.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

MATOS, E. F.; SANTOS, D. M. F. **Discalculia e educação: Quais conhecimentos os professores possuem acerca deste tema**. Revista Psicopedagogia, v. 38, n. 116, p. 272-283, 2021. DOI: 10.51207/2179-4057.20210015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n116/11.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

MENDES, G. G.; MELO, R. G.; MAGRO, R. R.; MARTINS, M. R. I. **Dislexia para além dos déficits na leitura: Um estudo exploratório de criatividade**. Revista Psicopedagogia, v. 40, n. 123, p. 346-354, 2023. DOI: 10.51207/2179-4057.20230033. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v40n123/0103-8486-psicoped-40-123-0346.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

PAVÃO, S. M. O.; GRAPIGLIA, F. X. **Inventário de rastreio das dificuldades no Ensino Superior**. Revista Psicopedagogia, v. 42, n. 128, p. 187-200, 2025. DOI: 10.51207/2179-4057.20250028. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v42n128/0103-8486-psicoped-42-128-0187.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. **Tradução e adaptação para o português (brasileiro) da bateria de aferição de competências matemáticas (BAC-MAT)**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 113, p. 168-182, 2020. DOI: 10.5935/0103-8486.20200012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n113/05.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

SEABRA, A. G.; MATOS, L. M. B.; MOTA, I. Z.; LEITE, L.; TAFLA, T. L.; BRUNONI, D.; CARREIRO, L. R. R.; TEIXEIRA, M. C. T. V. **Escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem: Efeito Mateus**. Revista Psicopedagogia, v. 39, n. 120, p. 332-343, 2022. DOI: 10.51207/2179-4057.20220030. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n120/04.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

TAVARES, S. C. **Estudos sobre discalculia e instrumentos de avaliação psicopedagógica: Revisão sistemática de literatura**. Revista Psicopedagogia, v. 39, n. 118, p. 61-82, 2022. DOI: 10.51207/2179-4057.20220006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n118/07.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.



CLIQUES, LEITURAS E DESCOBERTAS: OS IMPACTOS POSITIVOS DOS MULTILETRAMENTOS NA VIDA DOS ESTUDANTES

CLICKS, READINGS, AND DISCOVERIES: THE POSITIVE IMPACTS OF MULTILITERACIES ON STUDENTS' LIVES

GISLANDIA MARTINS DOS SANTOS

Graduação em Letras pela Universidade Paulista - UNIP (2007); Especialista em Práticas Reflexivas no Ensino de Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2014); Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2024); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Professor Florestan Fernandes; Professora de Educação Básica - Língua Portuguesa - na EE Presidente Tancredo de Almeida Neves.

RESUMO

As transformações tecnológicas e culturais das últimas décadas ampliaram as maneiras de ler, escrever, comunicar e aprender. Crianças e adolescentes convivem diariamente com textos que articulam palavras, imagens, sons, vídeos, gestos, movimentos e hiperlinks. Nesse contexto, os multiletramentos tornam-se importantes para aproximar as práticas escolares das experiências sociais e culturais dos estudantes. Este artigo discute os impactos positivos dos multiletramentos no cotidiano discente e seus benefícios para a vida dentro e fora da escola. A reflexão fundamenta-se em autores como Freire (1996), Rojo (2012), Soares (2002; 2009), Freitas (2010), Xavier (2011), Lévy (1999), Kleiman (2005) e o Grupo de Nova Londres (1996). Defende-se que o trabalho pedagógico com diferentes linguagens e tecnologias pode fortalecer a autoria, a criatividade, a autonomia, a colaboração, o pensamento crítico e a participação social. Também se destaca o papel do professor como mediador e problematizador do conhecimento, responsável por transformar o contato cotidiano com as tecnologias em experiências conscientes de aprendizagem. Conclui-se que os multiletramentos, quando desenvolvidos de maneira crítica, ética e contextualizada, contribuem para uma educação mais inclusiva, significativa e conectada ao contexto de vida dos estudantes.

Palavras chaves: Multiletramentos; Letramento digital; Cotidiano escolar; Cultura digital; Protagonismo estudantil.

ABSTRACT

Technological and cultural changes in recent decades have expanded the ways people read, write, communicate, and learn. Children and adolescents encounter texts that combine words, images, sounds, video, gestures, movement, and hyperlinks in everyday life. In this context, multiliteracies help connect school practices with students' social and cultural experiences. This article discusses the positive effects of multiliteracies in students' daily lives and their benefits in and beyond school. It draws on Freire (1996), Rojo (2012), Soares (2002, 2009), Freitas (2010), Xavier (2011), Lévy (1999), Kleiman (2005), and the New London Group (1996). The article argues that pedagogical work with different languages and technologies can strengthen authorship, creativity, autonomy, collaboration, critical thinking, and social participation. It also emphasizes the teacher's role as a mediator who turns everyday contact with technology into conscious learning experiences. The article concludes that multiliteracies, when developed critically, ethically, and in context, support education that is more inclusive, meaningful, and connected to students' lives.

Keywords: Multiliteracies; Digital Literacy; Everyday School Life; Digital Culture; Student Agency

INTRODUÇÃO

As telas e aplicativos já fazem parte do cotidiano dos estudantes. Antes mesmo de chegarem à escola, muitos já assistiram a vídeos, ouviram músicas, trocaram mensagens, visualizaram fotografias, jogaram, pesquisaram informações ou acompanharam publicações nas redes sociais. Nessas práticas, eles entram em contato com palavras, imagens, cores, sons, símbolos, movimentos e diferentes formas de interação.

Essa realidade modificou as maneiras de produzir e compartilhar conhecimento. Ler, atualmente, não significa apenas acompanhar as palavras impressas em uma página. Também envolve compreender um *meme*, relacionar fala e imagem em um vídeo, interpretar uma postagem, avaliar uma notícia, seguir os comandos de um jogo ou perceber as intenções presentes em uma campanha digital. Do mesmo modo, escrever não se limita ao papel, pois também inclui produzir comentários, apresentações, vídeos, histórias em quadrinhos, *podcasts*, fotografias com legendas e outros textos multimodais.

O conceito de multiletramentos surgiu para responder a esse cenário marcado pela diversidade cultural e pela multiplicidade das linguagens. De acordo com Rojo (2012), a proposta chama atenção para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (p. 13). Isso significa reconhecer tanto a diversidade dos sujeitos quanto as diferentes linguagens que participam da construção dos sentidos.

O tema é especialmente importante porque os estudantes não deixam suas experiências culturais e digitais do lado de fora da sala de aula. Eles chegam à escola com repertórios,

conhecimentos, curiosidades e formas próprias de expressão. Contudo, a familiaridade com aparelhos e plataformas não garante, por si só, uma participação crítica e responsável na cultura digital. Saber acessar um aplicativo não significa necessariamente saber verificar a confiabilidade de uma informação, reconhecer uma tentativa de manipulação ou respeitar os direitos de autoria.

Nesse sentido, o problema que orienta este estudo é o seguinte: **de que maneira os multiletramentos podem produzir impactos positivos na aprendizagem e contribuir para o contexto de vida dos estudantes?**

O objetivo geral desse estudo é discutir as contribuições dos multiletramentos para o cotidiano discente, considerando sua relação com a aprendizagem, a comunicação, a autonomia e a participação social. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre multiletramentos e letramento digital; analisar os benefícios das práticas multimodais; refletir sobre o papel do professor; e apresentar possibilidades pedagógicas ligadas às experiências reais dos estudantes.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída por meio do diálogo entre estudos sobre letramento, cultura digital, formação docente e aprendizagem. A discussão também se apoia em minha perspectiva como educadora, segundo a qual as tecnologias não substituem o vínculo humano nem resolvem isoladamente os desafios da educação. Elas adquirem valor pedagógico quando são inseridas em práticas com propósito, mediação, diálogo e reflexão.

LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E VIDA COTIDIANA

Durante muito tempo, a aprendizagem da leitura e da escrita foi associada principalmente à decodificação de letras, palavras e frases. Essa aprendizagem é indispensável, mas não é suficiente para que o sujeito participe plenamente da vida social. É preciso compreender por que se lê, para quem se escreve, em qual situação o texto circula e quais efeitos ele pode produzir.

Soares (2009) afirma que “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (p. 39). A definição mostra que ler e escrever são atividades situadas socialmente. Quando um estudante interpreta uma notícia, escreve uma mensagem, preenche um formulário ou pesquisa uma informação, ele mobiliza práticas de letramento ligadas a necessidades concretas.

Kleiman (2005) também contribui para essa compreensão ao declarar que “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições” (p. 6). Essa perspectiva amplia o olhar da escola para as práticas de linguagem realizadas em diferentes espaços sociais. A aprendizagem não começa apenas quando o professor abre um livro didático; ela também ocorre na conversa familiar, na leitura de uma placa, na observação de uma fotografia e no contato com conteúdos digitais.

Com as mudanças sociais e tecnológicas, tornou-se necessário falar em **letramentos**, no plural. Soares (2002) explica que diferentes tecnologias de escrita produzem diferentes estados ou condições

de letramento. A autora define o letramento digital como o “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital” e exercem práticas de leitura e escrita na tela diferentes daquelas realizadas no papel (p. 151).

Os multiletramentos ampliam ainda mais essa discussão porque consideram a pluralidade cultural e semiótica. Os textos contemporâneos combinam diversos modos de significação: verbal, visual, sonoro, gestual e espacial. Em uma postagem nas redes sociais, por exemplo, o sentido pode ser construído pela relação entre a fotografia, a legenda, os emojis, as cores, os comentários e o contexto de circulação.

O Grupo de Nova Londres (1996) propôs uma pedagogia dos multiletramentos voltada para a diversidade linguística, cultural e comunicativa das sociedades contemporâneas. Nessa perspectiva, o estudante não é apenas receptor de informações. Ele participa do processo de criação e reelaboração dos sentidos, tornando-se alguém capaz de produzir, transformar e compartilhar conhecimentos.

Essa concepção aproxima-se do pensamento de Freire (1996), para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). O trabalho com multiletramentos cria essas possibilidades quando permite que o estudante pesquise, interprete, dialogue, faça escolhas e transforme seu conhecimento em uma produção significativa.

LETRAMENTO DIGITAL PARA ALÉM DO USO TÉCNICO

No cotidiano, é comum considerar digitalmente letrada uma pessoa que sabe utilizar aparelhos, programas e aplicativos. Essa habilidade operacional é importante, mas representa apenas uma parte do letramento digital. Usar uma ferramenta não significa necessariamente compreender seus objetivos, seus riscos e seus impactos sociais.

Freitas (2010) distingue concepções restritas e ampliadas de letramento digital. As definições restritas concentram-se nas habilidades instrumentais necessárias para localizar, organizar e utilizar informações. As ampliadas, por outro lado, consideram as dimensões sociais, culturais, linguísticas, históricas e críticas das práticas digitais.

Para Freitas (2010), o letramento digital corresponde ao conjunto de competências necessárias para que o sujeito compreenda e use informações “de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes” (p. 339). Essa formulação ajuda a perceber que a educação digital precisa ir além do ensino de comandos técnicos. O estudante deve aprender a pesquisar, selecionar, comparar, interpretar, produzir e compartilhar informações com responsabilidade.

Xavier (2011) compreende o letramento digital como o domínio de funções necessárias à utilização eficiente de equipamentos digitais e das novas práticas de leitura, escrita e interação realizadas por meio deles. Em sua pesquisa com estudantes da chamada Geração Y, o autor observou

que o contato precoce com tecnologias favorecia a aquisição de habilidades digitais e poderia produzir impactos positivos na aprendizagem escolar.

Entretanto, o domínio técnico não elimina a necessidade de mediação. Um estudante pode produzir um vídeo com facilidade e, ao mesmo tempo, encontrar dificuldades para organizar argumentos, citar fontes ou respeitar a privacidade das pessoas. Pode navegar com rapidez, mas não perceber a diferença entre uma informação confiável e uma opinião sem fundamento ou embasamento científico0.

Por isso, o letramento digital precisa incorporar a **avaliação crítica da informação**. Freitas (2010), ao discutir as contribuições de Gilster, destaca quatro competências fundamentais: avaliar criticamente os conteúdos, ler textos hipertextuais, relacionar informações provenientes de diferentes fontes e desenvolver estratégias eficientes de busca. Essas competências são essenciais em uma sociedade marcada pela circulação de notícias falsas, discursos discriminatórios e conteúdos produzidos para influenciar comportamentos.

Assim, o trabalho escolar não deve afastar o estudante da cultura digital, mas ajudá-lo a habitá-la com consciência. Mais do que proibir ou permitir o uso de determinadas ferramentas, é necessário ensinar a fazer escolhas, reconhecer interesses, proteger dados pessoais, respeitar direitos e compreender as consequências das ações realizadas em ambientes digitais.

IMPACTOS POSITIVOS DOS MULTILETRAMENTOS NA APRENDIZAGEM

Os multiletramentos podem tornar a aprendizagem mais significativa porque aproximam os conteúdos escolares das linguagens presentes no cotidiano dos estudantes. Essa aproximação não significa transformar toda aula em entretenimento, mas reconhecer que diferentes recursos podem favorecer a compreensão e ampliar as formas de participação.

Um dos depoimentos analisados por Xavier (2011) expressa de maneira simples essa percepção: “Imagens e animações facilitam a compreensão” (p. 11). A fala da estudante revela que os recursos visuais não são apenas enfeites. Quando usados com intencionalidade, podem explicar processos, representar ideias abstratas, organizar informações e apoiar estudantes com diferentes formas de aprender.

Os impactos positivos dos multiletramentos podem ser observados em diferentes dimensões:

- **COMPREENSÃO:** a articulação entre palavras, imagens, sons e movimentos pode facilitar a construção de conceitos e oferecer diferentes caminhos de acesso ao conhecimento.
- **AUTORIA:** a produção de textos multimodais permite que os estudantes expressem suas ideias, façam escolhas e percebam que sua voz possui valor.
- **CRIATIVIDADE:** os estudantes experimentam combinações de linguagens, formatos e recursos para comunicar conhecimentos de maneira original.

- **COLABORAÇÃO:** projetos digitais podem envolver planejamento coletivo, divisão de responsabilidades, revisão entre colegas e tomada compartilhada de decisões.
- **PENSAMENTO CRÍTICO:** a análise de notícias, vídeos, memes e campanhas favorece a reflexão sobre discursos, interesses e estratégias de persuasão.
- **INCLUSÃO:** a diversidade de modos de expressão amplia as possibilidades de participação de estudantes que apresentam diferentes repertórios e necessidades.
- **AUTONOMIA:** as atividades de pesquisa e produção ajudam os alunos a formular perguntas, localizar informações e avaliar seus próprios percursos de aprendizagem.

Xavier (2011) observou que crianças e adolescentes expostos às tecnologias desde cedo tendiam a desenvolver familiaridade com diferentes programas e serviços. Segundo o autor, essa habilidade poderia ser aproveitada pedagogicamente pela escola. A questão central não é apenas constatar que os estudantes usam recursos digitais, mas criar situações em que esse uso contribua para a aprendizagem.

Quando os estudantes produzem um *podcast* sobre a memória do bairro, por exemplo, precisam pesquisar, entrevistar moradores, selecionar informações, escrever roteiros, organizar falas, gravar e revisar o material. Uma única atividade mobiliza oralidade, escrita, escuta, planejamento, cooperação, conhecimento histórico e competência digital.

Algo semelhante ocorre quando os estudantes transformam um conto em história em quadrinhos ou vídeo. Para realizar a adaptação, precisam interpretar o texto, identificar seus elementos principais, selecionar cenas, construir diálogos e pensar na relação entre imagem e palavra. A tecnologia, nesse caso, não substitui a leitura, mas pode aprofundá-la significativamente.

BENEFÍCIOS PARA O CONTEXTO DE VIDA DOS ESTUDANTES

Os benefícios dos multiletramentos não se limitam ao desempenho escolar. Eles alcançam a vida cotidiana porque fortalecem competências necessárias à comunicação, ao trabalho, à convivência e à participação cidadã.

Freire (1996) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11). Essa ideia ajuda a compreender que toda aprendizagem se relaciona com a realidade vivida. O estudante lê o mundo quando interpreta o preço de um produto, percebe uma situação de injustiça, identifica uma mensagem preconceituosa ou reconhece que determinada publicação tenta enganá-lo.

Os multiletramentos favorecem essa leitura ampliada. Ao analisar uma publicidade, o estudante pode compreender como palavras, cores, imagens e músicas são utilizadas para provocar desejos. Ao comparar notícias, aprende a observar autoria, data, evidências e interesses envolvidos. Ao produzir uma campanha sobre um problema da comunidade, percebe que a linguagem pode ser usada para intervir na realidade.

Essa aprendizagem oferece benefícios concretos para diferentes situações da vida:

Dimensão	Aprendizagem desenvolvida	Benefício cotidiano
Comunicação	Adequação da linguagem ao público e ao contexto	Expressar ideias com maior clareza
Informação	Busca, seleção e verificação de fontes	Evitar desinformação e decisões precipitadas
Convivência	Escuta, diálogo e respeito às diferenças	Participar de grupos de forma responsável
Cidadania digital	Ética, privacidade e responsabilidade	Proteger dados e agir com respeito nas redes
Autonomia	Planejamento e resolução de problemas	Tomar decisões mais conscientes
Vida profissional	Produção de textos e uso crítico de tecnologias	Ampliar possibilidades de estudo e trabalho

Também é importante reconhecer que as práticas digitais podem fortalecer vínculos entre a escola, a família e a comunidade. Um projeto sobre histórias locais, por exemplo, pode envolver entrevistas com familiares, fotografias antigas, relatos de moradores e mapas digitais. Os estudantes passam a perceber que os saberes não estão apenas nos livros: também vivem nas pessoas, nos lugares e nas experiências compartilhadas.

Lévy (1999) define a cibercultura como “o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 17). Dessa forma, participar da cultura digital significa integrar um ambiente de produção coletiva de sentidos. A escola pode ajudar os estudantes a compreender que essa participação traz direitos, mas também responsabilidades.

Quando trabalham com autoria, os alunos aprendem que toda produção circula em determinado contexto e pode afetar outras pessoas. Isso favorece discussões sobre direitos autorais, exposição de imagens, comentários ofensivos, *cyberbullying* e discursos de ódio. O estudante começa a perceber que, por trás de cada tela, existem sujeitos que merecem respeito e que cada indivíduo tem suas peculiaridades.

PROTAGONISMO, AUTORIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Um dos maiores benefícios dos multiletramentos é permitir que os estudantes deixem de ocupar apenas a posição de consumidores. Ao produzir conteúdos, eles tornam-se autores e passam a compreender de maneira mais profunda como os textos são construídos.

Essa autoria pode aparecer em pequenas ações: escolher uma imagem, escrever uma legenda, revisar uma fala, selecionar uma música ou decidir a ordem das cenas. Cada escolha interfere na produção de sentidos. Ao perceber isso, o estudante compreende que nenhum texto é neutro e que toda forma de comunicação envolve intenções.

A autoria também contribui para a construção da identidade. Crianças e adolescentes precisam encontrar espaços seguros para falar sobre suas experiências, seus territórios, suas culturas e seus sonhos. As práticas de multiletramentos podem valorizar essas vozes por meio de autobiografias multimodais, mapas afetivos, exposições fotográficas, relatos orais e produções audiovisuais.

Rojo (2012) ressalta que os multiletramentos consideram a diversidade cultural presente nas sociedades contemporâneas. Portanto, o objetivo não é usar tecnologias apenas porque são novas, mas criar condições para que diferentes repertórios sejam reconhecidos e colocados em diálogo.

A valorização dos saberes dos estudantes não significa abandonar o conhecimento científico ou reduzir as exigências escolares. Ao contrário, significa construir pontes entre o que o aluno já conhece e aquilo que ainda precisa aprender. Freire (1996) defende o respeito aos saberes dos educandos como princípio de uma prática pedagógica verdadeiramente democrática.

Nesse processo, a escola também pode promover o sentimento de pertencimento. Quando um estudante vê sua cultura, sua comunidade e sua linguagem reconhecidas no currículo, ele percebe que sua história possui importância. A aprendizagem deixa de ser algo distante e passa a fazer parte de sua identidade e de seu projeto de vida.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR E PROBLEMATIZADOR

A presença das tecnologias não diminui a importância do professor em sala de aula. Ao contrário, torna sua atuação ainda mais necessária. Em meio a tantas fontes, linguagens e informações, os estudantes precisam de alguém que formule boas perguntas, ajude a estabelecer relações e oriente a análise crítica.

Freitas (2010) situa o professor em seu lugar “insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento” (p. 335). Esse papel não se limita a transmitir conteúdos prontos. Envolve acompanhar processos, acolher dúvidas, propor desafios e transformar informações dispersas em oportunidades de aprendizagem.

O professor não precisa dominar todas as ferramentas existentes. As tecnologias se modificam rapidamente, e os próprios estudantes podem conhecer determinados recursos melhor do que os adultos. Isso não elimina a autoridade docente, pois sua principal contribuição está na intencionalidade

pedagógica, no conhecimento da área, na organização do percurso formativo e na capacidade de promover reflexão.

A relação entre professor e estudante pode ser construída como troca entre diferentes saberes. O estudante pode ensinar um procedimento técnico, enquanto o professor o ajuda a avaliar informações, desenvolver argumentos e compreender as consequências de uma publicação. Freitas (2010) retoma, nesse sentido, a afirmação de Pasolini: “Não se pode ensinar se ao mesmo tempo não se aprende” (p. 348).

Para que essa mediação aconteça, a formação docente precisa ir além de cursos instrumentais. Não basta aprender a abrir programas ou operar plataformas. É necessário compreender como as tecnologias podem favorecer a aprendizagem, quais riscos envolvem e como integrá-las aos objetivos curriculares.

A formação continuada deve proporcionar experiências reais de letramento digital aos professores. Isso inclui pesquisar, produzir textos multimodais, participar de ambientes colaborativos, analisar recursos e discutir questões éticas. O professor precisa vivenciar como aprendiz aquilo que posteriormente poderá desenvolver com seus alunos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MULTILETRAMENTOS

O trabalho com multiletramentos não depende exclusivamente de equipamentos sofisticados. Ele pode ser realizado com recursos variados, inclusive textos impressos, fotografias, músicas, cartazes, jornais, embalagens e relatos orais. O essencial é permitir que diferentes linguagens sejam lidas criticamente e utilizadas na produção de sentidos.

Algumas propostas podem aproximar a aprendizagem do contexto de vida dos estudantes:

PODCAST SOBRE HISTÓRIAS DA COMUNIDADE

Os estudantes podem entrevistar familiares e moradores para registrar memórias do bairro. A atividade envolve elaboração de perguntas, escuta, seleção de informações, escrita de roteiro, oralidade, edição e responsabilidade na utilização da voz do outro.

CAMPANHA DE ENFRENTAMENTO A DESINFORMAÇÃO

A turma pode analisar publicações, identificar sinais de falta de confiabilidade e produzir cartazes, vídeos ou áudios com orientações sobre a verificação de informações. A atividade desenvolve leitura crítica e cidadania digital.

LEITURA CRÍTICA DE MESMES

Os memes podem ser analisados como textos multimodais que articulam imagem, escrita, humor e referências culturais. O professor pode discutir sentidos implícitos, preconceitos, ironias e contextos de circulação.

MAPA AFETIVO DO TERRITÓRIO

Os estudantes podem registrar lugares importantes de sua comunidade por meio de fotografias, desenhos, relatos e legendas. O projeto relaciona linguagem, memória, geografia, identidade e pertencimento.

JORNAL MULTIMODAL DA ESCOLA

A produção de um jornal impresso ou digital pode reunir notícias, entrevistas, fotografias, quadrinhos e resenhas. Os alunos participam da escolha das pautas, da pesquisa, da escrita e da revisão, exercitando autoria e colaboração.

ADAPTAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

Contos, poemas e crônicas podem ser transformados em vídeos, cenas teatrais, histórias em quadrinhos ou narrativas sonoras. A adaptação exige interpretação e compreensão das características de cada linguagem.

Essas propostas não devem ser atividades isoladas. Precisam estar relacionadas a objetivos claros de aprendizagem e incluir momentos de planejamento, produção, revisão, compartilhamento e avaliação. O produto final é importante, mas o percurso de construção é igualmente formativo.

DESAFIOS PARA UMA INCLUSÃO DIGITAL RESPONSÁVEL

Apesar dos benefícios, a implementação dos multiletramentos enfrenta obstáculos. A desigualdade de acesso à internet e aos equipamentos continua presente em muitas comunidades. Há estudantes que dispõem de conexão constante e aparelhos individuais, enquanto outros dependem dos recursos oferecidos pela escola.

A inclusão digital não pode ser reduzida à entrega de equipamentos. É necessário garantir acesso, manutenção, conectividade, acessibilidade, formação docente e acompanhamento pedagógico. Sem essas condições, as tecnologias podem ampliar desigualdades em vez de reduzi-las.

Outro desafio é evitar que o recurso digital seja utilizado apenas para reproduzir práticas tradicionais no ambiente escolar. Trocar o quadro por uma tela, sem modificar a participação do estudante, não representa necessariamente inovação. A transformação acontece quando os alunos podem pesquisar, criar, dialogar, colaborar e refletir.

Há também riscos relacionados à exposição excessiva, à desinformação, ao uso indevido de imagens e à violência virtual. Esses problemas não devem justificar o afastamento completo das tecnologias, mas reforçar a necessidade de educação crítica. A escola é um espaço privilegiado para discutir esses temas de maneira orientada.

Xavier (2011) alerta para a necessidade de canalizar as habilidades tecnológicas dos estudantes para atividades educativas. O desafio é transformar o tempo e o interesse dedicados aos ambientes digitais em oportunidades de pesquisa, colaboração e produção significativa.

Portanto, uma pedagogia dos multiletramentos precisa manter uma posição aberta e, ao mesmo tempo, crítica e mediada. A tecnologia não é boa ou ruim por natureza; seus efeitos dependem das condições de acesso, dos interesses envolvidos e das formas de utilização.

MULTILETRAMENTOS, CIDADANIA E PROJETO DE VIDA

A formação para os multiletramentos está diretamente relacionada ao exercício da cidadania. Atualmente, muitas decisões pessoais e coletivas são influenciadas por conteúdos digitais. Opiniões políticas, escolhas de consumo, relações afetivas e oportunidades profissionais passam por ambientes mediados por tecnologias.

Nesse contexto, o estudante precisa aprender a reconhecer diferentes pontos de vista, identificar discursos manipuladores e participar de debates sem desrespeitar outras pessoas. Essas aprendizagens ultrapassam os limites de uma disciplina e envolvem a formação ética do sujeito.

A cidadania digital inclui o direito ao acesso, à expressão e à participação, mas também envolve deveres. Compartilhar uma informação sem verificar sua origem, expor a imagem de outra pessoa sem consentimento ou reproduzir uma mensagem preconceituosa são ações que produzem consequências e os estudantes devem estar cientes desse fato.

Os multiletramentos ajudam a construir essa consciência ao mostrar que a linguagem é uma forma de ação social. Toda palavra, imagem ou vídeo pode reforçar preconceitos, questionar injustiças, preservar memórias ou mobilizar comunidades.

A aprendizagem dessas práticas também pode colaborar com o projeto de vida dos estudantes. Saber comunicar uma ideia, produzir um currículo, participar de uma entrevista, pesquisar cursos e utilizar ferramentas digitais com autonomia são competências importantes para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho.

A formação, no entanto, não deve se limitar à preparação profissional. A educação também precisa formar sujeitos capazes de conviver, criar, apreciar diferentes manifestações culturais e participar das decisões que afetam sua comunidade. Portanto, contribuem para essa formação integral visto que articulam linguagem, cultura, tecnologia, ética e participação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os multiletramentos representam uma resposta pedagógica às transformações nas formas de ler, escrever, comunicar e aprender. Sua importância não está apenas na utilização de aparelhos digitais, mas no reconhecimento de que os estudantes vivem em uma sociedade culturalmente diversa e marcada por textos constituídos por múltiplas linguagens.

Ao longo deste artigo, observou-se que as práticas de multiletramentos podem produzir impactos positivos na compreensão, na autoria, na criatividade, na colaboração, na autonomia e no pensamento

crítico dos estudantes. Também podem aproximar os conteúdos escolares das experiências reais, tornando a aprendizagem mais significativa e engajada com a realidade de cada um dos indivíduos.

Os benefícios alcançam o contexto de vida porque ajudam os estudantes a interpretar informações, comunicar ideias, resolver problemas, respeitar diferenças e participar de ambientes digitais com maior responsabilidade. Dessa maneira, os multiletramentos contribuem para a cidadania e para a construção de projetos de vida mais conscientes.

A familiaridade com as tecnologias não deve ser confundida com letramento digital pleno. O uso rápido de aplicativos por si só, não garante capacidade crítica. Cabe à escola e ao professor, criar situações nas quais os estudantes possam avaliar fontes, compreender discursos, proteger sua privacidade, respeitar direitos e transformar informações em conhecimento.

Nesse processo, nós, como educadores, permanecemos indispensáveis, uma vez que função de mediar, problematizar e dar sentido pedagógico às experiências ainda está em evidência. Mais do que conhecer todas as ferramentas, precisamos compreender nossos estudantes, estabelecer objetivos e construir oportunidades de diálogo, pesquisa e autoria.

Assim, entre as tecnologias e saberes, a escola pode transformar práticas cotidianas em experiências formativas. Quando os multiletramentos são trabalhados de modo crítico, criativo, ético e inclusivo, a tecnologia deixa de ser apenas objeto de consumo e passa a ser um instrumento de aprendizagem, expressão e participação social.

REFERÊNCIAS

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

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

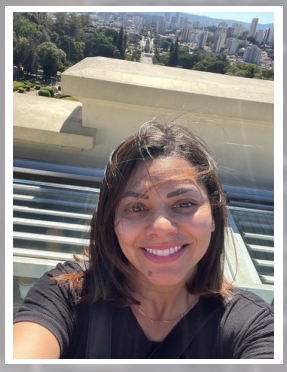
ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011. DOI: 10.4013/cld.2011.91.01.



CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND CONTRIBUTIONS TO CHILDREN'S HOLISTIC DEVELOPMENT

GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE- ARTIGO GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE

Graduação em pedagogia pela faculdade Universidade Camilo Castelo Branco. (ano de conclusão 2013).

RESUMO

Este artigo analisa a criatividade na educação infantil como dimensão constitutiva do desenvolvimento integral da criança e como elemento central para a qualificação das práticas pedagógicas. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em produções recentes que discutem o brincar, a imaginação, a arte, o corpo, o movimento e a narrativa no contexto da infância. Ao longo da análise, verificou-se que a criatividade não deve ser compreendida como habilidade isolada ou restrita a atividades específicas, mas como processo que atravessa as experiências infantis de aprendizagem, expressão e interação. Os resultados apontam que práticas pedagógicas excessivamente padronizadas tendem a restringir a participação ativa da criança, enquanto propostas abertas à exploração, à ludicidade e às múltiplas linguagens favorecem a autoria, a sensibilidade e a construção de conhecimentos significativos. Constatou-se, ainda, que o professor exerce papel decisivo como mediador, ao organizar ambientes e experiências que estimulem a invenção e a participação infantil. Assim, o estudo reafirma a importância de uma educação infantil comprometida com a valorização da criatividade como eixo formativo essencial.

Palavras chaves: Criatividade; Educação infantil; Brincadeira; Imaginação; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes creativity in early childhood education as an integral part of children's holistic development and a key element in strengthening pedagogical practice. The bibliographic study draws on recent scholarship about play, imagination, art, the body, movement, and narrative in childhood. The analysis shows that creativity should not be understood as an isolated skill or something limited to specific activities, but as a process that runs through children's learning, expression, and interaction. The findings indicate that highly standardized teaching tends to limit children's active participation, while open-ended opportunities for exploration, playfulness, and multiple forms of expression support authorship, sensitivity, and meaningful knowledge-building. The teacher plays a decisive mediating role by organizing environments and experiences that encourage children's invention and participation. The article affirms the importance of early childhood education that values creativity as a central formative principle.

Keywords: Creativity; Early Childhood Education; Play; Imagination; Pedagogical Practice

INTRODUÇÃO

A criatividade na educação infantil tem sido cada vez mais reconhecida como dimensão essencial do desenvolvimento infantil, uma vez que favorece a ampliação da imaginação, da expressão, da autonomia e da capacidade de construir sentidos sobre o mundo vivido. No contexto das instituições de educação infantil, essa discussão assume grande relevância porque envolve a compreensão da criança como sujeito ativo, capaz de criar, interpretar, experimentar e transformar a realidade a partir das interações que estabelece com o meio, com os pares e com os adultos. Nessa perspectiva, a prática pedagógica precisa superar propostas limitadas à repetição de tarefas prontas, valorizando experiências que acolham múltiplas linguagens e promovam formas diversificadas de participação infantil, como indicam Marques e Martins (2024).

Ao se pensar a criatividade na infância, torna-se indispensável reconhecer o brincar como um dos principais caminhos por meio dos quais a criança elabora experiências, explora possibilidades e produz novas formas de ação e pensamento. O brincar não representa apenas uma atividade espontânea ou recreativa, mas uma prática complexa, carregada de significados, que envolve imaginação, negociação, corporeidade, emoção e elaboração simbólica, ampliando as condições de aprendizagem e desenvolvimento. Barbosa, Camargo e Mello (2020) mostram que as brincadeiras infantis carregam grande complexidade e revelam aspectos relevantes das dinâmicas de convivência e expressão, o que reforça a necessidade de compreendê-las como parte constitutiva do trabalho pedagógico.

Nessa mesma direção, o corpo e o movimento precisam ser entendidos como dimensões inseparáveis das práticas educativas voltadas às crianças pequenas, pois a infância se expressa

intensamente por meio da ação corporal, do gesto, do deslocamento e da experimentação sensível. Quando a escola organiza propostas excessivamente rígidas e pouco abertas à livre exploração, tende a restringir experiências criadoras que poderiam emergir do contato entre corpo, espaço e imaginação. Camargo e Dornelles (2023) defendem que brincar, corpo e movimento devem ser assumidos como eixos de formação e de atuação com crianças pequenas, o que evidencia a necessidade de propostas mais abertas, vivenciais e coerentes com as especificidades da educação infantil.

Essa discussão também se torna pertinente porque as práticas pedagógicas contemporâneas vêm sendo atravessadas por diferentes linguagens e recursos, inclusive tecnológicos, que podem ampliar as experiências infantis quando mediados com intencionalidade educativa. O uso de vídeos, narrativas, imagens, dramatizações e propostas interativas, por exemplo, pode favorecer a criatividade quando não substitui a ação da criança, mas a impulsiona. Joaquim e Mazzoni (2025) analisam que vídeos e brincar podem contribuir para o desenvolvimento infantil em contextos específicos, ao passo que Freitas e Silva (2025) evidenciam a potência da narrativa para o desenvolvimento da criança, mostrando que contar, ouvir, recriar e simbolizar experiências também constitui um terreno fecundo para a criação.

Diante disso, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil podem favorecer a criatividade das crianças por meio do brincar, da imaginação, da arte, do corpo e do movimento? A escolha dessa problemática decorre da necessidade de compreender com maior profundidade como o trabalho pedagógico pode contribuir para a formação de crianças mais participativas, expressivas e inventivas, sobretudo em um contexto no qual ainda persistem práticas escolares pouco abertas à escuta da infância. A justificativa da pesquisa, portanto, apoia-se na relevância educacional e social de investigar modos de promover experiências mais criativas no cotidiano da educação infantil, considerando que essa dimensão interfere diretamente na forma como a criança aprende, se relaciona e produz cultura no espaço escolar.

Com base nisso, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a importância da criatividade na educação infantil, considerando sua relação com o brincar, a imaginação, a arte, o corpo, o movimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças pequenas. Como objetivos específicos, busca-se compreender como o brincar e a imaginação favorecem a criatividade infantil, identificar práticas pedagógicas que estimulem a expressão criadora das crianças e discutir o papel do professor na organização de experiências educativas sensíveis às especificidades da infância. Para atender a esses propósitos, o trabalho foi construído por meio de análise bibliográfica de produções recentes sobre a temática, permitindo reunir contribuições teóricas capazes de sustentar uma visão ampla acerca da criatividade como elemento constitutivo do processo educativo na infância.

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO

A criatividade na educação infantil deve ser compreendida como elemento constitutivo do desenvolvimento integral da criança, e não como atributo periférico vinculado apenas a momentos de recreação ou a atividades artísticas isoladas. Quando o trabalho pedagógico reconhece a infância como tempo de experimentação, linguagem e produção de cultura, amplia-se a possibilidade de a criança agir sobre o meio de forma inventiva, elaborando hipóteses, testando caminhos e atribuindo novos significados às experiências vividas. Nessa direção, Marques e Martins (2024) sustentam que a didática na educação infantil precisa estar comprometida com processos de humanização, o que implica organizar práticas nas quais a criança participe ativamente da construção do conhecimento.

Ao se examinar o lugar da criatividade nesse campo, torna-se inevitável discutir o papel do brincar, pois é por meio dele que a criança mobiliza imaginação, emoção, memória, ação corporal e interação social em uma mesma experiência. Barbosa, Camargo e Mello (2020) mostram que a brincadeira possui elevada complexidade, justamente porque articula diferentes dimensões do desenvolvimento e revela que a criança não apenas reproduz o real, mas o reelabora simbolicamente. Esse entendimento desloca a visão reducionista de que brincar seria simples pausa entre atividades pedagógicas, fazendo emergir a noção de que a ludicidade constitui uma via privilegiada de aprendizagem, criação e elaboração de sentidos.

Nesse contexto, a mediação docente assume função decisiva, já que a criatividade infantil não floresce apenas pela presença espontânea de materiais ou espaços, mas depende também de propostas intencionalmente organizadas para acolher a curiosidade, a expressão e a autoria das crianças. Quando o professor planeja experiências abertas, sensíveis e desafiadoras, cria condições para que o inesperado, a pergunta e a invenção façam parte do cotidiano escolar. Camargo e Dornelles (2023), ao abordarem brincar, corpo e movimento como eixos de formação, reforçam que o trabalho com crianças pequenas requer uma compreensão ampla da docência, em que ensinar não significa controlar cada gesto, mas sustentar contextos ricos de exploração.

A corporeidade, aliás, ocupa lugar central na criatividade infantil, porque a criança pequena pensa, sente, comunica-se e aprende com o corpo inteiro. Restringir seus movimentos, impor rotinas excessivamente rígidas ou reduzir a experiência pedagógica a atividades de mesa significa limitar uma dimensão essencial da infância. Conforme argumentam Camargo e Dornelles (2023), corpo e movimento não podem ser tratados como apêndices da prática educativa, pois integram o próprio modo infantil de estar no mundo. A criação, nesse sentido, emerge quando a criança corre, gesticula, imita, experimenta ritmos, ocupa o espaço e transforma ações corporais em linguagem.

A arte também se apresenta como campo privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, desde que não seja reduzida a exercícios de reprodução formal ou à confecção de produtos padronizados. Em vez de priorizar resultados esteticamente uniformes, a educação infantil precisa valorizar processos de criação, sensibilidade, descoberta e expressão subjetiva. Ostetto (2024) discute exatamente essa necessidade ao defender proposições artísticas que reconheçam a potência da

experiência estética e das narrativas docentes como espaço de reflexão sobre a infância. Sob essa ótica, desenhar, pintar, modelar, dramatizar e compor deixam de ser tarefas meramente ilustrativas e passam a constituir experiências por meio das quais a criança interpreta e reinventa o mundo.

Associada à arte, a imaginação ocupa posição estruturante no desenvolvimento infantil, pois permite à criança articular elementos da realidade com conteúdos simbólicos, criando possibilidades de ação e pensamento. Não se trata, portanto, de fantasia desvinculada da aprendizagem, mas de operação cognitiva e afetiva complexa, que participa da elaboração de hipóteses, da resolução de problemas e da construção de narrativas. Schlindwein, Milléo e Souza (2024) evidenciam que brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica se entrelaçam profundamente, enquanto Santos e Ramos (2025) afirmam que a imaginação criadora é parte constitutiva da aprendizagem escolar na primeira infância. Com isso, torna-se evidente que práticas pedagógicas excessivamente mecânicas tendem a empobrecer o trabalho educativo.

Essa mesma reflexão pode ser ampliada quando se observa a relação entre criatividade e construção do conhecimento em áreas diversas, inclusive na aproximação entre imaginação e pensamento investigativo. França, Munford e Neves (2023) demonstram que ciência e imaginação podem ser articuladas de modo fecundo, rompendo com a falsa oposição entre criatividade e aprendizagem conceitual. Na educação infantil, essa articulação é especialmente relevante, porque a criança aprende ao perguntar, explorar, testar, comparar e imaginar explicações para aquilo que observa. Quanto mais o ambiente pedagógico favorece essa atitude investigativa, maiores tendem a ser as possibilidades de produção criadora e de desenvolvimento intelectual.

Outro aspecto importante diz respeito à diversidade de linguagens que podem ampliar a criatividade infantil, inclusive quando associadas a recursos narrativos e tecnológicos utilizados de forma crítica e intencional. Joaquim e Mazzoni (2025) mostram que vídeos e brincar podem contribuir para o desenvolvimento das crianças quando integrados a experiências mediadas, e não consumidos de maneira passiva. De forma complementar, Freitas e Silva (2025) ressaltam a potência da narrativa na infância, indicando que contar, ouvir, interpretar e recriar histórias fortalece tanto a organização do pensamento quanto a expressão subjetiva. Nesse quadro, a criatividade revela-se como processo relacional, alimentado pela interação entre linguagem, escuta, imaginação e experiência.

Também se faz necessário considerar que o estímulo à criatividade possui implicações pedagógicas e sociais mais amplas, pois se relaciona à formação de sujeitos mais autônomos, participativos e capazes de atuar de modo sensível diante da realidade. Quando a educação infantil valoriza propostas abertas à invenção, ao diálogo e à pluralidade de experiências, contribui para que a criança desenvolva confiança em sua própria capacidade de criar, interpretar e propor. Setlik e Martins (2025), ao refletirem sobre práticas pedagógicas no retorno ao presencial, evidenciam a importância de romper com modelos engessados e acolher formas mais flexíveis de participação infantil. Tal

perspectiva reforça que a criatividade não deve ser vista como luxo pedagógico, mas como dimensão essencial da qualidade educativa.

Desse modo, discutir criatividade na educação infantil implica defender uma concepção de ensino que reconheça o brincar, a arte, o corpo, a imaginação, a narrativa e a mediação docente como elementos interdependentes do processo formativo. Mais do que preparar a criança para etapas posteriores da escolarização, a educação infantil precisa assegurar experiências significativas no presente, capazes de respeitar a singularidade da infância e ampliar suas formas de expressão e conhecimento. À luz das contribuições de Barbosa, Camargo e Mello (2020), Ostetto (2024), Santos e Ramos (2025) e Marques e Martins (2024), compreende-se que a criatividade constitui eixo decisivo para práticas pedagógicas mais humanizadoras, participativas e coerentes com as necessidades das crianças pequenas.

A criatividade, nesse horizonte, não se desenvolve de maneira desvinculada das relações estabelecidas no cotidiano escolar, mas se constitui precisamente na qualidade das interações que a criança vivencia com adultos, objetos, espaços, tempos e outras crianças. Quando a instituição de educação infantil organiza experiências centradas apenas na execução uniforme de tarefas, reduz-se a possibilidade de experimentação e, com isso, enfraquece-se a construção de percursos autorais de aprendizagem. Por outro lado, quando a mediação pedagógica se ancora na escuta, na observação e na valorização das iniciativas infantis, o ambiente educativo passa a favorecer processos mais inventivos e significativos. Nessa linha, Marques e Martins (2024) defendem uma didática comprometida com a humanização, o que implica reconhecer que ensinar crianças pequenas exige muito mais do que transmitir conteúdos, exigindo sensibilidade para compreender as múltiplas formas por meio das quais a infância pensa e cria.

Essa compreensão exige rever, inclusive, o modo como se concebe o planejamento pedagógico na educação infantil, já que a criatividade não se fortalece em propostas fechadas, previsíveis e orientadas apenas por resultados formais. Planejar, nesse campo, não pode significar antecipar cada ação da criança, mas construir condições para que ela explore materiais, formule perguntas, experimente combinações e produza respostas singulares diante das situações vividas. Como observam Setlik e Martins (2025), práticas pedagógicas menos rígidas e mais abertas à participação efetiva da criança contribuem para deslocar modelos tradicionais que ainda insistem em enquadrar a infância em comportamentos excessivamente controlados. Nesse sentido, a criatividade se manifesta com maior potência quando a escola admite o inacabado, o imprevisto e a pluralidade de caminhos.

Esse processo não é acessório, pois traduz a capacidade infantil de transpor o dado imediato e operar simbolicamente sobre a realidade. Barbosa, Camargo e Mello (2020) mostram que a brincadeira comporta tensões, negociações, deslocamentos e aprendizagens complexas, revelando-se, assim, como espaço fecundo para o desenvolvimento criador. Ao reconhecer essa riqueza, a prática docente deixa de tratar o brincar como intervalo e passa a assumi-lo como linguagem central da infância.

Também a experiência estética ocupa lugar expressivo nessa discussão, sobretudo porque a criatividade infantil se alimenta de sensações, percepções, gestos e afetos mobilizados em vivências artísticas significativas. Quando a criança desenha, canta, dança, dramatiza ou experimenta diferentes materiais, ela não está apenas “fazendo uma atividade”, mas elaborando modos próprios de se colocar diante do mundo. Ostetto (2024) problematiza justamente a necessidade de romper com práticas artísticas padronizadas que silenciam a singularidade infantil, propondo experiências que privilegiem criação, sensibilidade e escuta. Assim, as linguagens artísticas deixam de ocupar um lugar decorativo no currículo e passam a ser compreendidas como espaços de invenção, nos quais a criança constrói marcas pessoais, interpretações e formas de comunicação que não cabem em moldes fixos.

Ao imaginar, a criança não abandona o real; ao contrário, reordena elementos da realidade, combina referências diversas e ensaia possibilidades ainda não vividas de maneira concreta. França, Munford e Neves (2023) demonstram que imaginação e produção de conhecimento podem caminhar de forma integrada, ao passo que Santos e Ramos (2025) reforçam a presença da imaginação criadora nos processos de aprendizagem durante a primeira infância. Essa perspectiva é particularmente importante porque desmonta a ideia de que a aprendizagem séria precisaria excluir o imaginário, quando, na verdade, é muitas vezes por meio dele que a criança formula hipóteses, compreende fenômenos e constrói sentidos.

A narrativa favorece não apenas o domínio da linguagem verbal, mas também a construção de vínculos, a elaboração emocional e a ampliação da imaginação, especialmente quando se transforma em experiência partilhada e aberta à participação infantil. Freitas e Silva (2025) destacam que a narrativa possui forte potência no desenvolvimento das crianças, enquanto Joaquim e Mazzoni (2025) mostram que diferentes recursos mediadores, inclusive audiovisuais, podem ampliar possibilidades de brincar e aprender quando integrados a propostas intencionais. Nessa perspectiva, a criatividade é fortalecida quando a criança deixa de ser mera receptora de histórias e passa a ser autora, intérprete e reinventora de enredos.

Camargo e Dornelles (2023), Schlindwein, Milléo e Souza (2024) e Marques e Martins (2024) convergem, ainda que por caminhos distintos, na defesa de práticas que acolham corpo, imaginação, brincadeira e interação como componentes centrais do trabalho educativo. Nessa direção, discutir criatividade na educação infantil não significa tratar de um aspecto complementar da formação, mas enfrentar uma questão decisiva para a construção de experiências escolares mais vivas, mais sensíveis e efetivamente coerentes com as necessidades das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que a criatividade na educação infantil não deve ser tratada como elemento secundário do processo pedagógico, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento da criança e da própria organização do trabalho educativo. Ao longo da discussão,

evidenciou-se que o problema de pesquisa foi contemplado, uma vez que a análise permitiu identificar de que modo as práticas pedagógicas, quando orientadas pelo brincar, pela imaginação, pela arte, pelo corpo e pelo movimento, podem favorecer experiências mais significativas, participativas e inventivas no cotidiano da educação infantil.

As reflexões desenvolvidas demonstraram que a criatividade emerge com maior consistência em contextos nos quais a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, elaborar hipóteses, expressar sentimentos e intervir simbolicamente sobre a realidade. Nessa direção, verificou-se que propostas excessivamente padronizadas, rígidas e centradas apenas na reprodução de atividades tendem a limitar a autonomia infantil e a empobrecer as possibilidades de criação. Em contrapartida, práticas pedagógicas abertas à exploração, à escuta e à valorização das múltiplas linguagens infantis ampliam as condições para aprendizagens mais integrais.

Também se constatou que o papel do professor é decisivo nesse processo, não como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador que organiza tempos, espaços, materiais e interações capazes de sustentar experiências criadoras. Essa atuação exige sensibilidade pedagógica, planejamento intencional e compreensão das especificidades da infância, de modo que a criatividade seja promovida de forma articulada ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e expressivo da criança.

Além disso, o estudo permitiu sintetizar que o brincar, a narrativa, a arte, o movimento e a imaginação não representam dimensões isoladas, mas aspectos que se entrelaçam na construção de práticas educativas mais humanizadas. Tal constatação reforça a necessidade de se repensar a educação infantil para além de perspectivas escolarizantes precoces, valorizando experiências que respeitem a singularidade da criança e sua forma própria de conhecer o mundo.

Como contribuição, o trabalho reafirma a importância de ampliar o debate sobre a criatividade no campo da educação infantil, especialmente no que se refere à qualificação das práticas pedagógicas e à formação docente. Dessa forma, conclui-se que promover a criatividade na infância significa defender uma educação comprometida com a integralidade do desenvolvimento infantil, com a valorização da autoria da criança e com a construção de ambientes educativos mais sensíveis, dinâmicos e coerentes com as necessidades dessa etapa formativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. **A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas**. Journal of Physical Education, v. 31, e3156, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jpe/a/x4tQn8jXzjWRXqqb4DbYHpM/. Acesso em: 10 abr. 2026.

CAMARGO, D.; DORNELLES, L. V. **Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas**. Educar em Revista, v. 39, e77386, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/LLL8kXCRbztyf9TyzBnMjBK/. Acesso em: 10 abr. 2026.

FRANÇA, E. S.; MUNFORD, D.; NEVES, V. F. A. **Ciência e imaginação nos anos iniciais do ensino fundamental: uma articulação possível**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280084, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VQn3KTRhr7HfSvVYqtxX3Pv/. Acesso em: 10 abr. 2026.

FREITAS, A. P.; SILVA, D. N. H. **A potência da narrativa no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Pro-Posições, v. 36, e20240026BR, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/3dDsCgH8bySS56w7fTVLtVp/. Acesso em: 10 abr. 2026.

JOAQUIM, R. H. V. T.; MAZZONI, M. F. R. **Vídeos e brincar: tecnologia para o desenvolvimento de crianças em acolhimento e orientação aos cuidadores**. Revista Psicologia e Saúde, v. 17, e17342665, 2025. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-093X2025000100221&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2026.

MARQUES, E. S. A.; MARTINS, M. N. F. **Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 105, e5781, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zgJWddhwyPffcDbgHkkJxsQ/. Acesso em: 10 abr. 2026.

OSTETTO, L. E. **Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes**. Pro-Posições, v. 35, e2024c1204BR, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/ygfB8pKHXPLb7RDdtpfnVZD/. Acesso em: 10 abr. 2026.

SCHLINDWEIN, L. M.; MILLÉO, O.; SOUZA, M. L. S. **Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica**. Cadernos CEDES, v. 44, n. 124, p. 316-327, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Z6H8RNCLKDMDmTWwPL3gjGN/. Acesso em: 10 abr. 2026.

SANTOS, A. R. T.; RAMOS, W. **Imaginação criadora na aprendizagem escolar durante a primeira infância: conceitos, metodologias e práticas docentes**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 29, e266537, 2025. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572025000100204&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2026.

SETLIK, M. G.; MARTINS, P. L. O. **Criança “dentro e fora da caixa”: práticas pedagógicas no retorno ao presencial na educação infantil**. Educação em Revista, v. 41, e60472, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/FVQcPPSYVwgV5x6bXc9s9tf/. Acesso em: 10 abr. 2026.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF ART EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

IONICE DE JESUS SOUZA PEREIRA

RESUMO

O intuito deste artigo é esclarecer como se deu no contexto da Educação Infantil o Ensino de Artes Virtuais e também sua importância em sala de aula, dentro das práticas pedagógicas e planejamento escolar. A história da Educação Infantil desde seu início, até os dias de hoje como está escrito na LDB 9394/96. Apresenta as artes visuais como linguagem do cotidiano escolar onde se mostra o papel da arte no desenvolvimento da criança e questiona o desempenho do docente no trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Ainda são esclarecidos, pelo olhar do docente desse nível de educação, seus anseios, angústias e perspectivas para mudar a realidade, onde muitos têm pouca consideração para com essa disciplina, tão importante para o desenvolvimento infantil.

Palavras chaves: Ensino da Arte- Visual; Prática- Pedagógica; Educação- Infantil; Desenvolvimento- Infantil.

ABSTRACT

This article explains the role of visual arts education in early childhood education and its importance in classroom teaching and school planning. It reviews the history of early childhood education and its legal framework under Brazil's National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9,394/1996). The article presents visual arts as a language in everyday school life, examines their role in children's development, and questions how teachers approach the arts in early childhood education. It also discusses teachers' concerns, challenges, and hopes for changing a reality in which this important subject is often given little attention despite its contribution to children's development.

Keywords: Visual Arts Education; Pedagogical Practice; Early Childhood Education; Child Development

INTRODUÇÃO

“As artes exprimem, transmitem e atribuem sentido a sensações, percepções, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da composição de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são qualidades e características da criação artística. A conexão entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais”. (RCNEI, 1998, p.84).

Em relação às Artes, é por meio delas que as crianças desenvolvem e ampliam o conhecimento em diversas produções artísticas e, sendo assim, deve ser instigada por meio de atividades lúdicas que ampliem e expandam a livre expressão da criança. Do mesmo modo, a importância das Artes Visuais na Educação Infantil propende não à seriedade da beleza estética, mas a capacidade e aptidão da criança de produzir e criar de acordo com suas habilidades e seu olhar de mundo.

CONJUNTURA HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE

Para entendermos e admitirmos melhor a responsabilidade como docente da disciplina de Artes é fundamental sabermos como a arte vem sendo ensinada, as suas relações e afinidades com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas informações podemos distinguir na construção histórica e explicarmos como estamos agindo e como queremos construir essa história.

Deste modo, os saberes educacionais empregados em aula vinculam-se a uma pedagogia, um preceito de educação escolar. Ao mesmo, as nossas práticas e teorias educativas estão repletas de intuições ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia. É evidente que isto advém com o ensino escolar de arte, ou seja, a compreensão de mundo precisa fundamentar as relações que se constrói entre as aulas de arte e as mudanças que acreditamos ser de notoriedade na sociedade.

ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

Entendemos que o Ensino das Artes Visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas tão somente como um entretenimento em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é imprescindível que nossos educadores sejam capacitados, habilitados, licenciados e preparados para formarem, nos alunos, o conhecimento de mundo por meio das Artes Visuais.

Assim sendo, a criança chega à escola com um amplo histórico e repertório a respeito de arte. De tal modo que os educadores, como mediadores irão perceber esse conhecimento por meio de novas experiências. A arte define em cada ser humana o cognitivo e a afetividade, visto que é por meio dela que se propaga o que experimentamos ou sentimos; o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Blog: https://dreamkids.com.br/. Acesso 13 agosto 2026.

O ensino com as crianças da Educação Infantil deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem que se desempenha conforme as etapas de desenvolvimento e formação da criança, logo, trabalhar com as Artes Visuais induz a diferentes facetas da personalidade, que são construídos na infância e, a arte, pode ajudar na organização desta construção envolvendo a imaginação, a criação, todavia, a criança não aceita esses recursos, sendo de responsabilidade do profissional da educação nortear os educandos para uma melhor construção. Entretanto, é bom ressaltar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em consideração o processo de amadurecimento da criança de modo geral e suas qualidades individuais, é evidente sugerir e recomendar situações que a estimulem à conquista lentamente da autonomia e da individualidade em seus mais variados contextos.

ARTE VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA

“A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”. (IAVELBERG, 2003, p.43)

Nos RCNEI (1998), o significado de criança está disposto como sendo:

“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 a marca”. (BRASIL, 1998, p.21).

Segundo Eisner (2008):

“Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte por meio dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes”. (EISNER, 2008, p.85).

AS ARTES VISUAIS E SUAS LINGUAGENS.

As crianças, mesmo os bebês, precisam interagir com o mundo em que vivem, começando por chorar, gritar, correr, pular, espalhar brinquedos, a curiosidade, dependendo do desenvolvimento e da idade, vasculha gavetas e portas de armários, e rabisca o que está na frente.

Enquanto desenham ou criam objetos também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. (RCNEI, vol.3, Brasília, 1998, p.93).

Portanto, os professores podem usar muitos desses comportamentos a seu favor e influenciar outras pessoas com muito carinho para que as crianças continuem a expressar seus sentimentos de outras maneiras. Existem algumas formas de desenvolver as artes visuais através da educação infantil, a saber: **pintura, desenhos, massa de modelar, colagem, utilizando materiais recicláveis, releitura de obras, recriando o ambiente escolar, autorretratos:** O professor pode utilizar um espelho para trabalhar com seus alunos de forma que eles possam desenhar o que veem na imagem. Outra maneira é fazer com que os alunos toquem seus rostos, cabelos e transfiram tudo o que sentem por meio do toque para o papel. Os materiais utilizados podem ser de vários tipos, como lápis, giz de cera, marcadores, carvão ou tinta. Nesse caso, o professor pode decidir se usa materiais que são compartilhados com a turma ou deixa que cada aluno escolha o seu.

O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Décadas atrás, a ideia era que a professora de pré-escola era a de cuidadora, mas isso mudou desde 1980. Além das diferentes atividades das professoras que atendem os alunos, elas também são responsáveis pelo processo de aprendizagem, oferecendo caminhos de desenvolvimento, respeitando a idade de cada criança e superando todos os obstáculos.

A escola é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida, onde o educador pode ajudar adquirir novos conhecimentos todos os dias e a desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo. (www.colegiosaojudas.com.br>o-papel-do-professor, São Paulo, 2019).

Para que o aprendizado das artes na educação infantil seja produtivo, o professor precisa ter parceria com o aluno e com os pais, e essa parceria confirma o desenvolvimento da criatividade da criança, é verdade, como ela vive, com quem.

Dificuldades como dificuldades de aprendizagem, violência ou abuso infantil, déficit de atenção, falta de atendimento médico, alimentação saudável. E como se comportar de acordo com a situação real para que o professor possa ajudar e desenvolver plenamente esse aluno.

Para tanto, o professor deve desenvolver um sentimento de amor, atenção, cuidado, respeito e paciência para com cada aluno, a fim de ganhar a confiança de cada aluno. Observar, Imaginar, Criar, Sentir, Ver e Admirar Durante a atividade, se existem necessidades especiais ainda não identificadas pelas famílias ou cuidadores, os professores devem estimular as crianças para que possam ser observadas; Dificuldades em visualizar as imagens no quadro; Dificuldades em ter atenção; Criança que apresenta nervosismo com barulhos ou se isola, entre outros; Não escutar quando é chamada pelo nome; Criança muito imperativa.

Conhecendo seus alunos a professora vai poder ter um melhor desempenho ao preparar suas aulas, respeitando suas necessidades e aproveitando suas habilidades.

Se necessário, aconselha-se o professor a adaptar a sala de aula e em termos de mobiliário da sala e materiais didáticos, de modo que seja facilmente acessível a todos os alunos. playground, bebedouro, corredores e outros. Mas infelizmente ainda existem muitas escolas que não são adaptadas para alunos com necessidades especiais, permitindo que o professor use a criatividade e habilidades artísticas para tornar a sala de aula o mais confortável, segura e agradável possível. As artes visuais podem ser um meio pelo qual um professor pode ajudar alunos especiais a aumentar sua criatividade e desejo de aprender.

Acredita-se que através da arte na educação é possível desenvolver certas áreas do conhecimento como a percepção visual, auditiva, a expressão corporal, a intuição, a imaginação, o pensamento analógico, concreto, holístico e a reflexão, permitindo assim, o desenvolvimento da criatividade, sendo também uma forma de estímulo para o educando, em

especial ao portador de necessidades educativas especiais. (www. núcleo do conhecimento-com-br.cdn, ampproject.org>a-importância-da-arte-na-educação- pecial. [s.l] 2017).

Por meio dessas atividades, os alunos do jardim de infância aprendem a importância de respeitar os outros, independentemente de sua altura, credo, cor, situação econômica, time favorito, peso, penteado, roupas ou qualquer deficiência física ou mental. outros, todas as pessoas merecem ser bem tratadas, para que futuros bullying, violência, depressão ou mesmo suicídio possam ser evitados na escola e na sociedade.

O professor pode aproveitar o dia de encontro com os pais ou responsáveis e pedir parceria na participação e bullying das crianças, também é uma ótima oportunidade para exibir obras de arte que os alunos criaram como alunos. Os alunos que veem seus pais ou responsáveis olhando suas obras ficam orgulhosos e felizes, o que aumenta a confiança e a autoestima de cada criança.

Guardar, organizar a sala e documentar as produções são ações que podem ajudar cada criança na percepção de seu processo

evolutivo e do desenrolar das etapas de trabalho. Essa é uma tarefa que o professor poderá realizar junto ao grupo. A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de proporcionar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções. (RCNEI, vol.3, Brasília, 1998, p.101).

O professor pode trabalhar com seus alunos sobre como conhecer o corpo humano e a higiene pessoal. Por meio desse exercício, eles aprendem mais sobre os sentidos e as funções motoras do corpo e aprendem a cuidar da higiene pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto e a reflexão proposta pelo presente trabalho, a respeito de: Artes Visuais na Educação Infantil concedeu-nos a compreensão da importância e a magnitude da arte para o desenvolvimento e a formação infantil. Seguindo a concepção histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as atuais conquistas concebida por meio da LDB 9394/96, que estabeleceu esta como a principal etapa da Educação Básica, além disso, compreendeu-se que este é um período fundamental para a conquista de mundo na criança de 0 a 6 anos.

Graças a vários estudos, esta compreensão foi plausível, pois evidenciaram o sucessivo interesse em resgatar o status da infância e todas as distinções que lhe são essenciais como: as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias. Tal relevância manifestou-se visível e concreta na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz parte de um procedimento sócio-histórico no qual o ensino infantil está inserido, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, de 1998.

Bem como, o amparo legal de diversos pesquisadores que focalizam em seus trabalhos o reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento e a formação da criança. Visto que a

Educação Infantil assegura o desenvolvimento infantil, a partir do instante que se valoriza e expande os conhecimentos da criança, permitindo-lhes a composição e a estrutura de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesta conjuntura, o Ensino de Artes nesta etapa inicial da Educação Básica é fundamental e indispensável, pois suscita os meios da expressão humana.

Logo, a arte fomenta o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuem. Além do manuseio de diversos objetos e materiais, a exploração e a sondagem de suas peculiaridades e características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão artística, como ainda o uso de diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis acerca de diversas superfícies pode expandir suas possibilidades de manifestação, expressão e comunicação das crianças.

Enfim, concluímos, por meio deste trabalho, que o ensino de artes visuais na contemporaneidade deve adequar-se às novas formas socioculturais de se fazer e abranger as representações visuais na nossa sociedade. É evidente que o conceito acerca do que é entendido como arte foi democratizado e modificado, assim como nossa forma de vida e nossa mentalidade, a partir da influência e concepção de uma nova realidade midiatizada. Ainda, o processo de ensino aprendizagem também mudou, visto que, além de contarmos com novos meios que a tecnologia põe ao nosso alcance e que incorporamos às nossas aulas, o ensino para compreensão das representações culturais de caráter visual é um dos maiores desafios da arte na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA da massinha de modelar na educação infantil. **Lamaxi,** MG. [2019?]. Disponível em: 16www.lamaxi.com.br>a-importancia-da-massinha-de-modelar na-educacao-infantil .acesso em 11 de agosto 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** In: Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte. 2 ed.

São Paulo: Cortez, 2003.

BASTOS, Flávia M. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BIASOLI, Carmem L. A. **A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação**. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.**

Brasília: MEC/SEF, 1998.

ENTENDA a importância da arte para as crianças. **Novos Alunos**, SP. 08 de fev. de2019.

Disponível em:htpp://novosalunos.com.br>entenda-a-importancia-da-arte-para-as-criancas. (acesso em 11 de agosto 2026.)

ENSINO pelas artes e criatividade pode transformar a escola. Fundação Telefônica. SP, 26 de abr. de 2019. Disponível em:www.fundacaotelefonica.org.br>ensino-pelas-artes-ecriatividade-pode-transformar-a-escola. (acesso em 11 de agosto 2026.)

FERREIRA, Aurora. **A criança e arte: o dia-dia na sala de aula.** 3ª. ed. Rio de Janeiro:Wak Ed.,2008.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 73.

GOULART, Julmara. **Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil.**

Revista de Iniciação Científica. V. 4, n. 1. 2006.

GURGEL, Thais. O desenho e o desenvolvimento das crianças. Nova escola. [s.l]01 de dez. de 2009. Disponível em:www.novaescola.org.br>o-desenho-e-o-desenvolvimento-das crianças. acesso em 11 de agosto 2026.

HISTÓRIA da arte. **Brasil escola**. SP [s.d]. Disponível em: www.brasilescola.uol.com.br.cdn.ampproject.org>historia-da-arte . (acesso em 11 de agosto 2026.)

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores.**

Porto Alegre; Artemed, 2003.

IMPORTÂNCIA das atividades com colagem, desenho e pintura na educação infantil.

Turminha suporte à educação infantil. [s.l] 18 de nov. de 2017. D isponívelem:www.turminha.com.br>importancia-das-atividades-com-colagem-desenho-epintura-na-educacao-infantil. (acesso em 11 de agosto 2026.)

O PAPEL do professor. **Colégio São Judas**. SP. [2019?].

Disponível

em:www.colegiosaojudas.com.br>o-papel-do-professor. (acesso em 11 de agosto 2026.)

O PAPEL do professor: como mudou ao longo do tempo e o que se espera dele. **Educação Infantil aix**, [s.l: s.d]. Disponível em:htpp://educação.infantil.aix.com.br>opapel-do-professor-como-mudou-ao-longo-do-tempo-e-o-que-se-espera-dele. (acesso em 11 de agosto 2026.)

O PAPEL do professor na educação infantil- saiba a importância. **Sistema Smartare**. [s.l: s.d]. Disponível em:Htpp://sistemasmartcare.com.br>o-papel-do-professor-na-educacaoinfantil-saiba-a-importancia. (acesso em 11 de agosto 2026.)

PORTAL EDUCAÇÃO - acessado em: 13 de Outubro de 2017, **http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19225/friedrich-froebel-o-pai-dojardim-de-infancia#ixzz3KV8JRnqk.** Acesso em 11 de agosto 2026.)



PROJETOS INVESTIGATIVOS COM CRIANÇAS PEQUENAS: CURIOSIDADE, DESCOBERTA E AÇÃO

INVESTIGATIVE PROJECTS WITH YOUNG CHILDREN: CURIOSITY, DISCOVERY, AND ACTION

IRACILDA MARIA DA COSTA LEITE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2012); Pós-graduação Lato Sensu em Ludopedagogia pela Faculdade do Estado de São Paulo. Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo no CEI Parque das Paineiras.

RESUMO

Este artigo aprofunda a discussão sobre os projetos investigativos com crianças pequenas como uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a curiosidade infantil, a descoberta ativa e a ação intencional como eixos estruturantes do processo educativo. Amparado em referenciais teóricos consolidados da Educação Infantil, o texto concebe a criança como sujeito histórico, social e cultural, dotado de capacidades para levantar hipóteses, investigar fenômenos, atribuir significados às experiências e construir conhecimentos nas interações com o meio, com os pares e com os adultos. A investigação é compreendida como uma prática pedagógica contínua, que integra escuta atenta, problematização, experimentação, diálogo e registro, possibilitando aprendizagens contextualizadas, profundas e socialmente significativas. Ao longo do artigo, analisam-se os fundamentos teóricos que sustentam os projetos investigativos, o papel da curiosidade no desenvolvimento infantil, a mediação docente, a organização intencional dos ambientes educativos e as contribuições dessa abordagem para a formação integral das crianças, em consonância com os princípios e diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras chaves: Projetos investigativos; Aprendizagem significativa; Protagonismo da criança; .

ABSTRACT

This article examines investigative projects with young children as a pedagogical approach that recognizes and values children's curiosity, active discovery, and purposeful action as foundations of education. Drawing on established early childhood education theory, it views children as historical, social, and cultural subjects able to form hypotheses, investigate phenomena, make meaning from experience, and construct knowledge through interaction with their surroundings, peers, and adults. Investigation is understood as ongoing pedagogical practice that combines attentive listening, questioning, experimentation, dialogue, and documentation, supporting contextualized, deep, and socially meaningful learning. The article analyzes the theoretical foundations of investigative projects, the role of curiosity in child development, teacher mediation, the intentional organization of learning environments, and the approach's contributions to children's holistic development in line with Brazil's National Common Core Curriculum.

Keywords: Investigative Projects; Meaningful Learning; Child Agency

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, no contexto contemporâneo, tem progressivamente se distanciado de práticas pedagógicas centradas na transmissão linear de conteúdos e na fragmentação das experiências educativas, orientando-se para propostas que reconhecem a criança como sujeito ativo, competente e participante de seus próprios processos de aprendizagem. Nesse movimento, os projetos investigativos afirmam-se como uma abordagem pedagógica consistente, uma vez que se organizam a partir dos interesses, das perguntas e das inquietações manifestadas pelas crianças, favorecendo seu envolvimento efetivo, a participação significativa e a construção de sentidos no cotidiano das instituições educativas.

A investigação, no âmbito da infância, não se limita à obtenção de respostas previamente definidas, mas configura-se como um processo dinâmico e contínuo de exploração do mundo. Observar, questionar, experimentar, comparar, registrar e reinterpretar constituem ações intrínsecas ao aprender, permitindo que as crianças elaborem hipóteses, testem ideias e atribuam significados às experiências vividas. Tal compreensão dialoga diretamente com concepções construtivistas e socioconstrutivistas, que entendem o conhecimento como resultado de interações permanentes entre o sujeito e a realidade, mediadas pelas relações sociais, culturais e simbólicas.

Nessa perspectiva, ensinar e aprender deixam de ser movimentos dissociados e passam a constituir um processo relacional e dialógico, no qual a experiência, a escuta sensível e a reflexão ocupam lugar central. Autores como John Dewey, Paulo Freire e Loris Malaguzzi sustentam que a aprendizagem se produz na ação e na problematização do vivido, ressaltando o valor pedagógico da curiosidade, do diálogo e da participação ativa das crianças. Os projetos investigativos, ao incorporarem esses princípios,

possibilitam a articulação entre experiência, pensamento e linguagem, ampliando as formas de expressão e compreensão do mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa concepção ao reconhecer que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações e das brincadeiras, enfatizando a relevância de propostas pedagógicas que promovam a investigação, o levantamento de hipóteses, a exploração de diferentes linguagens e a construção coletiva de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 36). Nesse sentido, os projetos investigativos alinham-se às diretrizes curriculares nacionais, ao favorecerem práticas educativas intencionais, contextualizadas e centradas na criança.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os projetos investigativos com crianças pequenas, discutindo seus fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos, bem como suas contribuições para o desenvolvimento integral na infância, considerando os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais que atravessam o processo educativo na Educação Infantil.

PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS

Os projetos investigativos na Educação Infantil fundamentam-se em uma concepção de educação que compreende a experiência como eixo estruturante da aprendizagem, reconhecendo que o conhecimento se constrói na relação dinâmica entre ação, reflexão e atribuição de sentido. Nessa perspectiva, aprender implica envolver-se ativamente com situações que provocam questionamentos e demandam interpretação do vivido. Para John Dewey, a experiência educativa só se efetiva quando o sujeito participa de processos investigativos que articulam prática e pensamento, permitindo a reconstrução contínua dos saberes a partir da interação com o ambiente (DEWEY, 2023, p. 83). Tal entendimento tensiona modelos escolares tradicionais, centrados na transmissão de conteúdos, e reforça a necessidade de práticas pedagógicas investigativas desde os primeiros anos de escolarização.

> [...] o método científico é o único meio autêntico sob o nosso comando para alcançar a importância de nossas experiências diárias no mundo em que vivemos. Isso significa que o método científico proporciona um modelo prático do modo pelo qual e das condições sob as quais as experiências nos levam para frente e para fora do nosso mundo sempre em expansão (Dewey, 2023, p. 134).

A pedagogia freireana aprofunda essa compreensão ao afirmar que a educação deve emergir da curiosidade e da problematização da realidade concreta. Para Paulo Freire, a curiosidade epistemológica constitui o motor do conhecimento, pois impulsiona o sujeito a questionar, interpretar e transformar o mundo em que vive. Ao defender que ensinar não significa transferir saberes prontos, mas criar condições para sua produção coletiva, Freire destaca o caráter dialógico e emancipatório do processo educativo (FREIRE, 1996, p. 47). Os projetos investigativos, ao se estruturarem a partir das perguntas e inquietações das crianças, materializam essa concepção, promovendo uma aprendizagem ativa, reflexiva e socialmente situada.

Sob a ótica histórico-cultural, a investigação assume o estatuto de prática social mediada pela linguagem, pelas interações e pelos instrumentos culturais. Conforme Lev Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre nas relações sociais, sendo a aprendizagem um processo que antecede e impulsiona o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 94). Nos projetos investigativos, a criança mobiliza conhecimentos prévios, elabora novas interpretações e compartilha descobertas com o grupo, ampliando suas formas de pensar e agir por meio da mediação do outro e da cultura.

A abordagem de projetos, sistematizada por Liliane Katz e Sylvia Chard, propõe a organização do currículo a partir de temas significativos para as crianças, investigados de maneira aprofundada e coletiva. As autoras defendem que os projetos favorecem aprendizagens mais duradouras, uma vez que articulam pesquisa, cooperação, reflexão e tomada de decisões, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, social e emocional (KATZ; CHARD, 2009, p. 31). Essa proposta desloca o foco do ensino de atividades isoladas para processos investigativos contínuos e contextualizados.

No contexto da Educação Infantil, os projetos investigativos assumem especificidades que respeitam o tempo da infância, o brincar e as múltiplas linguagens. Investigar, para a criança pequena, não significa seguir protocolos científicos formais, mas explorar materiais, observar fenômenos, formular hipóteses iniciais e expressar ideias por meio do corpo, da fala, do desenho, da brincadeira e de outras formas simbólicas. Essas experiências ampliam o repertório cultural e cognitivo das crianças, ao mesmo tempo em que fortalecem sua autonomia e iniciativa.

Desse modo, os fundamentos pedagógicos dos projetos investigativos ancoram-se em uma concepção de criança competente, curiosa e participativa, cuja aprendizagem se constrói em processos contínuos de descoberta e interação. Trata-se de uma abordagem que exige práticas docentes intencionalmente planejadas, sensíveis às manifestações infantis e comprometidas com a criação de contextos educativos que promovam investigação, diálogo e produção coletiva de sentidos desde a primeira infância.

CURIOSIDADE INFANTIL COMO MOTOR DA INVESTIGAÇÃO

A curiosidade constitui um traço estruturante da infância e manifesta-se de forma intensa nas perguntas reiteradas, nos gestos exploratórios, nas tentativas de experimentação e no desejo constante de compreender o mundo que cerca a criança. Longe de representar mera inquietação, a curiosidade expressa uma disposição cognitiva e afetiva para o conhecimento, funcionando como impulso inicial dos processos investigativos. Para Paulo Freire, a curiosidade é condição ontológica do aprender, pois move o sujeito a investigar a realidade de maneira crítica, superando uma postura passiva diante do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 35). Nesse sentido, aprender implica perguntar, estranhar e buscar sentidos para o vivido.

Todos os bebês e crianças pequenas estão naturalmente interessados em examinar objetos, agir sobre eles e observar as reações dos objetos. Nosso objetivo nas atividades de conhecimento físico é

usar esse interesse espontâneo encorajando as crianças a estruturar seus conhecimentos de formas que sejam extensões naturais do conhecimento que elas já possuem. Portanto, a aprendizagem na abordagem de conhecimento físico está sempre enraizada no desenvolvimento natural das crianças (Kammi; Devries, 1985, p. 21).

No âmbito da Educação Infantil, reconhecer a curiosidade como ponto de partida do trabalho pedagógico exige uma postura docente baseada na escuta atenta e sensível das crianças. Valorizar suas perguntas, interesses e hipóteses significa legitimar suas formas de pensar e interpretar o mundo. Essa escuta qualificada possibilita ao professor transformar inquietações espontâneas em situações investigativas intencionalmente planejadas, nas quais as crianças possam aprofundar suas explorações, estabelecer relações e construir conhecimentos contextualizados e significativos.

A curiosidade infantil, quando acolhida pedagogicamente, amplia as possibilidades de aprendizagem ao conectar os conteúdos escolares às experiências cotidianas das crianças. Ao investigar temas que emergem de seu próprio universo, a criança envolve-se afetivamente com o processo, mobiliza saberes prévios e atribui novos significados às descobertas realizadas. Esse movimento favorece aprendizagens mais profundas, pois o conhecimento deixa de ser imposto externamente e passa a ser construído a partir de experiências que fazem sentido para o grupo.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa concepção ao reconhecer que as crianças demonstram curiosidade ao explorar espaços, objetos, fenômenos naturais, relações sociais e culturais, cabendo à escola ampliar, diversificar e problematizar essas experiências por meio de propostas investigativas e desafiadoras (BRASIL, 2017, p. 40). Assim, a curiosidade deixa de ser compreendida como comportamento espontâneo a ser controlado e passa a ser assumida como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Quando incorporada aos projetos investigativos, a curiosidade adquire um papel organizador do percurso pedagógico. As perguntas formuladas pelas crianças orientam a definição dos temas, das estratégias, dos materiais e dos registros, conferindo ao projeto um caráter dinâmico, flexível e aberto ao imprevisto. Nesse processo, investigar torna-se uma experiência coletiva, marcada pela troca de ideias, pela negociação de sentidos e pela construção compartilhada de conhecimentos.

Desse modo, a curiosidade infantil atua como força propulsora da investigação, promovendo envolvimento ativo, autonomia intelectual e prazer em aprender. Ao ser reconhecida e sustentada pela ação pedagógica, a curiosidade contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de estabelecer relações significativas com o mundo, elementos fundamentais para uma Educação Infantil comprometida com a qualidade e com o desenvolvimento integral das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DOS PROJETOS INVESTIGATIVOS

Nos projetos investigativos, o professor assume um papel essencialmente mediador, afastando-se de concepções pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos prontos e assumindo uma postura

investigativa diante dos processos de aprendizagem das crianças. Sua atuação caracteriza-se pela observação atenta, pela escuta sensível e pela capacidade de problematizar as situações vividas, oferecendo desafios coerentes com o nível de desenvolvimento infantil. Nesse contexto, ensinar implica criar condições para que as crianças investiguem, reflitam e construam sentidos a partir de suas próprias experiências.

A mediação docente exige uma postura profissional que reconheça a criança como sujeito competente, capaz de expressar ideias, levantar hipóteses e elaborar interpretações sobre o mundo. Para Loris Malaguzzi, o educador deve se constituir como um pesquisador do processo de aprendizagem infantil, atento às múltiplas linguagens por meio das quais as crianças comunicam seus pensamentos, emoções e descobertas (MALAGUZZI, 2016, p. 59). Essa concepção reforça a necessidade de uma prática pedagógica que valorize a escuta, o diálogo e a observação como fundamentos da ação docente.

No âmbito dos projetos investigativos, a mediação também se concretiza na organização de situações educativas que ampliem o repertório cultural e cognitivo das crianças. Visitas a diferentes espaços, experimentações, leitura de livros informativos, contato com imagens, vídeos e outros recursos são estratégias que enriquecem o processo investigativo, oferecendo novas informações e perspectivas sem anular o protagonismo infantil. O professor, nesse sentido, atua como aquele que provoca, sustenta e aprofunda a investigação, sem direcioná-la de forma impositiva.

A flexibilidade constitui um elemento central da mediação docente nos projetos investigativos. Conforme destaca Fernando Hernández, o trabalho com projetos demanda abertura ao imprevisto e disposição para rever planejamentos, uma vez que o percurso investigativo se redefine continuamente a partir das descobertas, perguntas e interesses do grupo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 74). Essa característica rompe com planejamentos rígidos e exige do professor uma postura reflexiva e responsiva às dinâmicas do processo.

Outro aspecto fundamental da mediação docente refere-se à documentação pedagógica. Registrar falas, hipóteses, produções, desenhos, fotografias e demais manifestações das crianças permite acompanhar os avanços do grupo, refletir sobre as estratégias adotadas e tornar visíveis os processos de aprendizagem. A documentação não se limita a um instrumento avaliativo, mas constitui um recurso formativo, tanto para o professor quanto para as próprias crianças, ao possibilitar retomadas, reflexões e novas problematizações.

Dessa forma, a mediação docente nos projetos investigativos configura-se como uma prática ética, intencional e profundamente reflexiva. Ao sustentar a curiosidade infantil, promover o diálogo e ampliar as possibilidades de investigação, o professor contribui para a construção de experiências educativas significativas, coerentes com os princípios da Educação Infantil e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES E MATERIAIS PARA A INVESTIGAÇÃO

A organização dos ambientes educativos ocupa lugar central na consolidação dos projetos investigativos, uma vez que influencia diretamente as ações, as escolhas e as formas de exploração das crianças. Espaços concebidos de maneira intencional, flexível e acessível favorecem a autonomia infantil, o engajamento investigativo e a construção de relações significativas com os objetos, com os pares e com o conhecimento. Nessa perspectiva, o ambiente deixa de ser um mero cenário e passa a integrar ativamente o processo pedagógico.

A concepção do ambiente como elemento educativo encontra respaldo nas contribuições de Loris Malaguzzi, para quem o espaço pode ser compreendido como um educador, na medida em que comunica valores, organiza relações, provoca interações e estimula descobertas (MALAGUZZI, 2016, p. 67). Nos projetos investigativos, essa ideia se materializa em ambientes que convidam à exploração, à experimentação e à investigação contínua, oferecendo múltiplas possibilidades de ação e interpretação.

A disponibilidade de materiais diversificados constitui outro aspecto fundamental para a sustentação da investigação. Elementos naturais, objetos não estruturados, materiais recicláveis, livros informativos, imagens, instrumentos de registro e recursos tecnológicos ampliam as possibilidades de observação, experimentação e expressão das crianças. Ao estarem ao alcance do grupo, esses materiais favorecem escolhas autônomas, combinações criativas e percursos investigativos singulares, respeitando os interesses e as hipóteses formuladas pelas crianças.

Além da organização espacial e material, o tempo assume papel decisivo nos projetos investigativos. Investigar implica continuidade, retomadas, aprofundamento e amadurecimento das ideias, o que demanda uma organização temporal que ultrapasse a lógica de atividades pontuais e fragmentadas. Projetos investigativos se desenvolvem ao longo de semanas ou meses, respeitando o ritmo das crianças e permitindo que as investigações se ampliem e se transformem à medida que novas perguntas e descobertas emergem.

Nesse sentido, ambientes e materiais organizados de forma intencional, aliados a uma gestão do tempo que valorize a continuidade do processo investigativo, sustentam a curiosidade, a descoberta e a ação das crianças. Ao criar contextos educativos que favorecem a investigação, a escola fortalece a qualidade das experiências vividas na Educação Infantil, promovendo aprendizagens mais profundas, significativas e coerentes com as necessidades e potencialidades da infância.

CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS INVESTIGATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os projetos investigativos oferecem contribuições significativas para o desenvolvimento integral das crianças pequenas, na medida em que articulam dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais em um processo de aprendizagem ativo e contextualizado. Ao investigar temas que emergem de seus interesses, as crianças são desafiadas a observar, levantar hipóteses, estabelecer relações, comparar informações e buscar explicações para os fenômenos que despertam sua curiosidade. Esse

movimento favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da capacidade de atribuir sentido às experiências vividas, ampliando progressivamente as estruturas cognitivas infantis.

No plano social, a investigação assume um caráter coletivo, promovendo situações de cooperação, diálogo e escuta entre as crianças. Ao compartilhar ideias, confrontar hipóteses e construir explicações em grupo, as crianças aprendem a negociar significados, respeitar diferentes pontos de vista e reconhecer o outro como parceiro no processo de aprendizagem. Essas interações contribuem para o fortalecimento de vínculos, para o desenvolvimento da empatia e para a construção de aprendizagens compartilhadas, fundamentais para a vida em sociedade.

Do ponto de vista emocional, os projetos investigativos favorecem o sentimento de pertencimento e de autoria, uma vez que as ideias, perguntas e descobertas das crianças são valorizadas e incorporadas ao percurso pedagógico. O reconhecimento de suas produções e contribuições fortalece a confiança em suas capacidades, promove a autoestima e incentiva a participação ativa no contexto educativo. Nesse sentido, investigar torna-se também uma experiência de afirmação subjetiva, na qual a criança se percebe como capaz de aprender, expressar-se e contribuir.

A Base Nacional Comum Curricular destaca que experiências investigativas são fundamentais para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica, ao promover autonomia, responsabilidade, pensamento crítico e participação ativa desde a Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 53). Os projetos investigativos, ao integrarem esses princípios, contribuem para uma formação que ultrapassa a aquisição de conteúdos, favorecendo o desenvolvimento de atitudes e valores essenciais para a vida em sociedade.

Desse modo, os projetos investigativos configuram-se como uma abordagem pedagógica consistente e potente, capaz de articular curiosidade, descoberta e ação em processos educativos significativos. Ao promover aprendizagens profundas, contextualizadas e socialmente relevantes, essa proposta contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento integral das crianças, reafirmando o papel da Educação Infantil como espaço de experiências formativas, participativas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos investigativos com crianças pequenas expressam uma concepção de educação comprometida com a escuta sensível, o diálogo constante e o reconhecimento do protagonismo infantil como princípio estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao assumir a curiosidade como ponto de partida da aprendizagem, essa abordagem rompe com modelos prescritivos e transmissivos, reconhecendo a criança como sujeito ativo, capaz de interpretar o mundo, formular perguntas e construir conhecimentos a partir de suas experiências e interações.

A investigação, compreendida como um processo contínuo de exploração, problematização e reflexão, possibilita que as crianças atribuam sentido às experiências vividas, articulando saberes prévios com novas descobertas em contextos socialmente significativos. Ao investigar, a criança amplia suas

formas de pensar, expressar-se e relacionar-se, consolidando aprendizagens que emergem do diálogo entre ação, linguagem e experiência.

Nesse percurso, o papel do professor, dos ambientes e dos materiais mostra-se decisivo para a sustentação dos projetos investigativos. A mediação docente exige planejamento intencional, sensibilidade para escutar as crianças e abertura para o imprevisto, assim como a organização de espaços, tempos e materiais que favoreçam a investigação. Investigar com crianças pequenas implica, também, um movimento reflexivo do próprio educador, que revisita concepções, observa processos e ressignifica continuamente sua prática pedagógica.

Os projetos investigativos configuram-se como uma possibilidade concreta de qualificar a Educação Infantil, ao articular princípios teóricos, práticas pedagógicas e diretrizes curriculares. Alinhados à Base Nacional Comum Curricular e às contribuições de autores que defendem uma educação democrática, participativa e humanizadora, esses projetos reafirmam a escola como espaço de investigação, escuta e construção coletiva de sentidos, comprometida com o desenvolvimento integral e com a formação de sujeitos críticos desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

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

DEWEY, John**. Experiência e educação. Petrópolis**. RJ: Vozes, 2023.

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

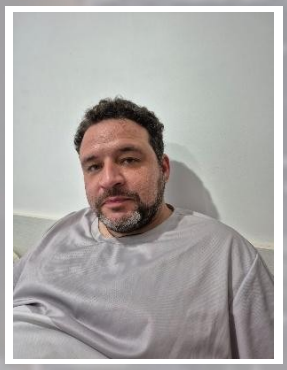
HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **O conhecimento físico na Educação Pré-escolar. Implicações da Teoria de Piaget.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

KATZ, Liliane; CHARD, Sylvia. **A abordagem do projeto na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MALAGUZZI, Loris. **Ao contrário, as cem existem.** São Paulo: Editora Moderna, 2016.

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



CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE: DA DUPLA CONSCIÊNCIA AO HIBRIDISMO CULTURAL NA OBRA “NO SEU PESCOÇO”

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE: FROM DOUBLE CONSCIOUSNESS TO CULTURAL HYBRIDITY IN THE THING AROUND YOUR NECK

IVAN DE AZEVEDO ANTUNES CORRÊA

Bacharel em Letras (Linguística/Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (2010); Licenciado em Letras Inglês pela Unifahe (2026); Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Anhanguera/Uniderp (2016) e Especialista em Inovação na Educação Mediada por Tecnologias pela Universidade Federal do ABC (2022); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Portuguesa - na EMEF Plácido de Castro; Professor de Educação Básica II – Língua Portuguesa - na EE Joaquim Adolfo de Araujo.

RESUMO

O presente artigo analisa o conto “No seu pescoço” (“The thing around your neck”), integrante da coletânea homônima publicada em 2009 pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. A investigação busca compreender os dilemas vividos pela protagonista imigrante na transição entre o país de origem (home) e a sociedade norte-americana (abroad), marcada pelo choque cultural, pela branquitude e pelo racismo estrutural. Para fundamentar a análise analítico-interpretativa do texto literário, adota-se o aporte teórico da Semiótica Discursiva e da Ideologia (FIORIN, 2008), articulado aos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, com foco nos conceitos de Hibridismo Cultural e Terceiro Espaço (BHABHA, 2018), bem como na noção de Dupla Consciência (double consciousness) (DU BOIS, 2021). A análise demonstra como o narrador em segunda pessoa (you/você) constrói um efeito de proximidade e de denúncia, enquanto as figuras e os temas do conto revelam o não-pertencimento, as barreiras linguístico-identitárias e as assimetrias das relações interculturais e afetivas da personagem. Conclui-se que a obra de Adichie subverte a autoridade dominante ao projetar a língua inglesa como um espaço híbrido e global de resistência, além de se consolidar como um potente recurso pedagógico para o ensino antirracista e pós-colonial de língua inglesa.

Palavras chaves: Chimamanda Ngozi Adichie; Hibridismo Cultural; Dupla Consciência; Terceiro Espaço; Literatura Pós-Colonial.

ABSTRACT

This article analyzes the short story 'The Thing Around Your Neck,' included in the 2009 collection of the same title by Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie. It examines the immigrant protagonist's dilemmas as she moves between her home country and U.S. society, an experience marked by cultural conflict, whiteness, and structural racism. The interpretation brings discursive semiotics and ideology (Fiorin, 2008) into dialogue with cultural and postcolonial studies, focusing on cultural hybridity and the Third Space (Bhabha, 2018) and on double consciousness (Du Bois, 2021). The analysis shows how the second-person narrator ('you') creates a sense of closeness and accusation, while the story's figures and themes reveal non-belonging, linguistic and identity barriers, and asymmetries in the character's intercultural and emotional relationships. The article concludes that Adichie's work challenges dominant authority by presenting English as a hybrid, global space of resistance and as a powerful pedagogical resource for anti-racist and postcolonial English language teaching.

Keywords: Chimamanda Ngozi Adichie; Cultural Hybridity; Double Consciousness; Third Space; Postcolonial Literature

INTRODUÇÃO

A obra “The thing around your neck” (“No seu pescoço”), de Chimamanda Ngozi Adichie, foi publicada em língua inglesa em 2009 e, posteriormente, em 2017, em língua portuguesa, no Brasil. Trata-se de uma coletânea de doze contos que trazem, em grande parte, personagens nigerianos em situação de imigração para os EUA. Então, temas universais são marcados nas narrativas, e essas personagens enfrentam dificuldades ao buscarem o sonho do estilo de vida americano ou de um futuro melhor, superando diversas situações culturais, afetivas e linguísticas, assim como preconceitos e o racismo.

Para o presente trabalho, foi selecionado o conto de mesmo nome da coletânea “The thing around your neck”, pois por meio desse conto é possível desenvolver uma reflexão inicial sobre “home” e “abroad” (local de nascimento *versus* local estrangeiro) em que os conceitos de Hibridismo Cultural”, de acordo com Bhabha (1998) e de Dupla Consciência (*double consciousness*) de Du Bois (2021) podem ser investigados com atenção por meio da vivência e resistência da personagem protagonista para tentar sobreviver e dos espaços criados na narrativa.

Trata-se de um estudo que possibilita aprimorar a análise sobre língua materna, hibridismo e formas de ensinar a língua inglesa. Afinal, negociar identidades e espaços em uma sociedade racista e que fala uma língua materna não é tarefa fácil para uma protagonista na narrativa “No seu pescoço”. O presente trabalho possibilita reconhecer que a aprendizagem de línguas deve também circular pelo ato de aprender a negociar situações de fala, de espaços de identidades e, consequentemente, da formação do denominado Terceiro Espaço (BHABHA, 1998).

DESENVOLVIMENTO

O estudo do conto “No seu pescoço”, de Chimamanda Ngozi Adichie, exige uma abordagem analítico-interpretativa, de acordo com os referenciais da Semiótica Discursiva e dos estudos de Ideologia (FIORIN, 2008) e também em consonância com os Estudos Culturais e Pós-Coloniais desenvolvidos por Du Bois (2021) e Bhabha (2018). Sob esse viés, a análise compreende que o discurso presente no texto literário é organizado pela autora para produzir sentidos e para constituir o sujeito da enunciação e a narrativa atravessados pela história e pela ideologia. Então, o olhar atento para as estruturas figurativas do texto, conforme proposto por Fiorin (2008), revela temas centrais como, por exemplo, a ideia da oposição entre “original” (*home) e* “estrangeiro”(*abroad)* em uma sociedade cercada por racismo e branquitude. Por fim, as ideias de Dupla Consciência (*double consciousness*) (DU BOIS, 2021) e do Hibridismo Cultural (BHABHA, 2018) são relacionadas aos temas, figuras e sentidos gerados nesse conto como forma de existência, resistência e enfrentamento do sujeito da enunciação.

O conto “The thing around your neck” é uma narrativa breve que é narrada por um narrador que se dirige ao leitor ou a outra personagem “you” (você). No início do texto é possível notar que esse narrador conhece muito sobre a vida da pessoa com a qual dialoga. Esse narrador conhece os familiares e os dilemas relacionados ao processo de imigração dessas pessoas; portanto, em primeiro momento, ele narra o que ele conhece e, posteriormente, começa a realizar julgamentos e a analisar com ironia e humor.

> Ele [...] comprou para você um enorme cachorro-quente com mostarda amarela que a deixou enjoada. “Introdução aos Estados Unidos”, disse, rindo. Seu tio morava numa pequena cidade de gente branca no Maine, numa casa construída trinta anos antes, perto de um lago. [...] Ele riu e disse que o emprego era bom e que valia a pena morar numa cidade só com gente branca, apesar de sua esposa ter que dirigir uma hora até encontrar um salão que soubesse cuidar de cabelo crespo. O truque era entender os Estados Unidos, saber que, ali, é dando que se recebe. Você dava muito, mas recebia muito também. (ADICHIE, 2017, p. 69)

De acordo com Fiorin (2018), o enunciador projeta no texto o espaço, o tempo e os atores envolvidos (pessoas). Então, ao propor essa relação “you/você”, há um efeito de proximidade criado, ou seja, é como se existisse um discurso de confidência e proximidade ao escolher o narrador em 2ª pessoa.

Na organização dos temas há o “não-pertencimento”, “aculturação”, “racismo” e o “deslocamento” e como figuras, “cabelo crespo sem o salão”, “cachorro-quente com mostarda”, “comida nigeriana (garri)”, o “trabalho precarizado”, “baixo salário”, e a ideia da “coisa no pescoço” favorecem a materialização do choque cultural, do estranhamento, do racismo e do preconceito.

Então, destaca-se que:

> [...] o discurso é o lugar em que se concretiza a ideologia, pois os temas e as figuras que o constituem são investimentos semânticos que revelam visões de mundo. **(**FIORIN, 2008, p. 29).

Desse modo, ainda de acordo com Fiorin (2008), é importante destacar que a linguagem não é um sistema neutro, mas é formada por disputas ideológicas de uma determinada época que são travadas e acabam por representar um momento histórico no próprio discurso. A literatura é um discurso também ideológico e deve ser compreendida, no caso em estudo, como uma forma de humanizar o ser humano, pois confirma a própria humanidade do leitor, afinal, as angústias estão no plano literário e, na vida real, há a possibilidade da libertação da miséria, do caos, do racismo em meio à denúncia proposta em termos literários. Então, é oportuno explicar que a literatura propõe uma ordem que não é a real, mas a do texto. (Candido, 2011).

Alguns elementos do trecho acima permitem a análise sobre como alguns personagens se adaptam facilmente ao processo de imigração da Nigéria para os EUA e outros nem tanto. Considerando a questão linguística, que seria um facilitador, há diversas barreiras sociais, culturais e econômicas que podem impedir alguns personagens de chamar o novo local de “home”, o que permanece tenso e contraditório ao longo da narrativa. Nesse aspecto, mesmo com o auxílio do tio para que a protagonista conseguisse um subemprego de frentista em um posto de gasolina e se matriculasse em um centro universitário comunitário, ao acessar esse local de estudos as outras colegas “[...] perguntaram onde você tinha aprendido a falar inglês, se havia casas de verdade na África e se você já tinha visto um carro antes de vir para os Estados Unidos.” (idem, 2017, p. 70), na sequência, o narrador explica que a protagonista é interpelada pelas colegas sobre o cabelo (forma de pentear, forma de fazer penteados) e também escuta boatos de que os africanos comem esquilos e todo o tipo de animal selvagem, por isso, que os esquilos tinham sumido da região.

O narrador explica que a protagonista imigrante achava graça de tudo isso, pois, ao voltar para a casa do tio, sentia-se em casa, confortável, comia com a esposa do tio “comida nigeriana (garri)” e falava “língua regional (igbo)”. Ela a chamava de irmã (nwanne) e os filhos dela a chamavam de tia; portanto, ela sentia-se acolhida e alegre. Entretanto, essa sensação de bem-estar é modificada quando o tio que não era parente de sangue entra em seu quarto e tenta abusá-la, prometendo uma boa vida nos EUA e dizendo a frase “é dando que recebe nos EUA”. A protagonista se esconde e vai embora da casa do tio. Nesse momento, a imigrante nigeriana torna-se novamente uma imigrante sem rumo em um país desconhecido.

De tanto caminhar, a protagonista chega a Connecticut, que não tinha uma universidade comunitária e cujos valores nas universidades estaduais eram caros. Ela frequentava a biblioteca pública, utilizava a internet na universidade e foi trabalhar como garçonete em um restaurante pedindo para receber menos do que os outros trabalhadores, pois precisava muito trabalhar. Com o dinheiro, aluga um quarto e começa a se lembrar da Nigéria em diversos momentos:

Às vezes, ficava sentada no colchão cheio de bolotas de sua bicama e pensava no seu país — nas suas tias que vendiam peixe seco e banana-da-terra na rua, adulando os passantes para que comprassem com elas e logo gritando insultos para aqueles que recusavam; nos seus tios, que bebiam

o gim nacional e espremiam suas famílias e suas vidas em apenas um cômodo; nos amigos que tinham vindo se despedir de você, se regozijando porque você havia ganhado a loteria do visto americano, confessando a inveja que sentiam; nos seus pais, que muitas vezes davam as mãos quando caminhavam para a igreja no domingo de manhã, fazendo com que os vizinhos rissem e brincassem com eles; em sua mãe, cujo salário mal dava para pagar os estudos dos seus irmãos na escola de ensino médio onde os professores davam nota dez para quem lhes passava um envelope de papel pardo. (ADICHIE, 2017, p. 70)

Então, a protagonista sente a necessidade de começar a escrever cartas para a sua mãe, amigos e para a sua família e a contar narrativas criticando a cultura estadunidense e o modelo de vida americano, o sonho que na verdade não era sonho:

Quis escrever sobre as pessoas ricas que usavam roupas esfarrapadas e tênis puídos, que pareciam os vigias noturnos das grandes propriedades de Lagos. Quis escrever que os americanos ricos eram magros e os pobres, gordos, e que muitos não tinham uma casa e um carro grandes; mas você ainda não sabia se tinham armas, pois podiam estar com elas escondidas dentro dos bolsos. (ADICHIE, 2017, p. 71)

A partir do pensamento de Bhabha (1998), é possível realizar a análise de que essa personagem protagonista não é considerada americana, mas também não é mais considerada nigeriana. Ela se comunica com a família e com os amigos por meio de cartas buscando o que Bhabha (1998) denomina “Terceiro Espaço”. De acordo com o pensador, esse espaço trata-se da representação do “hibridismo”, local em que novos posicionamentos aparecem. Com a leitura do conto, é possível notar que a protagonista negocia diariamente a identidade estereotipada que o parceiro tem dela e que as pessoas fazem dela e ocupa nova posição para ser aceita e subverte a autoridade dominante. (BHABHA, 1998, p. 67).

Então, é possível observar, com a leitura do conto, que a protagonista tenta se ajustar à cultura americana, mas, ao revelar sua origem, seus valores e sua cultura e ao refletir sobre as vivências que tinha na Nigéria, revela que não consegue assimilar totalmente a cultura americana, pois há uma fissura, portanto, uma cópia que não é perfeita.

Nesse trecho destacado abaixo, é possível observar o que foi explicitado acima em um encontro entre a protagonista e seu caso afetivo, um homem branco que dizia gostar muito das culturas africanas por ter viajado a diversos países africanos e também asiáticos.

[...] Ele não comia carne porque achava errado o método com o qual matavam animais; dizia que, por causa do método, toxinas do medo eram despejadas na corrente sanguínea dos animais e que essas toxinas deixavam as pessoas paranoicas. Na Nigéria, os pedaços de carne que você comia, quando havia carne, eram do tamanho de metade de um dedo. Mas você não contou isso para ele. Também não

contou que os cubos de dawadawa que sua mãe colocava em tudo o que cozinhava, pois curry e tomilho eram caros demais, continham glutamato monossódico [...]. (ADICHIE, 2017, p.73)

E, ainda,

[...] Ele disse que queria muito conhecer a Nigéria e podia comprar passagens para vocês dois. Você não queria que ele pagasse para você visitar seu próprio país. Não queria que ele fosse à Nigéria, que a acrescentasse à lista de países que ele visitava para admirar-se com as vidas dos pobres que jamais poderiam admirar a vida dele [...]. (idem, p. 74)

Além disso, Du Bois (2021) explica o conceito de Dupla Consciência (*double consciousness)*, em que o indivíduo mantém a experiência psicológica e sociológica de pertencer a dois mundos, no caso, o mundo da identidade negra e o mundo da identidade americana cuja branquitude racista é a predominante. A protagonista encontra-se nesse estado de consciência. A partir do momento em que se depara com a sociedade americana racista logo ao sair da casa do tio que o acolhera, mas que depois tentou agir de modo violento como uma forma de prenúncio do que seria a tomada de consciência da personagem e a necessidade de busca por um terceiro espaço ao relacionar Du Bois (2021) e Bhabha (1998).

Para Du Bois (2021) ser negro é

Uma sensação peculiar, essa consciência dual, essa experiência de sempre enxergar a si mesmo pelos olhos dos outros, de medir a própria alma pela régua de um mundo que se diverte ao encará-lo com desprezo e pena. O indivíduo sente sua dualidade — é um norte-americano e um negro; duas almas, dois pensamentos, duas lutas inconciliáveis; dois ideais em disputa em um corpo escuro, que dispõe apenas de sua força obstinada para não se partir ao meio. (DU BOIS, 2021, p. 87)

A partir do exposto acima, nota-se que a protagonista do conto “No seu pescoço” não é falante nativa do inglês americano, mas que nasceu na Nigéria e que está nos EUA em situação de imigração, então, a sua língua materna é também o inglês, mas moldado de acordo com o seu repertório pessoal, sotaque, variações linguísticas, estrutura cultural e isso possibilita a criação de um Terceiro Espaço. É possível notar que, de acordo com o conceito de Bhabha (1998), a língua inglesa não é uma língua apenas dos EUA ou da Inglaterra, mas global e apropriada por falantes do mundo todo. A protagonista, então, sente a necessidade de se comunicar e de se expressar em língua inglesa para expressar a sua identidade cultural e busca uma forma de imitar (BHABHA, 1998) aspectos linguísticos e culturais de seu parceiro e de pessoas à sua volta para sobreviver na sociedade. A imitação, mas também a retomada cultural, possibilita uma forma híbrida de utilizar a língua inglesa, que acaba sendo também uma forma de resistência cultural imposta pela protagonista ao longo da narrativa, ao se deparar com diversos preconceitos e racismo vindos das pessoas de sua volta que desconhecem África, Nigéria e outras questões relevantes, prosperando estereótipos racistas que são destacados pelo narrador ao saber tudo sobre a vida e consciência da protagonista (você).

No fim da narrativa, a protagonista sente-se mal por estar nos EUA conhecendo a família rica e racista do namorado branco, ao comparar a foto da casa de férias da família dele (uma grande construção que na Nigéria ou é um banco ou uma igreja). A personagem chora muitas vezes e retoma a escrita de cartas para a família e o envio de alguns dólares. A resposta da carta logo vem, em poucas linhas e com alguns erros ortográficos, da mãe da protagonista, que informava sobre a morte do pai há 5 meses e que os dólares enviados em outras cartas ajudaram a dar um enterro digno ao ancião. Ela chora muito naquele momento e se sente culpada por estar nos EUA enquanto perde tempo de estar com sua família. Despede-se do namorado branco, aceita que ele pague a sua passagem aérea, mas não permite que ele a acompanhe, decide viajar sozinha, promete que vai voltar por ter green card, e volta para a Nigéria dando um abraço apertado nele e sem olhar para trás.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA BNCC EO INGLÊS COMO LÍNGUA DE CONTATO

A protagonista do conto “No seu pescoço” possibilita estudos relevantes em sala de aula no ensino de Literatura e de Língua Inglesa na Educação Básica, por ser uma obra alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Após o estudo da BNCC, é possível compreender que o inglês é compreendido como língua de contato, ou seja, língua franca (ILF), tornando-o desvinculado dos Estados Unidos e da Inglaterra e favorecendo a legitimidade de usos em contextos pós-coloniais e globais (BRASIL, 2018).

A Universidade de Campinas (UNICAMP) provoca os professores de Língua Inglesa e de Literatura a estudarem o conto e o livro “No seu pescoço”, em sala de aula como leitura obrigatória para acesso ao seu vestibular. Ao estudar e ler com os estudantes a obra, o professor garante que a aula esteja inserida na Lei nº 10.639/03 (ampliada pela Lei nº 11.645/08), ao promover letramento antirracista e descolonial em sala de aula.

Então, estudar a literatura afro-brasileira e também a questão racial em África, Europa, Estados Unidos e a literatura afro-americana favorece a compreensão de que a questão da escravidão de fato foi o maior crime contra a humanidade, como a resolução do Conselho da ONU definida no início do ano de 2026.

Por fim, a língua inglesa deve ser compreendida não como um instrumento de assimilação da cultura livre de críticas e reflexões, mas como um espaço de misturas em que as identidades da periferia se encontram e negociam sentidos, denunciam diferenças de poder e resistem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do conto “No seu pescoço”, de Chimamanda Ngozi Adichie, permitiu compreender uma parte das profundas complexidades que caracterizam a experiência da imigração no contexto pós-colonial contemporâneo. A partir dos estudos da Semiótica Discursiva e Ideologia de Fiorin (2008), observou-se que o texto literário não é neutro, mas uma construção repleta de disputas ideológicas, pois temas como o racismo estrutural, o não-pertencimento e o choque cultural ganham materialidade, por meio de figuras

estabelecidas no cotidiano como o cabelo crespo, a comida típica e o sufocamento metafórico da "coisa no pescoço".

Então, foi possível analisar que a escolha estilística do narrador em segunda pessoa (*you/você*) atua como uma estratégia discursiva com o intuito de aproximar as vozes do texto ao construir um efeito de intimidade e confidência com o leitor; esse recurso projeta a fragmentação da identidade da protagonista e possibilita que a personagem se reconheça em um espaço, mas pertencente a outro local. É nesse aspecto que se manifesta a Dupla Consciência (*double consciousness)* (DU BOIS, 2021), evidenciando as escolhas, crises e afetos de uma personagem que é obrigada a se reconhecer do modo racista e excludente em que a branquitude a posiciona. Ou seja, o estereótipo segregador da branquitude estadunidense é marcado para que exista reflexão sobre esse espaço de construção da personagem.

Contudo, a narrativa de Adichie não dialoga com a submissão de personagens ou com a visão determinista, pois a oscilação e transição entre o *home* e o *abroad* possibilitam o surgimento daquilo que é denominado como *terceiro espaço* (BHABHA, 2018), uma zona de fronteira e negociação constante. O hibridismo cultural emerge quando a personagem se apropria da língua do colonizador para vivenciar, registrar e garantir que suas próprias vivências, memórias e resistências permaneçam. Então, nesse momento, a língua inglesa deixa de ser um mero instrumento de assimilação e passa a ser um território global, heterogêneo e subversivo.

Por fim, o estudo reforça o imenso valor da obra de Chimamanda Ngozi Adichie para a Educação Básica, pois favorece o ensino antirracista e descolonizador. Levar a literatura pós-colonial para as aulas de Língua Inglesa permite extrapolar o ensino gramatical, possibilitando que a sala de aula seja um espaço para o letramento crítico. Ao discutir dores e os processos de hibridização de sujeitos marginalizados, os estudantes são instigados a humanizar o outro e também a problematizar as heranças coloniais e a compreender a aprendizagem de uma língua estrangeira como o ato político de negociar espaços, vozes e identidades no mundo. Essa reflexão que parte da língua inglesa pode ser ampliada em um estudo interdisciplinar com língua portuguesa, literatura, história, geografia, história, filosofia e sociologia, de modo a realizar atividades transformadoras para o ambiente escolar, para a construção de um cidadão crítico e de uma sociedade crítica e que olha para o passado com intuito de mudar o presente e o futuro, buscando pontos de contato com aquilo que deve ser lembrado para não ser repetido.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

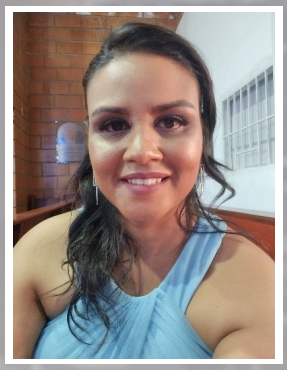
ADICHIE, Chimamanda Ngozi. No seu pescoço. *In*: **No seu pescoço**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 69-76.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 out. 2026.

DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Veneta, 2021.



PEDAGOGIA DA ATENÇÃO PROFUNDA: ENFRENTANDO A FRAGMENTAÇÃO COGNITIVA E A HIPERESTIMULAÇÃO DIGITAL NA ESCOLA

PEDAGOGY OF DEEP ATTENTION: ADDRESSING COGNITIVE FRAGMENTATION AND DIGITAL OVERSTIMULATION IN SCHOOL

IVONE SILVA SANTOS NUNES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Flamingo (2014); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Conectada (2026); Professora de Educação Básica - Anos iniciais na EMEF Solano Trindade.

RESUMO

Este artigo investiga a fragmentação cognitiva provocada pela hiperestimulação digital e sua interferência nos processos de aprendizagem na educação básica contemporânea. Parte-se do problema de que a multiplicação de estímulos característica da cultura digital tem produzido, na experiência escolar, um regime de atenção fragmentada, dificultando processos cognitivos que dependem de concentração sustentada, como a leitura extensa, o raciocínio complexo e a elaboração de pensamento crítico autônomo. O objetivo geral do estudo consiste em compreender as implicações pedagógicas dessa fragmentação e propor uma abordagem denominada Pedagogia da Atenção Profunda, fundamentada em contribuições da neurociência da atenção, da psicologia cognitiva, da filosofia da educação e da didática contemporânea. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, exploratória e descritivo-analítica, construída por meio do diálogo crítico entre autores da filosofia da tecnologia, da neurociência cognitiva e da pedagogia. Como resultado, apresenta-se um modelo conceitual original, com princípios, competências e estratégias pedagógicas voltadas ao cultivo deliberado da atenção profunda no ambiente escolar. A contribuição científica do artigo reside na proposição de um referencial pedagógico ainda pouco sistematizado na literatura educacional brasileira, capaz de orientar práticas docentes que enfrentem, de maneira consciente e fundamentada, os efeitos cognitivos da hiperestimulação digital sobre a aprendizagem escolar.

Palavras chaves: Atenção Profunda; Fragmentação cognitiva; Hiperestimulação digital; Pedagogia contemporânea; Funções executivas.

ABSTRACT

This article investigates cognitive fragmentation caused by digital overstimulation and its effects on learning in contemporary basic education. It starts from the concern that the proliferation of stimuli associated with digital culture has created a fragmented pattern of attention in school, making it harder to sustain processes such as extended reading, complex reasoning, and independent critical thought. The study aims to understand the pedagogical implications of this fragmentation and propose an approach called Pedagogy of Deep Attention, drawing on neuroscience of attention, cognitive psychology, philosophy of education, and contemporary teaching theory. This qualitative, exploratory, descriptive-analytical bibliographic study brings these fields into critical dialogue. It presents an original conceptual model with principles, competencies, and pedagogical strategies for deliberately cultivating deep attention in school. The article contributes a pedagogical framework that remains underdeveloped in Brazilian educational research and can guide teachers in addressing the cognitive effects of digital overstimulation on learning in a deliberate, evidence-informed way.

Keywords: Deep Attention; Cognitive Fragmentation; Digital Overstimulation; Contemporary Pedagogy; Executive Functions

INTRODUÇÃO

A experiência escolar contemporânea acontece em meio a um regime de estímulos sem precedentes na história da educação. Notificações, vídeos curtos, múltiplas abas abertas simultaneamente e a expectativa de resposta imediata compõem um ambiente cognitivo que disputa, a cada minuto, aquilo que muitos pesquisadores da cultura digital identificam como recurso escasso: a atenção humana. Essa disputa não se limita ao tempo livre de crianças e adolescentes; ela atravessa a sala de aula, onde professores relatam, com frequência crescente, dificuldade de sustentar o engajamento dos estudantes em tarefas que exigem concentração prolongada, leitura extensa ou raciocínio elaborado. Diante desse cenário, corre-se o risco de tratar a distração escolar como problema individual de disciplina, quando ela pode também ser lida como sintoma de uma transformação mais ampla nos modos de atenção próprios da cultura digital contemporânea.

Este artigo tem como objetivo geral compreender de que maneira a fragmentação cognitiva associada à hiperestimulação digital interfere nos processos de aprendizagem escolar, propondo, com base nessa compreensão, uma abordagem pedagógica denominada Pedagogia da Atenção Profunda. De modo mais específico, pretende-se caracterizar as transformações cognitivas associadas à cultura digital contemporânea, discutir criticamente os mecanismos da economia da atenção e seus efeitos sobre a aprendizagem, examinar contribuições da neurociência da atenção pertinentes ao contexto escolar e, com base nessa fundamentação, sistematizar princípios, competências e estratégias pedagógicas capazes de orientar a prática docente no cultivo deliberado da atenção profunda.

Do ponto de vista metodológico, este artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória e descritivo-analítica. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pelo caráter ainda emergente da discussão proposta, que exige, antes de qualquer validação empírica futura, a construção cuidadosa de um referencial teórico consistente, capaz de articular criticamente contribuições da filosofia da tecnologia, da neurociência cognitiva, da psicologia da aprendizagem e da pedagogia contemporânea. O procedimento adotado consistiu na seleção de obras de referência reconhecida em cada um desses campos, seguida de leitura analítica orientada pela pergunta central deste artigo, e de síntese crítica capaz de superar a mera justaposição de autores, produzindo, com base no diálogo entre eles, o modelo conceitual apresentado nas seções finais deste trabalho.

Para tanto, o artigo está estruturado em oito seções articuladas. As três primeiras situam o leitor nas transformações cognitivas da cultura digital, na economia da atenção e nos efeitos da fragmentação cognitiva sobre a aprendizagem. A quarta seção apresenta fundamentos da neurociência da atenção pertinentes à discussão pedagógica. A quinta seção discute os desafios enfrentados pela escola contemporânea diante desse cenário. As seções seguintes apresentam a proposta central deste trabalho: os fundamentos conceituais da Pedagogia da Atenção Profunda, suas implicações para a prática pedagógica e, por fim, suas limitações e perspectivas de desenvolvimento futuro.

TRANSFORMAÇÕES COGNITIVAS NA CULTURA DIGITAL

A tese central desta primeira seção é que a cultura digital não introduziu apenas novos instrumentos de comunicação e acesso à informação; ela reconfigurou o próprio regime cognitivo em que a leitura, a memória e a atenção operam. Lévy (1999) já anunciava, ainda nos primeiros anos de consolidação da internet como fenômeno de massa, que o ciberespaço instauraria uma inteligência coletiva sustentada por fluxos permanentes de informação, capazes de reorganizar não apenas o acesso ao saber, mas os próprios processos cognitivos por meio dos quais esse saber é produzido e compartilhado. À época, essa reorganização foi lida majoritariamente como promessa: mais conexão, mais colaboração, mais horizontalidade no acesso ao conhecimento. O que esta seção pretende evidenciar é que essa mesma reorganização cognitiva, décadas depois, revela também um custo pouco antecipado por aquela leitura inicial, o custo cognitivo da permanência em fluxo contínuo.

Wolf (2019) oferece uma chave de leitura decisiva para compreender esse custo, ao examinar como o cérebro humano, órgão que não nasceu biologicamente preparado para a leitura, constrói, ao longo do desenvolvimento infantil, circuitos neuronais específicos dedicados a essa função por meio da experiência repetida com textos extensos e sequenciais. Esses circuitos, segundo a autora, não são fixos; permanecem sensíveis, ao longo de toda a vida, ao tipo de material com que o leitor mais frequentemente interage. Quando a experiência de leitura predominante passa a ser feita de fragmentos curtos, hiperlinks e rolagem contínua de telas, os circuitos que sustentam a leitura profunda, aquela capaz de inferência

complexa, análise crítica e envolvimento empático com o texto, tendem a ser menos exercitados, dando lugar a circuitos mais adaptados à varredura rápida de informação superficial.

Esse argumento permite uma primeira síntese, ainda não plenamente formulada na literatura educacional consultada para este artigo: a cultura digital não fragmenta apenas o tempo disponível para a leitura; ela fragmenta, com o uso continuado, a própria arquitetura neurológica que sustenta a capacidade de ler profundamente. Essa distinção é relevante porque desloca o problema do plano do hábito individual, a criança que escolhe o celular em vez do livro, para o plano do desenvolvimento cognitivo estrutural, no qual a escola tem responsabilidade direta, na condição de principal ambiente de exercício sistemático da leitura extensa na infância e na adolescência.

Cabe notar, contudo, que essa reconfiguração cognitiva não é uniformemente negativa, tampouco irreversível. A mesma plasticidade cerebral que permite ao cérebro adaptar-se à leitura fragmentada permite, em direção inversa, restaurar e fortalecer circuitos de leitura profunda por meio de prática deliberada e sustentada. É justamente nesse ponto de reversibilidade que reside o espaço de intervenção pedagógica que este artigo pretende ocupar: se a fragmentação cognitiva é, em parte, um efeito de uso, e não uma condição definitiva, a escola pode, deliberadamente, cultivar práticas que fortaleçam o regime cognitivo oposto — o da atenção sustentada e profunda.

Essa constatação também permite qualificar a leitura de Lévy (1999) sobre a inteligência coletiva digital. A promessa de uma inteligência distribuída e colaborativa não se realiza automaticamente pela conexão constante à rede; ela pressupõe sujeitos capazes de processar, avaliar criticamente e integrar a informação disponível, capacidades que dependem, precisamente, dos circuitos de leitura profunda e de atenção sustentada que a hiperestimulação digital tende a enfraquecer quando não é acompanhada de mediação pedagógica intencional. Há, portanto, uma tensão interna à própria cultura digital contemporânea: o mesmo ambiente que amplia o acesso à informação pode empobrecer a capacidade cognitiva necessária para transformar essa informação em conhecimento elaborado. Reconhecer essa tensão, sem recusar as possibilidades abertas pela cultura digital nem idealizar acriticamente o passado analógico, é o ponto de partida teórico deste artigo.

ECONOMIA DA ATENÇÃO E HIPERESTIMULAÇÃO DIGITAL

Se a seção anterior evidenciou como a cultura digital reconfigura a arquitetura cognitiva da leitura, esta seção volta-se a um segundo aspecto do mesmo fenômeno: a maneira como a atenção humana se tornou, ela própria, objeto de disputa econômica deliberada. Han (2018) descreve esse fenômeno por meio da imagem do enxame digital, sugerindo que os sujeitos contemporâneos se movem coletivamente em fluxos de estímulo permanente, sem a coesão de propósito que caracterizava formas anteriores de mobilização coletiva. Diferentemente de uma multidão organizada em torno de um objetivo comum, o enxame digital caracteriza-se pela dispersão: milhões de pontos de atenção individual,

capturados simultaneamente por estímulos distintos, produzindo a sensação de conexão permanente sem que essa conexão se traduza em aprofundamento efetivo de qualquer questão específica.

Essa descrição filosófica encontra correspondência direta na maneira como plataformas digitais contemporâneas são desenhadas. Postman (1994), embora escrevendo antes da consolidação das redes sociais tal como hoje as conhecemos, já identificava uma tendência estrutural das tecnologias de comunicação de massa a se tornarem autojustificadas e autoperpetuadas, disputando espaço com instituições sociais tradicionais, entre elas, a escola, até o ponto de redefinir, silenciosamente, o que essas instituições entendem por conhecimento, verdade e aprendizagem legítima. Ao alertar para o risco de uma cultura na qual a tecnologia deixa de ser meio e passa a ser critério de validação de toda experiência humana, o autor antecipa, em termos ainda gerais, o que a literatura contemporânea sobre economia da atenção descreve com maior precisão técnica: sistemas de recomendação, notificações push e rolagem infinita não são características acessórias das plataformas digitais, mas o núcleo de seu modelo de funcionamento, otimizado para maximizar o tempo de permanência do usuário, e não a qualidade cognitiva dessa permanência.

A articulação entre essas duas perspectivas, o enxame digital e a leitura mais institucional sobre a autonomização da tecnologia, permite formular um argumento pouco explorado na literatura educacional brasileira: a escola não compete apenas com dispositivos tecnológicos específicos pela atenção do estudante; ela compete com uma arquitetura inteira de estímulos desenhada, com sofisticação crescente, para capturar e reter a atenção humana como mercadoria. Essa arquitetura não surge de decisões pedagógicas equivocadas nem de fragilidade de caráter dos estudantes; ela resulta de escolhas de design deliberadas, orientadas por modelos de negócio que dependem diretamente da maximização do tempo de tela.

Reconhecer essa dimensão econômica da disputa pela atenção tem consequência direta para a pedagogia. Se a fragmentação da atenção decorrente da hiperestimulação digital fosse apenas um efeito colateral não intencional das tecnologias contemporâneas, poderia ser mitigada por orientações comportamentais simples, como limitar o tempo de tela. Sendo, contudo, resultado de um modelo de negócio estruturalmente orientado à captura da atenção, seu enfrentamento pedagógico exige mais do que orientação comportamental pontual: exige a construção deliberada, no espaço escolar, de práticas e rotinas capazes de proteger e cultivar formas de atenção incompatíveis com a lógica de captura permanente característica da economia digital contemporânea. É esse reconhecimento que orienta a proposta central deste artigo, desenvolvida nas seções seguintes.

FRAGMENTAÇÃO COGNITIVA E APRENDIZAGEM

A fragmentação da atenção discutida nas seções anteriores manifesta-se, no espaço escolar, de maneira especialmente visível nos processos de aprendizagem que dependem de concentração sustentada ao longo do tempo. Carr (2011) descreve esse fenômeno ao afirmar que a mente

contemporânea, hiperconectada, tende a processar informação em surtos curtos e frequentemente sobrepostos, em contraste com o processamento linear e sustentado que caracterizava a leitura extensa de textos impressos. O autor associa esse padrão ao que denomina "sobrecarga da informação" (CARR, 2011, p. 26), fenômeno em que o volume e a velocidade dos estímulos disponíveis excedem a capacidade de processamento consciente e reflexivo do leitor, forçando estratégias cognitivas de triagem rápida em detrimento de análise aprofundada.

Essa sobrecarga tem implicações diretas sobre processos de aprendizagem escolar historicamente dependentes de concentração prolongada: a leitura de textos longos e complexos, a resolução de problemas que exigem múltiplas etapas de raciocínio, a escrita de textos argumentativos estruturados e a memorização compreensiva de conteúdos curriculares. Em cada um desses processos, a capacidade de manter o foco em uma única linha de raciocínio, resistindo à tentação de interrupção e verificação constante de novos estímulos, constitui condição cognitiva básica para que a aprendizagem ocorra em profundidade, e não apenas em superfície.

Partindo disso, a leitura profunda não constitui apenas habilidade técnica de decodificação textual, mas a base cognitiva sobre a qual se desenvolvem processos mais complexos de inferência, análise crítica e construção de empatia com perspectivas distintas da própria. Quando esse tipo de leitura é sistematicamente substituído, ao longo da infância e da adolescência, por padrões de leitura fragmentada e superficial, comprometem-se não apenas habilidades de compreensão textual, mas também capacidades cognitivas mais amplas, associadas ao pensamento crítico e à formação de juízo autônomo, objetivos centrais de qualquer projeto pedagógico que se pretenda emancipador.

Um aspecto pouco discutido na literatura consultada para este artigo diz respeito à relação entre fragmentação cognitiva e desigualdade educacional. A capacidade de resistir aos efeitos da hiperestimulação digital e de cultivar práticas de leitura profunda no ambiente doméstico não se distribui igualmente entre famílias de diferentes contextos socioeconômicos. Famílias com maior capital cultural tendem a dispor de mais recursos: tempo, mediação adulta qualificada, acesso a bibliotecas e ambientes de leitura silenciosa, para contrapor, no cotidiano infantil, os efeitos da hiperestimulação digital generalizada. Nesse sentido, a fragmentação cognitiva discutida nesta seção não constitui apenas um problema pedagógico geral; constitui também uma nova camada de desigualdade educacional, ainda pouco sistematizada como tal, que se soma às desigualdades já conhecidas de acesso a bens culturais e materiais. Reconhecer essa camada de desigualdade é condição para que qualquer proposta pedagógica de enfrentamento à fragmentação cognitiva, incluída a que este artigo apresenta adiante, não se converta em exigência socialmente neutra, aplicável de maneira uniforme a contextos profundamente distintos.

NEUROCIÊNCIA DA ATENÇÃO PROFUNDA

A discussão pedagógica sobre atenção ganha precisão adicional quando articulada aos modelos da neurociência cognitiva contemporânea. Posner e Petersen (1990), em formulação que permanece referência central no campo até a atualidade, propuseram que o sistema atencional humano não constitui função unitária, mas resulta da atuação coordenada de três redes neurais distintas: a rede de alerta, responsável por preparar o organismo para perceber e responder a estímulos; a rede de orientação, responsável por selecionar, entre múltiplos estímulos disponíveis, aquele que receberá processamento prioritário; e a rede executiva, responsável por resolver conflitos entre estímulos concorrentes e sustentar o foco em um objetivo diante de distrações concorrentes.

Essa distinção tem implicação pedagógica direta e pouco explorada na literatura educacional brasileira: os ambientes de hiperestimulação digital discutidos nas seções anteriores solicitam intensamente as redes de alerta e de orientação. o sistema é constantemente convocado a perceber novos estímulos e a redirecionar o foco entre eles, mas oferecem pouco exercício sistemático à rede executiva, justamente aquela responsável por sustentar a atenção em uma única tarefa ao longo do tempo e por inibir a tentação de responder a estímulos concorrentes. Se a rede executiva, como qualquer outra função cognitiva, desenvolve-se por meio de exercício repetido, ambientes que a solicitam pouco tendem a produzir sujeitos com maior dificuldade de sustentar atenção voluntária prolongada, mesmo quando desejam fazê-lo.

Csikszentmihalyi (2020) oferece uma segunda contribuição neurocognitiva relevante, ao descrever o estado de fluxo como condição psicológica de absorção completa em uma atividade, caracterizada por equilíbrio preciso entre o nível de desafio da tarefa e o nível de habilidade do sujeito que a realiza. Segundo o autor, esse estado produz não apenas desempenho elevado, mas também uma experiência subjetiva de satisfação intrínseca, dissociada de recompensas externas imediatas. O estado de fluxo, depende estruturalmente da capacidade de sustentar atenção executiva ao longo do tempo, sem interrupções externas, exatamente a capacidade progressivamente menos exercitada em ambientes de hiperestimulação digital constante.

A aproximação entre esses dois referenciais permite uma síntese original para os fins deste artigo: a atenção profunda, tal como aqui proposta, não deve ser compreendida apenas como ausência de distração, mas como condição neurocognitiva ativa, sustentada pelo exercício continuado da rede executiva de atenção, capaz de produzir, quando alcançada, experiências de aprendizagem estruturalmente semelhantes ao estado de fluxo descrito por Csikszentmihalyi (2020). Esse ponto distingue a proposta de Pedagogia da Atenção Profunda de abordagens meramente restritivas, centradas na proibição de dispositivos digitais em sala de aula. Não se trata apenas de remover estímulos concorrentes, mas de construir, deliberadamente, tarefas pedagógicas capazes de solicitar e exercitar a rede executiva de atenção, com nível de desafio ajustado à habilidade de cada estudante, condição identificada pelo autor como determinante para o alcance do estado de fluxo.

Cabe reconhecer, por rigor científico, que os modelos aqui apresentados descrevem tendências gerais do funcionamento cognitivo humano, e não determinações rígidas e uniformes aplicáveis identicamente a cada estudante. Diferenças individuais de desenvolvimento neurológico, incluídas condições diagnosticadas de desatenção, exigem, nesse sentido, adaptações específicas que extrapolam os limites deste artigo, sem que isso invalide a relevância geral do argumento aqui apresentado sobre a necessidade de exercício pedagógico deliberado da atenção executiva.

ESCOLA CONTEMPORÂNEA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Diante do quadro cognitivo e institucional descrito nas seções anteriores, a escola contemporânea enfrenta um desafio estrutural que ultrapassa a simples atualização de recursos didáticos: trata-se de reposicionar sua função em um ambiente informacional radicalmente distinto daquele em que suas rotinas pedagógicas tradicionais foram concebidas. Postman (1994) já alertava para o risco de instituições educacionais adotarem acriticamente a lógica das tecnologias emergentes, incorporando dispositivos digitais ao cotidiano escolar sem reflexão equivalente sobre os efeitos cognitivos dessa incorporação. Décadas depois da consolidação das redes sociais, esse alerta permanece atual: escolas frequentemente respondem à hiperestimulação digital de duas maneiras, ambas insuficientes.

A primeira resposta consiste na proibição pura e simples de dispositivos digitais, medida que pode reduzir a distração imediata em sala de aula, mas não enfrenta a questão de fundo discutida nas seções anteriores: a formação da própria capacidade de atenção sustentada, hoje enfraquecida também fora do horário escolar. A segunda resposta consiste na incorporação acrítica de recursos digitais à prática pedagógica, sob a justificativa de tornar as aulas mais atrativas e alinhadas ao repertório cultural dos estudantes. Essa segunda resposta corre o risco, identificado já na leitura de Han (2018) sobre a lógica do enxame digital, de reproduzir dentro da sala de aula a mesma arquitetura de estímulos fragmentados que caracteriza o ambiente digital extraescolar, apenas revestida de intenção pedagógica.

Entre essas duas respostas insuficientes, delineia-se o espaço para uma terceira via, ainda pouco sistematizada na literatura educacional brasileira: nem a proibição indiscriminada, nem a adesão acrítica, mas o cultivo pedagógico deliberado da atenção profunda como competência a ser formada, com uso consciente e seletivo de recursos digitais quando pertinentes, e proteção intencional de espaços de concentração sustentada quando necessários. Essa terceira via pressupõe reconhecer a atenção profunda não como talento natural distribuído desigualmente entre estudantes mais ou menos disciplinados, mas como competência cognitiva passível de formação sistemática, da mesma maneira que a escola já reconhece a necessidade de formar sistematicamente outras competências complexas, como a leitura e o raciocínio matemático.

Essa reformulação exige também rever a formação docente. Professores formados em contextos pedagógicos anteriores à consolidação da hiperestimulação digital nem sempre dispõem de repertório

teórico e prático para compreender, e menos ainda para enfrentar pedagogicamente, esse fenômeno em suas turmas. A ausência desse repertório favorece respostas espontâneas, ora punitivas, ora resignadas, diante da dificuldade crescente de sustentar o engajamento dos estudantes em tarefas de concentração prolongada. É precisamente para preencher essa lacuna teórica e prática que este artigo propõe, nas seções seguintes, os fundamentos de uma Pedagogia da Atenção Profunda.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA ATENÇÃO PROFUNDA

As cinco seções anteriores permitem reunir os elementos necessários à formulação central deste artigo: a proposição da Pedagogia da Atenção Profunda como modelo conceitual voltado ao enfrentamento pedagógico da fragmentação cognitiva contemporânea. Compreende-se aqui por Pedagogia da Atenção Profunda o conjunto articulado de princípios, competências e estratégias didáticas orientadas ao cultivo deliberado, sistemático e progressivo da capacidade de sustentar concentração voluntária prolongada sobre tarefas cognitivamente exigentes, em contraposição ao regime de atenção fragmentada característico da hiperestimulação digital contemporânea.

O primeiro princípio fundador dessa proposta é o da mediação cultural da atenção, formulado com base na leitura de Vigotski (1991) sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, capacidades como a atenção voluntária não emergem espontaneamente da maturação biológica isolada; constituem-se na relação entre sujeito, cultura e linguagem, mediadas por instrumentos e por interações sociais qualificadas. Aplicado à discussão deste artigo, esse princípio implica que a atenção profunda não é traço de personalidade nem dom individual distribuído desigualmente por natureza entre os estudantes, mas capacidade culturalmente mediada, que pode ser fortalecida ou enfraquecida pelas práticas sociais e pedagógicas predominantes em determinado contexto histórico. Se a cultura digital contemporânea medeia, hoje, um regime de atenção fragmentada, cabe à escola oferecer mediação cultural alternativa, capaz de fortalecer o regime cognitivo oposto.

O segundo princípio é o da autonomia intelectual como finalidade, inspirado na leitura de Freire (1996) sobre a autonomia como saber necessário à prática educativa. Para o autor, o processo educativo não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas orientar-se à formação de sujeitos capazes de pensar criticamente por si mesmos, condição que pressupõe, entre outras capacidades, a de permanecer deliberadamente concentrado sobre um problema até sua elaboração autônoma, resistindo à tentação de respostas apressadas e superficiais oferecidas por fontes externas de estímulo constante. A Pedagogia da Atenção Profunda incorpora esse princípio ao recusar formular o cultivo da atenção como fim em si mesmo, de caráter disciplinar ou comportamental; a atenção profunda é aqui compreendida como condição necessária, embora não suficiente, para a autonomia intelectual que constitui finalidade última do processo educativo.

O terceiro princípio é o da complexidade como estrutura do conhecimento, fundamentado na leitura de Morin (2000) sobre os saberes necessários à educação do futuro. O autor sustenta que o

conhecimento fragmentado em disciplinas isoladas, e comunicado por meio de informações desconectadas entre si, dificulta a compreensão de problemas complexos, que exigem a religação de saberes distintos em totalidades significativas. Esse princípio dialoga diretamente com a discussão sobre fragmentação cognitiva desenvolvida nas seções anteriores: se a hiperestimulação digital favorece o processamento de informação em fragmentos desconectados, a Pedagogia da Atenção Profunda propõe, em sentido oposto, currículos e sequências didáticas organizados em torno de problemas complexos que exijam e recompensem, precisamente, a permanência atenta e prolongada necessária à religação de saberes distintos.

O quarto princípio é o do desafio calibrado, fundamentado na leitura de Csikszentmihalyi (2020) sobre as condições do estado de fluxo. Tarefas pedagógicas excessivamente fáceis produzem tédio e desengajamento; tarefas excessivamente difíceis produzem ansiedade e evitação; apenas tarefas calibradas em relação à habilidade específica de cada estudante criam a condição psicológica propícia à absorção atenta prolongada. Esse princípio exige da prática docente diferenciação pedagógica cuidadosa, incompatível com propostas didáticas uniformes aplicadas identicamente a turmas heterogêneas.

Com base na articulação desses quatro princípios, a Pedagogia da Atenção Profunda define como objetivo geral formar, ao longo da educação básica, a competência de concentração voluntária sustentada sobre tarefas cognitivamente complexas, como condição necessária ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Como objetivos específicos, propõe-se: fortalecer, por meio de prática pedagógica deliberada, os circuitos neurocognitivos associados à atenção executiva; ampliar progressivamente a duração e a complexidade das tarefas que exigem concentração sustentada, respeitando o desenvolvimento de cada estudante; cultivar disposições metacognitivas que permitam ao estudante reconhecer, e progressivamente regular, os próprios padrões de atenção e distração; e proteger, no espaço e no tempo escolar, momentos estruturados de concentração profunda, resguardados da arquitetura de estímulos fragmentados característica da cultura digital contemporânea.

Compreendida dessa maneira, a Pedagogia da Atenção Profunda não se apresenta como rejeição da cultura digital, tampouco como nostalgia de um suposto tempo anterior à hiperestimulação tecnológica. Apresenta-se como proposta de reequilíbrio: reconhecer que a escola, entre todas as instituições sociais contemporâneas, permanece um dos poucos espaços com potencial legítimo para proteger e formar deliberadamente aquilo que a economia da atenção digital sistematicamente erode.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CULTIVAR A ATENÇÃO PROFUNDA

Traduzir os princípios apresentados na seção anterior em prática pedagógica cotidiana exige redefinir três elementos centrais da organização didática: o papel do professor, o papel do estudante e a organização do tempo e do espaço escolar.

O papel do professor, na Pedagogia da Atenção Profunda, desloca-se da função tradicional de transmissor de conteúdo para a função de arquiteto de condições atencionais. Cabe ao professor calibrar deliberadamente o desafio das tarefas propostas, ajustando complexidade e tempo disponível ao nível de desenvolvimento de cada estudante ou grupo de estudantes. Cabe-lhe também modelar, por meio da própria conduta em sala de aula, padrões de atenção sustentada, permanecendo, por exemplo, concentrado em uma única discussão sem interrupções apressadas por estímulos externos, na medida em que a mediação cultural discutida com apoio em Vigotski (1991) pressupõe que adultos de referência demonstrem, e não apenas prescrevam, os padrões cognitivos que se pretende formar nos estudantes.

O papel do estudante, por sua vez, desloca-se de receptor relativamente passivo de estímulos pedagógicos para sujeito progressivamente responsável pela própria regulação atencional. Esse deslocamento não ocorre de maneira espontânea; exige formação metacognitiva explícita, na qual o estudante aprenda a reconhecer os próprios sinais de dispersão, a identificar gatilhos externos e internos de distração e a desenvolver estratégias pessoais de retomada do foco. Essa formação dialoga diretamente com o princípio da autonomia intelectual fundamentado em Freire (1996): não se trata de impor externamente disciplina atencional, mas de formar, progressivamente, a capacidade autônoma do próprio estudante de geri-la.

Quanto à organização didática, a Pedagogia da Atenção Profunda propõe cinco estratégias centrais, derivadas diretamente dos princípios apresentados na seção anterior. Primeiro, a instituição de blocos de concentração protegida: períodos determinados da rotina escolar, claramente delimitados e comunicados aos estudantes, destinados exclusivamente a tarefas de concentração prolongada, sem interrupção por avisos, trocas de atividade ou uso de dispositivos digitais não relacionados à tarefa em curso. Segundo, a organização curricular por problemas complexos, e não apenas por conteúdos fragmentados, de modo que a permanência atenta prolongada seja funcionalmente necessária, e não apenas moralmente recomendada, para a resolução da tarefa proposta. Terceiro, a diferenciação do nível de desafio das tarefas, evitando tanto atividades repetitivas e desestimulantes quanto exigências desproporcionais à habilidade atual de cada estudante, na direção indicada por Csikszentmihalyi (2020). Quarto, a prática sistemática e progressiva de leitura extensa, impressa ou digital, de textos cuja complexidade cresça gradualmente ao longo dos anos escolares, como forma deliberada de exercitar os circuitos de leitura profunda. Quinto, a formação metacognitiva explícita sobre atenção e distração, incorporada como conteúdo curricular legítimo, e não apenas como orientação disciplinar avulsa.

Essas cinco estratégias têm implicação direta para a organização curricular mais ampla. Currículos organizados exclusivamente em blocos curtos de quarenta ou cinquenta minutos, fragmentados entre disciplinas distintas ao longo do dia letivo, dificultam estruturalmente a instauração de blocos de concentração protegida, na medida em que a interrupção constante entre disciplinas reproduz, dentro da própria arquitetura escolar, o mesmo regime de fragmentação atencional que esta proposta pretende contrapor. A implementação efetiva da Pedagogia da Atenção Profunda pressupõe,

portanto, alguma flexibilização da organização temporal tradicional da escola, favorecendo blocos de tempo mais extensos, sobretudo em atividades que exijam elaboração complexa e sustentada.

Cabe ressalvar que essas estratégias não pressupõem infraestrutura tecnológica sofisticada nem investimento financeiro elevado; pressupõem, sobretudo, reorganização deliberada do tempo, do espaço e da postura pedagógica, o que as torna potencialmente aplicáveis a contextos escolares distintos, incluídas escolas públicas de recursos limitados, ainda que a implementação concreta deva necessariamente considerar as condições específicas de cada realidade institucional.

LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Como todo modelo conceitual recém-proposto, a Pedagogia da Atenção Profunda apresenta limitações que devem ser reconhecidas com o mesmo rigor empregado em sua formulação. A primeira limitação é de natureza metodológica: por se tratar de proposta construída por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, os princípios e estratégias aqui apresentados carecem, neste momento, de validação empírica sistemática em contextos escolares reais. Estudos futuros, de natureza experimental ou quase-experimental, serão necessários para avaliar em que medida a implementação das estratégias propostas produz, efetivamente, os efeitos cognitivos e pedagógicos aqui hipotetizados com base na literatura consultada.

A segunda limitação diz respeito à diversidade de contextos escolares brasileiros. As estratégias propostas na seção anterior pressupõem certo grau de autonomia pedagógica docente e de flexibilidade na organização do tempo escolar, condições nem sempre presentes em redes de ensino fortemente padronizadas por currículos prescritivos e calendários rígidos de avaliação externa. A aplicabilidade concreta da Pedagogia da Atenção Profunda dependerá, portanto, de adaptações específicas a diferentes contextos institucionais, tarefa que extrapola os limites teóricos deste artigo e que caberá a pesquisas futuras, preferencialmente de natureza colaborativa entre pesquisadores e professores da educação básica.

A terceira limitação refere-se à necessidade de investigação mais aprofundada sobre diferenças individuais de desenvolvimento neurológico, incluídos estudantes com diagnósticos formais associados a dificuldades de atenção, cuja relação com os princípios aqui propostos exige tratamento específico, cuidadoso e não generalizante, evitando tanto a patologização indevida de padrões de atenção variáveis quanto a desconsideração de necessidades pedagógicas legítimas e diferenciadas.

Como perspectiva de desenvolvimento futuro, sugere-se a realização de pesquisas de intervenção pedagógica que implementem, em contextos escolares delimitados, as estratégias aqui propostas, avaliando seus efeitos sobre indicadores de aprendizagem, engajamento e bem-estar estudantil ao longo do tempo. Sugere-se também a investigação comparativa entre diferentes desenhos de organização curricular e temporal, de modo a identificar, com maior precisão empírica, as condições institucionais mais favoráveis à implementação de blocos de concentração protegida. Por fim, sugere-se

a extensão da proposta aqui apresentada ao campo da formação inicial e continuada de professores, dimensão apenas tangenciada neste artigo, mas que constitui condição necessária para que a Pedagogia da Atenção Profunda deixe de ser proposta teórica e se converta, efetivamente, em prática pedagógica transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu do problema da fragmentação cognitiva provocada pela hiperestimulação digital contemporânea e de sua interferência nos processos de aprendizagem escolar. Ao longo das seções anteriores, buscou-se demonstrar que essa fragmentação não constitui fenômeno superficial ou passageiro, tampouco simples questão de hábito individual a ser corrigida por orientação comportamental pontual. Constitui, antes, o resultado convergente de transformações cognitivas estruturais associadas à cultura digital, de uma economia da atenção deliberadamente desenhada para capturar e reter o foco humano, e de limitações estruturais das respostas pedagógicas até aqui predominantes, oscilantes entre a proibição indiscriminada e a incorporação acrítica de recursos digitais ao cotidiano escolar.

Em resposta a esse problema, o artigo apresentou a Pedagogia da Atenção Profunda como modelo conceitual original, fundamentado na articulação crítica entre a psicologia histórico-cultural de Vigotski (1991), a pedagogia da autonomia de Freire (1996), o pensamento complexo de Morin (2000) e a psicologia do estado de fluxo de Csikszentmihalyi (2020), em diálogo com a neurociência da atenção sistematizada por Posner e Petersen (1990) e com as leituras críticas da cultura digital oferecidas por Han (2018), Carr (2011), Wolf (2019), Postman (1994) e Lévy (1999). Dessa articulação resultaram quatro princípios fundadores, mediação cultural da atenção, autonomia intelectual como finalidade, complexidade como estrutura do conhecimento e desafio calibrado, e cinco estratégias didáticas centrais, voltadas à formação deliberada e progressiva da concentração voluntária sustentada ao longo da educação básica.

Os objetivos propostos na introdução deste artigo foram, assim, contemplados: caracterizaram-se as transformações cognitivas associadas à cultura digital contemporânea, discutiram-se criticamente os mecanismos da economia da atenção, examinaram-se contribuições pertinentes da neurociência da atenção e, com base nessa fundamentação, sistematizou-se um modelo pedagógico original, capaz de orientar a prática docente no enfrentamento consciente da fragmentação cognitiva discutida ao longo do texto.

Como toda proposta teórica recém-formulada, a Pedagogia da Atenção Profunda aqui apresentada carece ainda de validação empírica sistemática, de adaptação às condições específicas de diferentes contextos escolares brasileiros e de investigação aprofundada sobre sua relação com diferenças individuais de desenvolvimento neurológico, limitações já discutidas na seção anterior e que delimitam, com honestidade científica, o alcance atual desta contribuição.

Ainda assim, este artigo sustenta que reconhecer a atenção profunda como competência pedagógica formável, e não como traço de caráter distribuído desigualmente entre estudantes mais ou menos disciplinados, constitui deslocamento conceitual necessário para que a escola contemporânea enfrente, com fundamentação teórica consistente, um dos desafios mais concretos e cotidianos de sua prática: sustentar, em meio à arquitetura de distração que caracteriza a cultura digital contemporânea, espaços legítimos de concentração, elaboração e pensamento autônomo. Trata-se, em última análise, de reafirmar a escola como uma das últimas instituições sociais ainda comprometidas em proteger deliberadamente aquilo que a economia da atenção digital sistematicamente dispersa.

REFERÊNCIAS

CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros.** Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: a psicologia do alto desempenho e da felicidade.** Tradução de Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

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

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado**. Petrópolis: Vozes, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORIN, Edgar**. Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

POSNER, Michael I.; PETERSEN, Steven E. **The attention system of the human brain. Annual Review of Neuroscience**, v. 13, p. 25-42, 1990.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch**. A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era.** Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.



A FAMÍLIA E A ESCOLA: IMPORTANTES PARCEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, MORAL, SOCIAL, CRÍTICO, CIENTÍFICO E AFETIVO DO INDIVÍDUO

FAMILY AND SCHOOL: IMPORTANT PARTNERS IN THE HOLISTIC, MORAL, SOCIAL, CRITICAL, SCIENTIFIC, AND AFFECTIVE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL

IVONISE MARIA MACIEL SILVEIRA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia Plena em Língua Portuguesa pela faculdade do Oeste Paulista (2002); Professora de Educação Infantil e Fundamental I (período vespertino) na EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DE SAMPAIO – DRE Santo Amaro.

RESUMO

Uma das coisas mais básica para a educação ocorrer da melhor forma possível, é a constituição de uma parceria sólida entre família e escola, pois, se ambas trabalharem juntas em prol da educação, não haverá nada que impedirá o alcance do sucesso educacional, bem como da sociedade como um todo, porém a atualidade mostra com triste clareza como essa relação tem se apresentado tóxica ou mesmo inexistente. Essa integração é necessária para um bem comum, principalmente por parte da família. É fundamental que pais e/ou responsáveis se envolvam mais efetivamente na vida escolar dos seus, dando à educação a devida importância que ela tem para o indivíduo e seu futuro.

Palavras chaves: Educação; Família; Parceria; Futuro.

ABSTRACT

A strong partnership between family and school is one of the basic conditions for education to work well. When they work together to support children's education, they can contribute to educational success and the well-being of society. Yet today this relationship is often strained or nonexistent. Cooperation is important for the common good, particularly through more active family involvement in children's school lives and greater recognition of education's importance to their future.

Keywords: Education; Family; Partnership; Future

INTRODUÇÃO

Hoje em dia é preciso refletir onde o elo entre família e escola se quebrou no que se refere ao processo educacional e desenvolvimento biopsicossocial do ser humano. A criança está, desde sua mais tenra idade, inserida nessas duas instituições responsáveis por incutir nela valores, normas culturais, saberes científicos e habilidades socioemocionais. O melhor desempenho acadêmico dos estudantes se dá com a presença ativa da família em sua vida escolar, além da diminuição da evasão, promove o desenvolvimento emocional mais equilibrado; o contrário pode levar à sobrecarga docente e, principalmente, a prejuízos diretos ao aprendizado.

O papel da família no acompanhamento do rendimento e aprendizado dos estudantes é fundamental para eficácia da socialização e desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança durante toda a infância. Na perspectiva de Dias (2005), “A família é um grupo aparentado responsável principalmente pela socialização de suas crianças e pela satisfação de necessidades básicas”. Para ele, trata-se de um conjunto de pessoas que vivem juntas ou por tempo indefinido entre si pelo sangue, e que estão relacionadas pelo casamento, aliança ou adoção.

A família representa o primeiro componente estrutural na vida do sujeito e a escola o segundo; assim, fundamenta-se a importância de haver qualidade nas conexões e relações entre esses dois ambientes.

{...} o aprendizado tal como acontece, ocorre na idade pré-escolar e difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos e conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes dos objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; o que através da imitação dos adultos e através da instituição recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? O aprendizado e o desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança. (VYGOTSKY, 2008, p.110).

À família cabe o desenvolvimento moral, afetivo e social, enquanto a escola se encarrega de sistematizá-lo e expandir o conhecimento formal/científico, as interações sociais para, além do âmbito

familiar. E, nesse contexto, não devem agir de maneira isolada ou dissonante. Pois não conseguiriam cumprir plenamente sua missão educativa.

DESENVOLVIMENTO

A Constituição (1988) traça os direitos e deveres da família e da escola quanto à educação, cada uma tem o seu papel bem determinado, porém a carga maior tem sido atribuída, não legalmente, mas deliberadamente, à escola e de forma constante, cobrada por algo que não lhe cabe.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Corroborando com a Constituição, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece que as instituições de ensino tenham a incumbência de, por exemplo: “VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;” (Art. 12) e o artigo 32 dita que “IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

E quanto ao ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu décimo terceiro artigo, frisa que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa”, além de prepará-la para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, e a ela deve ser assegurado o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência; e a garantia de vagas na mesma instituição a irmãos na mesma etapa/ciclo de ensino da educação básica.

Quando pais e/ou responsáveis estão presentes, acompanham as lições e atividades propostas, são ativos em reuniões e incentivam, normalmente há aumento de segurança emocional e de desempenho. Entretanto, é preciso ressaltar que, em alguns casos, a escola precisa se empenhar em trazer esses pais de volta e fazê-los pertencentes à comunidade escolar. Ou seja, é preciso atraí-los para o cotidiano escolar. Deve se comportar como espaço democrático e aberto ao diálogo. A família deve ter consciência de que sua participação é bem-vinda e o sentimento de pertencimento pode ocorrer quando são membros dos Conselhos Escolares e participam da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para, além disso, a escola pode promover mais envolvimento ao realizar oficinas, eventos culturais e momentos de formação para pais. Conforme Cortelazzo (2000), e assim, com engajamento, haverá complementação da formação educacional. As duas instituições devem vislumbrar o maior objetivo de todos, que é a formação integral da criança.

No vínculo estabelecido entre as duas pode estar a chave para a prevenção relacionada ao fracasso escolar e à desordem. A cognição constituída na escola se baseará na carga emocional vivenciada em família. O que evita dificuldade de adaptações.

Do ponto de vista de Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial que a criança particularmente se destine. (DURKHEIM, 1978, p, 41)

A escola precisa ponderar acerca das atuais configurações familiares (monoparentais, recompostas, homoparentais) e preparar-se para o acolhimento, livre de preconceitos ou julgamentos descabidos. Do ponto de vista de Dessen e Polonia (2007), é essencial destacar a necessidade de esforços para melhor compreensão das relações família-escola, “de modo a assegurar que ambos os contextos sejam espaços efetivos para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.”

A família precisa voltar a se interessar, ativamente, pelo rendimento escolar e comportamento do estudante sob sua tutela, porém a escola reconhece que algumas famílias estabeleceram esse distanciamento de maneira involuntária, por vulnerabilidade que pedem políticas públicas efetivas. De acordo com Steigenberg (2007), “A relação dos pais com escola, deve ocorrer buscando interações qualitativas positivas entre esses ambientes socializadores e educativos”. Segundo ele, para que essa relação melhore, é fundamental que seja vista ou encarada como um caminho de mão dupla e, por questão educativa, cabe à escola ir além dos problemas escolares e compreender o modo de ser e de viver dos pais e de seus estudantes, sem descaracterizar as instâncias.

A educação escolar é diferente da educação familiar. Não se pode delegar a escola parte da educação familiar, pois esta é única e exclusiva, voltada à formação do caráter e aos padrões de comportamentos familiares. A escola é um ambiente de convívio no qual os alunos recebem estímulos, espaços para a socialização e tem o objetivo de preparar o indivíduo para o mundo. Para a escola, seus alunos são transcendentes curriculares, para os pais, os filhos existem para sempre. (TIBA, 2012, p.183).

No ponto de vista de Chalita (2001) “Por melhor que seja essa escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca a escola vai suprir a carência deixada por uma família ausente”. Segundo ele, quem quer que seja o responsável pela educação da criança deve participar de forma efetiva, ou a escola não conseguirá atingir seu objetivo. Caso não haja a participação dos pais na criação dos filhos, o resultado pode ser danoso e deixar marcas impossíveis de serem apagadas.

Na perspectiva de Castro e Regattieri (2009), é importante destacar que a escola pública só se faz eficaz quando apresenta capacidade de auxiliar e promover/garantir, para todos, o direito de aprender, sem descriminação. Para que isso aconteça, é preciso estabelecer aproximação do universo social dos estudantes e de acordo com as autoras, preservar a relação escola-família. “... a conquista da tão desejada participação das famílias na vida escolar dos alunos deve ser vista como parte constituinte do trabalho de planejamento educacional.” Afinal, “As crianças que chegam à escola são membros-dependentes de um núcleo familiar que lhes dá um nome e um lugar no mundo”.

A escola e a família são as principais responsáveis pelo desenvolvimento global do indivíduo, mas é preciso delimitar os papéis, pois, quando uma das duas falha, resulta num desequilíbrio prejudicial ao desenvolvimento infantil, e daí vem a importância de se criar alianças educacionais garantidoras da existência de ambiente seguro e estruturado que venham a estabelecer alinhamento claro e respeitoso quanto às distintas atribuições. Segundo Ramos (2016), “É de fundamental importância que os pais acompanhem a vida escolar de seus filhos, não deixando a responsabilidade só para a escola”. O autor ainda complementa que a tarefa de educar é de ambos e ao se omitir, a família causas danos permanentes, e a educação de qualidade só se concretiza quando bem traçada pela família e pela escola.

Ajudar a criança a construir um bom caráter é a mesma coisa que ajudá-la a desenvolver sua consciência do erro e do acerto. Caráter e consciência expressam a visão que ela possui de si mesma e aproxima-se muito do sentimento de autoestima. É por essa razão que a educação do caráter é importante. (ANTUNES, 2005, p.53).

A ausência e o desinteresse familiar, normalmente, geram indisciplina, e a presença da família provoca no estudante segurança e motivação para a apropriação cognitiva. A transferência de cuidados pode gerar, além da exaustão doente, transferência de referências**.** Segundo Ramos (2016), quando em instituições escolares, as crianças devem receber uma atenção especial e é essencial “que haja um bom relacionamento entre a escola e os pais, que devem representar uma ação conjunta onde a criança vai sentir-se segura.” Pois, de acordo com Nascimento:

É no momento em que a escola, de algum modo, tira a tutela das famílias no processo formativo educacional das crianças, que as relações entre família e escola, no que diz respeito à execução de um projeto de civilidade, homem e sociedade, são mais perceptíveis. (NASCIMENTO, 2017, p.27).

Conforme Tiba (1996), “Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação” e complementa dizendo que o lugar dos pais na educação nunca deve ser tomado pela escola, uma vez que serão sempre seus filhos e sua permanência na escola é transitória.

Wallon (1979) pontua o quão “... é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento." Ressaltando a benesse de se estar presente e a desvantagem da ausência e desinteresse.

Durante a pandemia, essa relação. que já não era ideal, tornou-se mais complexa. Durante a crise sanitária, tendo os pais e responsáveis como mediadores pedagógicos temporários, as desigualdades de acesso à tecnologia foram evidenciadas e esse foi um dos grandes desafios para a efetividade do ensino remoto. Os estudantes em que as famílias criaram rotinas de estudo e permaneceram em contato com a escola, tiveram menores *déficits* na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

As instituições sociais família e escola são indissociáveis para a formação cidadã do sujeito. Uma complementa a outra, pois a escola depende da base emocional e comportamental adquirida/aprendida em casa, e a família, do apoio técnico e científico da escola.

O estabelecimento de uma tênue sintonia entre os objetivos pedagógicos e educacionais e as atitudes aprendidas e exercidas em casa, resulta num bom desenvolvimento infantil. É fundamental uma sintonia fina entre as normas atitudinais exercidas em casa e os objetivos pedagógicos da escola.

Porém, é indispensável que se constituam limites, bem determinados, para cada eixo fundamental para formação cidadã. É importante compreender a família como a primeira educadora moral e a escola como espaço do conhecimento formal. Ou seja, determinar funções: o que é moral (família) e científico (escola), prevenindo ruídos de comunicação**.**

A escola, na figura da gestão, precisa, pensando na existência de ambiente convidativo e acessível, desenvolver ou melhorar suas técnicas de comunicação e bem como de acolhimento. Pois é papel da equipe de gestão a aproximação entre esses dois componentes estruturais (família e escola).

Na atual conjuntura, os pais, que são naturalmente responsáveis pelas funções educativas primárias, terceirizam a educação comportamental e de cuidados que cabem à estrutura familiar, dando à escola um cunho familiar e assistencialista, deixando de lado seu vínculo e autoridade parental nas mãos da escola. Os limites devem ser restabelecidos; a família cabe a formação primária e, à escola, a secundária.

As crianças, quando chegam à escola, são provindas de um núcleo constituído pela família que integram; e cabe à escola dar continuidade à formação do indivíduo e não iniciá-la, pois essa é a função da família.

Enfim, é imprescindível trabalhar, conjuntamente, de forma colaborativa, alinhada com um propósito comum, de modo a incutir na criança a segurança para desenvolver-se plenamente e de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

CONSTITUIÇÃO FEDERAL E CÓDIGOS

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

DECRETOS, LEIS (FORMATO ELETRÔNICO)

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF, 1990. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 22 set. 2026.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 22 set. 2026.

ARTIGO UM AUTOR (FORMATO ELETRÔNICO)

NASCIMENTO, Paulo Henrique Albuquerque do. **A escola é a segunda família e a família é a primeira escola:uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola.** 2017. 158f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=LMOcX-sAAAAJ&citation_for_view=LMOcX-sAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC>Acesso em 05 de Set. 2026.

STEIGENBERG, Josmary Firmino de Souza**. Interação Família-Escola: saberes necessários para a construção de relações transformadoras**. PDE/2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/763-4.pdf> Acesso em 20 de Set. 2026.

ARTIGO DOIS OU MAIS AUTORES (FORMATO ELETRÔNICO)

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza**. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2009. 104 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/escola_familia_final.pdf>. Acesso em: 22 set. 2026.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007[cite: 3]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR>. Acesso em: 03 set. 2026.

FREITAS, Luciana Cássia de; SANTOS, Rosane Oliveira. A importância da família no contexto escolar para o desenvolvimento da criança. **DiversaPrática: Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 74-99, 2º sem. 2017[cite: 5]. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/40608>. Acesso em: 20 set. 2026.

SILVA, Antônio Veimar da *et al*. A importância da família no contexto escolar: um estudo de caso em uma escola pública no estado do Piauí durante a pandemia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e538111436807, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i14.36807[cite: 2]. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/36807>. Acesso em: 09 set. 2026.

SILVA, Camila Carolayne Corrêa da; FREITAS, Daniela Gomes de Oliveira; PEREIRA, Magda Maria. **A importância da família na educação escolar**. Anais do 3º Simpósio de TCC das Faculdades

FINOM e Tecsoma, Paracatu, p. 1236-1247, 2020[cite: 4]. Disponível em: <https://finom.edu.br/pdf/anais/202102190902369.pdf>. Acesso em: 19 set. 2026.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO UM AUTOR (FORMATO ELETRÔNICO)

RAMOS, Patrícia Karla Bezerra. **A importância da família no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil**. (TCC) Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Duas Estradas: 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3386?locale=pt_BR>. Acesso em: 16 set. 2026.

SILVA, Elizabeth Santana. **A participação da família no contexto escolar**. Orientadora: Fernanda Gabriela Gadelha. 2018. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar) – Faculdade Três Marias, João Pessoa, 2018[cite: 1]. Disponível em: <https://biblioteca.educasystem.com.br/repository/tcc/c19aaff7e411f9d5dcfb8d80d4bd8b10.pdf>. Acesso em: 16 set. 2026.

SILVA, Leandro Martins da. **A importância da família no desenvolvimento escolar e o papel de cada instituição família e escola**. Orientador: Mílvio da Silva Ribeiro. 2021. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel, Tucuruí, 2021[cite: 8]. Disponível em: <https://faculdadegamaliel.com.br/wp-content/uploads/2025/01/A-IMPORTANCIA-DA-FAMILIA-NO-DESENVOLVIMENTO-ESCOLAR-E-O-PAPEL-DE-CADA-INSTITUICAO-FAMILIA-E-ESCOLA-LEANDRO.pdf>. Acesso em: 06 set. 2026.

SILVA, Maria Carolina Silvestre da. **A relação família e escola: troca de responsabilidades e sobrecarga profissional na educação infantil**. Orientadora: Sabrina Grisi Pinho de Alencar. 2024. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024[cite: 6]. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32690?locale=pt_BR >. Acesso em: 11 set. 2026.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DOIS OU MAIS AUTORES (FORMATO ELETRÔNICO)

GOMES, Railda dos Santos; LOPES, Catiely Santos; MADEIROS, Heleriany de Medeiros**. A família no contexto escolar: um estudo de caso com professores de uma escola municipal de Natal**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2020[cite: 7]. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67894>. Acesso em: 19 set. 2026.

TESE DE DOUTORADO

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Colaboração, trabalho em equipe e as tecnologias de comunicação: relações de proximidade em cursos de pós-graduação.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LIVROS

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores**. Campinas, São Paulo. Papirus, 2005.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto.** São Paulo: Editora Gente, 2001.

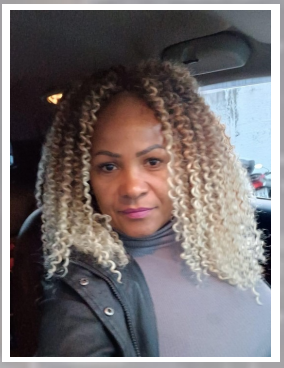
DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

_____. **Pais e Educadores de alta *Performance*.** - 2ª Edição. São Paulo: integrare Editora, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação Social da mente**. São Paulo; Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Petrópolis: Vozes, 1979.



AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM

AFFECTIVITY AND HUMAN DEVELOPMENT: THE SCHOOL AS A WELCOMING SPACE FOR LEARNING

JACILENE DO NASCIMENTO MALAQUIAS

Graduada em Pedagogia (2013), pela Faculdade de Tecnologia e Negócios Carlos Drumond de Andrade (2013), pós-graduada em Ed.Infantil pela faculdade Facconect (2025) , professora de Ed.Infantil e fundamental I na EMEI Aparecido Domingues e Professora de Educação infantil PEI no CEI Ana Lúcia de Holanda Gambôa

RESUMO

A afetividade constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento humano e exerce papel significativo nos processos de aprendizagem, socialização e construção das relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse contexto, compreender a escola como espaço de acolhimento implica reconhecer que educar ultrapassa a transmissão de conhecimentos, envolvendo também a construção de vínculos, a escuta, o respeito às singularidades e a valorização dos sujeitos. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento humano e para a construção de práticas educativas mais acolhedoras e humanizadas. A discussão fundamenta-se em contribuições de autores que compreendem o desenvolvimento como um processo constituído pelas dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva, destacando-se Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget e Carl Rogers. A afetividade é compreendida não como elemento secundário do processo educativo, mas como componente que influencia a maneira como crianças e estudantes estabelecem relações, enfrentam desafios, desenvolvem sua autonomia e atribuem significado às experiências escolares. A escola, enquanto espaço de convivência e formação, possui papel fundamental na promoção de relações baseadas no diálogo, na empatia, no respeito e na valorização da diversidade. Conclui-se que práticas pedagógicas pautadas no acolhimento e na afetividade podem contribuir para um ambiente escolar mais seguro, participativo e humanizado, favorecendo tanto o desenvolvimento integral dos estudantes quanto a construção de relações educativas fundamentadas nos valores humanos.

Palavras chaves: Afetividade; Desenvolvimento humano; Acolhimento; Aprendizagem; Educação humanizadora

ABSTRACT

Affectivity is an essential dimension of human development and plays a significant role in learning, socialization, and relationships at school. Understanding school as a welcoming space means recognizing that education goes beyond transmitting knowledge: it also involves building relationships, listening, respecting individual differences, and valuing each person. This article reflects on the importance of affectivity to human development and to more welcoming and humane educational practices. It draws on authors who understand development as a process shaped by cognitive, social, cultural, and affective dimensions, especially Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget, and Carl Rogers. Affectivity is not secondary to education; it influences how children and students form relationships, face challenges, develop autonomy, and make meaning of school experiences. As a place of community and formation, the school has an important role in fostering dialogue, empathy, respect, and appreciation of diversity. The article concludes that pedagogical practices grounded in welcome and affectivity can create a safer, more participatory, and more humane school environment, supporting students' holistic development and relationships based on human values.

Keywords: Affectivity; Human Development; Welcoming Environment; Learning; Humanizing Education

INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos principais caminhos para o desenvolvimento humano, não se restringindo à transmissão de conhecimentos e conteúdos curriculares. O processo educativo envolve sujeitos que possuem histórias, sentimentos, necessidades, expectativas, diferentes formas de compreender o mundo e distintas maneiras de estabelecer relações. Nesse sentido, pensar a escola como espaço de formação significa reconhecer que a aprendizagem acontece também por meio das interações, dos vínculos e das experiências afetivas vivenciadas cotidianamente.

A afetividade ocupa, portanto, um lugar relevante no contexto educacional, uma vez que as relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e demais profissionais da escola podem influenciar significativamente a maneira como os sujeitos participam das experiências educativas. Um ambiente marcado pelo respeito, pela escuta e pelo acolhimento tende a favorecer relações de confiança, segurança e pertencimento, elementos importantes para que o estudante se reconheça como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

A escola é um espaço essencialmente relacional. Nela, diferentes sujeitos convivem diariamente, compartilham experiências, constroem conhecimentos, enfrentam conflitos e aprendem formas de participação social. Por essa razão, a dimensão afetiva não deve ser compreendida como algo separado da prática pedagógica. Ao contrário, ela está presente nas interações que acontecem durante as atividades, nas formas de comunicação, na maneira como o professor conduz uma situação de conflito,

no modo como recebe um estudante, na valorização de suas conquistas e, principalmente, na disposição para compreender suas necessidades e potencialidades.

As contribuições de Henri Wallon são particularmente importantes para essa discussão, pois o autor compreende a pessoa em uma perspectiva integrada, considerando a articulação entre afetividade, cognição e movimento. Nessa concepção, o desenvolvimento não ocorre de maneira fragmentada, mas resulta das relações estabelecidas pelo sujeito consigo mesmo, com os outros e com o meio. A afetividade, dessa forma, participa ativamente da constituição da pessoa e de sua relação com o conhecimento.

Vygotsky (2007), por sua vez, destaca a importância das relações sociais e culturais para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A aprendizagem ocorre por meio da interação com outras pessoas e da mediação cultural, evidenciando que o sujeito se desenvolve em contextos sociais concretos. Assim, a relação pedagógica não pode ser reduzida a uma simples transmissão de informações, pois envolve diálogo, interação, linguagem, colaboração e construção compartilhada de significados.

Essa perspectiva aproxima-se também das contribuições de Carl Rogers (1978), que enfatiza a importância de relações educativas fundamentadas na empatia, na autenticidade e na aceitação do estudante. Na abordagem centrada na pessoa, aprender envolve a participação ativa do sujeito e a atribuição de sentido às experiências. Assim, acolher o estudante implica reconhecer sua singularidade e criar condições de confiança e respeito que favoreçam sua autonomia e seu envolvimento com a aprendizagem.

A dimensão afetiva também se relaciona diretamente ao direito de aprender em um ambiente educativo que respeite as singularidades. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta o desenvolvimento integral como uma perspectiva fundamental da educação básica, valorizando competências relacionadas à convivência, à empatia, ao diálogo, à responsabilidade e ao respeito. Desse modo, a formação escolar envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões sociais, emocionais, culturais e éticas.

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre o papel da escola na construção de relações mais humanas. Acolher não significa eliminar desafios ou conflitos presentes no cotidiano escolar, mas criar condições para que esses acontecimentos sejam enfrentados por meio do diálogo, da escuta e do respeito. Uma escola acolhedora é aquela que reconhece que cada estudante chega ao espaço educativo trazendo consigo experiências e sentimentos que também interferem em sua maneira de aprender e participar.

Nesse cenário, o professor assume papel fundamental. Sua prática pode contribuir para estabelecer um ambiente no qual o estudante se sinta respeitado, ouvido e incentivado a participar. A autoridade docente, quando articulada ao diálogo e ao respeito, não precisa se opor à afetividade. Pelo

contrário, é possível estabelecer limites e regras ao mesmo tempo em que se constroem relações baseadas na confiança e na valorização humana.

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento humano, destacando a escola como espaço de acolhimento, convivência e aprendizagem. Busca-se compreender de que maneira as relações afetivas podem contribuir para uma prática pedagógica mais humanizada e para o desenvolvimento integral dos estudantes. A discussão parte do entendimento de que educar envolve conhecimento, mas também envolve presença, escuta, respeito, sensibilidade e compromisso com o outro.

A relevância dessa reflexão está na necessidade de fortalecer práticas educativas que reconheçam o estudante em sua integralidade. Em uma sociedade marcada por diferentes desafios sociais, culturais e relacionais, a escola possui importante responsabilidade na formação de sujeitos capazes de conviver com as diferenças, estabelecer relações respeitosas, exercer a empatia e participar de forma consciente da vida coletiva. Dessa maneira, a afetividade pode ser compreendida como uma dimensão educativa capaz de aproximar o conhecimento da experiência humana e tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

A AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A afetividade constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, estando presente nas diferentes experiências vivenciadas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória. No contexto educacional, compreender sua importância significa reconhecer que os estudantes não chegam à escola apenas com conhecimentos prévios, mas também carregam sentimentos, expectativas, experiências familiares, relações sociais e diferentes formas de perceber a realidade. Esses elementos participam da maneira como cada indivíduo estabelece vínculos, enfrenta desafios e se envolve com as situações de aprendizagem.

Na perspectiva de Henri Wallon, o desenvolvimento humano ocorre por meio da integração entre afetividade, inteligência e movimento. A afetividade possui papel relevante na constituição da pessoa, especialmente porque as emoções estabelecem formas de comunicação e interação com o ambiente. Para Wallon (2007), o indivíduo se desenvolve em estreita relação com o meio social, sendo impossível compreender sua formação de maneira isolada. No ambiente escolar, essa compreensão reforça a necessidade de práticas que valorizem as relações e reconheçam a dimensão emocional presente no cotidiano pedagógico.

A afetividade também está relacionada à construção da identidade e da autonomia. Quando o estudante encontra um ambiente no qual é respeitado e suas manifestações são consideradas, tende a desenvolver maior confiança para participar das atividades, expressar opiniões e enfrentar situações novas. Isso não significa afirmar que o afeto, isoladamente, garante a aprendizagem, mas reconhecer

que relações positivas podem criar condições favoráveis para que o estudante se envolva de maneira mais significativa com o processo educativo.

Vygotsky (2007) contribui para essa discussão ao compreender o desenvolvimento como resultado das interações sociais e culturais. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio da mediação e das relações estabelecidas com outras pessoas. Dessa forma, a presença do outro possui importância fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento das capacidades humanas. A relação entre professor e estudante, nesse sentido, constitui uma experiência social que pode favorecer a participação, a comunicação e a construção compartilhada de conhecimentos.

Piaget (1999) também reconhece a relação entre os aspectos afetivos e cognitivos, compreendendo que o desenvolvimento intelectual não acontece de forma totalmente desvinculada da dimensão afetiva. O interesse, a motivação e os sentimentos podem influenciar a disposição do sujeito diante dos desafios e das experiências de aprendizagem.

Assim, considerar a afetividade no processo educativo significa compreender o estudante em sua integralidade. A escola pode contribuir para esse desenvolvimento ao construir relações baseadas no respeito, na escuta, no diálogo e na valorização das singularidades. Uma educação comprometida com o desenvolvimento humano precisa, portanto, reconhecer que ensinar envolve conhecimentos, mas também relações, sentimentos e experiências que ajudam a constituir sujeitos mais autônomos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

A escola constitui um espaço privilegiado de convivência, socialização e construção de conhecimentos, no qual os estudantes estabelecem relações com diferentes pessoas e vivenciam experiências que contribuem para sua formação. Por esse motivo, pensar a escola como espaço de acolhimento significa compreender que sua função educativa também envolve a construção de vínculos, o reconhecimento das singularidades e a promoção de relações pautadas pelo respeito e pela dignidade humana. O acolhimento, nesse sentido, não deve ser entendido como uma ação isolada, mas como uma postura que precisa estar presente nas diferentes dimensões do cotidiano escolar.

Acolher significa reconhecer o estudante como sujeito de direitos, com história, cultura, sentimentos, necessidades e potencialidades. Quando a comunidade escolar demonstra disponibilidade para ouvir e compreender os estudantes, cria-se um ambiente no qual eles podem desenvolver maior sentimento de pertencimento. Esse sentimento é importante para a participação nas atividades, para a construção de relações de confiança e para o envolvimento com as experiências educativas. Uma escola acolhedora não elimina conflitos ou dificuldades, mas busca enfrentá-los por meio do diálogo, da escuta e da construção coletiva de soluções.

Nesse processo, o vínculo entre professor e estudante ocupa posição de destaque. A relação pedagógica não se estabelece somente por meio dos conteúdos ensinados, mas também pelas atitudes,

pela comunicação e pela maneira como o professor reconhece e valoriza cada estudante. Demonstrar interesse, respeitar diferentes ritmos de aprendizagem, incentivar a participação e reconhecer avanços são atitudes que podem contribuir para a construção de relações educativas mais significativas.

Na perspectiva de Rogers (1978), a qualidade da relação entre professor e estudante pode favorecer uma aprendizagem significativa. A escuta empática, a autenticidade e a aceitação contribuem para um clima de confiança no qual o estudante encontra condições para se expressar e participar. O professor mantém sua responsabilidade pedagógica ao organizar experiências e oferecer apoio, sem desconsiderar a iniciativa e as necessidades de quem aprende.

O acolhimento também precisa envolver a comunidade escolar de forma ampla. A participação das famílias, o trabalho colaborativo entre profissionais e a construção de uma cultura institucional baseada no respeito contribuem para fortalecer os vínculos e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. A escola, quando assume uma postura humanizada, passa a compreender que educar é também criar condições para que cada sujeito se reconheça como pertencente a um coletivo.

Desse modo, a afetividade presente nas relações escolares pode contribuir para transformar o espaço educativo em um ambiente de segurança, diálogo e aprendizagem. O acolhimento, associado à intencionalidade pedagógica, permite construir uma escola que valoriza não apenas aquilo que o estudante aprende, mas também quem ele é, suas relações e sua trajetória de desenvolvimento humano.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A relação entre afetividade e aprendizagem evidencia que o processo educativo envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Aprender não consiste apenas em memorizar informações ou adquirir habilidades acadêmicas, mas também em participar de experiências que possibilitem ao estudante atribuir significado ao conhecimento, interagir com outras pessoas, desenvolver autonomia e construir novas formas de compreender a realidade. Nesse processo, as relações estabelecidas no ambiente escolar podem favorecer ou dificultar a disposição do estudante para participar das experiências propostas.

A prática pedagógica precisa considerar que cada estudante apresenta diferentes ritmos, interesses, formas de expressão e maneiras de aprender. Quando o professor demonstra sensibilidade diante dessas diferenças, cria possibilidades para que os estudantes se sintam mais seguros para perguntar, errar, tentar novamente e compartilhar suas ideias. O erro, nessa perspectiva, deixa de ser compreendido apenas como fracasso e passa a ser considerado parte do processo de construção do conhecimento. Uma relação pedagógica pautada no respeito permite que o estudante enfrente desafios sem sentir que sua dificuldade determina seu valor como pessoa.

A afetividade pode estar presente em ações simples do cotidiano escolar, como ouvir atentamente, chamar o estudante pelo nome, reconhecer seus avanços, incentivar sua participação, valorizar suas produções e demonstrar disponibilidade para ajudá-lo diante de dificuldades. Essas atitudes não

substituem o planejamento, os conhecimentos pedagógicos ou a intencionalidade educativa, mas podem contribuir para criar condições relacionais favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens.

Na perspectiva de Vygotsky (2007), a interação social possui papel essencial no desenvolvimento e na aprendizagem. O professor, enquanto mediador, organiza situações que possibilitam a interação dos estudantes com o conhecimento e com seus pares. Essa mediação também envolve a dimensão relacional, pois aprender em conjunto pressupõe diálogo, cooperação e respeito às diferentes formas de pensar.

Rogers (1978) ressalta a relevância de um ambiente relacional favorável à aprendizagem, no qual o estudante possa expressar dúvidas, interesses e sentimentos sem receio de desvalorização. Nessa perspectiva, a atuação docente envolve atenção genuína às experiências dos estudantes e abertura à participação. Uma prática pedagógica afetiva, portanto, não dispensa objetivos e responsabilidades: procura articulá-los à confiança, à escuta e ao respeito.

Nesse sentido, cabe ao professor equilibrar afetividade e intencionalidade pedagógica. Acolher o estudante não significa facilitar indiscriminadamente as experiências de aprendizagem, mas oferecer apoio para que ele desenvolva suas capacidades e enfrente desafios de maneira progressiva. A afetividade, quando articulada ao planejamento e à mediação docente, pode contribuir para uma educação mais significativa.

Portanto, investir em relações pedagógicas baseadas na confiança, no respeito, na escuta e na empatia significa reconhecer que a aprendizagem acontece em um contexto humano. A escola que valoriza a afetividade amplia suas possibilidades de promover não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a autonomia, a convivência, a responsabilidade e a formação integral dos estudantes.

AFETIVIDADE, VALORES HUMANOS E EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

A educação possui uma importante função na formação de sujeitos capazes de conviver, dialogar, respeitar as diferenças e participar de maneira responsável da sociedade. Nesse processo, os valores humanos assumem papel significativo, pois orientam comportamentos, relações e escolhas realizadas no cotidiano. A afetividade, quando integrada à prática educativa, pode contribuir para que valores como respeito, empatia, solidariedade, responsabilidade, cooperação e justiça sejam vivenciados de maneira concreta no ambiente escolar.

A escola é um espaço no qual os estudantes aprendem não apenas por meio dos conteúdos formalmente planejados, mas também através das relações que estabelecem diariamente. As atitudes dos adultos, as formas de resolver conflitos, o modo como as diferenças são tratadas e as oportunidades de participação oferecidas aos estudantes constituem experiências educativas. Dessa maneira, uma educação comprometida com os valores humanos precisa transformar princípios como respeito e solidariedade em práticas efetivas de convivência.

A empatia ocupa lugar importante nesse processo. Desenvolver a capacidade de reconhecer sentimentos, perspectivas e necessidades do outro pode favorecer relações mais respeitosas e colaborativas. No cotidiano escolar, situações de conflito podem ser utilizadas como oportunidades educativas para estimular o diálogo, a escuta e a busca por soluções construídas coletivamente. Em vez de compreender o conflito apenas como um problema disciplinar, a escola pode utilizá-lo como possibilidade de aprendizagem social e desenvolvimento da responsabilidade.

A perspectiva humanista de Rogers (1978) destaca a valorização da pessoa e de suas possibilidades de desenvolvimento. Na escola, essa compreensão convida à construção de relações pautadas na empatia, na autenticidade e no respeito às singularidades. A afetividade, nesse sentido, não deve ser confundida com permissividade ou ausência de limites. Educar com afeto também envolve estabelecer combinados claros, orientar comportamentos e favorecer a autonomia e a responsabilidade nas relações coletivas.

A educação em valores humanos precisa ainda considerar a diversidade presente na escola. Cada estudante possui características, histórias, culturas e experiências próprias, e essas diferenças devem ser reconhecidas como parte da riqueza do espaço educativo. O respeito à diversidade contribui para a construção de uma convivência democrática, na qual ninguém seja inferiorizado ou excluído por suas características pessoais, culturais ou sociais.

Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental como referência de convivência. Sua postura diante dos estudantes, dos colegas e das situações cotidianas comunica valores e pode influenciar a maneira como os próprios estudantes aprendem a se relacionar. Por isso, práticas como ouvir, dialogar, acolher, mediar conflitos, incentivar a cooperação e reconhecer diferentes perspectivas fazem parte de uma educação comprometida com a formação humana.

A afetividade, portanto, pode ser compreendida como uma dimensão que atravessa a construção dos valores e das relações no ambiente escolar. Ao criar espaços de diálogo, participação, respeito e acolhimento, a escola contribui para que os estudantes desenvolvam conhecimentos e, simultaneamente, construam competências relacionais e éticas necessárias à vida em sociedade. Educar humanamente significa reconhecer que cada aprendizagem possui também uma dimensão social e afetiva, capaz de contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis, autônomos e comprometidos com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a afetividade constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano e possui significativa relação com os processos educativos. A escola, enquanto espaço de convivência, formação e aprendizagem, não pode limitar sua atuação à transmissão de conhecimentos, pois sua função também envolve contribuir para a formação

de sujeitos capazes de estabelecer relações respeitosas, desenvolver autonomia, reconhecer diferenças e participar de maneira responsável da sociedade.

Nesse contexto, o acolhimento assume papel importante na construção de uma escola humanizada. Acolher significa reconhecer o estudante em sua integralidade, considerando suas histórias, sentimentos, necessidades, potencialidades e singularidades. Quando o ambiente escolar é marcado pela escuta, pelo diálogo, pelo respeito e pela empatia, criam-se condições para que os estudantes desenvolvam vínculos de pertencimento e maior segurança para participar das experiências educativas.

As contribuições de Wallon, Vygotsky, Piaget e Carl Rogers demonstram, sob diferentes perspectivas, que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira isolada. As relações sociais, as experiências afetivas e as interações estabelecidas com o meio participam da construção do sujeito e de sua relação com o conhecimento. Dessa forma, considerar a afetividade na prática pedagógica significa compreender que ensinar e aprender são processos profundamente relacionados às experiências humanas.

Também se evidenciou que uma educação pautada na afetividade não significa ausência de limites, exigências ou intencionalidade pedagógica. Ao contrário, pressupõe uma prática docente responsável, capaz de estabelecer regras, mediar conflitos, incentivar a autonomia e, simultaneamente, respeitar a dignidade e as necessidades dos estudantes. O afeto educativo manifesta-se na maneira como o professor ensina, escuta, orienta, acolhe e acredita nas possibilidades de aprendizagem de cada sujeito.

Assim, a afetividade pode contribuir para a construção de relações baseadas em valores humanos, como respeito, solidariedade, empatia, cooperação e responsabilidade. Esses valores não devem permanecer apenas no discurso institucional, mas precisam ser vivenciados nas práticas cotidianas da escola.

Conclui-se, portanto, que uma educação verdadeiramente humanizadora reconhece que educar é também acolher, escutar, dialogar e estabelecer vínculos. A escola que valoriza a dimensão afetiva amplia suas possibilidades de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo não apenas suas aprendizagens acadêmicas, mas também sua formação ética, social e humana. Nesse sentido, investir em relações educativas mais afetivas significa contribuir para a construção de uma escola na qual aprender seja também uma experiência de pertencimento, respeito e transformação.

REFERÊNCIAS

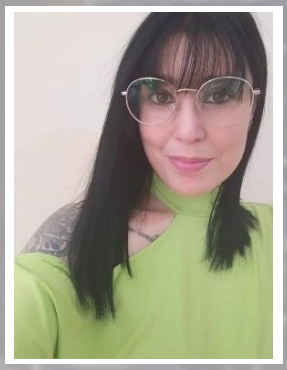
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender: uma visão de como a educação deve vir a ser. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

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

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

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



NEUROPSICOLOGIA E FUNÇÕES EXECUTIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

NEUROPSYCHOLOGY AND EXECUTIVE FUNCTIONS IN THE SCHOOL LEARNING PROCESS

JUCIMARY RODRIGUES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo (2023); Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade Conecta – FACONNECT (2026); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - CEU EMEF Jardim Paulistano

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da Neuropsicologia para a compreensão das funções executivas no processo de aprendizagem escolar, considerando sua relação com o desenvolvimento cognitivo, a autorregulação e as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-reflexiva, fundamentada em estudos da Neuropsicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Cognitiva e da Educação. A discussão apoia-se nas contribuições de Luria, Vigotski, Diamond, Dias e Seabra. A análise evidencia que as funções executivas desempenham um papel importante na aprendizagem escolar, uma vez que permitem ao estudante organizar informações, regular suas ações e desenvolver estratégias para compreender e solucionar as situações propostas. Nesse processo, a memória de trabalho contribui para a construção do conhecimento, enquanto o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva favorecem a organização do pensamento e a adaptação às diferentes exigências das atividades escolares. Entretanto, o desenvolvimento dessas habilidades não ocorre de forma homogênea, pois está relacionado às experiências vivenciadas por cada estudante e às oportunidades de aprendizagem construídas nas interações sociais e no contexto educacional. Conclui-se que os conhecimentos neuropsicológicos podem contribuir para a identificação de barreiras pedagógicas e para o planejamento de estratégias acessíveis, desde que não reduzam as dificuldades escolares a limitações individuais nem confundam a atuação docente com a prática clínica.

Palavras chaves: Neuropsicologia; Funções executivas; Aprendizagem escolar; Práticas pedagógicas; Desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

This article analyzes how neuropsychology can help explain executive functions in school learning, considering their relationship to cognitive development, self-regulation, and pedagogical practices in the early years of elementary education. It is a qualitative bibliographic study with an analytical and reflective purpose, drawing on developmental neuropsychology, cognitive psychology, and education, especially the work of Luria, Vygotsky, Diamond, Dias, and Seabra. The analysis shows that executive functions play an important role in school learning: they help students organize information, regulate actions, and develop strategies for understanding and solving assigned tasks. Working memory supports knowledge construction, while inhibitory control and cognitive flexibility help organize thinking and adapt to different classroom demands. These skills do not develop uniformly; they are connected to each student's experiences and learning opportunities created through social interaction and educational settings. The article concludes that neuropsychological knowledge can help identify pedagogical barriers and plan accessible strategies, provided that school difficulties are not reduced to individual limitations and teaching is not confused with clinical practice.

Keywords: Neuropsychology; Executive Functions; School Learning; Pedagogical Practices; Cognitive Development

INTRODUÇÃO

Ao se considerar o contexto da aprendizagem escolar, podemos delimitar que essa se constitui em um processo complexo, que envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano e não pode ser compreendida exclusivamente pela aquisição de conteúdos ou pela reprodução de informações. Ao ingressar na escola, a criança passa a participar de situações que exigem atenção compartilhada, além da necessidade de organização de ações, pautada na compreensão das orientações e por fim, no acompanhamento das próprias atividades, fatores que englobam exigências que tornam-se progressivamente mais complexas ao longo da escolarização.

Neste contexto, a Neuropsicologia pode oferecer as contribuições necessárias para compreender as relações entre o funcionamento cognitivo e os processos de aprendizagem. Ao investigar a organização e o desenvolvimento das funções psicológicas, se torna possível examinar como diferentes habilidades participam das atividades intelectuais da criança. Contudo, compreender fundamentos neuropsicológicos não significa atribuir ao cérebro, isoladamente, a responsabilidade pelo desempenho escolar, uma vez que as experiências culturais, as condições de ensino e as oportunidades de participação também interferem nesse processo.

Entre os processos investigados, destacam-se as funções executivas, entendidas como habilidades relacionadas à regulação intencional do pensamento e do comportamento. Diamond (2013) identifica três componentes centrais, sendo eles, a memória de trabalho, o controle inibitório e flexibilidade

cognitiva, que atuam de maneira integrada, favorecendo a execução de atividades complexas, como planejamento, tomada de decisões e resolução de problemas.

No entanto, é importanto destacar que no ambiente escolar, as dificuldades da criança para acompanhar instruções com várias etapas ou modificar estratégias de resolução podem envolver exigências executivas. Essas manifestações, porém, não permitem conclusões clínicas isoladas, pois também dependem da compreensão da proposta, das experiências anteriores e das condições em que a tarefa é realizada.

Pesquisas brasileiras investigaram relações entre funcionamento executivo e desempenho acadêmico, entre as quais se destacam as contribuições de León et al. (2013), que ao examinaram as associações entre essas habilidades e o desempenho escolar de crianças de seis a nove anos. E Dias, Pereira e Seabra (2022), que também investigaram a capacidade preditiva de medidas executivas em relação à leitura e à aritmética no início do Ensino Fundamental.

Por fim, temos a perspectiva histórico-cultural, que acrescenta uma dimensão fundamental ao compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas relações sociais e na apropriação de instrumentos culturais. Para Vigotski (1998), aprendizagem e desenvolvimento mantêm relações dinâmicas, nas quais a mediação pode favorecer novas formas de pensamento.

Diante disso, a questão orientadora deste trabalho se refere a de que maneira as funções executivas se relacionam com a aprendizagem escolar e como os conhecimentos da Neuropsicologia podem contribuir para práticas pedagógicas? O objetivo geral é analisar essas contribuições, discutindo por meio dos fundamentos teóricos, as relações com a aprendizagem, as possibilidades de mediação e os limites de sua aplicação à educação.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-reflexiva. Essa modalidade permite examinar conhecimentos publicados, estabelecer relações entre perspectivas teóricas e identificar contribuições para a compreensão de problemas educacionais.

A fundamentação reúne obras clássicas sobre desenvolvimento das funções psicológicas superiores e pesquisas sobre funcionamento executivo, desenvolvimento infantil e aprendizagem. Foram priorizados estudos brasileiros e obras disponíveis em língua portuguesa, incorporando a contribuição de Diamond (2013) pela relevância de sua sistematização conceitual.

A análise foi organizada em quatro eixos, iniciando pelos fundamentos da Neuropsicologia e das funções executivas, apresnetando em seguida as relações entre componentes executivos e a aprendizagem, trazendo por fim a mediação pedagógica e autorregulação e possibilidades, limites e implicações educacionais. Não se trata de revisão sistemática nem de avaliação de intervenção específicas, assim as proposições devem ser interpretadas como subsídios à reflexão pedagógica, não como prescrições universais.

NEUROPSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E FUNÇÕES EXECUTIVAS

A Neuropsicologia investiga as relações entre funcionamento cerebral, os processos cognitivos e o comportamento, assim, ao fazer referência ao contexto educacional, possibilita discutir atenção, memória, linguagem e organização do pensamento, sem reduzir a diversidade das aprendizagens a explicações exclusivamente biológicas.

Luria (1981) propôs uma compreensão da organização funcional do cérebro segundo a qual atividades psicológicas complexas dependem de sistemas integrados, em uma perspectiva que se contrapõe à ideia de que capacidades como linguagem e planejamento sejam produtos isolados de uma única região cerebral.

A contribuição de Vigotski (1998) permite considerar que as funções psicológicas superiores se desenvolvem em processos sociais mediados pela linguagem e por instrumentos culturais, e que durante a infância, as orientações externas podem ser progressivamente apropriadas pela criança e contribuir, posteriormente, para a regulação de suas próprias ações.

Dias e Seabra (2013) discutem funções executivas como processos de regulação cognitiva e comportamental, com destaque para a inibição, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva, como componentes que sustentam habilidades mais complexas, entre elas, o planejamento e a tomada de decisões.

Em relação a memória de trabalho, essa permite manter e manipular informações temporariamente, enquanto o controle inibitório contribui para conter respostas automáticas ou impulsivas e selecionar informações pertinentes. Nesse processo, temos, a flexibilidade cognitiva, que favorece mudanças de estratégia e a consideração de alternativas, e embora descritas separadamente, essas habilidades operam de forma integrada em atividades escolares.

Por fim, no que diz respeito ao desenvolvimento executivo, esse é gradual e heterogêneo, envolvendo maturação e experiências, portanto não se deve supor que estudantes de uma mesma idade apresentem idênticas condições de autorregulação, nem que um comportamento observado em sala determine, por si só, uma alteração neuropsicológica.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

A aproximação entre Neuropsicologia e Educação exige distinguir diferentes níveis de análise, uma vez que, a explicação sobre circuitos cerebrais não substitui uma explicação sobre os conhecimentos ensinados, as práticas de sala de aula ou as relações culturais que constituem a experiência escolar. Luria (1981) oferece uma referência para compreender o caráter sistêmico das funções psicológicas, cuja as atividades complexas resultam da cooperação de diferentes sistemas funcionais. Na discussão educacional, essa ideia ajuda a evitar a associação mecânica entre uma dificuldade observada e uma única área cerebral.

A abordagem histórico-cultural de Vigotski (1998) acrescenta a compreensão de que instrumentos simbólicos e interações sociais transformam as formas de atenção, memória e regulação da conduta. E que o uso de linguagem para antecipar etapas de uma tarefa ilustra como uma orientação inicialmente compartilhada pode tornar-se recurso de autorregulação. Não se trata, no entanto de igualar os modelos de Luria e Vigotski às definições experimentais contemporâneas de funções executivas, mas de colocá-los em diálogo em torno da organização das ações intencionais.

Para preservar o rigor conceitual, recomenda-se definir funções executivas como um conjunto de processos de controle envolvidos em situações orientadas a objetivos, reconhecendo que modelos teóricos diferem quanto ao número e à delimitação dos componentes. Assim, a tríade proposta por Diamond (2013) constitui uma referência útil, mas não esgota o campo, uma vez que, planejamento e monitoramento, por exemplo, são frequentemente tratados como capacidades complexas apoiadas na interação dos componentes básicos.

MEMÓRIA DE TRABALHO E DEMANDAS CURRICULARES

Em relação a memória de trabalho, esta não corresponde simplesmente a armazenar conteúdos por longo período, uma vez que, sua especificidade está na manutenção temporária e na manipulação de informações relevantes para uma ação em curso. Considerando a necessidade de exemplicar o exposto, se apresenta que em uma atividade de leitura, o estudante precisa relacionar informações presentes em diferentes partes do texto, enquanto que em uma resolução matemática, o mesmo estudante precisa acompanhar dados, operações e resultados parciais. Assim, a exigência executiva varia com a extensão da tarefa, a familiaridade com o conteúdo e os apoios oferecidos.

Do ponto de vista pedagógico, a observação pode se concentrar em situações nas quais o estudante compreende cada etapa separadamente, mas perde o encadeamento quando precisa realizá-las em sequência. Assim, a resposta educativa pode incluir a apresentação visual das etapas, bem como exemplos resolvidos e oportunizar a consulta ao enunciado, recursos esses, quenão representam um tratamento da memória de trabalho, mas, são ajustes da organização didática para reduzir barreiras desnecessárias.

É importante diferenciar o desempenho em tarefas de memória de trabalho, do que se refere ao domínio curricular, pois, uma criança pode apresentar dificuldade em um problema porque não compreendeu seu vocabulário, ou não domina o conceito matemático ou porque a atividade exige acompanhar muitas informações simultaneamente, assim, a interpretação pedagógica precisa considerar essas hipóteses sem converter a observação em diagnóstico.

FUNÇÕES EXECUTIVAS E APRENDIZAGEM ESCOLAR

A aprendizagem escolar exige conhecimentos específicos e capacidades de organizar informações, ao mesmo tempo que, se faz necessário acompanhar objetivos e revisar procedimentos,

momento em que as funções executivas participam dessas ações, mas não substituem os conhecimentos linguísticos, matemáticos e culturais construídos no ensino.

León et al. (2013) investigaram crianças de seis a nove anos e encontraram associações entre indicadores de funções executivas e desempenho escolar, mas, destacam que o caráter associativo dos resultados não autoriza concluir que as funções executivas sejam causa única ou suficiente das diferenças acadêmicas.

Na alfabetização, a memória de trabalho participa do acompanhamento de sequências, da integração de informações durante a leitura e da organização de ideias na escrita. E o controle inibitório pode contribuir para revisar uma resposta precipitada, enquanto a flexibilidade cognitiva favorece a reconsideração de hipóteses e estratégias.

Em matemática, manter dados de um problema, acompanhar resultados intermediários e comparar procedimentos envolve diferentes exigências executivas, uma vez que a interpretação de um enunciado também depende do ensino e dos conhecimentos prévios, o que impede explicar dificuldades apenas por características cognitivas individuais.

Dias e Seabra (2017) examinaram contribuições de inteligência, linguagem e funções executivas para o desempenho escolar, reforçando a necessidade de uma abordagem multidimensional, em um contexto no qual a escola tanto demanda autorregulação quanto oferece oportunidades de desenvolvê-la por meio de atividades orientadas e interações significativas.

CONTROLE INIBITÓRIO, ATENÇÃO E AUTORREGULAÇÃO

O controle inibitório envolve resistir a respostas predominantes quando elas não são adequadas à situação e no ambiente escolar, essa habilidade pode participar da espera pela vez de falar, da seleção de informações relevantes e da revisão de respostas. No entanto, o comportamento visível não constitui uma medida direta e inequívoca de inibição, pois a agitação, bem como o silêncio ou a recusa e distração, também podem refletir fatores emocionais, relacionais, sensoriais e pedagógicos.

Ao analisar a atenção, convém evitar a ideia de que prestar atenção é apenas permanecer imóvel, considerando que a participação intelectual pode se expressar por perguntas e pela manipulação de materiais, ou até mesmo pela discussão com colegas e por fim, pelas mudanças de estratégia. Assim, a organização das atividades deve considerar tanto o foco necessário à tarefa quanto formas legítimas de engajamento, sem tomar um único padrão comportamental como prova de aprendizagem.

Uma prática relevante é explicitar critérios de revisão que delimitem as ações esperadas, tais como, que antes de concluir, o estudante pode conferir se respondeu à pergunta, se utilizou os dados necessários e se seu procedimento é coerente. Assim, a mediação cria uma oportunidade de interromper respostas automáticas, possibilitando examinar alternativas, destacando que o objetivo principal se refere a aprendizagem do conteúdo e a construção de autonomia.

FLEXIBILIDADE COGNITIVA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Em relação a flexibilidade cognitiva, essa permite modificar regras, perspectivas ou estratégias diante de novas informações. No contexto das atividades de matemática, pode ser mobilizada quando o estudante compara diferentes formas de cálculo, enquanto nas atividades de leitura, aparece quando ele revisa uma interpretação à luz de uma passagem posterior, ou na produção textual, participa da reorganização de ideias após uma discussão ou devolutiva.

O professor pode favorecer essa experiência ao apresentar problemas que admitam mais de um procedimento e ao pedir que os estudantes expliquem as vantagens e os limites de suas escolhas, pois a comparação entre estratégias é mais formativa quando os alunos já dispõem de conhecimentos mínimos sobre o conteúdo, um vez que, sem isso, a diversidade de caminhos pode produzir confusão em vez de reflexão.

É necessário distinguir persistência produtiva de rigidez, já que, insistir em uma estratégia pode expressar empenho, familiaridade ou apenas falta de acesso a outras alternativas, assim, a mediação deve oferecer pistas e possibilidades de comparação antes de atribuir a dificuldade a um componente executivo.

EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E CUIDADOS DE INTERPRETAÇÃO

O processo de reflexão e análise desenvolvido neste estudo fundamenta-se em referenciais teóricos que permitem compreender as relações entre o desenvolvimento das funções executivas e a aprendizagem escolar, considerando também as situações observadas no cotidiano das práticas pedagógicas. Nesse contexto, torna-se necessário destacar as contribuições dos principais pesquisadores que fundamentam a discussão, especialmente daqueles cujos estudos apresentam evidências empíricas sobre a participação dos processos cognitivos no desempenho acadêmico.

Entre essas contribuições, destaca-se a pesquisa de León et al. (2013) que examinaram as relações entre os indicadores de funções executivas e o desempenho escolar em crianças de seis a nove anos. A contribuição desse estudo está em aproximar o funcionamento executivo de resultados acadêmicos em uma população escolar. Entretanto, associações observadas em um grupo não estabelecem causalidade nem autorizam generalizações para todas as redes e etapas de ensino.

Dias e Seabra (2017) abordaram contribuições de diferentes habilidades cognitivas para o desempenho escolar, reforçando a importância de modelos multidimensionais. Dias, Pereira e Seabra (2022) investigaram a predição do desempenho em leitura e aritmética por medidas executivas no início do Ensino Fundamental. Em conjunto, essas pesquisas justificam atenção às funções executivas, mas não permitem tratar uma pontuação cognitiva como destino escolar.

Diamond (2013) sistematiza evidências sobre desenvolvimento e intervenções, ressaltando a complexidade dos componentes executivos, no entanto, cabe destacar que para a Educação, uma distinção crucial é aquela entre melhorar o desempenho em uma tarefa treinada e demonstrar

transferência para aprendizagens curriculares amplas, pois a análise de intervenções deve considerar duração, qualidade da comparação, contexto e acompanhamento dos resultados.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E AUTORREGULAÇÃO

A mediação pedagógica envolve a organização de experiências que permitem ao estudante apropriar-se de conhecimentos e construir formas mais elaboradas de pensamento. Na perspectiva de Vigotski (1998), a orientação de outras pessoas participa do desenvolvimento de capacidades progressivamente autônomas.

Na sala de aula, o professor pode apresentar modelos de resolução, explicitar objetivos, organizar etapas e propor perguntas que estimulem a revisão de estratégias, uma vez que esses apoios podem favorecer a participação ativa e ser gradualmente ajustados, sem substituir o pensamento do estudante.

Instruções longas ou muitas exigências simultâneas podem ampliar a carga de organização da tarefa, fator que pode ser contornado ou até evitado, por meio de instruções com base em registros visuais, além de etapas explicitadas e momentos de retomada, que podem assim, facilitar o acesso à proposta, desde que não impliquem simplificação permanente do currículo.

Jogos e atividades coletivas com regras podem mobilizar memória de trabalho, inibição e flexibilidade cognitiva. Contudo, a simples utilização de jogos não assegura transferência de ganhos para leitura, escrita ou matemática, sendo necessário observar os objetivos pedagógicos e a qualidade da mediação (DIAS; SEABRA, 2013).

A avaliação formativa, por exemplo, permite acompanhar o desenvolvimento do estudante por meio da observação de suas atitudes e estratégias durante as atividades escolares, acompanhamento esse, que pode ocorrer ao verificar como a criança compreende as orientações recebidas e organiza os materiais necessários para realizar uma tarefa. Também é possível observar se consegue manter a atenção durante a atividade e de que maneira reage quando encontra dificuldades ou identifica um erro em sua produção. Outro aspecto relevante está na capacidade de retomar o trabalho após uma intervenção do professor ou buscar diferentes caminhos para resolver uma situação-problema. Essas observações oferecem elementos para compreender as necessidades de aprendizagem e orientar as intervenções pedagógicas, sem que esse acompanhamento se confunda com uma avaliação neuropsicológica de natureza clínica.

POSSIBILIDADES, LIMITES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

O desenvolvimento do processo de ensino fundamentado em conhecimentos sobre funções executivas podem ampliar a observação pedagógica e ajudar o professor a identificar barreiras relacionadas à organização das atividades. No entanto, esse conhecimento não autoriza interpretar o desempenho escolar como resultado exclusivo de capacidades cerebrais, desconsiderando currículo, condições de ensino e oportunidades culturais.

Dificuldades para manter a atenção ou concluir tarefas possuem origens diversas e não constituem, isoladamente, evidências de transtornos do neurodesenvolvimento, dentre os fatores que a análise escolar deve considerar, se destacam a frequência e o contexto, além das demandas da tarefa e os apoios já oferecidos.

As pesquisas sobre intervenções exigem cautela, pois, a melhora em tarefas específicas não implicam necessariamente ganhos amplos e duradouros no desempenho acadêmico (DIAMOND, 2013), assim, a avaliação de propostas pedagógicas deve considerar aprendizagem efetiva, participação e possibilidade de utilização de estratégias em diferentes situações.

A formação docente precisa articular fundamentos neuropsicológicos a problemas reais do ensino, evitando explicações simplificadas e a expectativa de soluções universais, já que a principal contribuição da Neuropsicologia é ampliar a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem, preservando a especificidade do trabalho pedagógico.

IMPLICAÇÕES PARA PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Em relação ao planejamento de ensino, este pode partir de objetivos curriculares explícitos e, em seguida, identificar quais exigências de organização, manutenção de informações e revisão de procedimentos estão embutidas na tarefa. Uma sequência de produção textual, por exemplo, pode envolver planejamento das ideias, escrita de uma primeira versão, leitura compartilhada e revisão, assim, cada etapa oferece oportunidades de reflexão sobre a própria atividade, sem necessidade de criar exercícios executivos desconectados do conteúdo.

A avaliação formativa, por sua vez, pode registrar quais apoios foram oferecidos, quais estratégias o estudante utilizou e que mudanças ocorreram ao longo do tempo, nesse sentido, cabe destacar que os registros descritivos e produções comparadas são mais úteis pedagogicamente do que rótulos como “desatento” ou “sem autocontrole”, pois, a observação deve servir para ajustar o ensino, não para inferir diagnósticos.

Assim, a colaboração entre docentes, equipes pedagógicas e profissionais especializados pode ampliar a compreensão de barreiras, desde que cada área preserve suas responsabilidades, uma vez que o conhecimento neuropsicológico não dispensa a análise do currículo, da qualidade das propostas e das condições institucionais de ensino.

LIMITES, LACUNAS E AGENDA DE PESQUISA

A análise da literatura realizada neste estudo permitiu identificar uma limitação importante nas pesquisas sobre funções executivas, relacionada à diversidade de instrumentos e concepções teóricas utilizados para investigar essas habilidades. Essa questão merece atenção porque os resultados obtidos em testes padronizados nem sempre correspondem às manifestações observadas no cotidiano escolar. Uma criança pode apresentar desempenho satisfatório em uma situação de avaliação individual e encontrar dificuldades para organizar suas ações diante das exigências de uma atividade coletiva. Essa

diferença evidencia que o funcionamento executivo não pode ser compreendido independentemente das condições em que se manifesta.

Nesse sentido, a interpretação dos resultados exige considerar as características do desenvolvimento infantil e as experiências socioculturais dos estudantes, assim como as particularidades dos ambientes investigados. A ausência dessa contextualização pode produzir conclusões generalizadas que pouco contribuem para compreender as dificuldades encontradas nas situações reais de aprendizagem. Portanto, embora as pesquisas neuropsicológicas ofereçam conhecimentos relevantes sobre os processos cognitivos, sua aplicação à educação exige uma análise que reconheça os limites dos instrumentos de avaliação e a complexidade das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Essa compreensão reforça a necessidade de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos científicos e a observação pedagógica, sem transformar indicadores de desempenho cognitivo em explicações definitivas sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

A produção de evidências relevantes para a Educação requer estudos que examinem não apenas habilidades cognitivas isoladas, mas a aprendizagem de conteúdos, a participação escolar e a sustentabilidade de práticas ao longo do tempo. Investigações em redes públicas brasileiras e em diferentes etapas da escolarização podem contribuir para compreender como os apoios pedagógicos interagem com as condições institucionais.

A perspectiva adotada neste aprofundamento rejeita tanto o reducionismo biológico quanto a desconsideração das exigências cognitivas das atividades, uma vez que o desafio é integrar níveis de explicação sem transformar correlações em causalidade e sem substituir o trabalho pedagógico por técnicas apresentadas como universalmente eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar em que condições a literatura infantil e a ludicidade podem contribuir para a inclusão escolar de estudantes com TEA. A revisão mostrou que essas práticas favorecem acesso à cultura escrita, incentivando a imaginação, possibilitando avanço na linguagem, na interação e na participação quando integradas ao currículo e mediadas de forma flexível, mas,sem que sua efetividade esteja relacionada exclusivamente ao ato de corrigir o estudante ou oferecer entretenimento periférico, mas, sim, em criar experiências comuns nas quais diferentes modos de compreender e expressar-se sejam reconhecidos.

A principal conclusão é que os recursos não são inclusivos em si mesmos e que sua efetividade depende de objetivos claros, de escolha criteriosa das obras e da antecipação de barreiras, bem como, das múltiplas formas de participação, tais como os apoios individualizados quando necessários e da avaliação formativa. Nesse sentido, tanto a leitura em voz alta, como os suportes visuais, a comunicação alternativa, o reconto e a dramatização constituem possibilidades que devem ser ajustados à

singularidade do estudante e avaliados por sua contribuição à aprendizagem, à autonomia e ao pertencimento.

Também se evidenciou que a mediação docente e as condições institucionais são decisivas, destacando a formação continuada, além do planejamento colaborativo e do diálogo com as famílias, com os profissionais de apoio e sempre que possível com os estudantes, permitindo assim, superar práticas improvisadas ou centradas no diagnóstico. Cabe, no entanto, à gestão, assegurar tempo, materiais e uma cultura de responsabilidade coletiva, pois, sem essas condições, mesmo as propostas mais bem elaboradas, podem produzir participação limitada e manter barreiras sob aparência de inovação.

Por fim, compreender a literatura como experiência estética e direito cultural amplia o horizonte da educação inclusiva, e no caso dos estudantes com TEA, garantindo que esses, tenham direito não apenas a frequentar a escola, mas a ler, brincar, interpretar, criar e participar de comunidades de leitores. Quando a diferença orienta a transformação do ensino, e não a redução das oportunidades, tanto a literatura, quanto a ludicidade tornam-se caminhos para uma escola que acolhe a diversidade e garante a aprendizagem com dignidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Allan. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 2 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 mai. 2026.

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

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher et al. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698214220.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 11 jul. 2026.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado.** Petrópolis: Vozes, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

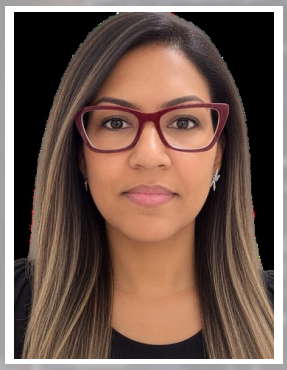
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda**. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.** Audiology - Communication Research, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014. DOI: 10.1590/S2317-64312014000200012.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254. Acesso em: 4 jul. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



NEURODIVERGÊNCIA E DESAFIOS SOCIAIS: BARREIRAS ATITUDINAIS, CAPACITISMO E AUSÊNCIA DE REDES DE APOIO

NEURODIVERGENCE AND SOCIAL CHALLENGES: ATTITUDINAL BARRIERS, ABLEISM, AND THE LACK OF SUPPORT NETWORKS

JULIANA D ANUNCIAÇÃO

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Neuropsicopedagogia Crlínica e educacional pela Faculdade Metropolitana pelo Estado de São Paulo (2024); 2ª Graduação em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde (2026); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental – no CEMEI Parque do Carmo.

RESUMO

A neurodivergência constitui uma temática que ultrapassa a dimensão clínica e alcança aspectos sociais, educacionais, familiares e culturais. Apesar dos avanços relacionados às políticas de inclusão e à ampliação dos debates sobre diversidade neurológica, pessoas neurodivergentes ainda podem enfrentar barreiras relacionadas à desinformação, ao capacitismo, à inadequação dos ambientes, ao isolamento social e à insuficiência de redes de apoio. Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios sociais relacionados à neurodivergência, considerando as barreiras atitudinais, o mascaramento social, as desigualdades associadas ao gênero e às condições sociais, o isolamento, o capacitismo e os impactos produzidos sobre as famílias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em produções científicas e documentos legais brasileiros relacionados à deficiência, ao Transtorno do Espectro Autista e à inclusão social. A análise evidencia que parte das dificuldades enfrentadas por pessoas neurodivergentes não decorre exclusivamente de suas características individuais, mas também das barreiras existentes nos ambientes sociais e institucionais. Evidencia-se, ainda, que a ausência de redes de apoio pode ampliar a sobrecarga familiar e dificultar a participação social. Conclui-se que a construção de uma sociedade inclusiva requer ações que ultrapassem a adaptação individual, envolvendo transformação das práticas sociais, enfrentamento ao capacitismo, fortalecimento das políticas públicas e construção de redes de apoio que favoreçam autonomia, participação e pertencimento.

Palavras chaves: Neuro divergência; Barreiras sociais; Capacitismo; Inclusão social; Rede de apoio; Diversidade neurológica.

ABSTRACT

Neurodivergence is an issue that extends beyond the clinical domain to include social, educational, family, and cultural dimensions. Despite progress in inclusion policy and growing discussion of neurological diversity, neurodivergent people may still encounter misinformation, ableism, unsuitable environments, social isolation, and inadequate support networks. This article analyzes the main social challenges associated with neurodivergence, including attitudinal barriers, social masking, inequalities related to gender and social conditions, isolation, ableism, and effects on families. It is a qualitative bibliographic and documentary study based on scientific research and Brazilian legal documents concerning disability, autism spectrum disorder, and social inclusion. The analysis shows that many difficulties faced by neurodivergent people arise not only from individual characteristics but also from barriers in social and institutional environments. It also finds that a lack of support networks can increase the burden on families and restrict social participation. The article concludes that an inclusive society requires more than individual accommodation: it calls for changes in social practices, action against ableism, stronger public policy, and support networks that promote autonomy, participation, and belonging.

Keywords: Neurodivergence; Social Barriers; Ableism; Social Inclusion; Support Network; Neurological Diversity

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a neurodivergência tem adquirido relevância nos campos da educação, da saúde, da assistência social e dos direitos humanos. Nesse contexto, o paradigma da neurodiversidade propõe compreender as diferenças neurológicas para além de uma perspectiva exclusivamente clínica, considerando também os contextos sociais e as barreiras que influenciam as experiências individuais (PELLICANO; DEN HOUTING, 2022). Essa abordagem não desconsidera as necessidades de suporte, mas destaca a importância de conciliar o reconhecimento da diversidade com a garantia de direitos, acessibilidade e participação social.

No Brasil, a proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é assegurada pela Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e pela Lei nº 13.146/2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015). A legislação reconhece a importância de combater a discriminação e as barreiras que restringem a autonomia e a participação social. Entretanto, preconceito, estigma, desinformação, infantilização e imposição de padrões rígidos de comportamento e comunicação ainda representam obstáculos à inclusão.

Entre os fenômenos relacionados a essas pressões sociais, destaca-se o masking, ou camuflagem social, caracterizado por estratégias utilizadas por algumas pessoas autistas para ocultar

ou compensar características individuais, buscando corresponder às expectativas sociais. Hull et al. (2017) identificaram diferentes estratégias e motivações para esse comportamento, enquanto Cook et al. (2021) e Khudiakova et al. (2024) investigaram suas possíveis relações com a saúde mental. Embora os resultados não permitam estabelecer efeitos uniformes ou relações causais, apontam a relevância de compreender os contextos sociais que favorecem a necessidade de adaptação contínua.

As experiências de pessoas autistas também são atravessadas por desigualdades de gênero, condições socioeconômicas, raça e território, fatores que podem dificultar o reconhecimento diagnóstico e o acesso aos serviços especializados (CRUZ et al., 2025; COOK; HULL; MANDY, 2024). Além disso, a insuficiência de redes de apoio pode intensificar as demandas familiares e restringir a participação social. Estudos brasileiros identificam desafios relacionados à sobrecarga dos cuidadores, ao acesso aos serviços e às estratégias de enfrentamento (MISQUIATTI et al., 2015; GOMES et al., 2015). A solidão e as dificuldades de pertencimento também merecem atenção, uma vez que as oportunidades de convivência e as atitudes sociais influenciam a construção de vínculos (GRACE et al., 2022).

Embora a neurodivergência abranja diferentes formas de funcionamento neurológico, este estudo adota o TEA como principal recorte empírico, considerando as pesquisas sobre camuflagem social, capacitismo, desigualdades no diagnóstico, isolamento e repercussões familiares. Dessa forma, busca-se compreender as barreiras sociais sem generalizar as experiências autistas para todas as condições abrangidas pelo conceito de neurodivergência.

Diante desse cenário, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa: quais barreiras sociais dificultam a participação de pessoas neurodivergentes, especialmente pessoas com Transtorno do Espectro Autista, e de que maneira essas barreiras repercutem sobre suas experiências sociais e familiares?

O objetivo geral consiste em analisar os principais desafios sociais relacionados à neurodivergência, tomando o TEA como recorte empírico, com ênfase nas barreiras atitudinais, na camuflagem social, no capacitismo, no isolamento e na insuficiência de redes de apoio.

Como objetivos específicos, pretende-se:

a) discutir o masking e sua relação com as expectativas sociais de comportamento;

b) analisar a influência do gênero e das condições sociais no reconhecimento diagnóstico e no acesso ao suporte;

c) examinar o isolamento social e as barreiras à participação e ao pertencimento;

d) identificar manifestações de capacitismo e suas repercussões sobre a autonomia e a participação social;

e) refletir sobre as demandas de cuidado e os impactos familiares associados à insuficiência de redes de apoio.

A relevância deste estudo consiste em ampliar a compreensão da neurodivergência para além da perspectiva clínica, articulando experiências individuais, relações familiares, barreiras sociais e políticas públicas. Espera-se, assim, contribuir para a reflexão sobre estratégias inclusivas que conciliem as necessidades individuais de suporte com o enfrentamento das barreiras institucionais e atitudinais, promovendo autonomia, acessibilidade e pertencimento.

NEURODIVERGÊNCIA E DESAFIOS SOCIAIS: BARREIRAS ATITUDINAIS, CAPACITISMO E AUSÊNCIA DE REDES DE APOIO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura, com o objetivo de analisar as barreiras sociais relacionadas à neurodivergência.

Embora aborde a neurodivergência em sentido amplo, a pesquisa adota o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como principal recorte empírico, considerando a predominância de estudos sobre autismo na fundamentação teórica. Assim, as análises concentram-se nas experiências de pessoas com transtorno de espectro autista e de seus familiares, sem pressupor a generalização dos resultados para todas as condições abrangidas pelo conceito de neurodivergência.

A pesquisa bibliográfica baseou-se na leitura e na análise interpretativa de artigos científicos e outras produções acadêmicas nacionais e internacionais sobre neurodiversidade, camuflagem social, capacitismo, desigualdades sociais, participação, isolamento e redes de apoio. A seleção das fontes considerou sua pertinência ao problema de pesquisa e sua contribuição para os objetivos propostos. Por se tratar de uma revisão narrativa, não houve pretensão de esgotar a produção científica disponível nem de realizar uma síntese quantitativa dos resultados.

A pesquisa documental contemplou a legislação brasileira referente aos direitos das pessoas com deficiência e com TEA, especialmente a Lei nº 12.764/2012 e a Lei nº 13.146/2015, considerando suas disposições sobre proteção de direitos, acessibilidade, não discriminação e participação social.

O material selecionado foi examinado por meio de leitura interpretativa, orientada pelo problema de pesquisa e pelos objetivos do estudo. A análise articulou os achados da literatura ao marco normativo brasileiro, buscando compreender as relações entre barreiras sociais, condições de vida, organização dos serviços e exercício de direitos.

Por fim, reconhece-se que a revisão narrativa está sujeita aos limites decorrentes da seleção das publicações e da interpretação das fontes. Além disso, as experiências de pessoas com autismo e de seus familiares são heterogêneas e atravessadas por fatores sociais, econômicos, culturais, territoriais e individuais. Portanto, as considerações apresentadas restringem-se ao material analisado e não devem ser generalizadas automaticamente para todas as pessoas neurodivergentes.

NEURODIVERGÊNCIA E BARREIRAS SOCIAIS

A compreensão da neurodivergência requer considerar a interação entre as características individuais e os contextos sociais. A perspectiva da neurodiversidade reconhece diferentes formas de perceber, comunicar, aprender e interagir, questionando concepções que interpretam as diferenças neurológicas exclusivamente como déficits. Nesse sentido, Pellicano e den Houting (2022) defendem uma abordagem da pesquisa sobre autismo que valorize a diversidade neurológica e as perspectivas das próprias pessoas autistas.

Essa perspectiva não exclui o reconhecimento das dificuldades individuais nem das necessidades de suporte, mas propõe conciliá-los com a garantia de acessibilidade, autonomia e participação social. Assim, as barreiras enfrentadas não devem ser atribuídas exclusivamente às características da pessoa, pois também podem decorrer das condições ambientais, institucionais e atitudinais.

Embora a neurodivergência abranja diferentes condições e formas de funcionamento neurológico, este estudo concentra-se nas experiências de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de seus familiares, com ênfase no capacitismo, no mascaramento social, na participação e nas redes de apoio. Portanto, as análises não devem ser generalizadas automaticamente para todas as pessoas neurodivergentes.

No Brasil, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), compreende a deficiência a partir da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que restringem a participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, 2015). Essa concepção evidencia a importância de analisar como os ambientes, os serviços e as relações sociais podem favorecer ou limitar o exercício de direitos.

No caso das pessoas autistas, essas barreiras podem manifestar-se na rigidez dos padrões de comunicação e comportamento, na inadequação dos ambientes sensoriais, na falta de recursos de acessibilidade e no despreparo dos profissionais. Tais condições podem dificultar a participação em instituições educacionais, ambientes de trabalho, serviços de saúde e espaços comunitários, sobretudo quando a inclusão depende da adequação individual a expectativas sociais normativas.

Desse modo, a inclusão não se restringe ao acesso físico aos espaços ou à presença formal em instituições, mas pressupõe condições efetivas para o exercício da autonomia, a expressão de necessidades, o estabelecimento de vínculos e a participação nas decisões que afetam a própria vida. O enfrentamento das barreiras sociais exige, portanto, mudanças nas práticas institucionais, nas atitudes e na organização dos ambientes, articulando as necessidades individuais de suporte ao respeito à diversidade neurológica e à ampliação das oportunidades de participação e pertencimento.

O *MASKING* E A PRESSÃO PELA ADEQUAÇÃO SOCIAL

O masking, também denominado mascaramento ou camuflagem social (camouflaging), refere-se às estratégias utilizadas por algumas pessoas autistas para ocultar, compensar ou modificar características relacionadas ao autismo durante interações sociais, buscando corresponder às expectativas predominantes de comportamento e comunicação. Embora essas estratégias possam facilitar determinadas interações, também podem refletir pressões sociais para a adequação a padrões normativos.

Hull et al. (2017), em estudo qualitativo com adultos autistas, identificaram motivações relacionadas à busca por vínculos sociais e à tentativa de evitar rejeição, julgamento e discriminação. Entre as estratégias descritas estão a imitação de comportamentos, a preparação antecipada de conversas e o monitoramento consciente de expressões faciais e gestos. Essas práticas variam entre indivíduos e contextos, não sendo possível pressupor experiências ou consequências uniformes.

É importante distinguir adaptações sociais realizadas de acordo com as preferências e os objetivos da própria pessoa daquelas motivadas pela necessidade de ocultar características individuais para obter aceitação. Aprender códigos sociais ou ajustar a comunicação a determinadas situações não é necessariamente prejudicial. A questão torna-se problemática quando a camuflagem é percebida como uma exigência constante, condicionando o pertencimento à ocultação de características autistas.

Nesse sentido, Cook et al. (2021), em revisão sistemática, examinaram as relações entre camuflagem e indicadores de saúde mental, identificando associações relevantes, mas também limitações metodológicas nas pesquisas disponíveis. Zhuang et al. (2023), por meio de uma revisão sistemática de métodos mistos, investigaram fatores psicossociais associados à camuflagem e suas relações com a saúde mental e o bem-estar. Embora esses estudos contribuam para compreender o fenômeno, as evidências não permitem estabelecer relações causais definitivas nem afirmar que seus efeitos sejam iguais para todas as pessoas autistas.

Sob uma perspectiva crítica, a camuflagem social evidencia como o estigma e as expectativas normativas podem transferir à pessoa autista a responsabilidade de se adaptar a ambientes pouco acessíveis ou acolhedores. O monitoramento constante do comportamento pode representar um esforço adicional, especialmente quando a aceitação depende da adequação a padrões rígidos de comunicação e interação. Entretanto, algumas estratégias também podem ser percebidas como recursos úteis em situações específicas, o que reforça a necessidade de considerar as experiências e escolhas individuais.

Dessa forma, o enfrentamento das barreiras relacionadas ao masking não deve se restringir à orientação para modificar comportamentos individuais. É necessário promover ambientes mais flexíveis e acessíveis, combater o preconceito e reconhecer diferentes formas de comunicação e expressão. A

inclusão efetiva pressupõe que a participação social não dependa da ocultação permanente de características autistas, mas do respeito às diferenças e da construção de condições de pertencimento.

NEURODIVERGÊNCIA, GÊNERO E DESIGUALDADES SOCIAIS

As experiências relacionadas à neurodivergência são atravessadas por fatores sociais, econômicos, culturais e territoriais que podem influenciar o reconhecimento diagnóstico, o acesso aos serviços e a participação social. No caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreender essas experiências exige considerar tanto a heterogeneidade das manifestações individuais quanto as desigualdades que condicionam o acesso a direitos e recursos de suporte.

Lai et al. (2015) discutem as relações entre sexo, gênero e autismo, destacando questões relacionadas à apresentação das características e ao reconhecimento diagnóstico. Historicamente, a predominância de participantes do sexo masculino em parte das pesquisas sobre autismo suscitou questionamentos sobre a representatividade dos estudos e a adequação dos conhecimentos produzidos para compreender outras experiências. Nesse contexto, mulheres e meninas autistas podem enfrentar dificuldades de identificação quando suas características não correspondem às apresentações mais frequentemente reconhecidas ou quando estratégias de camuflagem tornam determinadas necessidades menos perceptíveis. Essas possibilidades, contudo, não devem ser generalizadas para todas as mulheres autistas.

O reconhecimento tardio ou inadequado pode dificultar o acesso a orientações, adaptações e recursos de suporte. Por isso, a qualificação dos processos de avaliação e a ampliação do conhecimento sobre a diversidade das manifestações do autismo são fundamentais para favorecer um atendimento inclusivo.

Além do gênero, fatores socioeconômicos, raciais e territoriais podem criar obstáculos adicionais. A distribuição desigual de profissionais especializados, os custos de deslocamento, as dificuldades de conciliar consultas com o trabalho e as responsabilidades familiares e a falta de informações acessíveis podem limitar a busca por diagnóstico e acompanhamento. Essas barreiras não devem ser interpretadas como desinteresse das famílias, mas compreendidas em relação às condições materiais e à organização dos serviços disponíveis.

Nesse sentido, a perspectiva interseccional permite analisar como diferentes marcadores sociais podem se combinar e produzir experiências distintas de reconhecimento, cuidado e participação. Entretanto, a identificação dessas relações exige evidências específicas, evitando generalizações sobre grupos heterogêneos.

Diante disso, a promoção da equidade requer políticas públicas que ampliem o acesso territorial aos serviços, qualifiquem os profissionais, disseminem informações acessíveis e fortaleçam a articulação entre saúde, educação e assistência social. Também é fundamental assegurar a participação das próprias pessoas autistas nas decisões relacionadas ao seu atendimento. Assim, o

reconhecimento diagnóstico e o acesso ao suporte devem ser compreendidos não apenas como questões individuais, mas também como responsabilidades institucionais vinculadas à redução das desigualdades e à garantia de direitos.

ISOLAMENTO SOCIAL E BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO

A participação social constitui uma dimensão importante do bem-estar e do sentimento de pertencimento. Entretanto, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem enfrentar barreiras que dificultam o estabelecimento de vínculos e o acesso a espaços educacionais, profissionais, culturais e comunitários. Entre essas barreiras estão a inadequação sensorial dos ambientes, a falta de acessibilidade comunicacional, a rigidez das estruturas sociais e as atitudes de preconceito e incompreensão.

As diferenças na comunicação e na interação social não implicam, necessariamente, incapacidade de estabelecer relações significativas. As possibilidades de convivência dependem também de ambientes acolhedores e do respeito às diferentes formas de expressar necessidades, sentimentos e interesses. Nesse sentido, a análise do isolamento deve considerar tanto as experiências individuais quanto as condições sociais que favorecem ou restringem a participação.

Grace et al. (2022), em revisão sistemática sobre a solidão entre adultos autistas, examinaram fatores relacionados às experiências interpessoais, à compreensão social e às oportunidades de participação. Esses achados reforçam a importância de compreender a solidão de forma contextualizada, sem atribuí-la exclusivamente às características individuais. Também é necessário distinguir solidão, entendida como uma experiência subjetiva de insatisfação com as relações, de isolamento social, relacionado à redução dos contatos e das oportunidades de convivência. Da mesma forma, a preferência por interações menos frequentes não representa necessariamente sofrimento ou exclusão.

As barreiras à participação podem repercutir também sobre as famílias, especialmente quando situações de discriminação e falta de acolhimento dificultam o acesso conjunto a atividades comunitárias e de lazer. Gomes et al. (2015) identificaram desafios relacionados à sobrecarga familiar e ao suporte social em sua revisão sobre famílias de crianças autistas no Brasil. Embora essas experiências não sejam uniformes, evidenciam a relevância das redes de apoio e das condições de participação no cotidiano familiar.

Diante disso, o enfrentamento do isolamento não deve se limitar à exigência de que as pessoas autistas desenvolvam habilidades de interação, mas incluir mudanças nos ambientes e nas práticas sociais. A acessibilidade sensorial e comunicacional, a flexibilização de práticas institucionais, a formação dos profissionais e o combate ao preconceito podem ampliar as oportunidades de convivência. A participação das próprias pessoas autistas na definição dos apoios e das adaptações necessários também é fundamental.

Portanto, promover a inclusão social significa distinguir a escolha autônoma por determinadas formas de convivência das situações em que a participação é restringida por barreiras ambientais ou atitudinais. Uma perspectiva inclusiva não impõe um padrão único de sociabilidade, mas assegura condições para que pessoas com TEA possam construir vínculos, desenvolver interesses e participar da vida comunitária conforme suas preferências e necessidades.

CAPACITISMO E MANIFESTAÇÕES COTIDIANAS

O capacitismo constitui uma barreira social expressa por preconceitos, estereótipos e práticas discriminatórias que desvalorizam pessoas com deficiência ou restringem sua participação. No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode manifestar-se pela infantilização, pela presunção de incapacidade, pela desconsideração de preferências individuais e pela exclusão de decisões relacionadas à própria vida, comprometendo a autonomia e o reconhecimento como sujeitos de direitos.

Essas manifestações nem sempre são explícitas, podendo estar naturalizadas nas relações familiares, educacionais, profissionais e institucionais. Comentários que tratam adultos autistas como crianças, decisões tomadas sem sua participação e a desconsideração de suas necessidades de comunicação são exemplos de práticas que podem limitar escolhas e oportunidades. Nesse contexto, é fundamental distinguir o suporte necessário à autonomia da superproteção que substitui a vontade da pessoa, considerando a diversidade de capacidades, preferências e necessidades de apoio existentes no espectro.

No Brasil, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), assegura a igualdade de oportunidades e a proteção contra a discriminação. Em seu artigo 4º, § 1º, a legislação define discriminação em razão da deficiência como distinção, restrição ou exclusão que prejudique ou impeça o reconhecimento ou o exercício de direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015). Essa definição permite reconhecer que práticas discriminatórias podem produzir efeitos excludentes mesmo quando apresentadas como brincadeiras, cuidado ou proteção.

No contexto do autismo, o capacitismo também pode estar relacionado à exigência de adequação a padrões rígidos de comunicação, comportamento e expressão emocional. Quando a aceitação social depende da ocultação de características individuais, algumas pessoas podem recorrer ao masking como forma de evitar julgamentos e rejeição. Essa relação evidencia que as dificuldades de participação não decorrem apenas das características individuais, mas também de ambientes que não reconhecem diferentes formas de interação.

O enfrentamento do capacitismo exige, portanto, mais do que conscientização individual. É necessário qualificar profissionais, ampliar a acessibilidade, revisar práticas institucionais e assegurar a participação das pessoas autistas nas decisões que lhes dizem respeito. Uma perspectiva inclusiva reconhece as diferenças e as necessidades de suporte sem utilizá-las como justificativa para restringir

indiscriminadamente a autonomia, promovendo condições efetivas de participação e igualdade de direitos.

IMPACTO FAMILIAR E AUSÊNCIA DE REDES DE APOIO

As barreiras sociais enfrentadas por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem repercutir sobre a dinâmica familiar, sobretudo quando há insuficiência de serviços acessíveis, desarticulação das políticas públicas e concentração das responsabilidades de cuidado em poucos familiares. A compreensão dessas experiências exige considerar não apenas as necessidades de suporte da pessoa autista, mas também as condições sociais, econômicas e institucionais em que o cuidado ocorre.

Gomes et al. (2015), em revisão sistemática sobre famílias de crianças com autismo no Brasil, identificaram desafios relacionados à sobrecarga emocional, ao acesso aos serviços e às estratégias de enfrentamento. Misquiatti et al. (2015), por sua vez, investigaram a sobrecarga de familiares cuidadores de crianças com TEA, evidenciando a relevância das demandas cotidianas de cuidado. Esses resultados devem ser interpretados considerando os limites dos estudos, sem generalização automática para todas as famílias.

A insuficiência das redes de apoio pode concentrar nos familiares tarefas relacionadas a consultas, acompanhamento educacional, deslocamentos e busca por direitos, exigindo tempo, recursos financeiros e disponibilidade emocional. Essa situação pode dificultar a conciliação do cuidado com o trabalho, a convivência social e outras necessidades pessoais. Portanto, a sobrecarga não deve ser atribuída exclusivamente às demandas associadas ao autismo, mas compreendida também em relação à disponibilidade de serviços, às condições materiais e à possibilidade de compartilhar responsabilidades.

A distribuição do trabalho de cuidado constitui outra dimensão relevante. Misquiatti et al. (2015) identificaram predominância de mulheres entre os familiares cuidadores participantes, resultado que permite problematizar a possível concentração dessas responsabilidades nas mulheres, embora não autorize generalizações sobre todas as famílias. Essa questão evidencia a importância de considerar as relações de gênero na organização do cuidado e na distribuição das tarefas familiares.

As redes de apoio abrangem não apenas parentes e amigos, mas também serviços de saúde, instituições educacionais, assistência social e organizações comunitárias. Quando esses recursos são acessíveis e articulados, podem facilitar o acompanhamento, ampliar o acesso à informação e reduzir a concentração das demandas sobre os familiares. No Brasil, a Lei nº 12.764/2012 estabelece a intersetorialidade como diretriz da política de proteção dos direitos das pessoas com TEA (BRASIL, 2012), reforçando a importância da articulação entre os diferentes setores responsáveis pelo atendimento.

Nesse contexto, o suporte às famílias deve incluir orientação sobre direitos, informações confiáveis, acolhimento e oportunidades de descanso e convivência, sem substituir ou desconsiderar as necessidades da própria pessoa autista. O cuidado deve ser compreendido como uma responsabilidade compartilhada entre família, Estado e sociedade, e não como uma obrigação exclusivamente familiar. O fortalecimento das redes de apoio e a efetivação de políticas públicas articuladas são, portanto, fundamentais para favorecer o bem-estar familiar, a continuidade do suporte e a participação social das pessoas com TEA.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A escola constitui um espaço fundamental de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão escolar não se limita à matrícula ou à presença física na instituição, mas pressupõe condições efetivas de aprendizagem, comunicação, interação e pertencimento. Isso exige reconhecer a diversidade dos estudantes e oferecer recursos e estratégias que considerem suas necessidades de suporte.

As práticas pedagógicas inclusivas devem contemplar diferentes formas de aprender, comunicar-se e interagir, mediante estratégias acessíveis e flexíveis que favoreçam a participação sem reduzir as expectativas de aprendizagem. Recursos visuais, antecipação de mudanças na rotina, alternativas de comunicação e adaptações sensoriais podem contribuir para esse processo, desde que adequados às necessidades e preferências individuais.

O capacitismo também constitui uma barreira relevante no ambiente escolar. A infantilização, as expectativas reduzidas de aprendizagem, a presunção de incapacidade e a exclusão de atividades coletivas podem comprometer o desenvolvimento acadêmico e as relações sociais dos estudantes autistas. Essas práticas evidenciam que a inclusão não depende apenas da disponibilidade de recursos materiais, mas também da transformação de atitudes e concepções que desvalorizam as diferenças. Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais e o diálogo com as famílias são fundamentais para identificar obstáculos e construir estratégias de apoio adequadas.

No âmbito jurídico, a Lei nº 12.764/2012 assegura direitos às pessoas com TEA, incluindo o acesso à educação, enquanto a Lei nº 13.146/2015 estabelece diretrizes para a garantia de um sistema educacional inclusivo, com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015). A efetivação desses direitos constitui uma responsabilidade institucional e não pode depender exclusivamente da iniciativa dos profissionais ou da capacidade de mobilização das famílias.

Além disso, a inclusão escolar exige articulação entre educação, saúde e assistência social, em consonância com a diretriz de intersetorialidade prevista na Lei nº 12.764/2012. Também pressupõe a participação dos próprios estudantes nas decisões sobre sua experiência educacional, respeitando suas formas de comunicação, preferências e necessidades de suporte.

Dessa forma, a construção de uma educação efetivamente inclusiva requer a combinação de apoios individualizados, acessibilidade, formação profissional e enfrentamento das barreiras atitudinais e institucionais. Mais do que garantir o acesso à escola, é necessário assegurar condições para que os estudantes com TEA aprendam, participem das atividades coletivas e desenvolvam seu potencial com autonomia, respeito às diferenças e sentimento de pertencimento.

POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DAS BARREIRAS SOCIAIS

O enfrentamento dos desafios sociais relacionados à neurodivergência, especialmente aqueles identificados na literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), exige ações articuladas entre Estado, instituições, famílias e sociedade. A inclusão não depende apenas da adaptação individual, mas também da transformação das estruturas e práticas sociais que restringem a autonomia, a acessibilidade e a participação.

No âmbito das políticas públicas, é fundamental ampliar o acesso aos serviços de saúde, educação e assistência social, assegurando continuidade do atendimento, profissionais qualificados e articulação entre os setores. Essa necessidade está alinhada à Lei nº 12.764/2012, que estabelece a intersetorialidade como diretriz da política de proteção dos direitos das pessoas com TEA (BRASIL, 2012). Contudo, a existência de garantias legais não assegura, por si só, sua efetivação, sendo necessários recursos, mecanismos de acompanhamento e medidas concretas para enfrentar a discriminação e as desigualdades de acesso.

Na educação e nos demais espaços institucionais, a formação continuada dos profissionais é essencial para reconhecer diferentes formas de comunicação, aprendizagem e interação, identificar barreiras e desenvolver práticas acessíveis. A Lei nº 13.146/2015 reforça a importância da igualdade de oportunidades, da eliminação de barreiras e da participação social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). Sua implementação requer, entretanto, mudanças nas práticas institucionais e nas atitudes que reproduzem o capacitismo, como a infantilização, a presunção de incapacidade e a exclusão das pessoas das decisões que lhes dizem respeito.

O combate ao preconceito também exige ações educativas que valorizem a diversidade neurológica sem reduzir as pessoas ao diagnóstico ou desconsiderar suas necessidades de suporte. Nesse sentido, a perspectiva da neurodiversidade contribui para questionar padrões rígidos de comportamento e interação, evidenciando que a inclusão pressupõe tanto o respeito às diferenças individuais quanto a transformação dos ambientes sociais. Essa abordagem permite problematizar situações em que a aceitação depende da ocultação de características autísticas ou da adequação permanente a expectativas normativas.

Outro aspecto central é o fortalecimento das redes de apoio às pessoas autistas e suas famílias. O acesso a informações confiáveis, serviços articulados, orientação sobre direitos e recursos comunitários pode favorecer a continuidade do cuidado e reduzir a concentração das responsabilidades

nos familiares. O cuidado, portanto, deve ser compreendido como uma responsabilidade compartilhada entre família, Estado e sociedade, não podendo depender exclusivamente dos recursos financeiros e da disponibilidade dos cuidadores.

A participação das próprias pessoas autistas na formulação e avaliação das políticas e práticas inclusivas também é indispensável. Para que essa participação seja efetiva, devem ser asseguradas condições acessíveis de comunicação e tomada de decisão, respeitando preferências, experiências e necessidades individuais de suporte. A inclusão deve ser construída com essas pessoas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e participantes ativos das decisões que afetam suas vidas.

Por fim, o enfrentamento das barreiras sociais exige avaliação contínua das políticas públicas, escuta das experiências das pessoas neurodivergentes e revisão das práticas institucionais. No caso do TEA, isso implica articular a oferta de suporte individualizado à transformação das barreiras atitudinais, sociais e institucionais. Uma sociedade efetivamente inclusiva depende, assim, não apenas de políticas públicas consistentes, mas também do compromisso coletivo com a autonomia, a acessibilidade, o pertencimento e a igualdade de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão visou examinar os desafios sociais associados à neurodivergência, utilizando o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como o principal foco empírico, com destaque para as barreiras atitudinais, o mascaramento social, o isolamento e a falta de redes de apoio. A análise da literatura e da legislação brasileira mostrou que esses desafios não são apenas resultado das características individuais das pessoas autistas, mas também das condições sociais, culturais e institucionais que afetam sua autonomia e participação.

As barreiras atitudinais e o capacitismo são obstáculos à inclusão, pois perpetuam preconceitos, estigmas e suposições de incapacidade. Nesse contexto, o mascaramento social revela como as expectativas normativas de comportamento e comunicação podem levar algumas pessoas autistas a esconder suas características para evitar rejeição ou discriminação. Essa necessidade constante de adaptação demonstra que a inclusão ainda é limitada quando depende da conformidade às normas sociais, em vez de promover a transformação dos ambientes e relações.

Experiências negativas, dificuldades de aceitação e limitações nas oportunidades de participação podem contribuir para a solidão entre adultos autistas. Isso não ignora preferências individuais por solidão, mas reconhece que a exclusão pode ocorrer na ausência de ambientes acessíveis, relações respeitosas e oportunidades efetivas de pertencimento.

No contexto familiar, a insuficiência de redes de apoio pode sobrecarregar os familiares, comprometendo outras áreas de suas vidas e dificultando o acesso a recursos necessários ao desenvolvimento e participação social das pessoas com TEA. Essa situação reforça a necessidade de

entender o cuidado como uma responsabilidade compartilhada entre família, Estado e sociedade, por meio de políticas públicas integradas de saúde, educação e assistência social.

A análise desses aspectos revela que capacitismo, mascaramento social, isolamento e falta de suporte são dimensões que podem se inter-relacionar, embora não constituam uma sequência causal obrigatória nem representem experiências universais. Enfrentar esses desafios requer ir além de abordagens focadas apenas na adaptação individual, investindo na formação de profissionais, na acessibilidade, no combate à discriminação e no fortalecimento das redes de apoio. Embora a Lei nº 12.764/2012 e a Lei nº 13.146/2015 forneçam bases importantes para a proteção de direitos, sua eficácia depende da implementação de políticas públicas e da transformação de práticas institucionais e sociais.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico e documental da pesquisa, baseada em uma revisão narrativa da literatura, cujas interpretações dependem das fontes consultadas. Além disso, o foco no TEA impede a generalização automática dos resultados para todas as condições cobertas pelo conceito de neurodivergência. Pesquisas empíricas futuras poderão aprofundar a compreensão dessas experiências, considerando diferentes contextos sociais, identidades e necessidades de apoio.

Conclui-se que promover a inclusão social das pessoas com Transtorno do Espectro Autista requer a articulação entre o reconhecimento das necessidades individuais e o enfrentamento das barreiras sociais e institucionais. Além de garantir acesso a serviços e espaços coletivos, é essencial assegurar condições para que a participação ocorra com autonomia, respeito às diferenças e uma possibilidade de pertencimento, sem exigir a ocultação de características individuais como condição para aceitação social.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Sara et al. **Existe um viés em favor do sexo masculino no diagnóstico de autismo? Uma revisão sistemática e metanálise.** Neuropsychology Review, v. 35, n. 1, p. 153-176, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s11065-023-09630-2.

COOK, Julia; HULL, Laura; MANDY, William. **Aprimoramento dos procedimentos diagnósticos de autismo em meninas e mulheres: uma revisão narrativa.**Neuropsychiatric Disease and Treatment, v. 20, p. 505-514, 2024. DOI: https://doi.org/10.2147/NDT.S372723.

KHUDIAKOVA, Valeria; RUSSELL, Emmeline; SOWDEN-CARVALHO, Sophie; SURTEES, Andrew D. R. **Revisão sistemática e metanálise dos desfechos de saúde mental associados à camuflagem em pessoas autistas. Pesquisa em Transtornos do Espectro Autista**, v. 118, art. 102492, 2024. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2024.102492.

ZHUANG, Sici et al. **Fatores psicossociais associados à camuflagem em pessoas autistas e sua relação com a saúde mental e o bem-estar: uma revisão sistemática de métodos mistos.** Clinical Psychology Review, v. 105, art. 102335, 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102335.

GRACE, Kana; REMINGTON, Anna; LLOYD-EVANS, Brynmor; DAVIES, Jade; CRANE, Laura. **Solidão em adultos autistas: uma revisão sistemática.**Autism, v. 26, n. 8, p. 2117-2135, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/13623613221077721.

PELLICANO, Elizabeth; DEN HOUTING, Jacquiline. **Revisão anual de pesquisa: a transição da "ciência normal" para a neurodiversidade na ciência do autismo.**Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 63, n. 4, p. 381-396, 2022. DOI: https://doi.org/10.1111/jcpp.13534.

COOK, Julia; HULL, Laura; CRANE, Laura; MANDY, William. **Camouflaging in autism: a systematic review.** Clinical Psychology Review, v. 89, art. 102080, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102080.

HULL, Laura et al. **"Vestindo a minha melhor versão 'normal'": camuflagem social em adultos com condições do espectro autista.** Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 47, n. 8, p. 2519-2534, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

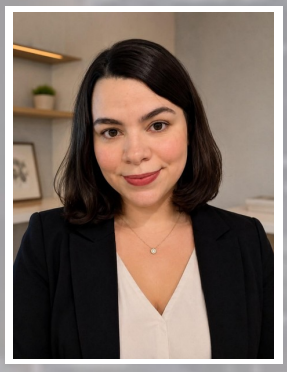
GOMES, Paulyane T. M. et al. **Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática.** Jornal de Pediatria, v. 91, n. 2, p. 111-121, 2015. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jped.2014.08.009.

LAI, Meng-Chuan; LOMBARDO, Michael V.; AUYEUNG, Bonnie; CHAKRABARTI, Bhismadev; BARON-COHEN, Simon. **Diferenças de sexo/gênero e autismo: preparando o terreno para pesquisas futuras.** Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, v. 54, n. 1, p. 11-24, 2015. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.003.

MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes; BRITO, Maria Claudia; FERREIRA, Fernanda Tavares dos Santos; ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista. **Sobrecarga familiar e crianças com transtornos do espectro do autismo: perspectiva dos cuidadores.** Revista CEFAC, v. 17, n. 1, p. 192-200, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-0216201520413

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

.



AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GENDER RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

KARINE MARQUES GASPARINO DESTEFANO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Guarulhos UNG (2019); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Faveni (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Antonio Sant'ana Frei Galvão, Professor de Educação Básica.

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre questões de gênero na Educação Infantil. Teve o objetivo de problematizar as práticas atuais e apresentar outra perspectiva de ensino. Foram pesquisados os conceitos de gênero e educação infantil, em documentos oficiais, livros e artigos relacionados aos temas. As consequências da reprodução de práticas excludentes para o desenvolvimento pleno do indivíduo foram exploradas e, a partir daí, foi apresentado um projeto que visa uma prática pedagógica emancipatória. Concluindo que é possível trabalhar de forma não-dicotômica e inclusiva.

Palavras chaves: Gênero; Educação Infantil; Práticas pedagógicas; Papéis sociais; Pedagogia.

ABSTRACT

This study addresses gender in early childhood education. It aims to question current practices and present an alternative perspective on teaching. It examines concepts of gender and early childhood education in official documents, books, and articles related to the topic. It explores the effects of reproducing exclusionary practices on children's holistic development and presents a project for emancipatory pedagogical practice. The article concludes that teaching can be non-binary and inclusive.

Keywords: Gender; Early Childhood Education; Pedagogical Practices; Social Roles; Pedagogy

INTRODUÇÃO

A educação tem o papel de transmitir conhecimentos adquiridos pela

sociedade ao longo do tempo, para que estes possam exercer ativamente atividades que ajudem na manutenção e melhora do convívio social. Com o passar do tempo, os meios pelos quais essa educação é transmitida precisaram ser repensados, indo ao encontro das exigências sociais vigentes.

Segundo Libâneo (1990, p.24) ”A pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista a preparação para as tarefas da vida social [...]”.

Portanto, essa importante ciência procura entender os mecanismos educacionais mais adequados à cada situação da vida escolar e pode ser um instrumento usado tanto para a emancipação quanto para domesticação de sujeitos. A aprendizagem diz respeito a aquisição de novas informações e a maneira que lidamos com elas, como utilizamos em nossa vida cotidiana, na maneira como as situações da sociedade nos afetam, como cita Pilletti (2004, p. 31) “[...]aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de conhecimentos [...]”.

Consequentemente não pode ser ignorado o fato de que ao entrar em contato com um novo dado, os aprendizes, não apenas introduzem aquela nova informação em seus cérebros, mas analisam, criticam, internalizam e utilizam.

Ao aceitar a procedência daquele novo dado, o ponto de vista que os alunos enxergam os fatos não serão mais os mesmos, os conhecimentos anteriores serão somados com os novos ou entrarão em desacordo, tornando os antigos irrelevantes para essa nova postura que tomará o sujeito da aprendizagem. Por essa razão, é importante fazer com que os alunos estejam em constante desafio reflexivo.

O ambiente escolar é um espaço com grande influência na formação de pessoas, não apenas sobre conhecimento de mundo e científico, mas também moral e atitudinal. Trabalhar as questões atuais presentes na nossa sociedade, torna-se imprescindível, principalmente os temas com maior necessidade de serem repensados na atualidade. A questão de gênero é justamente uma delas, por isso torna-se o

foco desta pesquisa, na qual buscaremos discutir como os papéis exclusivos de cada gênero são reforçados na escola, problematizar as práticas cotidianas sexistas atuais na educação, identificar consequências da disparidade entre os gêneros e refletir posturas condizentes com o contexto social atual, no qual há diversidade e esta vem sendo cada vez mais reconhecida. Discutir como os papéis sociais de cada gênero é reforçado na escola não é um assunto que deve ser colocado em segundo plano.

Profissionais da educação devem ter ciência que a escola é um espaço formador de pessoas, as limitações impostas aos alunos por questões sexistas são prejudiciais ao desenvolvimento saudável de suas personalidades, de seu desenvolvimento como cidadãos. A escola não deve ter o papel de reprodutora de preconceitos e sim um caráter emancipatório, que garanta que alunas e alunos sejam tratados da mesma maneira, buscando desenvolver nos educandos conhecimentos ligados a diversas áreas, inclusive em questões sociais e humanísticas, para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa pesquisa empenha-se em entender por que existe essa disparidade no tratamento de meninos e meninas, quais consequências podem ser geradas com essa insistência de que existem papéis sociais exclusivos à cada gênero e como realizar um trabalho de conscientização acerca do tema. Ao docente, é importante frisar que um trabalho pedagógico que não faça distinções de gênero ajuda a diminuir futuras possíveis frustrações por parte dos alunos, preconceitos ligados ao gênero que possam vir a existir e a desvalorização feminina, que ainda permeia nos dias atuais. Uma sociedade mais solidária se dá quando as pessoas conseguem ser felizes com o que elas são, sem ter medo de sofrer descriminações vindas de outras pessoas.

Esse trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se a Educação Infantil, sua concepção nos dias atuais e a sua importância, nos pautamos em documentos oficiais vigentes no Brasil, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). No segundo capítulo aborda-se a questão de Gênero, buscando explicar o que é, como ele é estabelecido na sociedade e evidenciamos a diferença entre gênero, sexualidade e sexo. No terceiro capítulo reflete-se sobre o porquê de se trabalhar com as questões de gênero na educação infantil, qual sua relevância e necessidade.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora, para muitas pessoas, a educação infantil ainda seja vista como uma etapa preparatória para a educação básica, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) afirma que ela está situada no mesmo patamar que o ensino fundamental e médio dentro da educação básica, na qual se inicia o processo de aprendizagem institucional e a socialização estruturada. Nessa etapa da educação o cuidar e o educar estão extremamente entrelaçados, as experiências trazidas pelas crianças de seus lares e

comunidade devem ser acolhidas pela instituição escolar, articulando os saberes trazidos com as novas experiências que serão vividas dentro do espaço escolar (BRASIL, 2018).

A escola de educação infantil é o primeiro espaço formador que a criança frequenta em sua vida fora do seu ambiente familiar, onde a criança receberá conhecimentos estruturados distintos daqueles transmitidos pelos seus familiares, espaço do qual são vivenciadas as primeiras experiências extrafamiliares.

A educação infantil é a base da educação e assim como em uma pirâmide ela será o alicerce para que o restante da educação do sujeito seja proveitoso. Essa etapa da educação não é um resumo de todo o resto, mas quando o ensino dessa fase é vantajoso as chances de um melhor desenvolvimento educacional, no geral, são maiores. A escola proporciona experiências para as crianças que elas não teriam se passassem essa parte do seu desenvolvimento recebendo educação em suas casas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) define a Educação Infantil no artigo 29 como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e no artigo seguinte divide a educação infantil em duas etapas “A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.”

Na escola a criança aprende que as coisas não funcionam do jeito que acontecem em sua casa, lá ela tem que dividir os brinquedos, o espaço, os adultos, aprende a pedir o que quer, pois não terá um adulto lhe ofertando tudo a mão, compreende que há outras crianças com as mesmas necessidades que as suas, os mesmos desejos, portanto deve-se chegar a acordos em várias situações. É na educação infantil que o educando aprende a conviver com o outro, com o espaço, consigo mesma, a expressar sentimentos, a socializar-se. “Na Educação Infantil, a convivência com as diversas formas de ser e de relacionar-se é um ponto importante, pois permite a riqueza de possibilidades de aprender com o outro e com o diferente” (FINCO, 2010, p. 13).

O processo de aprendizagem na educação infantil acontece especialmente por meio do brincar, com seus pares, a criança mostra o seu jeito de brincar e aprende novas maneiras com as outras por meio da troca. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) assegura o brincar como um direito, sendo assim, na educação infantil é garantido que os alunos aprendam por meio do lúdico, enriquecendo cada vez mais o seu repertório de informações.

É por meio da educação infantil que irão obter um leque de informações, ampliar o seu conhecimento acerca de si, do outro e do mundo, com experiências planejadas. A concepção sobre a forma como a criança que constrói conceitos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve ser apenas resultado de um processo natural ou espontâneo, mas também de um processo pedagógico intencional.

A BNCC assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, sendo eles o “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura a às diferenças entre as pessoas”; o “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”; “conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário”; o “brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”, o “participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando” e o “explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.”

Levando em consideração os direitos citados acima, especialmente o “conviver”, o “expressar-se” e o “conhecer-se”, podemos entender as questões de gênero como um tema que deve ser intencionalmente trabalhado em garantia dos direitos apontados às crianças da educação infantil.

CAPÍTULO 2 - O QUE É GÊNERO?

O termo “gênero” na sociedade é constantemente mal interpretado, pouco se sabe sobre o tema, muito se comenta a respeito. Mas, afinal o que é gênero? Como defini-lo? Como lidar com um tema tão complexo?

Para iniciarmos essa reflexão, usaremos uma frase escrita por Simone de Beauvoir, que impactou à sua época e que ainda hoje é motivo de espanto: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Ao dizer isso ela levanta uma discussão sobre algo que para as pessoas parece natural: o ser homem ou ser mulher. Mas afinal, será que os condicionamentos específicos a cada gênero são inatos? Se forem, por que as representações femininas e masculinas são tão distintas entre as culturas, em que momento houve a separação e desvalorização feminina?

Gênero é uma construção social utilizada para categorizar o masculino e o feminino, a partir do sexo. O que é ser homem e ser mulher é idealizado conforme o contexto social, cultural e temporal. Segundo as autoras Taciana Gouveia e Silvia Camurça (2000, p. 12) “é a partir da observação e do

conhecimento das diferenças sexuais que a sociedade cria ideias sobre o que é um homem, o que é uma mulher, o que é masculino e o que é feminino, ou seja, as chamadas representações de gênero".

As relações entre os gêneros não são inatas nem baseadas na força física existente em maior grau no sexo masculino. Na infância, as crianças não têm noção de que existem diferenças entre os sexos, elas se tratam como iguais. Conforme vão crescendo vão apreendendo as "brincadeiras de menino e de menina". Para os meninos são reservadas brincadeiras agressivas, ao ar livre, brincadeiras que envolvem competitividade, se locomover no espaço, ter domínio do próprio corpo e do espaço circundante. Para as meninas são reservadas brincadeiras que envolvam afetividade, cuidado com o outro, com o espaço e com aparência. Os meninos são ensinados a não brincar de determinada forma com as meninas, pois elas são mais frágeis; às meninas é ensinado o respeito, pois os meninos são mais fortes. Aos poucos vão aparecendo falas do tipo "para de brincar feito uma menininha", " para de chorar, homem não chora".

Essas narrativas nos mostram que as relações de poder entre os gêneros são estabelecidas desde a infância e vão se naturalizando até a fase adulta. É na infância que as pessoas aprendem o que é a feminilidade e o que é a masculinidade, aprendem também qual dos dois possui maior poder em detrimento do outro, o ser masculino.

Ser comparado a uma menina passa a ser ofensivo para os meninos, em curto tempo, o tratamento com o gênero oposto começa a se diferenciar. Eles passam a tratá-las como seres que necessitam de cuidado e proteção, e entendem que devem suprir todos os atributos que faltam nas meninas, porque elas não conseguem sozinhas. Em troca desses "cuidados" as meninas devem aceitar comportamentos, às vezes desrespeitosos, para que essas relações possam fluir em harmonia. Daí o princípio das chamadas "relações de poder".

Discursos de como devem se comportar as meninas para serem bem aceitas pelos homens e pela sociedade e de como deve ser sua postura em relação aos meninos, são frequentemente ouvidos dentro do ambiente escolar, as cobranças com as meninas são mais assíduas, o discurso do "se comporta, você é menina", "para de correr, você é uma mocinha" ou "para de agir feito um menino" é repetitivamente ouvido, mas o "ser assim" prevalece. "As meninas fazem menos bagunça, por que elas são assim", "elas são mais delicadas por que é assim", "olha como elas são mais comportadas", "meninas são mais obedientes, mais atentas, amadurecem mais rápido". O corpo é usado como justificativa para coisas que não são naturais nas mulheres, são ensinadas desde o seu nascimento.

Quando uma mulher engravida, a primeira coisa que todos querem saber é qual o sexo do bebê. Com base nesta distinção, os comentários do que se espera daquela criança já surgem, depende do sexo, claro. Se é um menino, os comentários são: "está chutando, vai ser jogador de futebol" ou "agora você vai pagar o que fez com as outras", se for uma menina. As cores das roupas, os brinquedos, a decoração do quarto, o tratamento dado àquela criança se diferencia conforme o sexo. Enquanto bebê, ainda não lhe são ensinadas maneiras de agir, isso acontece conforme a criança vai crescendo.

A maneira de ensinar aos meninos o que podem ou não brincar é mais rígida do que para as meninas. É mais comum ouvir “não brinca com essa boneca, você não é menina”, “para de chorar que nem menininha”. Na fase que as crianças estão aprendendo com o que elas podem brincar de acordo com seu sexo, as meninas são menos cobradas, isso acontece por que as pessoas ligam os brinquedos que as crianças brincam à sua sexualidade e a homossexualidade masculina sofrer mais preconceito, em razão do fato de a feminilidade ser menos valorizado pela sociedade, nessa fase a ênfase é ensinar para o menino que ele é menino e, portanto, não pode brincar com coisas de menina.

Há uma crença na sociedade de que se uma criança apresenta algum interesse em coisas que foram previamente classificadas como para um determinado gênero e essa criança pertence ao sexo oposto, isso passa a ser um fator indicativo de homossexualidade. Tal crença não tem embasamento comprovado, uma garota gostar de brincar de carrinho não quer dizer que ela vá ter atração sexual por meninas, um garoto chorar ou expor seus sentimentos também não é indício que ele vá se tornar um homem com atração sexual por pessoas do mesmo sexo. A sexualidade não está ligada à preferência das escolhas dos brinquedos e tão pouco na expressão de sentimentos.

Esse é o problema das questões de gênero, para definir o que é ser homem e o que é ser mulher, deve-se seguir as normas que foram estabelecidas do que é “feminino” e o que é “masculino”; caso uma menina não se encaixe nos padrões femininos, por exemplo, deduz-se que ela então se encaixa no padrão masculino e que, portanto, terá atração por mulheres.

Umas das preocupações em falar sobre gênero na escola é a questão da educação sexual, esse é um assunto perturbador para o conservadorismo, porém é necessário que se compreenda que dialogar sobre gênero e educação sexual não é a mesma coisa, ainda que possa haver ligação.

Falar sobre sexualidade aborda questões sobre como a pessoa sente prazer em relação a si próprio e ao outro, envolve cuidados consigo e com o outro, saber que quando o relacionamento com o outro machuca, pode não estar acontecendo de maneira respeitosa; compreende conseguir identificar um abuso, envolve saber se proteger, denunciando, não transmitindo nem adquirindo doenças sexualmente transmissíveis, não tendo uma gravidez indesejada, envolve saber que o sexo deve ser prazeroso para ambos, com consentimento e possíveis consequências para ambos, caso não haja o devido cuidado, envolve ter consciência do que está acontecendo.

Essas questões, é claro, devem ser abordadas com seriedade, sem empregar crenças ou valores próprios nem tratar a mulher como aquela que deve evitar o sexo e o homem aquele que deve fazê-lo sem possíveis consequências e sem fazer distinção à orientação sexual. A sexualidade é algo que aflora naturalmente e ela deve ser tratada como tal, falar sobre essa questão é importante, pois ter consciência ajuda a diminuir futuros danos à saúde e até à vida das pessoas. “A falta de uma reflexão mais ampla sobre a sexualidade humana favorece a persistência da intolerância e da violência, enfraquecendo o combate ao preconceito, ao abuso sexual infantil e à violência contra a população LGBT e contra a mulher” (KESLEY, 2018, p. 01).

Outro ponto que as pessoas costumam fazer confusão é sexo versus gênero. Ao contrário do que é comumente difundido, um não é sinônimo do outro. Sexo é diferente de gênero. Taciana Gouveia e Silvia Camurça (2000, p.12) exemplificam “os animais também são machos ou fêmeas, mas eles não são homens ou mulheres, masculino ou feminino. Os animais não têm gênero”. Ou seja, gênero é uma construção social dos papéis idealizados para o sexo masculino e o sexo feminino. Ao passo que o sexo diz respeito às características biológicas do corpo.

O debate sobre a questão de gênero não busca anular o sexo biológico dos seres humanos, busca refletir sobre a limitação imposta a partir do sexo. Falar sobre gênero aborda questões como o que a sociedade define como masculino e feminino, o que a sociedade valoriza mais e por quê, envolve aprender a não tratar o outro que se enquadra em uma categoria de gênero não aceita para o seu sexo com respeito, e a respeitar a si mesmo como pessoa não se desvalorizando em busca de fazer determinadas coisas que você não gosta porque a sociedade diz que é o certo para o seu sexo.

CAPÍTULO 3 – PORQUE TRABALHAR A QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Como já comentado nos capítulos anteriores, a escola de educação infantil é o primeiro espaço organizado pensando a educação que a criança frequenta. Nessa etapa da educação serão adquiridos conhecimentos que servirão de base para toda vida escolar dos alunos. É nessa fase que serão trabalhados com mais ênfase conhecimentos sociáveis.

Saber respeitar o próximo é uma habilidade que será aprendida ao longo da vida e deve ser abordada desde muito cedo com a criança, e assim como outras habilidades, não é de imediato que essa aprendizagem ocorre, ela vai acontecendo com um trabalho constante, ampliando a visão de mundo do sujeito, sua percepção do outro, da vida. Mas aprender a respeitar o outro engloba todas as características existentes na outra pessoa? Até que ponto vai o meu respeito em relação ao próximo?

Um discurso frequentemente ouvido é de que a criança não precisa aprender a respeitar o negro, o homossexual, a mulher, ela precisa aprender a respeitar o ser humano, aprendendo a respeitar o ser humano ela aprende a respeitar todas essas pessoas naturalmente. Mas será que isso acontece de fato na sociedade? A maioria das pessoas aprende que bater no outro é errado, sendo assim, por que existem homens que agridem suas mulheres, ou, por que existem filhos sendo maltratados dentro de suas próprias casas por não se enquadrar nos padrões de gênero que a sociedade impõe para seu sexo? Aprender a respeitar o outro sem entender quem é esse outro até então não tem dado certo. É na escola que a criança vai aprender a conviver com o outro, é nesse espaço que serão adquiridos conhecimentos estruturados e é nesse ambiente também o local mais apropriado para aprender a lidar com o diferente, respeitando as especificidades de cada pessoa.

A escola tem um papel fundamental na educação integral dos sujeitos e é nesse espaço que será consolidado ou transformado alguns costumes trazidos pelos alunos. Quando a questão são os

papéis de gênero, geralmente, além de serem reforçados, são ensinadas novas formas de garantia dos estereótipos. É na escola que a criança aprende o que é banheiro, fila, cores, acessórios, brincadeiras de meninos e de meninas.

“A diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada. ” (LOURO, 2008). As crianças não possuem ainda conhecimentos consolidados do papel que é esperado para seu sexo e apesar dessa insistência por parte dos adultos, elas acham brechas para usufruir de um pouco de liberdade transgredindo os papéis de gênero. As crianças que conseguem transgredir esses papéis não são bem aceitas pelas outras crianças, se um menino quer brincar de boneca, por exemplo, é reprimido pelas meninas e pelos outros meninos.

Uma vez que as crianças tendem a reproduzir as ações exercidas por adultos, fica fácil identificar de onde vem esse comportamento excludente, por exemplo, ao ver o professor chamando atenção de um menino por estar chorando e dizer ele deve parar de chorar, pois ele não é uma “menininha”, as crianças entendem que chorar é algo exclusivo a meninas, e assim o professor propicia que entre os alunos haja atitudes parecidas com as suas. Ações como essas nos mostram que, apesar da insistência de que o assunto não é adequado para esse espaço, a escola já trabalha o conceito gênero, só que de uma forma excludente e que reforça preconceitos existentes na sociedade e os pequenos aprendem desde cedo a excluir aqueles que não estão se encaixando nos padrões. Trabalhar gênero desta perspectiva nos mostra também o quanto é necessária a abordagem do tema desde cedo com as pessoas, pois é na escola que o preconceito com outro pode ser desconstruído.

Outra abordagem importante quanto à questão de gênero é a falta de liberdade que as crianças têm, pois são limitadas a brincar do modo como os adultos acham adequado. Pensando nisso Daniela Finco (p.16, 2010) defende que a

Sociologia da Infância, que deseja romper com as abordagens clássicas da socialização e tratar as crianças como atores sociais. O desafio é o de estudar as crianças não como objetos de socialização dos adultos, mas como sujeitos dos processos de socialização.

Conforme vão crescendo as crianças constroem sua identidade pouco a pouco, é por meio do lúdico que vão ampliando sua visão de mundo, de sociedade e se aprendendo indivíduo. É por meio do lúdico também que começam desde cedo a aprender o que a sociedade espera que ela faça, quais papéis devem desenvolver conforme seu sexo biológico. Chimamanda Ngoozi Adichie (2017) chama atenção para o fato de que os brinquedos para meninos geralmente são “ativos”, pedindo algum tipo de “ação” — trens, carrinhos —, e os brinquedos para meninas geralmente são “passivos”, sendo a imensa maioria bonecas, isso mostra o quão cedo a sociedade começa a inventar a ideia do que deve ser um menino e do que deve ser uma menina.

Não é incomum ouvir um adulto falar para uma criança que ela não pode brincar com determinado brinquedo por ser menino ou por ser menina. A ludicidade é um meio muito utilizado para enquadrar as

crianças em padrões de gênero. É por meio dela que muitas crianças aprendem a se anular para se encaixar no que se espera dela. Apesar dessa opressão, as crianças conseguem achar brechas para conseguirem usufruir de um pouco de liberdade e usam essa para explorar experiências novas que lhes são negadas constantemente. Para Finco (2010, p. 13) “A brincadeira possui uma qualidade social de trocas: descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados e encontra-se lugar para a experimentação e para a transgressão”.

No momento dessa transgressão, as crianças encontram meios para se expressar, especialmente nas brincadeiras de “faz de conta”, nas quais elas assumem o papel de protagonista, e podem ser e fazer o que quiser, reconstroem a sociedade segundo a percepção que têm desta naquela fase de sua vida, é por meio das brincadeiras que as crianças aprendem como funciona a sociedade em que vivem e aprendem a conhecer-se e conhecer o outro.

As crianças constroem suposições daquilo que ainda não internalizaram e essas suposições as ajudam a construir conhecimentos acerca do mundo a sua volta, é colocando aquilo que elas já sabem à prova que adquirem novas percepções de mundo. Seguindo a linha de pensamento crítico de Paulo Freire, compreendemos que os discentes não podem ser vistos como meros receptores de conhecimentos, eles devem ser tratados como sujeitos da aprendizagem. Dar-lhes autonomia para construção de sua percepção de mundo, dar-lhes a liberdade para conhecer novas experiências, novos saberes tornam as pessoas mais conscientes do mundo em que vivem, mais sensível a questões que envolvem o outro, seu direito e dever, seus preconceitos. Aliás, se o tratamento de questões que abordassem todas as categorias do respeito fosse trabalhado com os alunos desde a educação infantil os preconceitos seriam expressivamente menores, quase nulos.

Para tratar das questões de gênero na educação infantil deve-se ter ciência da faixa etária das crianças que estudam nesse espaço. Um bom começo para desconstrução de estereótipos é não reforçar papéis existentes a cada gênero. Com base nesses papéis tão inflexíveis que começam os preconceitos com aquelas pessoas que não se encaixam nos papéis determinados para seu sexo, um ponto importante para se pensar é o quanto de si as pessoas vão aprendendo a anular para conseguir se adequar para não sofrerem com o preconceito dos outros a sua volta. Chimamanda Ngozi Adichie (2017) aponta que se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial. A autora aponta que a criança deve ser vista como indivíduo, não como uma projeção de como deveria ser a partir de seu gênero, seus pontos fortes e seus pontos fracos devem ser vistos de maneira individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as lutas por igualdade nos últimos anos, tratar as questões de gênero torna-se imprescindível nos dias atuais. A escola, como ambiente formador, tem papel essencial na desconstrução

de estereótipos sexistas. Portanto, a pedagogia deve ser reflexiva na formação adequada de professores para que não reproduzam práticas ultrapassadas e excludentes.

A Educação Infantil, sendo o primeiro ambiente extrafamiliar frequentado pela criança, é uma etapa que embasa o restante da trajetória escolar. Por isso, é fundamental trabalhar durante esse momento a desnaturalização de papéis sociais exclusivos a cada gênero.

As disparidades entre gêneros existem em razão de construções sociais naturalizadas que são transmitidas às crianças desde o nascimento. Levando isso em conta, o pedagogo ao reforçar tais ideias de distinção entre masculino e feminino, limita a liberdade dos alunos e prejudica seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda ngozi. Terceira sugestão. In: ADICHIE, Chimamanda Ngoozi. **Como educar crianças feministas**. Estados Unidos: Alfred A. Knopf, 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

CAMURÇA, Silvia; GOVEIA, Taciana. **O conceito de gênero**. In: GOUVEIA, Taciana; CAMURÇA, Silvia. **O que é gênero**. Recife: Sos corpo, 2000.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaço de confrontos e convívio com as diferenças: analise das interações entre professores e meninos e meninas que trangridem a barreira de gênero**. 2010. Tese (Doutorado em Educação, na área de Sociologia da Educação) - Faculdade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KESLEY, Pricilla. Para Que Serve A Educação Sexual Na Escola?. **Todos pela educação**, São Paulo, p. 1, 29 maio 2018. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/para-que-serve-a-educacao-sexual-na-escola/.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições. vol.19 no.2 Campinas, 2008

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SOLIGO, R. A. ; DUTOIT, R. . **Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental** - Caderno 2 Vol. II. 1. ed. Rio Branco: Secretaria de Estado da Educação do Acre, 2009. v. 1.



POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA EM TEMPOS DE DESINFORMAÇÃO? O PENSAMENTO HISTÓRICO COMO INSTRUMENTO DE LEITURA CRÍTICA DO PRESENTE

WHY STUDY HISTORY IN AN AGE OF MISINFORMATION? HISTORICAL THINKING AS A TOOL FOR CRITICALLY READING THE PRESENT

KATIA FERNANDA DE MEIRA

Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciada em Pedagogia e em História, com pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Especial e Docência em História e Geografia.

RESUMO

Este artigo discute de que maneira o pensamento histórico pode contribuir para que estudantes analisem criticamente informações e narrativas sobre o passado que circulam no ambiente digital. Parte-se da tese de que, em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações e por narrativas simplificadas sobre o passado, o ensino de História assume uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de questionar evidências, contextualizar informações e interpretar criticamente diferentes versões sobre o que aconteceu. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas obras de Peter Lee, Isabel Barca, Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt, articuladas à discussão de estudos recentes sobre negacionismo histórico e letramento histórico no ambiente digital. O argumento se desenvolve em quatro eixos: a continuidade histórica das disputas de narrativa e sua transformação de escala no ambiente digital; a distinção conceitual entre saber História e pensar historicamente; a tradução didática das operações do pensamento histórico em um roteiro de investigação de fontes; e o papel do professor como mediador da investigação histórica diante do negacionismo. Conclui-se que o pensamento histórico não elimina a desinformação, mas amplia as condições de análise crítica e de resistência a narrativas sem sustentação em evidência.

Palavras chaves: Ensino de História; Pensamento Histórico; Desinformação; Negacionismo; Educação Histórica

ABSTRACT

This article discusses how historical thinking can help students critically assess information and narratives about the past circulating online. It argues that in a society marked by rapid information flows and simplified accounts of the past, history teaching must do more than transmit content: it should help students question evidence, contextualize information, and critically interpret different accounts of what happened. This qualitative bibliographic study draws on Peter Lee, Isabel Barca, Jörn Rüsen, and Maria Auxiliadora Schmidt, alongside recent work on historical denialism and digital historical literacy. The argument develops four themes: the historical continuity of competing narratives and their expanded scale online; the conceptual distinction between knowing history and thinking historically; translating historical-thinking practices into a source-investigation process; and the teacher's role in mediating historical inquiry in response to denialism. The article concludes that historical thinking does not eliminate misinformation, but strengthens the ability to analyze critically and resist narratives unsupported by evidence.

Keywords: History Teaching; Historical Thinking; Misinformation; Denialism; History Education

INTRODUÇÃO

A circulação de conteúdos falsos e narrativas simplificadas sobre o passado deixou de ser um problema marginal para se tornar parte do cotidiano digital de estudantes de todas as idades. Vídeos curtos com “curiosidades históricas” descontextualizadas, imagens retiradas de seu momento original e interpretações sem qualquer lastro documental circulam nas redes sociais em grande velocidade, alcançando públicos que também têm contato com produções historiográficas qualificadas. Diante desse cenário, cabe perguntar: qual é a função do ensino de História quando o acesso à informação sobre o passado já não depende da escola, mas de algoritmos, perfis anônimos e plataformas de vídeo?

Este artigo parte de uma tese específica. Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações e por narrativas simplificadas sobre o passado, o ensino de História assume uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos: contribui para a formação de sujeitos capazes de questionar evidências, contextualizar informações e interpretar criticamente diferentes versões sobre o que aconteceu. A pergunta que orienta a discussão é a seguinte: de que maneira o pensamento histórico pode contribuir para que estudantes analisem criticamente informações e narrativas sobre o passado que circulam no ambiente digital?

A resposta proposta aqui pode ser resumida em uma única formulação, que atravessa todo o artigo: não basta ensinar o que aconteceu; é necessário ensinar como sabemos que algo aconteceu e como diferentes narrativas sobre o passado são construídas. Essa distinção entre saber História e pensar historicamente não é nova na didática da disciplina (BARCA, 2006; RÜSEN, 2001), mas ganha urgência

particular num momento em que a disputa pela narrativa histórica também se trava fora da sala de aula, em espaços que a escola não controla e nem sempre alcança.

O argumento se desenvolve em quatro eixos. O primeiro situa a desinformação histórica como continuidade, e não como ruptura: disputas de narrativa, propaganda e versões oficiais do passado antecedem a emergência das plataformas digitais, mas o ambiente digital altera radicalmente a escala, a velocidade e a possibilidade de produção dessas narrativas por qualquer usuário. O segundo eixo constitui o núcleo conceitual do texto e distingue o conhecimento de conteúdos históricos do desenvolvimento do pensamento histórico propriamente dito, apoiando-se nos conceitos de segunda ordem de Peter Lee e Isabel Barca (BARCA, 2006) e na noção de consciência histórica de Jörn Rüsen (RÜSEN, 2001). O terceiro eixo traduz esse referencial teórico em procedimento pedagógico, apresentando um conjunto de perguntas sobre autoria, finalidade, evidência e contexto não como uma lista de dicas para checar fake news, mas como tradução didática das operações do pensamento histórico. O quarto eixo discute o papel do professor diante do negacionismo: não o de substituir uma versão por outra tida como verdadeira, mas o de ensinar procedimentos de investigação: problematizar, contextualizar, confrontar fontes, identificar interesses e silêncios, deslocando o estudante da posição de receptor para a de investigador.

Sustenta-se, assim, que o combate à desinformação histórica não se resolve por meio de desmentidos pontuais, mas pela formação de um modo de pensar capaz de se sustentar diante de qualquer narrativa nova sobre o passado, inclusive as que ainda não existem.

METODOLOGIA

Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, de natureza teórico-conceitual. A investigação não se apoia em coleta de dados empíricos produzidos pela autora, mas na análise e articulação de referenciais teóricos já consolidados no campo da Educação Histórica, em diálogo com um conjunto de estudos recentes sobre negacionismo histórico, letramento histórico e desinformação no ambiente digital.

A articulação dos referenciais centrais (Peter Lee, Isabel Barca, Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt) decorre diretamente do problema de pesquisa: cada um desses autores contribui com uma dimensão distinta e complementar para a distinção entre saber História e pensar historicamente, discutida na seção Saber História x pensar historicamente. Esses referenciais foram articulados, por sua vez, com estudos publicados entre 2018 e 2024 sobre manipulação midiática, negacionismo da Ditadura Militar brasileira e letramento histórico diante do excesso informacional contemporâneo, diretamente relacionados ao problema de pesquisa deste artigo.

A análise foi organizada em torno das categorias e problemas desenvolvidos ao longo dos quatro eixos que compõem o artigo: a continuidade histórica das disputas de narrativa; a distinção conceitual entre saber História e pensar historicamente; a tradução didática dessas operações em um roteiro de

investigação de fontes; e o papel do professor como mediador da investigação histórica diante do negacionismo. O roteiro de investigação apresentado na seção Fontes, evidências e interpretação constitui uma elaboração didático-autoral, derivada da articulação teórica realizada neste artigo, e não a aplicação de um protocolo formulado previamente por algum dos autores mobilizados.

A DESINFORMAÇÃO NÃO É FENÔMENO DO PRESENTE

A desinformação digital é nova em sua infraestrutura, não necessariamente em sua lógica. A manipulação da narrativa sobre o passado, a produção de versões oficiais convenientes e o uso político da história antecedem a emergência das plataformas digitais; o que muda, no ambiente contemporâneo, é a escala de produção, a velocidade de circulação e o número de atores capazes de fabricar e distribuir uma narrativa sem qualquer mediação editorial ou acadêmica. Burke (2018), ao analisar a manipulação midiática sob perspectiva histórica, situa esse fenômeno numa genealogia que vai da teatralização do poder sob Luís XIV até a produção contemporânea de pós-verdade: a mudança não está na existência da manipulação, está no aparato técnico disponível para exercê-la e no público que ela alcança.

O caso do negacionismo sobre a Ditadura Militar brasileira ilustra essa mudança de escala. Gallindo e Pureza (2024) documentam, com base em um relato de experiência docente numa escola pública de João Pessoa e da análise de memes negacionistas mobilizados nas redes de um parlamentar em 2017, como se organiza uma rede de produção e difusão de conteúdos que relativizam ou negam a experiência ditatorial. O dado relevante aqui não é a existência do negacionismo em si — ele já circulava antes da internet, em livros didáticos e discursos oficiais —, mas o modo como o caso analisado por Gallindo e Pureza evidencia que um conteúdo em circulação nas redes pode chegar ao espaço escolar e disputar ali com o que o professor apresenta como conhecimento historicamente fundamentado.

Derossi (2023) ajuda a situar esse problema no campo mais amplo da historiografia. Ao articular a produção do conhecimento histórico com o contexto de negacionistas, revisionismos e notícias falsas, o autor sustenta que o problema não se resolve opondo uma “verdade histórica” fixa a uma “mentira” identificável, porque a própria historiografia opera com revisão, disputa de interpretação e pluralidade de fontes como parte legítima de seu método. A linha que separa revisão historiográfica de negacionismo não está na existência de discordância, está no tratamento da evidência: um historiador revisa uma interpretação à luz de novas fontes ou de novo enquadramento teórico; um negacionista descarta ou distorce a evidência disponível para sustentar uma conclusão já decidida de antemão.

Essa distinção desloca o problema de “as redes sociais espalham mentiras” — formulação que trata a desinformação como acidente técnico, resolvível com mais checagem ou mais moderação de conteúdo — para uma pergunta sobre autoridade narrativa: quem produz uma versão do passado, com que evidências, para qual público e em nome de quais interesses. Essa pergunta não nasceu com a internet. O que a internet oferece de radicalmente novo é a menor dependência das instâncias tradicionais

de legitimação e circulação do conhecimento histórico por parte de quem produz uma narrativa sobre o passado.

Se a desinformação histórica não é, no fundo, um problema de disponibilidade de fontes, hoje amplamente acessíveis em diferentes ambientes digitais, mas de tratamento da evidência e de autoridade narrativa, a pergunta que se impõe é outra: o que, exatamente, capacita um estudante a diferenciar uma revisão historiográfica legítima de uma distorção interessada? A disponibilidade de fontes não garante, por si só, sua leitura crítica, sua contextualização ou seu tratamento como evidência. A resposta a essa lacuna não está em decorar mais conteúdo histórico. Está em uma distinção conceitual que a Didática da História já vem elaborando há décadas: a diferença entre saber História e pensar historicamente é o objeto do eixo seguinte.

SABER HISTÓRIA X PENSAR HISTORICAMENTE

Conhecer datas, personagens e sequências de acontecimentos é condição necessária para compreender o passado, mas não é suficiente. Um estudante pode memorizar corretamente as fases da Ditadura Militar brasileira e, ainda assim, não dispor de nenhuma ferramenta para avaliar se um vídeo que relativiza a tortura institucionalizada nesse período está distorcendo evidências ou apresentando uma leitura historiograficamente legítima. A diferença entre os dois estudantes não está na quantidade de conteúdo retido, está na capacidade de operar com esse conteúdo. Lee (2005) chama de conceitos de segunda ordem, ou meta históricos, exatamente essa camada: evidência, causa, relatos históricos e mudança, entre outros conceitos disciplinares envolvidos na compreensão de como o conhecimento histórico é produzido e justificado, não fatos sobre o passado em si.

Essas operações, contudo, não bastam isoladas como habilidades técnicas de leitura de fontes. Barca (2006) desloca a discussão para o campo da literacia histórica, definida como o conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado, noção que a própria autora associa ao desenvolvimento da consciência histórica proposto por Peter Lee, situando seu trabalho em diálogo direto, e não em simples aplicação, com a perspectiva britânica. A pesquisa de Barca (2006) com futuros professores de História investiga precisamente essa situação: confrontados com duas versões históricas diferentes sobre um mesmo episódio, os estudantes precisam justificar seus julgamentos com base em critérios históricos, não em preferência ou familiaridade. A autora sustenta que, num contexto de informação plural, é desejável que os alunos aprendam gradualmente a comparar e selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes. Trata-se de uma formulação que antecipa, décadas antes da desinformação digital em larga escala, exatamente o problema que este artigo enfrenta.

Há, porém, um limite nesse enquadramento cognitivo-metodológico que a teoria de Rüsen (2001) ajuda a superar. Para Rüsen, a consciência histórica não se esgota na capacidade de avaliar evidências: ela tem origem numa carência de orientação da práxis humana, cuja satisfação intelectual está relacionada à possibilidade de tornar o conhecimento histórico inteligível (RÜSEN, 2001, p. 30). O sujeito

recorre ao passado não por curiosidade erudita, mas porque precisa situar sua própria experiência presente num fluxo temporal que lhe dê sentido e oriente sua ação prática.

Esse deslocamento tem uma consequência que extrapola o que Rüsen formula diretamente, mas que este artigo sustenta como desdobramento analítico: se a busca de sentido, e não apenas a avaliação de evidências, é o que move a consciência histórica, então narrativas negacionistas não circulam somente porque seus consumidores avaliam mal as fontes disponíveis; elas competem, no mesmo terreno, por oferecer alguma forma de orientação para o presente. Tratar esse fenômeno apenas como erro de avaliação epistemológica, portanto, é insuficiente: é preciso educar não apenas o julgamento sobre evidências, mas o próprio modo como o sujeito constitui sentido a partir do passado.

Essa dupla exigência não deve ser lida como uma matriz teórica única: de um lado, operar com evidência e causa (Lee); de outro, compreender por que o passado importa para o presente (Rüsen). São referenciais que convergem no rompimento com uma visão puramente conteudista da aprendizagem histórica, mas que enfatizam dimensões distintas: um, a operação cognitiva sobre a evidência; outro, a função existencial da orientação temporal. Essa distinção só ganha consequência pedagógica quando situada na sala de aula real. Schmidt (2009) propõe a noção de cognição histórica situada como alternativa à ideia de transposição didática, segundo a qual o conhecimento acadêmico seria simplesmente simplificado para consumo escolar. Para a autora, a explicação histórica é parte constitutiva da própria narrativa histórica, e a aprendizagem deve partir da natureza específica desse conhecimento, não de uma versão facilitada dele. Essa é a passagem que interessa à sala de aula da Educação Básica brasileira: pensar historicamente não é um privilégio de historiadores profissionais nem uma competência abstrata a ser adquirida em algum momento futuro da formação, é algo que pode e deve ser desenvolvido desde os primeiros contatos do estudante com o conhecimento histórico.

Chega-se, assim, a uma formulação que sustenta o restante do artigo: pensamento histórico não é conteúdo adicional a ser acrescentado ao currículo, é uma maneira específica de aprender História, que envolve operar com evidências, interpretações, temporalidades e perspectivas, e não apenas acumular informação sobre o passado. Essa formulação é deliberadamente distinta de dizer que o estudante precisa “ter senso crítico”: pensamento histórico não é ceticismo generalizado diante de qualquer conteúdo digital, é uma disciplina de perguntas específicas, ancoradas na natureza do conhecimento histórico.

Resta uma questão prática: se pensar historicamente envolve operar com evidência, explicação, temporalidade e perspectiva, como se traduz isso em procedimento de sala de aula diante de uma fonte concreta? É o que o eixo seguinte discute.

FONTES, EVIDÊNCIAS E INTERPRETAÇÃO

Uma fonte não é evidência por definição própria. Ela se torna evidência apenas em relação a uma pergunta histórica que se faz a ela. Um vídeo, uma fotografia ou um documento oficial não “contam” o passado sozinhos; respondem, ou deixam de responder, a algo que o investigador precisa saber (LEE,

2005). Essa é a distinção que separa o consumo passivo de conteúdo digital da investigação histórica: diante de um vídeo curto que apresenta uma “curiosidade histórica”, a pergunta relevante não é apenas se a informação é verdadeira ou falsa, é o que exatamente essa fonte permite, e não permite, afirmar sobre o passado.

Com base nessa premissa, o roteiro de investigação proposto aqui se organiza em quatro movimentos. Nenhum deles pertence isoladamente a um único autor da Educação Histórica; trata-se de uma elaboração didático-autoral fundamentada nas contribuições de Lee, Barca e Schmidt discutidas no eixo anterior, e não de um protocolo de checagem de informações digitais.

O primeiro movimento pede que o estudante situe a produção da fonte: quem a produziu, em que momento, para quem se destinava e com qual finalidade. Essas quatro perguntas (autoria, tempo, destinatário e finalidade) não substituem a operação de evidência de Lee, elas a antecedem: nenhuma fonte pode ser tratada como evidência para uma pergunta histórica sem que se saiba, antes, em que circunstância de produção ela se insere.

O segundo movimento distingue o que a fonte efetivamente afirma daquilo que se pode inferir dela, precisão que a pesquisa de Barca (2006) evidencia como central: estudantes confrontados com versões divergentes de um mesmo episódio histórico precisam justificar seus julgamentos comparando o que cada fonte diz, não impressões gerais sobre qual delas parece mais confiável.

O terceiro movimento reconhece os limites daquilo que uma fonte permite sustentar. Um documento pode ser genuíno e, ainda assim, não sustentar a conclusão que se pretende extrair dele, distinção decisiva diante de conteúdos que tomam um fragmento de imagem ou uma citação isolada como prova de uma tese ampla sobre o passado.

O quarto movimento, e talvez o mais importante para o problema deste artigo, desloca o estudante da relação entre uma fonte e “a verdade” para a relação entre múltiplas fontes e uma interpretação: que outras evidências poderiam confirmar, contradizer ou complexificar essa leitura? É esse movimento de triangulação, mais do que qualquer verificação isolada, que caracteriza a investigação histórica frente à checagem pontual de fatos. Uma fonte isolada — por mais autêntica que seja — não é necessariamente suficiente para sustentar uma interpretação ampla sobre o passado; é o cruzamento entre fontes diversas, e eventualmente divergentes entre si, que permite construir uma interpretação historicamente fundamentada.

O objetivo desse roteiro não é ensinar o estudante a desconfiar de toda fonte que encontra, o que produziria apenas outra forma de paralisia diante da informação. É ensiná-lo a saber por que uma fonte pode sustentar determinada afirmação e por que não pode sustentar outras, o que desloca de modo consistente sua posição diante da narrativa histórica: de receptor de conteúdo pronto para investigador que constrói interpretação com base em evidência tratada com rigor.

Esse deslocamento, porém, não acontece espontaneamente. Ele depende de mediação: de alguém que ensine, na prática cotidiana da sala de aula, a fazer essas perguntas diante de uma fonte concreta. É o papel do professor nessa mediação, e sua relação direta com o enfrentamento do negacionismo histórico contemporâneo, que o eixo seguinte discute.

O PAPEL DA ESCOLA: DE RECEPTOR A INVESTIGADOR

Quando uma narrativa negacionista chega à sala de aula, seja como pergunta provocativa de um estudante, seja como conteúdo já internalizado por meio de vídeos e perfis que ele acompanha, a resposta docente mais intuitiva é a correção direta: apresentar a versão historicamente fundamentada em contraposição à versão que o estudante trazia. A experiência relatada por Calegari (2024) evidencia outra dimensão desse problema: a presença de narrativas produzidas e consumidas nas redes sociais no interior da própria sala de aula. Ao assumir uma turma de Ensino Médio, o autor relata ter se deparado com uma discussão política entre estudantes e, posteriormente, identificado em um trabalho escolar a referência à Brasil Paralelo. O episódio levou-o a perceber que determinadas representações sobre a História, construídas e difundidas fora da escola, já participavam das formas pelas quais os estudantes se relacionavam com o conhecimento histórico. O próprio autor afirma que esse contato não poderia ser compreendido simplesmente pela ideia de reprimir tais conteúdos ou de estabelecer uma única “verdadeira história”, defendendo a necessidade de compreender o conjunto de relações que permite que produções realizadas fora dos círculos acadêmicos alcancem estudantes interessados em História.

Uma correção puramente autoritativa — “isso é falso, o correto é isto” — pode reproduzir uma relação passiva do estudante com o conhecimento histórico, ainda que a informação corrigida esteja certa. Se o argumento construído até aqui está correto — que pensar historicamente significa operar com evidência, temporalidade, explicação e perspectiva, e não simplesmente acumular informação —, então a função docente diante do negacionismo não se esgota em fornecer uma versão alternativa. Ela envolve criar as condições para que os próprios estudantes investiguem como as narrativas em disputa são construídas, quais evidências mobilizam, quais omitem e como se relacionam com o conhecimento historicamente produzido.

Essa mediação tem custo concreto, nem sempre reconhecido. Leite (2024), ao entrevistar oito professores de História no Brasil e na Argentina sobre visitas escolares ao Memorial da Resistência de São Paulo e ao Museo Sitio de Memoria ESMA, em Buenos Aires, documenta como o avanço de discursos negacionistas interfere nessas práticas educativas, levando à autocensura e a conflitos em torno das visitas aos museus. A mediação docente, nesse caso, não é uma escolha metodológica entre outras: é resposta a uma disputa que já está em curso antes mesmo de o professor abrir a aula.

Nogalha de Lima e Kocchann (2023) propõem que o letramento histórico seja mobilizado diante do que denominam excesso informacional contemporâneo, expresso nos termos “infoxicação”, “infodemia” e “infocalipse”. A contribuição relevante para esta discussão não está apenas no diagnóstico

desse excesso, mas na compreensão de que o enfrentamento do negacionismo no ensino de História requer um letramento ancorado na especificidade do conhecimento histórico, e não na alfabetização básica isoladamente.

Há uma categoria da historiografia cultural que ajuda a nomear com precisão essa função docente, ainda que tenha sido formulada para um problema mais amplo. Gomes e Hansen (2016) propõem o conceito de intelectual mediador para descrever sujeitos que não apenas transmitem conhecimento, mas o traduzem e recriam para um público mais amplo, exercendo um trabalho de mediação cultural original. Os autores tratam de editores, tradutores e escritores, não especificamente de professores diante de conteúdo digital. Ainda assim, a categoria ilumina o que se espera do professor de História neste cenário: não um repetidor de conteúdo acadêmico simplificado, nem um combatente de desinformação item a item, mas alguém que medeia entre o conhecimento historicamente produzido e a experiência concreta do estudante, traduzindo procedimentos de investigação em prática de sala de aula, sem que isso signifique diluir a complexidade do conhecimento histórico.

É essa mediação — não a autoridade reduzida à transmissão de respostas prontas, mas a competência de orientar a investigação — que desloca o estudante da posição de receptor de conteúdo para a de investigador de narrativas. E é esse deslocamento, sustentado ao longo dos quatro eixos deste artigo, que permite retomar a tese inicial não como afirmação abstrata, mas como conclusão fundamentada: o ensino de História, diante da desinformação contemporânea, cumpre uma função que a exposição de fatos corretos não cumpre sozinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou responder de que maneira o pensamento histórico pode contribuir para que estudantes analisem criticamente informações e narrativas sobre o passado que circulam no ambiente digital. A resposta construída ao longo dos quatro eixos não aponta para uma técnica de checagem nem para um conjunto de fatos corretos a memorizar. Aponta para uma distinção conceitual que atravessa todo o argumento: não basta ensinar o que aconteceu, é necessário ensinar como sabemos que algo aconteceu e como diferentes narrativas sobre o passado são construídas. Pensar historicamente, isto é, operar com evidência, temporalidade, explicação e perspectiva, é uma das condições que permitem a um estudante diferenciar uma revisão historiográfica legítima de uma distorção interessada, e é isso, mais do que qualquer protocolo de verificação, que sustenta uma posição crítica diante de narrativas que disputam autoridade sobre o passado.

Esse argumento tem limites que devem ser reconhecidos com o mesmo rigor com que foi construído. O pensamento histórico não elimina a desinformação, e seria ingênuo apresentá-lo como solução definitiva para um problema que também é político, econômico e tecnológico. A escala e a velocidade de circulação de conteúdo discutidas no primeiro eixo não desaparecem porque um estudante aprendeu a formular perguntas mais sofisticadas diante de uma fonte. O que o pensamento histórico

pode oferecer, de modo mais defensável, é a ampliação das condições de análise crítica e de resistência a narrativas sem sustentação em evidência, não a garantia de que essa resistência prevalecerá diante de discursos que oferecem, como discutido no Eixo 2, uma constituição de sentido capaz de oferecer orientação para o presente. Este artigo também não tratou empiricamente de como esse roteiro de investigação se comporta em sala de aula real, com suas restrições de tempo, formação docente e material didático. Trata-se de proposta teórico-conceitual, não de relato de intervenção testada.

Fica, como agenda, a pergunta que decorre naturalmente desses limites: como o roteiro de investigação proposto no terceiro eixo se sustenta diante de faixas etárias distintas, e que adaptações ele exige da Educação Infantil ao Ensino Médio? E, num registro mais imediato para a formação docente: que condições institucionais (tempo de planejamento, formação continuada, material didático que não reduza fonte histórica a ilustração de texto) são necessárias para que a mediação discutida no quarto eixo deixe de depender exclusivamente do esforço individual do professor e se torne prática sustentável da escola. Sem essas condições, a distinção entre saber História e pensar historicamente, por mais sólida que seja teoricamente, permanece uma exigência que recai desproporcionalmente sobre quem já está em sala de aula, sozinho, diante da próxima narrativa que chegar.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 93-112, 2006. DOI: 10.1590/0104-4060.401.

BURKE, Peter. Manipulando a mídia: a visão de um historiador. **Revista Brasileira de História da Mídia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2018. DOI: 10.26664/issn.2238-5126.7120187073.

CALEGARI, João Victor de Oliveira. Internet e sala de aula: um breve relato sobre negacionismo histórico e o consumo dos alunos em rede. **Palavras ABEHrtas**, n. 8, 2024.

DEROSSI, Caio Corrêa. A História e o seu ensino como verbo: negacionismos históricos e usos do tempo entre o passado imperfeito e os futuros do pretérito e presente. **Faces de Clio**, v. 9, n. 17, p. 3-27, 2023. DOI: 10.34019/2359-4489.2023.v9.40313.

GALLINDO, Dora de Sá; PUREZA, Fernando Cauduro. Negacionismo em rede(s): a cadeia de produção e difusão negacionista da Ditadura Militar nas mãos da extrema direita. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 13, n. 28, p. 40-63, 2024. DOI: 10.20949/rhhj.v13i28.1195.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (org.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 488 p.

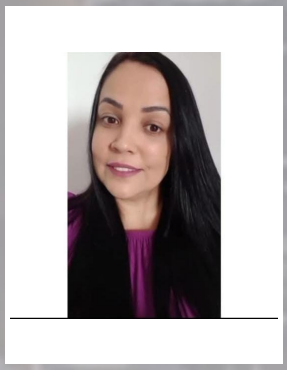
LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D. (ed.). **How students learn: history, mathematics, and science in the classroom**. Washington, DC: National Academies Press, 2005. p. 31-77.

LEITE, Marcelo Henrique. Bolsonaro e Milei: quando os projetos negacionistas visitam o ensino de história e o museu no Brasil e na Argentina. **História & Ensino**, Londrina, v. 30, n. especial, p. 201-223, dez. 2024. DOI: 10.5433/2238-3018.2024v30nespecialp201-223.

NOGALHA DE LIMA, Jades Daniel; KOCCHANN, Andréa. Ensino de História: o negacionismo em tempo de “infoxicação”, “infodemia” e “infocalipse” sob a égide do letramento histórico. **Baraúnas: Revista de História**, v. 1, n. 1, p. 4-24, 2023. DOI: 10.13102/barh.v1i1.9132.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 21-51.



A EDUCAÇÃO ESPECIAL, SUAS INTERVENÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

SPECIAL EDUCATION: INTERVENTIONS AND TRANSFORMATIONS

KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré, em 2017. Professora de Educação Infantil, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Ao longo do século XX, o território brasileiro experimentou intensas mudanças econômicas, políticas e culturais. Apesar dessas transformações, os desequilíbrios sociais continuaram presentes, revelando a permanência de antigas estruturas de desigualdade. Diante dos desafios contemporâneos, torna-se indispensável analisar a complexa realidade das diferenças socioeconômicas e territoriais, compreendendo como elas influenciam as possibilidades de superação da marginalização social. A condição de estar à margem da sociedade não pode ser entendida apenas como a ausência de integração social. Trata-se de um fenômeno historicamente construído, que evidencia o fato de que as sociedades nunca foram marcadas por uma distribuição equitativa de oportunidades e recursos. A trajetória das civilizações demonstra que o crescimento econômico, científico e tecnológico nem sempre beneficia todos os indivíduos de maneira uniforme. Dessa forma, o mesmo processo responsável pela geração de avanços e oportunidades pode também ampliar vulnerabilidades e aprofundar distâncias entre grupos sociais. Nos contextos em que predominam a pobreza, a concentração de renda e a precariedade das condições de vida, essas disparidades tornam-se ainda mais evidentes. A diferença entre aqueles que possuem acesso aos recursos essenciais e aqueles que enfrentam restrições materiais expressa uma das faces mais visíveis desse problema. Com o avanço das cidades e a consolidação de novos modos de organização social, surgiram também exigências relacionadas à cidadania, ao bem-estar e à garantia de direitos, ultrapassando as necessidades básicas de subsistência.

Palavras chaves: Desafios; Possibilidades; Transformações.

ABSTRACT

During the twentieth century, Brazil underwent major economic, political, and cultural changes. Despite these transformations, social imbalances persisted, revealing the endurance of longstanding inequalities. In the face of contemporary challenges, it is essential to analyze socioeconomic and territorial differences and understand how they shape efforts to overcome social marginalization. Being on the margins of society cannot be understood simply as a lack of social integration. It is a historically constructed phenomenon that reflects the unequal distribution of opportunities and resources. The history of civilizations shows that economic, scientific, and technological growth does not benefit everyone equally. The same processes that create progress and opportunity may also deepen vulnerability and widen the distance between social groups. These disparities are particularly visible where poverty, income concentration, and precarious living conditions prevail. Unequal access to essential resources is one of the clearest expressions of the problem. As cities grow and societies reorganize, new demands have also emerged around citizenship, well-being, and the guarantee of rights beyond basic subsistence.

Keywords: Challenges; Possibilities; Transformations

INTRODUÇÃO

Durante os primeiros séculos da formação brasileira, instituições religiosas desempenharam papel fundamental no atendimento às populações mais fragilizadas. Diversas ações promovidas pela tradição católica contribuíram para a criação de espaços destinados ao acolhimento de indivíduos em situação de vulnerabilidade, incluindo crianças sem amparo familiar, mulheres em condições de abandono, pessoas idosas, enfermos e grupos economicamente desfavorecidos. Essas iniciativas ajudaram a consolidar práticas assistenciais voltadas ao enfrentamento das dificuldades sanitárias e sociais características do período.

A compreensão da deficiência também foi moldada por concepções históricas específicas. Durante muito tempo, essa condição esteve fortemente vinculada a abordagens de caráter clínico e terapêutico, sendo tratada prioritariamente em instituições de saúde e assistência. Entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX, pesquisadores e profissionais brasileiros passaram a dedicar maior atenção ao estudo científico das pessoas com deficiência. Além das preocupações médicas, surgiram debates acerca da necessidade de sua formação educacional e participação social. Nesse processo, o conhecimento produzido pela medicina exerceu influência significativa sobre os modelos de ensino destinados a esse público, refletindo características da própria construção institucional do país.

A organização social brasileira, historicamente marcada pela concentração de privilégios, favoreceu a manutenção de relações desiguais de poder. Enquanto uma parcela reduzida da população usufrui de amplo acesso aos bens econômicos, culturais e educacionais, grande parte dos cidadãos

enfrenta obstáculos para garantir condições dignas de desenvolvimento. Essa realidade repercute diretamente no sistema educacional, que frequentemente reproduz os contrastes presentes na estrutura social. Desse modo, a história da educação e os processos de escolarização constituem importantes reflexos das tensões, assimetrias e disputas que caracterizam a sociedade brasileira ao longo do tempo.

Promover a inclusão significa reconhecer a urgência de superar mecanismos de segregação que, durante muito tempo, impediram determinados grupos de exercer plenamente sua participação na vida coletiva. Ao longo da história, inúmeras pessoas foram afastadas dos espaços de convivência, permanecendo à margem das decisões sociais e privadas do reconhecimento de seus direitos. Nesse sentido, a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de transformação social, capaz de questionar percepções cristalizadas sobre aqueles que foram considerados fora dos padrões estabelecidos pela sociedade.

A construção de uma cultura inclusiva exige a revisão de concepções baseadas em preconceitos e estereótipos que legitimaram diferentes formas de discriminação. Tal reflexão envolve a compreensão de que as diferenças humanas constituem aspectos naturais da convivência social e não justificativas para a exclusão. O campo educacional ocupa papel estratégico nesse processo, uma vez que a escola representa um dos principais ambientes de formação cidadã, desenvolvimento humano e interação entre indivíduos com distintas trajetórias e características.

Nas últimas décadas, investigações científicas, discussões acadêmicas, iniciativas governamentais e práticas pedagógicas inovadoras têm contribuído para ampliar as possibilidades de acesso, permanência e participação dos estudantes nos sistemas de ensino. Essas ações fortalecem o compromisso com uma educação mais democrática e consolidam princípios voltados à justiça social, ao respeito mútuo e à igualdade de oportunidades. Entretanto, a construção de um ambiente educacional verdadeiramente acessível ainda demanda mudanças profundas em estruturas e concepções historicamente enraizadas.

Entre os elementos essenciais para a efetivação desse objetivo, destacam-se a valorização das múltiplas formas de diversidade presentes no cotidiano escolar e o aperfeiçoamento permanente dos profissionais da educação. O reconhecimento da pluralidade humana possibilita compreender que as diferenças culturais, sociais, físicas e cognitivas enriquecem o processo educativo, contribuindo para experiências de aprendizagem mais amplas e significativas. Além disso, compreender os impactos históricos da exclusão é fundamental para evitar a reprodução de práticas que limitam a participação de determinados grupos.

Paralelamente, a formação continuada dos docentes constitui um dos pilares para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Educadores preparados tendem a desenvolver estratégias capazes de atender às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades. Enquanto persistirem crenças que associam determinadas condições à incapacidade de aprender, barreiras continuarão sendo reproduzidas nos espaços escolares. Portanto,

investir no desenvolvimento profissional dos professores significa fortalecer uma educação comprometida com a equidade, a participação e o direito à aprendizagem para todos.

O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas últimas décadas, a Educação Inclusiva consolidou-se como uma das principais pautas das discussões educacionais e sociais. O fortalecimento desse debate resulta da crescente conscientização acerca das desigualdades historicamente reproduzidas em diferentes espaços sociais, especialmente nas instituições de ensino. Embora a escola seja reconhecida como um ambiente fundamental para a formação humana e para a construção da cidadania, durante muito tempo sua organização esteve alicerçada em práticas que favoreciam a seleção, a segregação e a exclusão de determinados grupos.

Diante desse cenário, a função social da escola amplia-se significativamente. Além da transmissão de conhecimentos, a instituição passa a assumir o compromisso de promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos em suas múltiplas dimensões, abrangendo aspectos intelectuais, culturais, sociais e éticos. Dessa forma, a educação reafirma seu caráter de direito universal, devendo ser assegurada a todos os sujeitos, independentemente de suas características pessoais, condições de vida ou circunstâncias sociais.

Adotar uma perspectiva pedagógica inclusiva representa muito mais do que implementar adaptações curriculares ou metodológicas. Trata-se de uma mudança paradigmática que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nessa concepção, as diferenças deixam de ser interpretadas como obstáculos e passam a ser compreendidas como componentes legítimos da experiência humana, exigindo práticas que garantam igualdade de oportunidades e condições efetivas de participação.

Sob essa ótica, o acesso à escola regular deve ser assegurado a todos os estudantes, sem distinção relacionada a aspectos físicos, sensoriais, cognitivos, socioeconômicos, étnicos, culturais, religiosos, identitários ou de orientação afetiva. Entretanto, considerando o histórico excludente que marcou a trajetória da educação formal, torna-se imprescindível identificar os fatores que ainda limitam a efetivação de sistemas educacionais verdadeiramente democráticos e acessíveis.

A compreensão da inclusão exige, necessariamente, a análise dos processos de exclusão que a antecedem. Afinal, não é possível construir contextos educacionais mais justos sem reconhecer os mecanismos que, ao longo da história, contribuíram para a marginalização de determinados segmentos da população. Incorporar a pluralidade humana aos diferentes espaços sociais fortalece os princípios democráticos, amplia a participação cidadã e favorece a construção de relações mais equitativas.

Nesse processo, torna-se indispensável combater preconceitos, estigmas e atitudes discriminatórias frequentemente naturalizadas no cotidiano social. A exclusão não se restringe à ausência de acesso a determinados espaços; ela manifesta-se também por meio de práticas simbólicas que silenciam, invisibilizam ou restringem oportunidades de desenvolvimento. Historicamente, diferentes

formas de segregação foram legitimadas por discursos culturais, políticos e científicos que classificavam pessoas segundo padrões considerados socialmente desejáveis.

As mobilizações sociais em defesa dos direitos humanos desempenham papel fundamental na contestação dessas estruturas. As reivindicações por igualdade de acesso à educação evidenciam limitações de um modelo escolar que, por muito tempo, atendeu prioritariamente grupos específicos da população. Como resultado dessas lutas, fortalece-se a defesa de uma escola capaz de acolher a diversidade, respeitar singularidades e promover condições efetivas de aprendizado para todos.

Diversos fatores contribuem para o afastamento de estudantes das experiências escolares. Enquanto instituição social, a escola reflete valores, interesses e relações de poder presentes na sociedade. Consequentemente, durante longos períodos, consolidaram-se modelos educacionais que atribuíam aos próprios alunos a responsabilidade por seu fracasso escolar. Questões associadas à condição socioeconômica, às dificuldades de aprendizagem, às diferenças comportamentais, às deficiências ou às origens culturais foram frequentemente utilizadas para justificar processos de exclusão.

Esse fenômeno manifesta-se de diferentes formas, incluindo evasão escolar, baixo rendimento acadêmico, desinteresse pelos estudos e dificuldades de integração ao ambiente educacional. Tais situações evidenciam que a exclusão não se resume à ausência física na escola, mas também pode ocorrer quando os estudantes permanecem matriculados sem acesso real às oportunidades de aprendizagem e participação.

Sob a perspectiva histórica, a transição para o regime republicano no Brasil não foi acompanhada de mudanças significativas na estrutura da educação nacional. Embora a alteração política tenha representado um marco institucional importante, as transformações necessárias para promover a democratização do ensino ocorreram de maneira lenta e limitada. Conforme observa Azevedo (1953), faltaram iniciativas capazes de estimular profundas mudanças intelectuais e consolidar instituições comprometidas com princípios democráticos. (AZAVEDO. 1953, p.43)

Durante grande parte da história educacional brasileira, prevaleceram concepções que legitimavam o afastamento daqueles considerados incapazes de acompanhar os padrões estabelecidos pelo sistema de ensino. Indivíduos classificados como improdutivos, inadequados ou incapazes de aprender eram frequentemente privados do acesso aos espaços escolares ou submetidos a processos de segregação institucional.

De acordo com Prieto (2006), a ampliação da matrícula de estudantes com necessidades educacionais específicas nas classes comuns, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, exige investimentos permanentes em recursos pedagógicos, infraestrutura, acessibilidade e apoio especializado. Garantir apenas o ingresso desses estudantes não é suficiente; é necessário assegurar condições que favoreçam sua permanência, participação e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Xavier (2002, p.53) ressalta que:

O desenvolvimento das competências docentes para responder às necessidades diversificadas dos estudantes constitui requisito fundamental para a consolidação de uma escola pautada por valores éticos, inclusivos e democráticos. Além de contribuir para a superação de práticas discriminatórias, esse processo fortalece a construção de uma sociedade orientada pelos princípios da justiça social, da solidariedade e da cidadania.

Diante desses desafios, a formação continuada dos profissionais da educação assume papel estratégico. A atualização constante dos conhecimentos pedagógicos possibilita a construção de metodologias mais flexíveis e eficazes, capazes de respeitar as singularidades dos estudantes e promover experiências de aprendizagem significativas. A qualificação docente, portanto, não deve ser entendida como uma ação complementar, mas como um elemento essencial para a efetivação das políticas inclusivas.

Reconhecer a existência de barreiras no cotidiano escolar implica admitir a necessidade de transformar concepções, práticas e fundamentos que ainda sustentam processos de exclusão. Contudo, a inclusão não pode ser analisada de forma isolada da discussão sobre qualidade educacional. Questões econômicas, políticas, sociais e culturais influenciam diretamente as condições de funcionamento das escolas e os resultados alcançados pelos sistemas de ensino.

Assim, a simples inserção de estudantes com diferentes necessidades em instituições que enfrentam precariedades estruturais não garante a construção de uma educação inclusiva. A efetiva superação das desigualdades exige investimentos consistentes em formação profissional, recursos educacionais, acessibilidade, políticas públicas e valorização da escola. Somente por meio de uma transformação ampla e articulada será possível consolidar um sistema educacional capaz de assegurar o direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno de todos os cidadãos.

A educação inclusiva frequentemente é interpretada como uma evolução natural dos modelos de integração escolar. Entretanto, sua essência ultrapassa a simples continuidade de experiências anteriores, representando uma transformação profunda nas bases que orientam o processo educativo. Mais do que adaptar estudantes a estruturas previamente estabelecidas, essa perspectiva propõe a reorganização da própria escola, de modo que ela reconheça a pluralidade humana como elemento constitutivo da aprendizagem. Nesse contexto, diferentes experiências, saberes, potencialidades e formas de participação passam a ser valorizados como componentes legítimos da vida escolar.

Essa concepção fundamenta-se na compreensão de que todas as pessoas possuem capacidade de aprender e desenvolver-se quando encontram oportunidades adequadas e ambientes favoráveis. Portanto:

A escola deixa de ocupar exclusivamente o papel de transmissora de conteúdos para tornar-se um espaço de construção coletiva do conhecimento, caracterizado pela flexibilidade, pelo acolhimento e pelo compromisso com a qualidade educacional. Nesse modelo, as diferenças não são percebidas como

limitações ou obstáculos, mas como elementos enriquecedores que ampliam as possibilidades de convivência, aprendizagem e desenvolvimento humano (RODRIGUES, 2000, p.97).

Segundo Rodrigues (2000), as instituições educacionais comprometidas com os princípios inclusivos afastam-se de classificações rígidas que historicamente serviram para hierarquizar indivíduos e grupos sociais. Categorias dicotômicas que opõem normalidade e anormalidade, superioridade e inferioridade, ou pertencimento e exclusão deixam de constituir parâmetros para a organização escolar. Em seu lugar, emerge uma compreensão que reconhece a identidade como um fenômeno dinâmico, múltiplo e em permanente transformação. Dessa maneira, os estudantes não podem ser definidos por rótulos ou reduzidos a características isoladas, uma vez que suas capacidades e possibilidades de aprendizagem são muito mais amplas do que qualquer classificação prévia.

Nesse cenário, a escola assume uma função estratégica na formação integral dos sujeitos. Sua influência estende-se para além do desenvolvimento cognitivo, alcançando dimensões culturais, emocionais, sociais, éticas e físicas. Como instituição responsável pela socialização das novas gerações, cabe-lhe contribuir para a construção de valores relacionados ao respeito, à convivência democrática e à valorização da diversidade. Em consonância com essa perspectiva, Mantoan (2015) argumenta que a aprendizagem não ocorre de maneira uniforme, pois cada indivíduo interpreta a realidade a partir de suas vivências, referências culturais, emoções e experiências pessoais.

Diante dessa compreensão, a efetivação da inclusão não pode restringir-se à matrícula do estudante em uma turma regular. Embora o acesso represente uma conquista importante, ele constitui apenas uma das etapas do processo. A consolidação de uma escola inclusiva exige transformações que envolvem currículo, metodologias, avaliação, gestão escolar, acessibilidade e cultura institucional. Trata-se de um esforço coletivo voltado à criação de condições que favoreçam a participação ativa e significativa de todos os estudantes.

Sob essa ótica, o compromisso com a inclusão demanda que toda a comunidade escolar esteja envolvida na construção de práticas pedagógicas capazes de responder às diferentes necessidades presentes em sala de aula. O desafio não consiste apenas em receber alunos com perfis diversos, mas em garantir que eles encontrem oportunidades reais para aprender, interagir, desenvolver habilidades e alcançar autonomia ao longo de sua trajetória educacional.

Conforme destaca Cunha (2015, .98):

Incluir significa muito mais do que admitir a presença física do estudante no ambiente escolar. A inclusão pressupõe assegurar condições efetivas de permanência, participação e sucesso acadêmico, respeitando singularidades e promovendo o desenvolvimento das potencialidades individuais.

Dessa forma, a educação inclusiva configura-se como um compromisso ético e social voltado à construção de uma escola que reconheça a diversidade humana como um valor fundamental e que ofereça oportunidades de aprendizagem verdadeiramente acessíveis a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da educação inclusiva tem impulsionado amplas discussões no campo educacional, suscitando reflexões, revisões conceituais e inúmeros desafios para os sistemas de ensino. Esse cenário evidencia que grande parte das instituições escolares ainda enfrenta dificuldades para responder adequadamente às demandas de públicos que, historicamente, foram privados do pleno acesso às oportunidades educacionais. Em razão disso, torna-se necessário promover mudanças significativas nos modelos de organização escolar, muitos dos quais permanecem fundamentados em concepções tradicionais que pouco contribuem para a valorização da diversidade.

Nesse contexto de transformação, as instituições responsáveis pela formação de professores assumem papel estratégico na implementação dos princípios inclusivos. A preparação de profissionais capazes de atuar em ambientes heterogêneos exige a revisão permanente dos currículos de formação inicial e continuada, bem como a incorporação de práticas pedagógicas que contemplem a pluralidade de experiências, necessidades e características presentes nas salas de aula contemporâneas.

Paralelamente, as unidades escolares precisam desenvolver condições estruturais, pedagógicas e humanas que favoreçam a participação efetiva de todos os estudantes. Isso envolve não apenas adequações físicas e acessibilidade, mas também a adoção de metodologias diversificadas, recursos educacionais flexíveis e estratégias de ensino capazes de reconhecer diferentes formas de aprender, interagir e produzir conhecimento. A construção de uma escola inclusiva requer, portanto, um compromisso coletivo com a eliminação de barreiras que limitam o desenvolvimento e a participação dos alunos.

Mais do que assegurar o ingresso dos estudantes no ensino regular, a inclusão pressupõe a constituição de ambientes educacionais pautados na equidade, no diálogo e no respeito às singularidades humanas. Nessa perspectiva, as diferenças deixam de ser percebidas como obstáculos ao processo educativo e passam a ser compreendidas como elementos que enriquecem as experiências de convivência e aprendizagem. O reconhecimento da diversidade contribui para a formação de espaços mais democráticos, nos quais cada indivíduo tenha suas potencialidades valorizadas e encontre oportunidades reais de desenvolvimento.

Dessa forma, a efetivação da educação inclusiva depende de uma mudança cultural que alcance não apenas a escola, mas também os diferentes setores da sociedade. Somente por meio da articulação entre políticas públicas, formação docente, práticas pedagógicas inovadoras e valorização da diversidade será possível construir um sistema educacional capaz de promover a participação plena, a aprendizagem significativa e o exercício da cidadania para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2015.

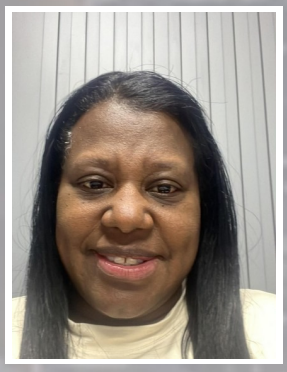
MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, R. G**. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar.** 5. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31 69.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível.** Inclusão, v. 1, p. 7-13, 2000.

XAVIER, A. G. P. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva.** Revista Integração. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, a. 14, n. 24, 2002.



TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO, PARTICIPAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INCLUSION, PARTICIPATION, AND PEDAGOGICAL PRACTICES TO ENSURE THE RIGHT TO LEARN

KEILA CRISTINA EZIDIO DA SILVA

Titular de cargo efetivo na prefeitura de São Paulo. Licenciado em Matemática pela Universidade Camilo Castelo Branco em 1996.

RESUMO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil exige superar a compreensão restrita de matrícula e presença física, assumindo a participação, a aprendizagem, a convivência e o desenvolvimento como dimensões indissociáveis do direito à educação. Este artigo analisa fundamentos conceituais, legais e pedagógicos que orientam a escolarização de crianças com TEA em creches e pré-escolas, articulando a legislação brasileira, políticas recentes de Educação Especial na perspectiva inclusiva e pesquisas sobre práticas docentes. Trata-se de estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental. Discute-se a heterogeneidade do espectro, o risco de práticas centradas no diagnóstico, a importância das interações e brincadeiras, o planejamento pedagógico acessível, a comunicação multimodal, a organização de tempos, espaços e materiais e a articulação entre classe comum, Atendimento Educacional Especializado, gestão e família. Argumenta-se que adaptações eficazes não devem constituir um currículo paralelo nem reduzir expectativas, mas remover barreiras e ampliar formas de participação. Também se problematizam a dependência de acompanhantes, a medicalização das dificuldades escolares e a insuficiência de formações pontuais. Conclui-se que a inclusão na primeira infância depende de intencionalidade pedagógica, colaboração institucional e reconhecimento da criança com TEA como sujeito de direitos, capaz de brincar, comunicar-se, produzir cultura e aprender em relações sociais significativas.

Palavras chaves: Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Direito à Educação.

ABSTRACT

Including children with autism spectrum disorder (ASD) in early childhood education requires moving beyond enrollment and physical presence and treating participation, learning, community, and development as inseparable parts of the right to education. This qualitative bibliographic and documentary study analyzes conceptual, legal, and pedagogical foundations for educating children with ASD in nurseries and preschools, bringing together Brazilian law, recent inclusive special education policy, and research on teaching practices. It discusses the diversity of the spectrum, the risk of diagnosis-centered practice, the importance of interaction and play, accessible pedagogical planning, multimodal communication, the organization of time, space, and materials, and coordination among mainstream classrooms, specialized educational services, school management, and families. Effective accommodations should remove barriers and expand participation without creating a parallel curriculum or lowering expectations. The article also considers dependence on aides, the medicalization of school difficulties, and the limits of one-off training. It concludes that inclusion in early childhood depends on intentional teaching, institutional collaboration, and recognizing children with ASD as rights-holders who can play, communicate, create culture, and learn through meaningful social relationships.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Inclusive Education; Pedagogical Practices; Right to Education

INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de crianças com Transtorno do Espectro Autista à Educação Infantil tornou mais visível uma questão que não pode ser resolvida apenas pelo ingresso na escola: como organizar experiências educativas em que essas crianças participem efetivamente da vida coletiva, aprendam, estabeleçam vínculos e tenham suas singularidades consideradas sem serem apartadas do currículo comum? A resposta exige deslocar o debate de uma lógica centrada no diagnóstico para uma abordagem pedagógica orientada pela eliminação de barreiras e pela produção de condições de participação. A inclusão, nessa perspectiva, não é um serviço destinado somente à criança com deficiência, mas uma transformação da organização escolar para acolher a variabilidade humana como característica constitutiva dos grupos (Brasil, 2015; Brasil, 2025a).

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento associada a diferenças persistentes na comunicação e na interação social e a padrões restritos ou repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, com manifestações e necessidades de apoio que variam amplamente entre indivíduos. A própria ideia de espectro impede que se construa um perfil único de criança autista. Há crianças que utilizam linguagem oral complexa e outras que se comunicam por gestos, imagens, vocalizações ou sistemas de comunicação alternativa; algumas buscam intensamente a interação com pares, enquanto outras necessitam de maior mediação para compartilhar brincadeiras; respostas sensoriais, interesses,

formas de atenção e modos de lidar com mudanças também são heterogêneos (American Psychiatric Association, 2022; Camargo; Bosa, 2009).

No plano jurídico brasileiro, a Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura o acesso à educação, prevendo acompanhante especializado quando comprovada a necessidade. O Decreto nº 8.368/2014 regulamenta essa política e reafirma o dever de assegurar educação em sistema inclusivo, com transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil. A Lei Brasileira de Inclusão consolidou a obrigação de garantir sistema educacional inclusivo, acessibilidade, adaptações razoáveis e medidas individualizadas e coletivas que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2012; Brasil, 2014; Brasil, 2015).

A especificidade da Educação Infantil amplia a complexidade dessa discussão. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil organizam o trabalho a partir de interações e brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos. A Base Nacional Comum Curricular reafirma direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, a inclusão de crianças com TEA não pode ser reduzida a sessões individualizadas, fichas de treino ou atividades paralelas enquanto o restante do grupo vivencia experiências coletivas. O desafio é garantir acesso aos mesmos direitos de aprendizagem por meios flexíveis, considerando diferentes formas de comunicação, engajamento, movimento e expressão (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

Esses resultados impedem duas conclusões simplistas. A primeira seria responsabilizar individualmente professores por dificuldades que decorrem também de condições institucionais, tamanho dos grupos, tempo de planejamento, acesso a materiais e existência de redes de apoio. A segunda seria supor que o conhecimento clínico sobre autismo é suficiente para produzir inclusão. Compreender características do TEA é relevante, mas a ação pedagógica requer saber observar a criança concreta, analisar o contexto, identificar barreiras e construir propostas significativas em colaboração com outros profissionais. Formação continuada eficiente precisa partir de problemas reais da prática e retornar a eles com instrumentos de planejamento e reflexão (Camargo et al., 2020; Alves; Rodrigues, 2026).

Este artigo tem como objetivo analisar princípios para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, articulando direitos educacionais, concepções de infância, práticas pedagógicas, apoios especializados e formação docente. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, baseada em legislação, documentos curriculares e estudos brasileiros sobre autismo e escolarização. A discussão está organizada em quatro eixos: concepções e direitos; interações, brincadeira e comunicação; planejamento, acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado; e corresponsabilidade entre formação docente, gestão e família. Parte-se da tese de que a inclusão se concretiza quando a escola deixa de perguntar apenas como adaptar a criança à rotina existente e passa a investigar como transformar a rotina para que diferentes crianças possam participar com autonomia crescente (Brasil, 2015; São Paulo, 2022).

TEA, INFÂNCIA E DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Compreender o TEA no contexto escolar exige separar dois planos que frequentemente se confundem: o diagnóstico clínico e a avaliação pedagógica. O diagnóstico descreve critérios e características relevantes para a saúde e para a compreensão do desenvolvimento, mas não informa, sozinho, como uma criança participa de uma roda de história, quais brincadeiras prefere, que recursos utiliza para se comunicar, como responde a mudanças de espaço ou o que já aprendeu em determinado projeto. A avaliação pedagógica precisa produzir esse conhecimento situado, porque é a partir dele que o professor decide o que manter, ampliar, reorganizar ou oferecer como apoio (Rocha; Ferreira-Vasques; Lamônica, 2021; São Paulo, 2026).

A centralidade do diagnóstico pode produzir um efeito paradoxal: na tentativa de compreender a criança, a escola passa a enxergar apenas o transtorno. Expressões como 'o autista não gosta de contato', 'o autista não brinca' ou 'o autista precisa de rotina rígida' transformam tendências possíveis em regras universais. Essa generalização apaga diferenças individuais e pode gerar expectativas reduzidas. A literatura sobre inclusão mostra que crianças com autismo apresentam competências sociais e iniciativas interativas, embora elas possam ocorrer com frequência, intensidade ou formas distintas das observadas em outras crianças. A tarefa pedagógica é reconhecer essas iniciativas e criar condições para que se ampliem, e não interpretar diferenças como ausência de capacidade (Camargo; Bosa, 2009; Sanini; Bosa, 2015).

A concepção social da deficiência contribui para esse deslocamento ao enfatizar a interação entre características individuais e barreiras do ambiente. Na Educação Infantil, uma criança que se comunica por imagens não encontra necessariamente uma barreira em sua forma de comunicação; a barreira surge quando a rotina depende exclusivamente de instruções orais. Uma criança que necessita de previsibilidade não está impedida de participar de experiências diversificadas; a barreira aparece quando mudanças ocorrem sem antecipação, quando transições são longas ou quando os sinais do ambiente são pouco compreensíveis. O foco da intervenção passa, assim, da tentativa de normalizar a criança para a organização de contextos acessíveis (Brasil, 2015; Brasil, 2025a).

Na primeira infância, o risco de confundir apoio com tutela é particularmente significativo. A presença de acompanhante especializado, quando necessária, constitui um direito, mas não substitui a responsabilidade do professor nem autoriza a criação de uma escolarização paralela. Quando o adulto de apoio permanece o tempo inteiro entre a criança e os colegas, antecipa todas as respostas, realiza tarefas em seu lugar ou conduz atividades separadas, pode diminuir oportunidades de interação espontânea. A organização do apoio deve ser planejada coletivamente, com objetivos claros de participação, comunicação e autonomia, revendo gradualmente a intensidade das ajudas conforme a criança amplia seu repertório (Brasil, 2012; Alves; Rodrigues, 2026).

O ingresso na creche ou pré-escola também pode coincidir com um período de investigação diagnóstica. Nesses casos, a escola não deve esperar um laudo para iniciar respostas pedagógicas às

necessidades observadas. Se uma criança apresenta dificuldade para compreender a sequência da rotina, o professor pode introduzir recursos visuais; se utiliza poucas formas convencionais de comunicação, pode ampliar gestos, imagens e escolhas; se evita determinadas situações sensoriais, pode reorganizar o ambiente. Tais medidas beneficiam o grupo e decorrem da observação pedagógica, não de prescrição clínica. Na Rede Municipal de São Paulo, por exemplo, a política atual explicita que o acesso ao AEE é fundamentado em avaliação pedagógica e estudo de caso e não está condicionado a laudo médico (São Paulo, 2025; São Paulo, 2026).

A Educação Infantil tem ainda a responsabilidade de preservar uma concepção integral de desenvolvimento. A criança com TEA não pode ser definida por metas terapêuticas que ocupem todo o tempo escolar. A escola possui finalidades próprias: promover convivência, exploração, imaginação, produção cultural, contato com diferentes linguagens, investigação e participação na vida coletiva. A articulação intersetorial com saúde e assistência pode ser importante, mas cada campo precisa respeitar sua função. A colonização do currículo por procedimentos clínicos empobrece a experiência infantil e pode converter o cotidiano escolar em uma sequência de treinamentos descontextualizados (Brasil, 2009; São Paulo, 2022).

Uma concepção inclusiva, portanto, reconhece simultaneamente necessidades reais de apoio e potencialidades. Negar dificuldades em nome de uma retórica de inclusão é tão inadequado quanto reduzir a criança a elas. O professor precisa identificar o que a criança já faz de modo independente, o que realiza com ajuda e quais condições favorecem seu envolvimento. Essa leitura dinâmica permite definir desafios possíveis, evitando tanto expectativas inalcançáveis quanto objetivos excessivamente elementares. A crença na educabilidade, acompanhada de conhecimento e suporte, constitui uma condição importante para que o planejamento produza oportunidades efetivas de desenvolvimento (Sanini; Bosa, 2015; Camargo et al., 2020).

INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E COMUNICAÇÃO: O NÚCLEO DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL

As interações e as brincadeiras são eixos estruturantes da Educação Infantil e, para crianças com TEA, não podem ser tratadas como recompensa posterior à realização de tarefas consideradas acadêmicas. É nesses contextos que as crianças negociam papéis, compartilham objetos, observam pares, imitam ações, constroem narrativas e elaboram regras. A participação pode ocorrer de diferentes modos: observar uma brincadeira antes de entrar nela, permanecer próximo ao grupo, repetir uma ação de um colega, oferecer um objeto ou aceitar uma breve troca são formas relevantes de aproximação social que precisam ser reconhecidas e ampliadas (Brasil, 2009; Camargo; Bosa, 2009).

A intervenção docente nas brincadeiras exige equilíbrio. Quando o professor não oferece qualquer apoio, a criança que tem dificuldade para compreender regras implícitas pode permanecer isolada. Quando controla integralmente a brincadeira, transforma-a em exercício dirigido e diminui a iniciativa infantil. A mediação pode consistir em organizar pequenos grupos, aproximar crianças com interesses

compartilhados, modelar uma ação inicial, introduzir um objeto que amplie a trama ou traduzir uma intenção comunicativa. O objetivo é construir pontes entre a criança e seus pares, retirando ajudas quando elas já não são necessárias (Sanini; Sifuentes; Bosa, 2013; Alves; Rodrigues, 2026).

Os interesses específicos, frequentemente descritos apenas como restritos, podem ser utilizados como pontos de entrada para experiências mais amplas. Uma criança intensamente interessada em veículos pode participar de brincadeiras de cidade, construir pistas, comparar tamanhos, produzir mapas, ouvir histórias sobre deslocamentos, observar sons e entrevistar trabalhadores do transporte. O interesse deixa de ser tratado como obstáculo quando o professor o conecta a múltiplas linguagens e aos interesses de outras crianças. Isso não significa limitar todo o currículo ao tema preferido, mas utilizá-lo estrategicamente para criar engajamento e ampliar repertórios (Faria et al., 2018; São Paulo, 2022).

A comunicação é outra dimensão decisiva. Fala oral não pode ser tomada como único indicador de compreensão ou participação. Crianças comunicam escolhas e recusas por expressões faciais, movimentos, gestos, vocalizações, direcionamento do corpo, objetos, imagens e dispositivos. A equipe precisa identificar quais formas são compreendidas pela criança e quais são compreendidas pelos outros. Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa podem ampliar possibilidades quando introduzidos com finalidade funcional e usados em diferentes contextos, evitando que fiquem restritos a momentos terapêuticos ou a um único profissional (Brasil, 2015; São Paulo, 2025).

Uma rotina acessível é, em grande medida, uma rotina comunicável. Fotografias dos espaços, símbolos, sequências visuais, marcações de início e término e avisos prévios de mudanças podem reduzir a dependência de longas explicações verbais. Contudo, recursos visuais não devem ser adotados como receita universal. Algumas crianças compreendem melhor objetos concretos, outras fotografias, pictogramas ou palavras escritas. O professor precisa observar a resposta ao recurso e ajustá-lo. A eficiência não está na aparência do material, mas em sua capacidade de tornar o contexto mais previsível e permitir decisões mais autônomas (Rocha; Ferreira-Vasques; Lamônica, 2021; Faria et al., 2018).

Questões sensoriais precisam ser analisadas com a mesma lógica contextual. Ruído intenso, iluminação, cheiros, proximidade corporal ou determinadas texturas podem afetar de maneira importante algumas crianças. A resposta inclusiva não consiste necessariamente em retirar a criança de todas as experiências, mas em identificar quais características geram barreira e quais ajustes são possíveis. Reduzir volume em momentos específicos, disponibilizar local de menor estimulação, permitir protetor auditivo quando indicado, antecipar atividades e oferecer aproximação gradual podem favorecer permanência e participação. O uso desses recursos deve ser individualizado e revisto a partir da observação (American Psychiatric Association, 2022; Brasil, 2015).

Nas rodas de conversa e leitura, por exemplo, exigir uma única postura corporal e longa permanência silenciosa pode produzir exclusão desnecessária. A criança pode escutar enquanto manipula um objeto regulador, sentar-se numa posição alternativa, permanecer por períodos menores inicialmente ou responder apontando imagens. O objetivo pedagógico precisa ser diferenciado da forma

convencional de demonstrá-lo. Se a finalidade é participar de uma narrativa, compreender personagens ou compartilhar uma experiência, existem múltiplos modos de envolvimento. Flexibilizar os meios preserva a intencionalidade e reduz a confusão entre aprendizagem e conformidade comportamental (Faria et al., 2018; Brasil, 2018).

A participação nas atividades de cuidado — alimentação, higiene, organização dos pertences e transições — também integra o currículo. Esses momentos oferecem oportunidades de comunicação, escolha, autonomia, orientação temporal e convivência. Para algumas crianças com TEA, seletividade alimentar, sensibilidade sensorial ou dificuldades de sequenciamento podem exigir organização específica e articulação com a família. A escola deve evitar coerção e exposição constrangedora, trabalhando com estratégias graduais e respeitosas dentro de suas competências. A qualidade da inclusão se revela tanto nas propostas planejadas quanto na forma como o cotidiano acolhe diferentes modos de estar e agir (Brasil, 2009; São Paulo, 2022).

Documentar interações e brincadeiras fornece informações mais ricas do que registrar apenas se a criança 'fez' ou 'não fez' uma atividade. Anotações narrativas, fotografias, amostras de produções e pequenos registros de episódios permitem acompanhar iniciativas, formas de comunicação, parceiros preferenciais, situações de maior engajamento e barreiras recorrentes. Esses dados apoiam o replanejamento e tornam visíveis progressos que podem não aparecer em instrumentos padronizados. A documentação deve focalizar processos de aprendizagem e participação, não produzir vigilância permanente sobre a criança (São Paulo, 2022; Alves; Rodrigues, 2026).

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, ACESSIBILIDADE CURRICULAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O planejamento inclusivo parte do reconhecimento de que a turma é heterogênea desde o início. Quando uma proposta é concebida para um aluno abstrato e somente depois recebe adaptações para a criança com TEA, aumenta a chance de produzir atividades paralelas. Planejar com variabilidade significa prever diferentes modos de acessar informações, participar das experiências e expressar o que se aprendeu. Essa lógica aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e tem sido identificada por estudos com professores como um conjunto promissor de práticas, embora a adesão conceitual seja frequentemente maior do que a implementação cotidiana (Faria et al., 2018).

Na Educação Infantil, essa perspectiva pode ser concretizada sem escolarização precoce. Uma investigação sobre plantas pode combinar exploração no jardim, objetos reais, fotografias, histórias, desenho, modelagem, sons e conversas em pequenos grupos. A criança que não acompanha uma explicação oral longa pode aprender pela manipulação e pela observação; aquela que não deseja desenhar pode registrar por fotografia ou selecionar imagens; outra pode necessitar de ajuda para aproximar-se do grupo. Os objetivos permanecem compartilhados, mas os caminhos são diversificados.

A acessibilidade curricular está na multiplicação de oportunidades, não na simplificação automática do que se propõe (Brasil, 2018; São Paulo, 2022).

O Atendimento Educacional Especializado ocupa função estratégica nesse processo quando atua articulado à classe comum. Seu objeto não é repetir o currículo da turma em ambiente separado nem oferecer reforço escolar genérico, mas identificar e organizar recursos de acessibilidade, estratégias e apoios que favoreçam participação e aprendizagem. A política nacional de 2025 reafirma o caráter pedagógico e complementar do AEE. Em redes como a de São Paulo, a regulamentação recente também enfatiza acessibilidade curricular, estudo de caso e colaboração entre o professor do AEE e os profissionais da unidade educacional (Brasil, 2025a; São Paulo, 2025).

Na Educação Infantil, a articulação precisa considerar que muitas crianças permanecem longos períodos na instituição e que a simples adição de atendimentos pode fragmentar o cotidiano. Retirar repetidamente a criança de brincadeiras, projetos e momentos coletivos para cumprir uma agenda de intervenções pode produzir perda de experiências fundamentais. O AEE deve ser organizado de modo coerente com a etapa, analisando quando o atendimento direto é necessário e quando a atuação colaborativa junto ao professor e ao ambiente oferece maior benefício. A qualidade do apoio deve ser medida pela ampliação do acesso ao cotidiano comum (Brasil, 2009; Brasil, 2025a).

O estudo de caso educacional é instrumento importante para evitar decisões baseadas em rótulos. Ele deve reunir informações sobre potencialidades, interesses, comunicação, participação, barreiras, recursos já utilizados, condições do contexto e contribuições da família. Diferentemente de uma anamnese clínica, seu foco é responder a perguntas educacionais: em quais situações a criança participa mais? O que dificulta transições? Que material favorece compreensão? Como se relaciona com pares? Que apoio pode ser incorporado à rotina? A partir dessa análise, o Plano de AEE e o planejamento da turma podem construir respostas complementares (São Paulo, 2025; São Paulo, 2026).

A avaliação da aprendizagem também requer coerência com essa abordagem. Na Educação Infantil, a legislação orienta acompanhamento e registro do desenvolvimento sem objetivo de promoção ou classificação. Para crianças com TEA, isso impede comparar desempenhos com um padrão rígido ou reduzir a avaliação a listas de comportamentos esperados. Portfólios, registros narrativos, produções, fotografias e observações em diferentes situações permitem analisar progressos no uso de linguagens, na autonomia, nas interações, na exploração e na construção de conhecimentos. A avaliação deve informar decisões docentes e comunicar o percurso sem transformar singularidades em déficit permanente (Brasil, 2009; São Paulo, 2022).

É igualmente necessário evitar objetivos curriculares excessivamente restritos a comportamentos funcionais quando a criança pode acessar experiências mais complexas com apoio. Aprender a esperar, pedir ajuda ou organizar materiais pode ser importante, mas não deve substituir literatura, artes, investigação da natureza, brincadeira simbólica e demais experiências culturais. Currículos empobrecidos resultam de expectativas baixas, não das características do TEA. A inclusão exige

combinar o ensino de estratégias de participação com o direito ao patrimônio cultural e às linguagens que constituem a Educação Infantil (Brasil, 2018; Camargo et al., 2020).

A tecnologia pode contribuir quando responde a uma finalidade clara. Aplicativos de comunicação, temporizadores visuais, fotografias, vídeos curtos e recursos de acessibilidade podem facilitar compreensão e expressão. Contudo, o uso intensivo de telas como forma de manter a criança quieta ou isolada não constitui inclusão. O recurso tecnológico deve ampliar relações com pessoas, objetos e conhecimentos, e não substituir experiências corporais e sociais. A seleção precisa considerar proteção de dados, adequação etária, acessibilidade e possibilidade de generalização do que é aprendido para contextos cotidianos (Brasil, 2015; São Paulo, 2022).

Em síntese, o planejamento inclusivo opera em três níveis articulados: desenho geral de experiências acessíveis à diversidade da turma; apoios específicos para barreiras que permanecem; e acompanhamento sistemático para verificar se as estratégias funcionam. Essa estrutura reduz improvisação e evita a ideia de que inclusão significa produzir uma atividade diferente diariamente para a criança com TEA. A maior parte das transformações pode ocorrer no ambiente comum — organização visual, escolhas, pequenos grupos, variedade de linguagens, flexibilização de tempo — enquanto apoios individualizados complementam o que ainda é necessário (Faria et al., 2018; Alves; Rodrigues, 2026).

FORMAÇÃO DOCENTE, GESTÃO, FAMÍLIA E CORRESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A inclusão de crianças com TEA não pode depender exclusivamente da disposição individual de um professor. Pesquisas brasileiras mostram que docentes relatam insegurança, necessidade de formação e insuficiência de apoios, ao mesmo tempo em que identificam potencial de aprendizagem em seus alunos. Quando a escola interpreta essas dificuldades como falha pessoal, aumenta o isolamento profissional. A formação continuada precisa ser acompanhada de tempo para planejamento, observação compartilhada, discussão de casos e acesso a profissionais que ajudem a transformar conhecimento teórico em decisões pedagógicas concretas (Sanini; Bosa, 2015; Rocha; Ferreira-Vasques; Lamônica, 2021).

Formações pontuais centradas em listas de características do TEA têm alcance limitado. Saber que podem existir interesses restritos ou diferenças sensoriais não ensina automaticamente a organizar uma proposta de pintura, uma transição para o parque ou uma brincadeira coletiva. Estudos sobre escolarização destacam a importância de processos formativos vinculados às dificuldades relatadas pelos próprios professores. A pesquisa-ação colaborativa de Alves e Rodrigues (2026), realizada em turmas de Educação Infantil, reforça que planejamento coletivo e formação em serviço favorecem a implementação de práticas inclusivas, embora dependam de condições institucionais de tempo e suporte (Camargo et al., 2020; Alves; Rodrigues, 2026).

A gestão escolar possui responsabilidade direta na criação dessas condições. Cabe à equipe organizar horários de colaboração, garantir circulação das informações necessárias sem expor

indevidamente a criança, articular serviços de Educação Especial, acompanhar situações de exclusão e assegurar que a inclusão esteja incorporada ao projeto pedagógico. A gestão também precisa evitar soluções aparentemente rápidas, como concentrar toda a responsabilidade em um estagiário ou acompanhante. Apoios humanos são relevantes, mas funcionam melhor quando integrados a um plano institucional e submetidos à orientação pedagógica (Brasil, 2015; São Paulo, 2025).

A relação com a família deve ser construída como parceria, sem pressupor que pais ou responsáveis tenham a obrigação de fornecer respostas técnicas para todos os desafios escolares. A família conhece histórias, preferências, formas de comunicação, situações de conforto e estratégias já utilizadas, informações que podem qualificar o planejamento. Em contrapartida, a escola dispõe de observações sobre a criança em contexto coletivo que podem contribuir para compreender seu desenvolvimento. A comunicação é mais produtiva quando descreve situações concretas e progressos, evitando contatos restritos a problemas de comportamento ou solicitações de retirada antecipada (Cabral; Falcke; Marin, 2021).

A participação da própria criança precisa ocupar lugar nesse processo. Mesmo crianças com comunicação oral limitada expressam preferências, recusas, interesses e desconfortos. Observar essas manifestações é parte da escuta pedagógica. Planos construídos apenas entre adultos correm o risco de perseguir metas que pouco dialogam com a experiência infantil. Oferecer escolhas reais, observar quais apoios a criança utiliza espontaneamente e permitir diferentes formas de participação são maneiras de incorporar sua agência. A inclusão não se faz apenas para a criança; ela se constrói com aquilo que a criança comunica sobre o contexto (Brasil, 2018; São Paulo, 2022).

No âmbito das políticas públicas, a consolidação da educação inclusiva demanda continuidade de investimentos, formação e organização territorial dos apoios. O marco nacional atualizado em 2025 reforça o caráter complementar do AEE e a constituição de uma rede de Educação Especial Inclusiva. Em São Paulo, a IN SME nº 14/2025 reorganizou serviços e apoios, enfatizando acessibilidade curricular e eliminação de barreiras, enquanto ações de 2026 mantêm a formação e o suporte territorial como prioridades. Normas, entretanto, não se convertem automaticamente em práticas; precisam ser traduzidas em condições objetivas dentro das unidades educacionais (Brasil, 2025a; São Paulo, 2025; São Paulo, 2026).

Essa tradução requer indicadores que ultrapassem a matrícula. Uma escola pode contabilizar crianças com TEA matriculadas e ainda mantê-las grande parte do tempo fora das experiências comuns. Avaliar inclusão implica perguntar se participam das brincadeiras, se têm formas eficazes de comunicação, se acessam materiais e espaços, se suas produções são documentadas, se estabelecem relações com pares e se os apoios aumentam autonomia. Tais indicadores recolocam a qualidade pedagógica no centro e impedem que o êxito seja medido apenas pela presença física ou pela ausência de comportamentos considerados difíceis (Camargo et al., 2020; Alves; Rodrigues, 2026).

Por fim, a formação ética é tão relevante quanto o domínio metodológico. Professores e equipes precisam problematizar práticas capacitistas, infantilização, exposição de diagnósticos, uso de imagens sem cuidado e discursos que tratam a criança como problema para a turma. Uma cultura inclusiva se manifesta na linguagem, nas expectativas e nas relações cotidianas. Reconhecer potencialidades não significa romantizar o TEA; significa recusar a ideia de que diferenças justificam uma experiência educacional menor. A responsabilidade da escola é produzir condições para que cada criança pertença ao grupo e tenha oportunidades reais de aprender e contribuir para a vida coletiva (Brasil, 2015; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil exige que o direito à matrícula seja convertido em participação cotidiana, aprendizagem, convivência e reconhecimento. A análise desenvolvida evidenciou que o diagnóstico é uma informação importante, porém insuficiente para orientar o trabalho pedagógico. A escola precisa conhecer a criança concreta, seus modos de comunicar-se, seus interesses, suas relações, suas formas de explorar o ambiente e as barreiras que encontra nas experiências oferecidas.

Uma prática inclusiva consistente não se organiza por meio de um currículo paralelo. Ela preserva os direitos próprios da infância — brincar, participar, explorar, expressar-se, conviver e conhecer-se — e flexibiliza os meios pelos quais cada criança pode acessá-los. Recursos visuais, comunicação alternativa, ajustes sensoriais, mediações entre pares, organização de pequenos grupos e apoios humanos podem ser necessários, mas precisam ter como finalidade ampliar autonomia e pertencimento, não criar dependência ou separar a criança do grupo.

O professor permanece central nesse processo, mas não pode ser responsabilizado isoladamente. A inclusão depende de planejamento coletivo, gestão comprometida, formação continuada vinculada à prática, articulação com o Atendimento Educacional Especializado, diálogo com a família e políticas públicas capazes de assegurar condições materiais e profissionais. A presença de especialistas e acompanhantes é mais potente quando complementa o trabalho pedagógico e fortalece a capacidade da unidade educacional de responder à diversidade.

Conclui-se que a qualidade da inclusão deve ser reconhecida na vida concreta da criança dentro da escola: na possibilidade de escolher e ser compreendida, de brincar com outras crianças, de circular pelos espaços, de participar dos projetos, de acessar conhecimentos e de ser vista para além do diagnóstico. Garantir esse percurso é uma responsabilidade ética, pedagógica e política da instituição educativa e constitui condição indispensável para que a Educação Infantil se afirme, de fato, como direito de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia Gadelha; RODRIGUES, Marlene. **Inclusão de estudantes com autismo na educação infantil: formação colaborativa e novas práticas pedagógicas em uma escola municipal**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 39, 2026. DOI: 10.5902/1984686X93642.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR**. 5th ed., text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

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

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. **Percepção de pais e professoras sobre a relação família-escola no contexto do transtorno do espectro autista**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, 2021.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade, Recife, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. DOI: 10.1590/S0102-71822009000100008.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher et al. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698214220.

FARIA, Karla Tomaz et al. **Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 61, 2018. DOI: 10.5902/1984686X28701.

ROCHA, Eduardo Pimentel da; FERREIRA-VASQUES, Amanda Tragueta; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Atuação pedagógica no ensino pré-escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 23, n. 2, e8920, 2021. DOI: 10.1590/1982-0216/20212328920.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora**. Estudos de Psicologia, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015. DOI: 10.5935/1678-4669.20150019.

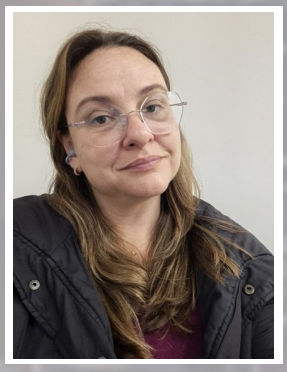
SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 29, n. 1, p. 99-105, 2013. DOI: 10.1590/S0102-37722013000100012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 2025**. Atualiza e reorganiza a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e regulamenta os serviços e apoios da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME, 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Especial**. São Paulo: SME, 2026. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/. Acesso em: 12 ago. 2026.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 24, e217841, 2020. DOI: 10.1590/2175-35392020217841.



A GÊNESE DO HOMEM NATURAL NA SOCIEDADE CIVIL: UMA RESENHA CRÍTICA DE EMÍLIO, DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

THE GENESIS OF NATURAL MAN IN CIVIL SOCIETY: A CRITICAL REVIEW OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU'S EMILE

LARISSA CAROLINA GALLAFRIO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

Este artigo apresenta uma resenha crítica acerca do tratado pedagógico-político Emílio, ou Da Educação, escrito por Jean-Jacques Rousseau em 1762. O objetivo fundamental deste estudo é analisar analiticamente como o filósofo genebrino concebe a gênese do homem natural no seio da sociedade civil, investigando a hipótese da bondade original e a sua preservação em um ambiente social corrompido. Metodologicamente, a pesquisa constitui-se como um levantamento de natureza teórica e bibliográfica, cuja análise concentra-se na própria obra de Rousseau. Os resultados da investigação evidenciam que a articulação da pedagogia negativa nas fases iniciais do desenvolvimento é essencial para o isolamento do amor-próprio nocivo e para a eclosão progressiva da razão sensitiva e da piedade natural. Conclui-se que o projeto educacional de Rousseau opera em perfeita simetria com a sua filosofia política formalizada em O Contrato Social, demonstrando que a formação de um indivíduo eticamente autônomo, livre de caprichos artificiais e imune às ilusões das convenções sociais, estabelece-se como o alicerce antropológico indispensável e a propedêutica necessária para a consolidação de uma verdadeira comunidade republicana legítima.

Palavras chaves: Rousseau; Educação; Pedagogia negativa; Homem natural; Filosofia política

ABSTRACT

This article offers a critical review of Jean-Jacques Rousseau's 1762 treatise Emile, or On Education. It analyzes how the Genevan philosopher conceives the emergence of natural man within civil society, examining the hypothesis of original goodness and its preservation in a corrupt social environment. The theoretical bibliographic study focuses on Rousseau's own work. The analysis indicates that negative education in the early stages of development helps protect natural self-love from harmful influences and foster the gradual emergence of sensuous reason and natural compassion. The article concludes that Rousseau's educational project closely corresponds to the political philosophy he set out in The Social Contract: forming an ethically autonomous individual, free from artificial whims and the illusions of social conventions, is the anthropological foundation and necessary preparation for a legitimate republican community.

Keywords: Rousseau; Education; Negative Education; Natural Man; Political Philosophy

INTRODUÇÃO

O pensamento de Jean-Jacques Rousseau reverbera na história da filosofia ocidental como um dos diagnósticos mais contundentes sobre a alienação humana e a artificialidade das convenções sociais. Publicado em 1762, o tratado Emílio, ou Da Educação não deve ser interpretado como um manual de instruções pedagógicas isolado ou um simples guia prático de puericultura. Trata-se, fundamentalmente, da viga mestra de seu projeto filosófico-político, operando em perfeita simetria com O Contrato Social, publicado no mesmo ano. Neles, Rousseau busca responder a um paradoxo estrutural que assombra a modernidade: como preservar a bondade e a liberdade constitutivas do homem natural dentro de uma sociedade civil incontornavelmente corrompida, marcada pela desigualdade e pela opressão das aparências? Para o autor genebrino, a civilização de sua época promovia o esvaziamento moral do indivíduo através do cultivo da vaidade, do luxo e da submissão cega a dogmas institucionais. A educação tradicional, longe de emancipar, atuava como um vetor de domesticação e ajustamento às hipocrisias da corte e da alta burguesia. Em contraposição a esse cenário de degradação, Rousseau concebe um experimento mental na forma de um romance pedagógico de formação (Bildungsroman). Acompanhando o desenvolvimento do jovem fictício Emílio, do nascimento à maturidade, o filósofo desenha uma trajetória detalhada das transformações físicas, cognitivas e afetivas do ser humano, estruturando o que viria a ser o paradigma da modernidade educacional.

Esta resenha crítica reconstrói analiticamente os cinco livros que estruturam o tratado rousseauniano. O objetivo geral deste estudo consiste em demonstrar como a pedagogia negativa e progressiva proposta por Rousseau subordina os ensinamentos humanos às leis imutáveis da natureza, estabelecendo as bases morais indispensáveis para o advento de um homem renovado. Especificamente, busca-se examinar a transição crucial do amor de si ao amor-próprio, rastrear a eclosão

progressiva da razão sensitiva na infância, desvelar o papel fundamental da piedade na fundação da ética e analisar a preparação do jovem para o casamento e para o exercício ativo da cidadania livre no contexto das leis civis.

O presente trabalho iniciará com uma análise detalhada sobre a primeira infância e as leis da natureza, bem como abordará discussões profundas acerca da pedagogia negativa, do aprendizado técnico e da fundação moral por meio da piedade e do sentimento religioso deísta. Adicionalmente, serão examinadas as implicações de gênero na educação de Sofia e a propedêutica da cidadania política ativa. Por fim, será feita uma apreciação dialética de seu legado, confrontando a potência de suas intuições sobre a infância com as fraturas teóricas relativas ao controle do preceptor. Convida-se o leitor, portanto, a adentrar no exame rigoroso deste texto clássico para redescobrir os nexos imperecíveis que unem a formação do indivíduo à emancipação política coletiva.

DESENVOLVIMENTO

Para além da mera reflexão metodológica, compreende-se que a obra transcende a área estritamente pedagógica para se assentar firmemente no núcleo da teoria política ocidental. Rousseau compreendeu com clareza que a República idealizada em suas obras de filosofia política demandava um novo tipo de cidadão. Sem um homem estruturalmente livre, autônomo em seus juízos intelectuais e inteiramente imune às corrupções do refinamento civilizatório, qualquer tentativa de estabelecer um contrato social legítimo se reduziria a um mero pacto de submissão jurídica e alienação moral. A educação rousseauniana, portanto, desenha-se como a propedêutica indispensável da liberdade civil, o alicerce antropológico sobre o qual se erguerá a soberania popular e o bem comum.

Para estruturar analiticamente o percurso formativo de Emílio, apresenta-se uma tabela comparativa que delineia as grandes fases do desenvolvimento biológico, psicológico e cognitivo concebidas por Rousseau, mapeando seus focos pedagógicos e os objetivos morais correspondentes.

Livro / Fase	Faixa Etária	Foco Pedagógico Principal	Objetivo de Desenvolvimento
Livro I Primeira Infância	Nascimento aos 2 anos	Educação da natureza, desenvolvimento biológico, recusa de hábitos artificiais.	Preservação da autonomia física e fortalecimento dos órgãos.
Livro II Infância da Natureza	2 aos 12 anos	Pedagogia negativa, submissão às coisas físicas, exclusão de livros.	Desenvolvimento da razão sensitiva e isolamento do amor-próprio.
Livro III Idade da Utilidade	12 aos 15 anos	Instrução intelectual prática, Robinson Crusoé, aprendizado de marceneiro.	Autossuficiência material, valor de uso e dignidade do trabalho.
Livro IV Adolescência	15 aos 20 anos	Educação moral, despertar das paixões, Profissão de Fé do Vigário Saboiano.	Nascimento da piedade, alteridade e consolidação do deísmo.
Livro V Maturidade e Cidadania	Maioridade	Educação de Sofia (gênero), viagens de estudo, O Contrato Social.	Casamento e inserção consciente na comunidade política e civil.

A PRIMEIRA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DA NATUREZA

O Livro I de Emílio dedica-se à primeiríssima infância, estendendo-se do nascimento até o momento em que a criança adquire a linguagem articulada. Rousseau inaugura o texto com uma das suas máximas mais célebres, que dita o tom ético e ontológico de toda a sua filosofia: tudo é perfeito quando sai das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. O indivíduo obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra; mistura e confunde os climas, os elements, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; revira tudo, desfigura tudo, ama a deformidade, os monstros; não quer nada como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso amestrá-lo para ele, como um cavalo de picadeiro; é preciso formatá-lo à sua moda, como uma árvore de seu jardim.

A partir dessa crítica mordaz ao artificialismo civilizatório, Rousseau introduz as três fontes da educação: a educação da natureza, a educação dos homens e a educação das coisas. A educação da natureza refere-se ao desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos; a educação dos homens ensina-nos a fazer uso desse desenvolvimento; e a educação das coisas consiste na aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam de forma imediata. O equilíbrio pedagógico perfeito ocorre quando essas três linhas educacionais convergem harmoniosamente para o mesmo fim. Contudo, dado que a educação dos homens é a única que realmente podemos controlar, ela deve subordinar-se estritamente à educação da natureza, que é imutável e independente da vontade humana.

Rousseau direciona críticas severas às práticas de puericultura vigentes no século XVIII, tais como o enfaixamento dos recém-nascidos e a entrega dos filhos a amas de leite mercenárias. O enfaixamento é denunciado como uma violência física absurda que restringe o movimento natural dos membros da criança, simbolizando a primeira opressão social exercida sobre o indivíduo livre. A recusa das mães da aristocracia e da alta burguesia em amamentar seus próprios filhos é vista como a raiz da dissolução dos laços familiares e do afrouxamento moral generalizado da sociedade civil. Ao resgatar o papel da mãe como nutriz e do pai como o primeiro preceptor natural, Rousseau propõe uma regeneração dos costumes que começa no próprio seio doméstico, restabelecendo a ordem dos afetos genuínos e o respeito à biologia humana.

A pedagogia recomendada para esta fase inicial é essencialmente preventiva e negativa. Não se deve apressar o desenvolvimento da criança nem sobrecarregá-la com hábitos artificiais ou condicionamentos externos. Rousseau sustenta que o único hábito que se deve deixar a criança contrair é o de não contrair hábito algum. O choro do bebê deve ser cuidadosamente interpretado pelo educador: inicialmente, ele é a expressão pura de uma necessidade física real; contudo, se os adultos responderem prontamente a caprichos, o choro transmuta-se em uma ordem tirânica, instaurando uma relação invertida de dominação da criança sobre o adulto. Deve-se assegurar à criança a máxima liberdade física possível

para que ela explore o espaço, fortaleça seus músculos e aprenda a lidar com as dores decorrentes de pequenas quedas, o que desenvolve a resiliência física necessária para os embates futuros da existência.

A INFÂNCIA DA NATUREZA E A PEDAGOGIA NEGATIVA

O Livro II abrange o período dos dois aos doze anos, caracterizado por Rousseau como a infância da natureza. Nesta fase, embora a criança já fale e caminhe autonomamente, sua razão permanece em um estado letárgico, puramente sensitivo. O autor combate enfaticamente a tendência clássica de tratar a criança como se ela fosse um adulto em miniatura, erro metodológico que chama de razão pedagógica. Tentar dialogar racionalmente com uma criança de sete anos sobre moralidade abstrata, dever e virtude social é, para Rousseau, um absoluto contrasenso, pois implica utilizar a ferramenta que deveria ser o resultado final da educação como se fosse o meio para alcançá-la. A infância possui maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são inteiramente próprias; querer substituí-las pelas nossas estruturas mentais adultas é desastroso.

É neste livro que se formaliza rigorosamente o conceito de pedagogia negativa. Esta modalidade de ensino não consiste em transmitir virtudes dogmáticas ou verdades conceituais, mas sim em preservar o coração contra o vício e o espírito contra o erro social. O preceptor não ministra lições verbais de história, geografia ou línguas estrangeiras; em vez disso, organiza situações práticas nas quais o ambiente físico impõe os limites necessários. A criança não deve obedecer por submissão a uma autoridade humana arbitrária, o que geraria ressentimento e hipocrisia, mas sim submeter-se à inflexibilidade das coisas físicas e das leis da matéria. Se Emílio quebra a janela de seu quarto, o preceptor não deve castigá-lo verbalmente com sermões morais, mas sim deixá-lo dormir no quarto frio para que sinta as consequências reais de seus atos. É a pedagogia da sanção natural, onde a própria ordem física pune a imprudência sem gerar ódio ao educador.

Rousseau rejeita categoricamente o uso de livros nesta fase do desenvolvimento, afirmando de forma incisiva que a leitura é o verdadeiro flagelo da infância porque substitui a experiência direta e empírica pelas palavras vazias de outrem. O saber livresco precoce cria apenas falsos sábios, indivíduos vaidosos e incapazes de compreender a realidade material subjacente. Emílio aprende a ler apenas quando surge uma necessidade prática real, como o desejo de decifrar um bilhete de convite para uma atividade lúdica e estimulante. O aprendizado da geometria e da física ocorre diretamente no terreno, medindo distâncias de forma empírica, pesando objetos tangíveis e observando as sombras projetadas pelo movimento do sol. Desenvolve-se, assim, uma razão sensitiva, que consiste na estruturação do intelecto por meio do refinamento minucioso e ativo dos órgãos dos sentidos.

O autor articula a distinção fundamental entre o amor de si (amour de soi) e o amor-próprio (amour-propre). O amor de si é um sentimento natural, inato e biologicamente determinado, voltado estritamente para a autoconservação e para o bem-estar do próprio indivíduo. É essencialmente bom, equilibrado e não entra em conflito com as necessidades ou liberdades alheias. Já o amor-próprio é um sentimento

puramente social, artificial e nocivo, nascido da comparação competitiva com os outros, que gera a vaidade, o orgulho, a competição destrutiva e o desejo egoísta de superioridade. A pedagogia negativa do Livro II atua mantendo Emílio temporariamente isolado das comparações sociais competitivas, garantindo que seu amor de si expanda-se de forma saudável, sem se corromper no amor-próprio degenerado que caracteriza o homem civilizado das grandes metrópoles oitocentistas.

A IDADE DA UTILIDADE E A FORMAÇÃO INTELECTUAL

O Livro III aborda o curto, porém crucial, período que vai dos doze aos quinze anos, denominado por Rousseau como a idade da utilidade ou a adolescência física. Trata-se de um momento singular do desenvolvimento no qual as forças físicas da criança crescem em um ritmo muito superior às suas necessidades reais de sobrevivência. Pela primeira vez na vida, o jovem possui um excedente de energia em relação àquela estritamente necessária para a sua subsistência imediata. Esse excedente de força física e mental representa uma janela de oportunidade ideal para o início do aprendizado intelectual e técnico abstrato, desde que orientado estritamente pelo critério da utilidade prática e da observação experimental direta da realidade física.

O preceptor direciona a curiosidade natural de Emílio para as ciências naturais, como a astronomia, a física e a geografia, mas sempre recusando com firmeza o ensino livresco tradicional. Emílio não estuda mapas abstratos desenhados em papel ou globos terrestres artificiais; ele aprende geografia mapeando autonomamente a floresta vizinha e orientando-se pela posição real do sol após perder-se propositalmente com seu tutor. O único livro permitido e recomendado com entusiasmo por Rousseau nesta fase é Robinson Crusoé, de Daniel Defoe. A narrativa de Crusoé, isolado em uma ilha deserta e obrigado a reinventar os mecanismos de sobrevivência material por meio do próprio trabalho individual, serve como o espelho ideal para Emílio compreender a autossuficiência e o valor real das coisas, independentemente de qualquer convenção ou preconceito social burguês.

Além das ciências experimentais, Rousseau introduz a necessidade imperativa de Emílio aprender um ofício manual digno, escolhendo a profissão de marceneiro para seu aluno de forma deliberada. Esta escolha é profundamente filosófica e política: o trabalho de marceneiro exige habilidade técnica precisa, esforço físico contínuo, inteligência geométrica prática e, acima de tudo, mantém o indivíduo próximo da matéria natural sem aliená-lo em uma cadeia produtiva abstrata e desumanizadora. Ao aprender um trabalho manual autônomo, Emílio não apenas desenvolve sua coordenação psicomotora fina, mas assegura sua independência econômica futura. Rousseau antecipa as instabilidades políticas da Europa de seu tempo, afirmando de forma profética que os impérios desmoronam e as fortunas desaparecem, mas o homem que domina um trabalho útil carrega consigo a garantia permanente de sua sobrevivência e de sua liberdade, sem precisar humilhar-se perante os poderosos da corte.

A ADOLESCÊNCIA, A MORAL E A PROFISSÃO DE FÉ

O Livro IV, que compreende a faixa etária dos quinze aos vinte anos, marca a transição complexa da infância para a idade adulta, um período turbulento que Rousseau descreve poeticamente como um segundo nascimento. Se o primeiro nascimento deu ao homem a sua existência biológica e física, este segundo nascimento introduz o indivíduo em sua existência social, moral e afetiva plenamente desenvolvida. É o momento do despertar inevitável das paixões sexuais, da imaginação criativa e da consciência moral autônoma. O preceptor não reprime de forma violenta o despertar dessas paixões, mas atua estrategicamente para canalizá-las de forma sublime e ética. O amor de si, expandido pelo contato inevitável com os outros homens na sociedade, dá origem à piedade (pitié), o sentimento natural e pré-racional de repulsa ao sofrimento alheio que constitui o fundamento último de toda a moralidade rousseauniana.

Emílio deixa de olhar apenas para as coisas materiais e passa a olhar atentamente para os seus semelhantes. Para evitar que o orgulho e o amor-próprio dominem o jovem ao entrar em contato com a sociedade complexa, o preceptor direciona o olhar de Emílio para os sofrimentos dos desfavorecidos, para as misérias humanas e para as injustiças sociais evidentes. Ao experimentar a compaixão ativa, Emílio desenvolve um senso ético universalista e desinteressado. É também neste livro que Rousseau insere a famosa Profissão de Fé do Vigário Saboiano, um texto filosófico autônomo dentro do romance que expõe a teologia natural do autor, inteiramente fundamentada no deísmo esclarecido. Rousseau rejeita as revelações milagrosas, os dogmas eclesiais rígidos e a autoridade institucional das igrejas tradicionais, defendendo que Deus pode ser conhecido diretamente pela observação racional da ordem cósmica e pela voz interior e infalível da consciência moral.

A consciência é descrita pelo vigário saboiano como um instinto divino, um guia infalível que reside no peito de todo homem e que permite discernir com clareza o bem do mal, independentemente das convenções sociais mutáveis e das culturas locais. A publicação da Profissão de Fé gerou uma violenta e imediata reação tanto das autoridades católicas em Paris quanto das lideranças calvinistas em Genebra, resultando na severa condenação e na queima pública do livro Emílio em praça pública. Para Rousseau, a religião verdadeira é puramente interior e manifestas-se através da conduta moral reta e do amor incondicional à justiça, e não através da submissão cega a dogmas teológicos incompreensíveis, superstições medievais ou rituais clericais artificiais.

SOFIA, A EDUCAÇÃO DAS MULHERES E A CIDADANIA POLÍTICA

O quinto e último livro de Emílio aborda o coroamento definitivo do processo educativo através do amor maduro, do casamento estável e da formação política formal. Rousseau introduz a personagem Sofia, destinada a ser a companheira ideal e complementar de Emílio. No entanto, a abordagem da educação feminina proposta pelo filósofo genebrino gerou, e continua gerando, intensos debates intelectuais e duras críticas por parte do pensamento filosófico contemporâneo. Enquanto a educação de

Emílio visa obstinadamente a autonomia radical, a independência intelectual e o autogoverno moral, a educação de Sofia baseia-se na complementaridade assimétrica dos sexos e na subordinação funcional. Para Rousseau, a natureza dotou o homem e a mulher de constituições físicas, biológicas e psicológicas essencialmente distintas e estritamente complementares.

A mulher, segundo o autor, deve ser educada para agradar ao homem, ser útil a ele em sua jornada, criar os filhos comuns na primeira infância e manter a harmonia, a ordem e a estrita moralidade no lar doméstico. Sofia é educada detalhadamente nas artes domésticas, na religião tradicional guiada pela opinião pública e no cultivo permanente da doçura, da paciência e da modéstia. Rousseau argumenta que a força legítima da mulher reside na sua capacidade de governar moralmente o homem por meio do afeto sutil e da sensibilidade aguçada, mas recusa-lhe o acesso direto à esfera pública e à racionalidade abstrata reservada ao cidadão Emílio. Esta visão profundamente patriarcal reflete as limitações históricas e de classe do pensamento rousseauniano acerca das relações de gênero, estabelecendo uma barreira intransponível na universalidade de seu projeto emancipatório.

Após o encontro amoroso de Emílio e Sofia, o preceptor impõe uma última e severa prova de maturidade ao jovem casal: eles devem separar-se geograficamente pelo período de dois anos. Durante este período de afastamento, Emílio realiza uma longa viagem de estudos pela Europa. O objetivo desta jornada de formação não é o mero turismo aristocrático ou a distração fútil, mas o estudo aprofundado e comparativo das instituições políticas, das leis e dos costumes jurídicos dos diferentes países do continente. Rousseau insere neste ponto um compêndio sintético de sua obra O Contrato Social. Emílio aprende na prática a diferenciar o soberano legítimo dos governos tirânicos e despóticos, compreende a natureza profunda do pacto social e a importância soberana das leis. Ao retornar da viagem, Emílio consolidou sua formação integral: ele não é apenas um homem natural preservado das máculas urbanas, mas um cidadão plenamente consciente de seus deveres cívicos, pronto para estabelecer sua própria família e educar seus futuros filhos na senda da liberdade moral autêntica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

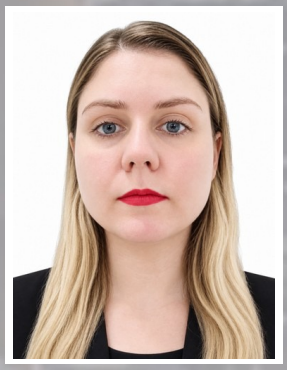
As Considerações Finais indicam que o problema do estudo inicialmente proposto foi plenamente contemplado e debatido ao longo desta análise. Em resumo, Emílio, ou Da Educação consolida-se como uma obra monumental que revolucionou profundamente a história das ideias pedagógicas e da filosofia ocidental. Ao propor a infância como uma categoria ontológica autônoma dotada de valor próprio e ao estruturar metodologicamente a pedagogia negativa, Rousseau antecipou com precisão os movimentos contemporâneos da Escola Nova e as correntes pedagógicas progressistas do século XX. O texto rousseauniano demonstra com rigor conceitual que a formação de um indivíduo autônomo é uma pré-condição indispensável e urgente para a edificação de uma sociedade política genuinamente justa. Sem homens formados na liberdade e na autonomia moral interna, qualquer tentativa de estabelecer um contrato social legítimo degenerará inevitavelmente em novas formas de tirania e opressão jurídica.

Todavia, uma leitura crítica contemporânea e atenta não pode eximir-se de apontar com clareza as contradições intrínsecas e as fraturas teóricas do tratado. A profunda disparidade identificada entre a educação libertadora e autônoma de Emílio e a formação subordinada e doméstica de Sofia revela um limite estrutural severo na pretensa universalidade dos direitos e da liberdade defendidos por Rousseau. Além disso, o controle total, onipresente e invisível exercido pela figura do preceptor sobre a vida e as escolhas de Emílio — manipulando de forma artificial as contingências ambientais e eliminando o verdadeiro acaso — evoca um paradoxo pedagógico profundamente perturbador: para tornar o homem exteriormente livre, o educador precisa exercer um poder vigilante quase absoluto e disciplinar. Apesar dessas contradições conceituais, a obra permanece como uma leitura incontornável na modernidade, cuja radicalidade continua a desafiar educadores, cientistas políticos e filósofos a repensar criticamente as complexas relações existentes entre a natureza humana, a educação institucional e a emancipação política coletiva.

REFERÊNCIAS

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social.** Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2012.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: DESAFIOS, DIRETRIZES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN SÃO PAULO'S MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM: CHALLENGES, GUIDELINES, AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES

LAURA GUIMARÃES

Graduada em Licenciatura em Letras pela Faculdade Instituto Municipal de Ensino Superior (2011); Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Conectada (Faconnect) (2026); Professora de Ensino Fundamental II e Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na EMEF Teodomiro Toledo Pizza.

RESUMO

Este artigo analisa as diretrizes, a estrutura pedagógica e as práticas de implementação da educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP). A partir de uma abordagem qualitativa fundada em ampla revisão bibliográfica e documental, examina-se a evolução do aparato normativo local — com destaque para o Decreto Municipal nº 57.379/2016, a Portaria SME nº 8.764/2016 e as diretrizes do Currículo da Cidade —, bem como a atuação dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e dos Professores de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE). Discutem-se minuciosamente os desafios centrais enfrentados no cotidiano escolar, tais como a sobrecarga docente, as lacunas na formação continuada, a precarização do apoio do Auxiliar de Vida Escolar (AVE) e as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas. Em contrapartida, explicitam-se possibilidades promissoras ancoradas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), no desenvolvimento do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), na Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e no fortalecimento da docência colaborativa entre a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conclui-se que a consolidação de uma rede verdadeiramente inclusiva exige investimentos contínuos em infraestrutura, governança intersetorial participativa e valorização do trabalho docente integrador.

Palavras chaves: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Rede Municipal de Ensino de São Paulo; Plano de Atendimento Educacional Especializado; Desenho Universal para a Aprendizagem; Docência Colaborativa.

ABSTRACT

This article analyzes the policies, pedagogical structure, and implementation of inclusive education for students with autism spectrum disorder (ASD) in São Paulo's municipal school system. This qualitative study is based on an extensive bibliographic and documentary review. It examines local regulations, including Municipal Decree No. 57,379/2016, Municipal Education Department Ordinance No. 8,764/2016, and the City Curriculum, as well as the work of Inclusion Training and Support Centers (CEFAI) and Specialized Pedagogical Support Teachers (PAPE). It discusses daily challenges such as teacher workload, gaps in continuing education, precarious support from School Life Assistants (AVE), and attitudinal, communication, and architectural barriers. It also identifies promising approaches grounded in Universal Design for Learning, Individualized Specialized Educational Service Plans (PAEE), augmentative and alternative communication, and collaborative teaching between mainstream classrooms and specialized educational services. The article concludes that a truly inclusive school system requires sustained investment in infrastructure, participatory cross-sector governance, and recognition of collaborative teaching.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; São Paulo Municipal School System; Individualized Specialized Educational Service Plan; Universal Design for Learning; Collaborative Teaching

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos paradigmas mais fundamentais, éticos e desafiadores do debate educacional contemporâneo. No Brasil, a garantia do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade para as pessoas com deficiência foi formalmente inaugurada pela Constituição Federal de 1988 e posteriormente reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Contudo, a transição histórica de um modelo tradicional de integração segregadora — no qual o estudante atípico devia adaptar-se passivamente a uma estrutura rígida — para uma perspectiva efetivamente inclusiva e transformadora exigiu um longo processo de lutas sociais, reformulações normativas e complexas reestruturações administrativas no âmbito dos sistemas públicos de ensino.

No vasto contexto das neurodivergências, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ganha relevância singular nas agendas pedagógicas, de saúde pública e de direitos humanos. O TEA é compreendido contemporaneamente como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por manifestações heterogêneas na comunicação social, na interação interpessoal e em padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses ou atividades. A promulgação da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, representou um divisor de águas ao equiparar legalmente a pessoa autista à pessoa com deficiência para todos os efeitos jurídicos, assegurando expressamente o

seu ingresso e permanência nas escolas regulares de ensino, bem como o direito ao atendimento educacional especializado e a apoios individualizados quando comprovada a necessidade.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP), consagrada como uma das maiores redes públicas de educação da América Latina em volume de matriculados e em diversidade geográfica e socioeconômica, reflete de maneira amplificada as contradições, os avanços e as complexidades da inclusão educacional no país. Composta por mais de quatro mil unidades educacionais — abrangendo a Educação Infantil (CEIs e EMEIs), o Ensino Fundamental (EMEFs e EMEFs de Educação Bilíngue para Surdos), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) —, a rede paulistana atende a mais de um milhão de estudantes, dentre os quais milhares apresentam o diagnóstico ou a hipótese de Transtorno do Espectro Autista.

Nas últimas duas décadas, o município de São Paulo construiu um arcabouço normativo arrojado, cujo marco regulatório central foi a promulgação do Decreto Municipal nº 57.379/2016, que instituiu formalmente a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este decreto normatizou as instâncias territoriais de suporte, tais como os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), regulamentou a atuação dos Professores de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) e disciplinou a contratação dos Auxiliares de Vida Escolar (AVE).

Entretanto, a distância entre o texto prescrito nas legislações e o cotidiano vivenciado no chão da escola revela um cenário atravessado por profundas tensões e ambiguidades. Os educadores das salas de aula regulares enfrentam turmas numerosas, sobrecarga de trabalho, escassez de momentos institucionalizados para o planejamento colaborativo e lacunas conceituais na formação continuada. Paralelamente, observa-se a precarização das funções de suporte individualizado, marcadas pela alta rotatividade de auxiliares terceirizados, bem como a presença de barreiras sensoriais, arquitetônicas e atitudinais que dificultam o pertencimento efetivo dos estudantes autistas.

Diante dessa problemática multifacetada, este artigo busca responder à seguinte questão norteadora: de que modo a Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem estruturado as suas políticas públicas e pedagógicas para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, e quais são os principais gargalos estruturais e horizontes metodológicos para a efetivação do seu direito à aprendizagem? Para responder a essa indagação, estabelece-se como objetivo geral analisar criticamente as diretrizes, instâncias e práticas da educação inclusiva voltadas ao TEA na SME-SP, confrontando o normativo oficial com a realidade das escolas municipais e propondo caminhos pautados no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na docência colaborativa.

Para além desta introdução, o texto está estruturado em seis seções subsequentes: a primeira apresenta a fundamentação teórica e o arcabouço jurídico nacional; a segunda detalha a trajetória e a estrutura da Política Paulistana de Educação Especial; a terceira problematiza os desafios práticos vivenciados nas unidades escolares; a quarta explicita as possibilidades metodológicas e as tecnologias

assistivas; a quinta apresenta reflexões e recomendações propositivas de gestão; e a sexta reúne as referências bibliográficas adotadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E NORMATIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E DA NEURODIVERSIDADE

Para compreender os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que regem a inclusão de pessoas autistas no ambiente educacional, faz-se imperativo examinar a evolução histórica do conceito de deficiência e as transformações nos paradigmas científicos que sustentam as práticas escolares.

Durante séculos, e predominantemente ao longo de todo o século XX, a deficiência e o autismo foram interpretados sob a égide do Modelo Médico (ou patológico) da deficiência. Nessa abordagem, a condição atípica é localizada exclusivamente no indivíduo, concebida como uma anomalia, um déficit biológico, um desvio funcional ou uma tragédia pessoal. Sob a ótica do modelo médico, a intervenção educacional e terapêutica possuía um caráter estritamente reabilitador e normatizador, visando 'corrigir', 'treinar' ou 'normalizar' o sujeito para que ele pudesse, em tese, ser admitido nos espaços sociais e escolares comuns. Quando essa adequação se mostrava inviável, justificava-se a segregação em instituições especializadas, escolas especiais ou classes de exclusão.

A virada paradigmática decisiva ocorreu a partir dos anos 1970 e 1980, com a emergência dos Estudos da Deficiência (Disability Studies) e a formulação do Modelo Social da Deficiência por ativistas e teóricos como Paul Hunt e Michael Oliver. O modelo social promoveu um deslocamento epistemológico fundamental: a deficiência deixa de ser vista como um atributo individual e passa a ser compreendida como o resultado da opressão social e da interação entre os impedimentos corporais/neurológicos dos sujeitos e as inúmeras barreiras (físicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas) produzidas pela sociedade.

Essa perspectiva foi solenemente consagrada no plano internacional pela Convenção Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de Emenda Constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto Federal nº 6.949/2009. A Convenção definiu em seu Artigo 1º que pessoas com deficiência 'são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas'.

No campo específico do autismo, o surgimento do paradigma da Neurodiversidade no final da década de 1990 — impulsionado pela socióloga australiana Judy Singer e por ativistas autistas — trouxe contribuições inestimáveis para o debate pedagógico. O conceito de neurodiversidade postula que o cérebro humano apresenta variações naturais em seu funcionamento e conexões, e que as neurodivergências (tais como o autismo, o TDAH e a dislexia) não devem ser enquadradas como patologias a serem erradicadas, mas sim como expressões legítimas da diversidade humana.

No espaço escolar, a adoção do modelo social e da neurodiversidade exige que a instituição educativa abandone o foco nos 'déficits' do aluno autista e passe a interrogar criticamente as suas próprias práticas. A questão central deixa de ser 'como adequar o aluno autista à escola tradicional' e torna-se 'como transformar a cultura, a estrutura e a metodologia da escola para garantir que ela seja acessível, acolhedora e estimulante para a singularidade de todos os estudantes'.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS MANUAIS DIAGNÓSTICOS CONTEMPORÂNEOS

A caracterização clínica do autismo passou por profundas revisões conceituais ao longo das últimas décadas. Historicamente categorizado sob o termo 'Transtornos Globais do Desenvolvimento' (TGD) na quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), o autismo abrangia subcategorias distintas, tais como o Autismo Infantil, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância.

Com a publicação do DSM-5 pela American Psychiatric Association em 2013, e sua posterior atualização para o DSM-5-TR em 2023, bem como com a aprovação da CID-11 pela Organização Mundial da Saúde, essas subdivisões foram unificadas sob o termo guarda-chuva 'Transtorno do Espectro Autista' (TEA). A introdução da dimensão de 'espectro' reconhece a imensa variabilidade interindividual e intraindividual da condição, abrangendo desde sujeitos que necessitam de suporte substancial para atividades cotidianas elementares até indivíduos com alta autonomia acadêmica e funcional, porém com desafios específicos na reciprocidade socioemocional e no processamento sensorial.

Do ponto de vista diagnóstico, o DSM-5-TR organiza os critérios do TEA em dois domínios funcionais primários:

I. Deficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos (incluindo reciprocidade socioemocional, comportamentos comunicativos não verbais e desenvolvimento/manutenção de relacionamentos);

II. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (manifestados por movimentos ou fala estereotipados, adesão inflexível a rotinas, interesses fixos de intensidade atípica — hiperfoco —, e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente).

O manual estabelece ainda três níveis de gravidade fundamentados no nível de apoio necessário: Nível 1 ('exige apoio'), Nível 2 ('exige apoio substancial') e Nível 3 ('exige apoio muito substancial'). É crucial destacar que, no contexto educacional, os níveis de suporte não devem ser encarados como rótulos imutáveis ou deterministas. Um estudante autista classificado no Nível 1 de suporte pode apresentar demandas altíssimas de adaptação ambiental devido à hipersensibilidade auditiva, enquanto um aluno de Nível 3 pode demonstrar notável desenvolvimento acadêmico quando provido de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

ARCABOUÇO JURÍDICO NACIONAL: DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA À LBI

A construção da política de educação inclusiva no Brasil está respaldada em um arcabouço normativo progressista e hierarquicamente superior. A Constituição Federal de 1988 consagrou em seu Artigo 205 que a educação é um 'direito de todos e dever do Estado e da família', estabelecendo no Artigo 208, inciso III, a garantia do 'atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino'.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) dedicou o seu Capítulo V integralmente à Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar transversal a todas as etapas e níveis de ensino. A LDB assegurou a oferta de serviços de apoio especializado, currículos adaptados, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades dos educandos, orientando que a escolarização deve ocorrer de forma integrada nas turmas regulares.

No âmbito específico do autismo, a aprovação da Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), representou uma conquista histórica do movimento de pais, profissionais e pessoas autistas. A lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu diretrizes fundamentais, entre as quais:

• O acesso da pessoa com TEA à educação e ao ensino profissionalizante;

• O direito de ser incluída nas classes comuns de ensino regular;

• O direito ao acompanhante especializado em sala de aula comum, quando comprovada a necessidade funcional nas atividades de comunicação, interação social ou autocuidado (§ 2º do Artigo 3º);

• A proibição explícita de recusa de matrícula por parte de gestores escolares públicos ou privados, tipificando tal ato como infração administrativa e crime sujeita a multa e punição severa.

A consolidação desse direito atingiu o seu ápice legislativo com a promulgação da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência). O Artigo 27 da LBI ratificou que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. A LBI incumbiu expressamente o poder público de ofertar projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, veda expressamente a cobrança de taxa extra ou mensalidade adicional em instituições privadas e criminaliza a discriminação por motivo de deficiência.

A POLÍTICA PAULISTANA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESTRUTURA DA SME-SP

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS EM SÃO PAULO

A trajetória das políticas inclusivas no Município de São Paulo reflete os movimentos nacionais de expansão da escola pública e democratização do acesso. Historicamente, durante grande parte do

século XX, o atendimento de crianças com deficiência na capital paulista era predominantemente terceirizado ou delegado a instituições filantrópicas e assistenciais por meio de convênios. A atuação direta da Prefeitura limitava-se a poucas salas especiais segregadas em escolas polo.

A partir dos anos 2000, impulsionada pelos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e pelas pressões da sociedade civil, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) deu início a uma reestruturação profunda. Foram criadas as primeiras Salas de Recursos e instituídos serviços itinerantes de apoio psicopedagógico. Em 2004, a Portaria SME nº 5.718 instituiu as diretrizes para o funcionamento dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), descentralizando o suporte às escolas.

O MARCO REGULATÓRIO CONTEMPORÂNEO: DECRETO Nº 57.379/2016 E PORTARIA Nº 8.764/2016

O marco regulatório definitivo e vigente da inclusão paulistana consolidou-se com a promulgação do Decreto Municipal nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, assinado pelo então Prefeito Fernando Haddad, que instituiu a 'Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva'. O decreto reafirmou que todos os educandos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) — definidos como educandos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro Autista — têm o direito inalienável de matricular-se e frequentar as turmas regulares das Unidades Educacionais da rede municipal.

Para regulamentar detalhadamente o decreto, a SME editou a Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, estipulando as atribuições de cada serviço e os procedimentos administrativos para a alocação de recursos humanos e materiais. Esse conjunto normativo estruturou uma rede orgânica de suporte em três níveis hierárquicos e complementares:

I. **Nível Central (SME/COPED/DIEE):** Divisão de Educação Especial incumbida de formular as diretrizes pedagógicas gerais, gerir investimentos e coordenar a política no município;

II. **Nível Regional (DRE/CEFAI)**: 13 Diretorias Regionais de Educação, cada qual contando com um Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão responsável pela formação, assessoria e articulação intersetorial;

III. **Nível Local (Unidade Educacional):** Direção, Coordenação Pedagógica, Professores Regentes e o Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE), atuando diretamente na escola.

AS INSTÂNCIAS DE SUPORTE: CEFAI, PAPE E SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A operacionalização do atendimento especializado no chão da escola apoia-se em duas figuras de extrema relevância: o CEFAI na escala regional e o PAPE na escala local.

Os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) funcionam como o braço técnico das 13 DREs (Ipiranga, Penha, Capela do Socorro, Campo Limpo, Freguesia/Brasilândia, Santo Amaro, Guaianases, Itaquera, São Miguel, São Mateus, Pirituba/Jaraguá, Jaçanã/Tremembé e

Butantã). As equipes do CEFAI são compostas por Professores Regentes de Módulo do CEFAI e Coordenadores. Suas atribuições incluem a realização de visitas periódicas de assessoria técnica às escolas, a mediação para a aquisição de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, a condução de processos de avaliação psicopedagógica colaborativa e a oferta de cursos de formação continuada para os educadores da rede.

No âmbito da Unidade Educacional, a figura-chave do suporte pedagógico é o Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE). Regulamentado pela Portaria SME nº 8.764/2016, o PAPE é um docente efetivo da rede municipal que possui habilitação ou pós-graduação em Educação Especial. O PAPE atua na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no contraturno (ou no mesmo turno em modalidades específicas) realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, a legislação paulistana estabelece que o PAPE deve dedicar parcela significativa de sua jornada ao trabalho colaborativo com os professores regentes dentro da sala de aula comum.

Tabela 2: Comparativo entre Serviços de Suporte na SME-SP

Serviço / Agente	Vínculo Funcional	Público e Foco principal	Caráter da Atuação
CEFAI (Itinerante)	Servidor Concursado Efetivo	Rede regional de Unidades Educacionais da DRE	Formação, mediação e assessoria institucional
PAPE (Sala de Recursos)	Servidor Concursado Efetivo	Estudantes PAEE matriculados na UE	Pedagógico, complementar e colaborativo
AVE (Auxiliar de Vida)	Terceirizado (OSC / Empresas)	Alunos PAEE com severa dependência em autocuidado	Assistencial, higiene, alimentação e mobilidade
PAAI (Itinerante)	Servidor Concursado Efetivo	Acompanhamento direto em escolas sem SRM	Apoio psicopedagógico e articulação local

DESAFIOS PRÁTICOS E ANÁLISE CRÍTICA NO CHÃO DA ESCOLA

SOBRECARGA DOCENTE, LOTAÇÃO DAS SALAS E SAÚDE MENTAL DOS EDUCADORES

A despeito dos inegáveis avanços normativos, a análise do cotidiano das escolas municipais paulistanas expõe uma marcante contradição entre as prescrições legais e as condições reais de trabalho escolar. O primeiro e mais evidente gargalo refere-se ao número excessivo de estudantes por sala de aula regular, associado à concentração de múltiplos alunos públicos-alvo da educação especial em uma mesma turma.

Na rede municipal de São Paulo, não é raro encontrar salas do Ensino Fundamental I e II com 30 a 33 alunos, entre os quais estão matriculados dois ou três estudantes autistas com diferentes níveis de suporte, somados a outros educandos com deficiência intelectual ou transtornos comportamentais. Embora o Decreto Municipal nº 57.379/2016 estabeleça a possibilidade teórica de redução do número

de alunos por turma quando houver inclusão, a burocracia e a escassez de salas físicas e docentes nas regiões periféricas inviabilizam rotineiramente a efetivação dessa medida.

Como consequência direta dessa sobrecarga, os professores regentes relatam elevados níveis de estresse, ansiedade e esgotamento profissional (Síndrome de ***Burnout***). O docente se vê diante do dilema ético e pedagógico de tentar ministrar os conteúdos previstos na matriz curricular para a maioria da turma e, simultaneamente, oferecer mediação individualizada e acalmamento para o estudante autista em momento de desorganização sensorial ou crise comportamental. A ausência de um segundo professor em sala regular (modelo de co-ensino contínuo) agrava dramaticamente essa vulnerabilidade.

LACUNAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E O ABISMO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Um segundo desafio crucial diz respeito à formação docente. A grande maioria dos licenciados em Letras, Matemática, História, Pedagogia e demais áreas cursou disciplinas de Educação Inclusiva com carga horária reduzida e abordagem eminentemente teórica durante a sua graduação. Consequentemente, ao ingressarem na rede pública, os educadores manifestam uma profunda sensação de despreparo prático para lidar com as especificidades do autismo.

Embora a SME-SP e as DREs promovam oferta expressiva de cursos de extensão e aperfeiçoamento por meio das Ações Formativas dos CEFAIs e do Módulo de Horário de Trabalho Coletivo (JEIF/JEX), a estrutura dessas formações ainda apresenta fragilidades marcantes. Predominam palestras genéricas sobre a legislação inclusiva e conceitos abstratos de sociologia da educação, em detrimento de oficinas práticas focadas em:

• Estratégias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) aplicáveis à sala de aula;

• Manejo e prevenção compassiva de comportamentos de sobrecarga sensorial (***meltdowns***) e esquiva acadêmica;

• Protocolos de adaptação de material didático em disciplinas específicas (como Língua Portuguesa e Língua Inglesa);

• Metodologias de avaliação formativa e flexibilização curricular pautadas no Desenho Universal.

Além disso, o formato dos cursos raramente permite que o professor tenha mentoria individualizada dentro de sua própria sala de aula, fazendo com que o conhecimento acadêmico transmitido nas palestras dificilmente se traduza em mudança efetiva de postura pedagógica com o aluno autista.

A TERCEIRIZAÇÃO DOS AUXILIARES DE VIDA ESCOLAR (AVE): DISTORÇÕES E SEGREGAÇÃO VELADA

O papel exercido pelo Auxiliar de Vida Escolar (AVE) na rede municipal paulistana constitui uma das zonas de maior tensão política, trabalhista e pedagógica do sistema inclusivo.

De acordo com a regulamentação municipal, a função do AVE destina-se exclusivamente a prestar suporte nas atividades de higiene, alimentação, locomoção e autocuidado aos estudantes que

apresentem acentuada dependência física ou comportamental. No entanto, por razões de contenção orçamentária, a Prefeitura de São Paulo optou por terceirizar integralmente esse serviço, contratando os AVEs por intermédio de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e empresas privadas prestadoras de serviços.

Essa modelagem contratual terceirizada gera consequências severas para a qualidade da educação inclusiva:

I. **Precarização Trabalhista e Alta Rotatividade**: Os auxiliares recebem baixos salários, enfrentam jornadas desgastantes e não possuem plano de carreira. A rotatividade de profissionais é extremamente elevada, o que destrói o vínculo afetuoso e a previsibilidade de rotina que são vitais para o bem-estar da criança autista;

II. **Desvio e Terceirização da Função Pedagógica**: Diante da sobrecarga do professor regente e da falta de PAPEs suficientes, observa-se uma perigosa distorção funcional no cotidiano escolar. O AVE, que não possui formação de nível superior em Pedagogia ou Licenciatura, passa a ser cobrado — por professores e gestores — para ensinar o aluno autista, elaborar atividades adaptadas e conter comportamentos atípicos. O estudante autista passa a ter seu processo de alfabetização e aprendizagem completamente delegado ao auxiliar;

III. **Segregação Velada na Sala Comum**: Em muitas salas de aula, cria-se uma espécie de 'ilha de exclusão': o professor ministra a aula para a turma regular enquanto o aluno autista e o AVE permanecem no fundo da sala realizando atividades infantis, descontextualizadas e sem qualquer articulação com o currículo trabalhado com os demais estudantes.

BARREIRAS SENSORIAIS, ARQUITETÔNICAS E ATITUDINAIS NAS ESCOLAS

A infraestrutura física dos edifícios escolares da Prefeitura de São Paulo constitui outro obstáculo severo para o pleno bem-estar de estudantes com autismo. Uma parcela significativa das Unidades Educacionais funciona em prédios construídos sob padrões arquitetônicos antigos, caracterizados por salas de aula com pé-direito alto, pouca absorção acústica, iluminação fluorescente piscante e pátios descobertos onde o ruído dos recreios atinge decibéis extremamente elevados.

Para estudantes autistas que apresentam hiper-reatividade sensorial, o ambiente escolar tradicional pode ser percebido como um espaço doloroso e hostil. O eco contínuo das vozes, o som estridente do sinal do intervalo, as luzes piscantes e a aglomeração de pessoas geram sobrecarga sensorial massiva, frequentemente desencadeando episódios severos de desorganização comportamental (***meltdowns***) ou retraimento mutista (***shutdowns***). Em vez de adaptar o ambiente físico — mediante o uso de abafadores de ruído, salas de descompressão sensorial e adequação acústica —, muitas escolas tendem a patologizar e punir a reação da criança autista.

Por fim, persistem as barreiras atitudinais enraizadas na cultura escolar. O capacitismo estrutural manifesta-se no descrédito quanto à capacidade de aprendizagem do aluno autista, na resistência de

alguns educadores em flexibilizar suas metodologias rígidas e na exclusão do estudante de passeios pedagógicos, festividades comunitárias e atividades físicas sob o pretexto injustificado de 'garantia da segurança'.

POSSIBILIDADES, INOVAÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PROMISSORAS

O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE) COMO INSTRUMENTO VIVO

A superação do modelo integrador em direção a uma inclusão transformadora exige o fortalecimento de instrumentos pedagógicos planejados e intencionais. No âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) assume centralidade estratégica.

Conforme diretrizes da SME-SP, o PAEE não deve ser reduzido a um formulário burocrático preenchido no início do ano letivo apenas para cumprir exigências de fiscalização administrativa. Pelo contrário, o PAEE deve constituir um documento vivo, colaborativo e continuamente reavaliado ao longo do ano letivo. A confecção do PAEE deve envolver obrigatoriamente a escuta atenta da família, a articulação entre o PAPE e os professores regentes do aluno, a contribuição dos técnicos do CEFAI e, sempre que possível, a autodeclaração do próprio estudante autista sobre suas preferências e desconfortos.

Um PAEE qualitativamente construído deve abranger os seguintes eixos estruturantes:

I. **Mapeamento Sensorial e Funcional:** Identificação precisa dos gatilhos de desconforto sensorial (ruídos, texturas, luzes) e dos fatores de regulação emocional do estudante;

II. **Potencialidades e Hiperfocos**: Identificação dos temas de interesse profundo do aluno autista (como dinossauros, sistemas de transporte, mapas, tecnologia), utilizando-os pedagogicamente como pontes motivacionais para a aprendizagem de conceitos complexos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências;

III. **Metas Pedagógicas e de Autonomia**: Definição de objetivos de curto, médio e longo prazo, englobando tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a expansão da autonomia nas rotinas de vida diária e na interação social com os pares;

IV. **Estratégias de Acessibilidade Curricular**: Indicação dos recursos de Tecnologia Assistiva, materiais visuais e adequações no modo de apresentação e avaliação dos conteúdos curriculares.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E O CURRÍCULO DA CIDADE

A estratégia metodológica mais promissora para superar a necessidade de 'adaptações individuais pontuais e segregadoras' reside no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Concebido originalmente pelo Center for Applied Special Technology (CAST) e incorporado às orientações do 'Currículo da Cidade' da SME-SP, o DUA propõe que o planejamento pedagógico seja

estruturado desde a sua origem para atender à diversidade humana, eliminando as barreiras antes que elas impeçam a aprendizagem.

O DUA fundamenta-se nos achados das neurociências e organiza a prática de ensino em três princípios orientadores essenciais:

PRINCÍPIO I: PROVER MÚLTIPLOS MEIOS DE ENGAJAMENTO (O 'PORQUÊ' DA APRENDIZAGEM)

Os estudantes variam imensamente naquilo que os motiva a aprender. Para o estudante autista, o engajamento é fortemente otimizado quando a atividade pedagógica incorpora previsibilidade, escolha autonomia e conexão com seus hiperfocos. O professor regente pode estruturar rotinas visuais claras na lousa (antecipando a sequência de atividades da aula) e permitir que o aluno escolha entre diferentes formas de abordar o mesmo tema histórico ou literário.

PRINCÍPIO II: PROVER MÚLTIPLOS MEIOS DE REPRESENTAÇÃO (O 'QUÊ' DA APRENDIZAGEM)

Os educandos percebem e compreendem a informação transmitida de maneiras distintas. A exposição exclusivamente verbal ou a leitura monótona de textos extensos em livro didático cria barreiras insuperáveis para muitos autistas. O DUA exige que o conteúdo seja apresentado por múltiplas linguagens e canais perceptivos: textos ilustrados, recursos audiovisuais com legendas, esquemas conceituais, modelos tridimensionais, mapas mentais e apoio de suportes visuais concretos.

PRINCÍPIO III: PROVER MÚLTIPLOS MEIOS DE AÇÃO E EXPRESSÃO (O 'COMO' DA APRENDIZAGEM)

Os estudantes possuem diferentes habilidades para demonstrar o que aprenderam. A exigência dogmática de avaliações escritas dissertativas tradicionais, realizadas sob restrição rigorosa de tempo e em ambientes barulhentos, penaliza injustamente o aluno autista que possui dificuldades na motricidade fina (grafomotricidade) ou na estruturação textual sintática clássica. O DUA propõe que a avaliação ocorra por meios diversificados: apresentações digitais, maquetes, gravações em áudio/vídeo, mapas conceituais, provas orais ou testes de múltipla escolha adaptados.

Tabela 3: Aplicação dos Princípios do DUA no Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa

Princípio do DUA	Prática Tradicional Segregadora	Estratégia Inclusiva pautada no DUA
Engajamento	Atribuição de temas padronizados e obrigatórios para redação.	Permissão de escolha de temas ancorados no hiperfoco do aluno autista (ex: redes de transporte ou robótica).
Representação	Leitura de textos teóricos exclusivamente impressos em letras pequenas.	Uso de textos com diagramação limpa, suporte de pictogramas (PECS/ARASAAC) e recursos audiovisuais.

Ação e Expressão	Provas escritas individuais e longas com exigência de caligrafia perfeita.	Avaliação por portfólios digitais, mapas conceituais visuais, gravação de áudio ou provas com apoio de computador.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA (CAA) E TECNOLOGIA ASSISTIVA

Para estudantes autistas não falantes ou com fala minimamente funcional, a garantia do direito de se comunicar constitui o pré-requisito absoluto para qualquer processo de escolarização e socialização. A ausência de fala articulada jamais deve ser confundida com incapacidade cognitiva ou ausência de pensamento.

No âmbito da SME-SP, a introdução de sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) tem transformado a trajetória de dezenas de educandos. A CAA abrange tanto recursos de baixa tecnologia (pranchas de comunicação impressas, cartões de troca de figuras baseados em sistemas como PECS ou símbolos ARASAAC) quanto recursos de alta tecnologia (softwares de comunicação alternativa instalados em tablets com síntese de voz, como o Livox, TD Snap e Proloquo2Go).

A implementação da CAA deve ocorrer de forma integrada em todos os ambientes escolares — e não restrita à Sala de Recursos —, capacitando professores regentes, colegas de turma e auxiliares para que reconheçam as solicitações, recusas e manifestações afetivas do estudante autista. A Tecnologia Assistiva atua, assim, como uma prótese cognitiva e comunicacional que devolve a voz e a autoria ao sujeito neurodivergente.

DOCÊNCIA COLABORATIVA (CO-ENSINO) E ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

A superação do isolamento do professor regente exige a implementação efetiva da Docência Colaborativa (ou Co-Ensino). O co-ensino configura-se como uma parceria pedagógica direta na qual o professor da sala regular e o PAPE planejam, lecionam, medeiam e avaliam conjuntamente a totalidade dos estudantes da turma.

Existem diferentes modalidades de co-ensino que podem ser adotadas nas escolas municipais:

• **Um Ensina, Um Observa**: O regente conduz a explicação enquanto o PAPE observa e registra detalhadamente as reações sensoriais e o engajamento do aluno autista;

• **Um Ensina, Um Apoia**: Enquanto um docente apresenta o conteúdo para a lousa, o outro circula pela sala oferecendo suporte imediato com cartões visuais para o estudante autista e outros colegas com dúvidas;

• **Ensino Estacionado (por Estações)**: A sala é dividida em estações de aprendizagem com tarefas diferenciadas, e os alunos circulam entre elas, garantindo dinamicidade e menor tempo de atenção passiva estática;

• **Ensino em Equipe (Co-Ensino Pleno)**: Ambos os professores conduzem a aula em perfeita sintonia, alternando explicações e mediações pedagógicas para toda a turma.

Por fim, dada a complexidade multidimensional do autismo, a escola pública não pode atuar de forma isolada. Faz-se indispensável a consolidação de redes intersetoriais permanentes entre a Educação (SME), a Saúde (Secretaria Municipal da Saúde - SMS) e a Assistência Social (SMADS). A pactuação de fluxos diretos entre os CEFAIs/escolas e as Unidades Básicas de Saúde (UBS), os Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi) e os Centros Especializados em Reabilitação (CER) permite o alinhamento das estratégias terapêuticas com os objetivos educacionais, além de assegurar o diagnóstico precoce e o apoio psicossocial às famílias vulneráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aprofundada da educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Ensino de São Paulo revela um panorama intrinsecamente dialético, marcado por avanços normativos históricos e por graves contradições materiais e estruturais na sua implementação prática.

Por um lado, sobressai-se a solidez do arcabouço político e institucional construído pelo município. O Decreto Municipal nº 57.379/2016 e a Portaria SME nº 8.764/2016 estabeleceram uma estrutura organizativa arrojada, fundada no trabalho das 13 Diretorias Regionais de Educação, na atuação qualificada dos CEFAIs, na presença dos PAPEs e na expansão das Salas de Recursos Multifuncionais. As diretrizes do Currículo da Cidade e a incorporação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) atestam o compromisso formal da rede pública com uma concepção pedagógica progressista e não segregadora.

Por outro lado, o mergulho na realidade cotidiana do chão das escolas municipais evidencia que a garantia formal do direito à matrícula não assegura, por si só, a inclusão plena e o sucesso acadêmico do educando autista. A persistência de salas de aula superlotadas, a sobrecarga e o adoecimento dos professores regentes, a precariedade e o desvio funcional do modelo terceirizado de Auxiliares de Vida Escolar (AVE), a falta de formações continuadas com foco prático e a permanência de barreiras sensoriais e atitudinais representam obstáculos concretos que comprometem a qualidade do ensino público ofertado.

Para que a inclusão do estudante autista na capital paulista supere definitivamente o caráter meramente integrador ou burocrático e se converta em uma práxis verdadeiramente emancipatória e humanizadora, apresenta-se um conjunto de recomendações diretivas para a gestão pública da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

I. Redução Efetiva da Densidade Turma/Aluno: Cumprimento rigoroso do limite de alunos por sala em turmas que acolham estudantes com autismo que demandem níveis 2 e 3 de suporte, fixando o teto máximo em 20 a 22 estudantes por turma para viabilizar a mediação pedagógica de qualidade;

II. Reformulação do Modelo dos Auxiliares de Vida Escolar (AVE): Superação paulatina do modelo terceirizado mediante a realização de concursos públicos para cargos efetivos de apoio à

inclusão escolar, garantindo estabilidade, salários dignos, formação continuada integrada à proposta pedagógica da escola e plano de carreira;

III. Reestruturação da Formação Continuada: Redirecionamento das formações oferecidas pelos CEFAIs para oficinas de caráter prático e de mentoria dentro da escola, focadas em Comunicação Alternativa (CAA), manejo compassivo de comportamentos de sobrecarga sensorial e estratégias concretas de flexibilização curricular pautadas no DUA;

IV. Institucionalização do Horário de Co-Ensino: Garantia de horas de trabalho coletivo remunerado dentro da jornada do professor (JEIF) destinadas exclusivamente ao planejamento colaborativo semanal entre os professores regentes e o PAPE;

V. Adaptação Ambiental e Sensorial das Escolas: Destinação de verbas diretas (via PTRF - Programa de Transferência de Recursos Financeiros) para adequação acústica das salas de aula, substituição de iluminação agressiva e criação de espaços de descompressão sensorial (cantos de autorregulação) nas Unidades Educacionais;

VI. Fortalecimento da Articulação Intersetorial: Instituição de comitês locais permanentes reunindo representantes da Educação (SME), Saúde (CAPSi/UBS) e Assistência Social (CRAS) para pactuação de linhas de cuidado integrais e suporte continuado às famílias dos estudantes neurodivergentes.

Apenas por meio do compromisso ético, político e orçamentário contínuo com a transformação das condições materiais do trabalho docente e das estruturas físicas e pedagógicas da escola pública será possível assegurar que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista encontrem na Rede Municipal de Ensino de São Paulo não apenas um espaço de acesso formal, mas um território de acolhimento genuíno, pleno desenvolvimento cognitivo, autonomia e cidadania ativa.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s47-s53, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana). Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

KAPLAN, Rebecca; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Comunicação Alternativa e Aumentativa no contexto escolar: estratégias de inclusão para alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 415-432, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

NUNES, Débora Regina de Paula; LOMBARDI, Tânia Maria. Docência colaborativa e inclusão de alunos com autismo: desafios e possibilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019.

OLIVER, Michael. **The politics of disablement**. London: Macmillan, 1990.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social e processos formativos. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SÃO PAULO (Município). Decreto Municipal nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 14 out. 2016.

SÃO PAULO (Município). Portaria SME nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 e organiza o funcionamento dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e a atuação do Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE). **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 24 dez. 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para Surdos, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Autismo. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo e inclusão escolar**: pesquisas e práxis. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SINGER, Judy. **NeuroDiversity**: The birth of an idea. Melbourne: Judy Singer, 2016.



CONSUMISMO INFANTIL: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA.

CHILDREN'S CONSUMERISM: EFFECTS ON CHILD DEVELOPMENT AND THE ROLE OF FAMILY AND SCHOOL

LEILA FREITAS DE CARVALHO
Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2016); Professora de Educação Infantil – CEI Frei Airton.

RESUMO

O presente artigo analisa o fenômeno do consumismo infantil e seus impactos no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. O objetivo desta pesquisa é compreender como as estratégias de marketing direcionadas ao público infantil influenciam os hábitos de consumo e como a família e a escola podem atuar na formação de consumidores mais conscientes. A metodologia utilizada consistiu em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, baseada em estudos sobre infância, educação, mídia e consumo. Os resultados apontam que a exposição precoce à publicidade estimula desejos de compra cada vez mais frequentes, contribuindo para a formação de valores associados à aquisição de bens materiais. Conclui-se que a educação para o consumo consciente deve ser promovida de forma integrada entre família, escola e sociedade, visando ao desenvolvimento de uma postura crítica diante dos apelos mercadológicos.

Palavras chaves: Consumismo Infantil; Publicidade; Educação Infantil; Consumo Consciente; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This article analyzes children's consumerism and its effects on children's social, emotional, and cognitive development. It examines how marketing aimed at children influences consumption habits and how families and schools can help develop more conscious consumers. The qualitative bibliographic review draws on studies of childhood, education, media, and consumption. The findings indicate that early exposure to advertising encourages increasingly frequent purchasing desires and values centered on acquiring material goods. The article concludes that consumer education should be promoted jointly by families, schools, and society to develop a critical response to marketing appeals.

Keywords: Children's Consumerism; Advertising; Early Childhood Education; Conscious Consumption; Child Development

INTRODUÇÃO

O consumismo infantil constitui um dos fenômenos mais discutidos na contemporaneidade, especialmente em razão da crescente influência dos meios de comunicação e das plataformas digitais na vida das crianças. Desde cedo, elas são expostas a mensagens publicitárias que associam felicidade, sucesso e aceitação social à aquisição de produtos e serviços. Tal realidade tem despertado preocupações entre educadores, famílias e pesquisadores acerca dos impactos dessa prática no desenvolvimento infantil.

A relevância do tema está relacionada ao aumento do poder de influência das crianças nas decisões de compra das famílias e à intensificação das estratégias de marketing voltadas especificamente para esse público. Brinquedos, alimentos, roupas, jogos eletrônicos e personagens licenciados são frequentemente utilizados para despertar o desejo de consumo, muitas vezes antes mesmo de a criança desenvolver capacidade crítica para compreender as intenções comerciais presentes nessas mensagens.

Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira o consumismo infantil influencia o desenvolvimento das crianças e quais estratégias podem ser adotadas para promover uma relação mais consciente com o consumo?

O objetivo geral deste estudo é analisar os impactos do consumismo infantil e discutir o papel da família e da escola na formação de hábitos de consumo responsáveis. Como objetivos específicos, busca-se compreender a influência da publicidade na infância, identificar consequências do consumo excessivo e apresentar possibilidades educativas para a promoção do consumo consciente.

DESENVOLVIMENTO

A infância é uma fase fundamental para a formação da personalidade, dos valores e das relações sociais. Nesse período, as crianças estão construindo sua compreensão sobre o mundo e aprendendo a

interpretar as mensagens recebidas do ambiente em que vivem. Por esse motivo, tornam-se particularmente vulneráveis às estratégias publicitárias elaboradas para despertar desejos e estimular comportamentos de compra.

Segundo Bauman (2008), a sociedade contemporânea caracteriza-se por uma lógica de consumo na qual os indivíduos são constantemente incentivados a adquirir novos produtos como forma de alcançar satisfação pessoal e reconhecimento social. Essa lógica também alcança as crianças, que passam a associar determinados bens materiais à felicidade e ao pertencimento social.

A publicidade voltada ao público infantil utiliza recursos atrativos como personagens famosos, músicas, cores vibrantes, animações e influenciadores digitais. Essas estratégias têm como objetivo despertar emoções positivas e criar vínculos afetivos entre a criança e os produtos anunciados. De acordo com Linn (2006), as crianças ainda não possuem maturidade suficiente para compreender plenamente o caráter persuasivo das propagandas, tornando-se mais suscetíveis à influência comercial.

Além dos meios de comunicação tradicionais, o ambiente digital ampliou significativamente a exposição infantil à publicidade. Plataformas de vídeos, redes sociais e jogos eletrônicos apresentam conteúdos patrocinados que muitas vezes não são facilmente identificados pelas crianças como anúncios publicitários. Esse cenário favorece o aumento dos desejos de consumo e a construção de hábitos relacionados à aquisição constante de produtos.

Os impactos do consumismo infantil podem ser observados em diferentes dimensões do desenvolvimento. No aspecto emocional, a valorização excessiva dos bens materiais pode gerar frustração, ansiedade e insatisfação quando os desejos de consumo não são atendidos. Muitas crianças passam a acreditar que possuir determinados objetos é condição necessária para serem aceitas pelos colegas ou para alcançar felicidade.

No âmbito social, o consumismo pode contribuir para processos de exclusão e desigualdade entre as crianças. Aquelas que não possuem determinados produtos ou marcas podem sentir-se inferiores ou excluídas de grupos sociais. Tal situação favorece o fortalecimento de preconceitos e a valorização excessiva de aspectos materiais em detrimento de qualidades humanas como solidariedade, respeito e empatia.

A escola desempenha papel fundamental na formação de uma postura crítica diante do consumo. Por meio de projetos pedagógicos, debates e atividades interdisciplinares, é possível promover reflexões sobre a influência da publicidade, a sustentabilidade e o consumo responsável. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da formação integral dos estudantes, estimulando competências relacionadas ao pensamento crítico e à cidadania.

A família também exerce influência decisiva nesse processo. As atitudes dos responsáveis diante do consumo servem como referência para as crianças.

Quando os adultos valorizam o diálogo, o planejamento financeiro e a reflexão sobre as necessidades reais de compra, contribuem para o desenvolvimento de hábitos mais conscientes. O estabelecimento de limites e a mediação do acesso às mídias digitais constituem estratégias importantes para reduzir a influência excessiva da publicidade.

Outro aspecto relevante refere-se à educação financeira desde a infância. Ensinar conceitos como economia, planejamento e uso responsável dos recursos auxilia as crianças a compreenderem a diferença entre necessidade e desejo. Dessa forma, elas desenvolvem maior autonomia para tomar decisões conscientes ao longo da vida.

Nesse contexto, o combate ao consumismo infantil não significa impedir o consumo, mas promover uma relação equilibrada e consciente com os bens materiais. Trata-se de estimular valores relacionados à responsabilidade, à sustentabilidade e ao desenvolvimento humano, favorecendo a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

HISTÓRICO DO CONSUMISMO INFANTIL NO BRASIL

O consumismo infantil no Brasil ganhou maior visibilidade a partir da década de 1980, período marcado pela expansão dos meios de comunicação de massa e pelo fortalecimento da indústria publicitária. Com a popularização da televisão, as crianças passaram a ser consideradas um público estratégico para o mercado consumidor, tornando-se alvo de campanhas publicitárias específicas. Brinquedos, alimentos industrializados, roupas e produtos associados a personagens infantis passaram a ocupar espaço significativo na programação televisiva.

Nas décadas seguintes, o desenvolvimento econômico e a ampliação do acesso aos bens de consumo contribuíram para a consolidação da cultura consumista entre crianças e adolescentes. O crescimento da indústria do entretenimento infantil fortaleceu ainda mais essa tendência, transformando personagens de desenhos animados, filmes e programas de televisão em ferramentas de marketing altamente lucrativas.

Segundo Bauman (2008), a sociedade contemporânea caracteriza-se pela constante busca por novos produtos e experiências de consumo. Nesse contexto, as crianças passaram a ser vistas não apenas como futuros consumidores, mas como consumidores ativos, capazes de influenciar diretamente as decisões de compra das famílias. Atualmente, o consumismo infantil encontra-se fortemente relacionado às tecnologias digitais, que ampliaram o alcance das estratégias publicitárias e possibilitaram novas formas de interação entre marcas e consumidores.

INFLUÊNCIA DA TELEVISÃO, INTERNET E REDES SOCIAIS

Os meios de comunicação exercem papel fundamental na construção dos hábitos de consumo das crianças. Durante muitos anos, a televisão foi o principal canal utilizado pelas empresas para divulgar produtos destinados ao público infantil. Comerciais exibidos durante desenhos animados e programas

infantis utilizavam personagens carismáticos, músicas envolventes e narrativas atrativas para despertar o interesse das crianças.

Com o avanço tecnológico, a internet passou a ocupar posição de destaque nesse processo. Atualmente, crianças têm acesso precoce a smartphones, tablets e computadores, permanecendo conectadas por longos períodos. As plataformas digitais oferecem uma grande quantidade de conteúdos que frequentemente incluem mensagens publicitárias de maneira integrada ao entretenimento.

As redes sociais ampliaram ainda mais a exposição infantil ao consumo. Aplicativos de vídeos, jogos online e plataformas de compartilhamento de conteúdo apresentam anúncios personalizados com base nos interesses dos usuários. Muitas vezes, as crianças não conseguem distinguir claramente o conteúdo publicitário do conteúdo de entretenimento, tornando-se mais vulneráveis às estratégias de marketing.

Buckingham (2007) afirma que os meios digitais modificaram profundamente a relação das crianças com o consumo, criando novas formas de interação entre publicidade e entretenimento. Nesse cenário, torna-se indispensável o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a leitura crítica dos conteúdos midiáticos.

O PAPEL DOS INFLUENCIADORES DIGITAIS

Os influenciadores digitais assumiram papel central na formação dos desejos e comportamentos de consumo das crianças. Por meio de vídeos, transmissões ao vivo e publicações em redes sociais, esses criadores de conteúdo apresentam produtos de maneira informal e aparentemente espontânea, estabelecendo relações de proximidade com seus seguidores.

Muitas crianças acompanham diariamente influenciadores que realizam demonstrações de brinquedos, desafios, unboxings e avaliações de produtos.

Essas práticas despertam o interesse pelo consumo e contribuem para a criação de vínculos emocionais com determinadas marcas.

O fenômeno torna-se ainda mais relevante quando se considera que as crianças tendem a confiar nos influenciadores como figuras de referência. Dessa forma, a recomendação de um produto por uma personalidade admirada possui elevado potencial persuasivo.

Diversos estudos apontam que o marketing realizado por influenciadores digitais apresenta desafios para a proteção da infância, uma vez que nem sempre as crianças conseguem identificar quando determinado conteúdo possui finalidade comercial. Esse cenário evidencia a necessidade de regulamentação e de ações educativas voltadas ao uso consciente das mídias digitais.

IMPACTOS PSICOLÓGICOS E EMOCIONAIS

O consumismo infantil produz efeitos significativos no desenvolvimento psicológico e emocional das crianças. A constante exposição a mensagens que associam felicidade, sucesso e aceitação social ao consumo pode influenciar a construção da autoestima e da identidade.

Quando a aquisição de bens materiais passa a ser vista como principal fonte de satisfação, as crianças podem desenvolver expectativas irreais sobre a felicidade. A obtenção de um produto gera prazer momentâneo, mas rapidamente é substituída pelo desejo de novas aquisições, criando um ciclo contínuo de insatisfação.

Segundo Bauman (2008), a lógica da sociedade de consumo estimula a busca permanente por novidades, produzindo sentimentos constantes de incompletude. Em crianças, esse processo pode favorecer ansiedade, frustração, baixa autoestima e dificuldades na construção de valores relacionados à solidariedade e ao compartilhamento.

Além disso, a valorização excessiva dos bens materiais pode interferir nas relações interpessoais, levando algumas crianças a associarem seu valor social aos produtos que possuem. Tal situação pode favorecer comportamentos competitivos e contribuir para processos de exclusão social.

CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS E AMBIENTAIS DO CONSUMO EXCESSIVO

O consumismo infantil também apresenta importantes consequências sociais e ambientais. O incentivo ao consumo constante contribui para a cultura do descarte, caracterizada pela rápida substituição de produtos considerados ultrapassados ou fora de moda.

A produção em larga escala de brinquedos, roupas, dispositivos eletrônicos e outros produtos infantis exige grande quantidade de recursos naturais, energia e matérias-primas. Como resultado, ocorre aumento da geração de resíduos sólidos, poluição ambiental e exploração excessiva dos recursos naturais.

No âmbito social, o consumismo pode intensificar desigualdades econômicas. Crianças que não possuem acesso aos produtos valorizados pela mídia podem sentir-se excluídas ou inferiores aos colegas. Esse processo favorece a construção de relações baseadas na aparência e no poder de compra, enfraquecendo valores como respeito, empatia e cooperação.

Diante desse cenário, torna-se fundamental promover práticas educativas voltadas à sustentabilidade e ao consumo consciente, incentivando a reflexão sobre os impactos individuais e coletivos das escolhas de consumo.

O PAPEL DA FAMÍLIA

A família desempenha papel essencial na formação dos hábitos de consumo das crianças. Desde os primeiros anos de vida, os responsáveis influenciam a maneira como os filhos percebem o dinheiro, os bens materiais e as necessidades de consumo.

O exemplo dos adultos constitui um dos principais instrumentos educativos nesse processo. Quando os pais demonstram planejamento financeiro, evitam compras impulsivas e valorizam experiências em detrimento de bens materiais, contribuem para a construção de uma relação mais equilibrada com o consumo.

O diálogo também possui papel fundamental. Conversas sobre publicidade, necessidades reais e desejos momentâneos auxiliam as crianças a desenvolverem pensamento crítico e autonomia na tomada de decisões. Além disso, a supervisão do uso das mídias digitais permite reduzir a exposição excessiva às estratégias publicitárias direcionadas ao público infantil.

O PAPEL DA ESCOLA E DA BNCC

A escola constitui espaço privilegiado para a formação de consumidores conscientes. Por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, é possível promover reflexões sobre publicidade, sustentabilidade, cidadania e responsabilidade social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca competências relacionadas ao pensamento crítico, à responsabilidade, à empatia e à participação cidadã. Essas competências favorecem o desenvolvimento da capacidade de analisar informações, questionar padrões de consumo e tomar decisões fundamentadas.

Projetos interdisciplinares envolvendo matemática, ciências, língua portuguesa e estudos sociais podem contribuir para a compreensão dos impactos do consumo na sociedade contemporânea. Dessa forma, a escola torna-se agente importante na formação integral dos estudantes.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA INFÂNCIA

A educação financeira representa uma ferramenta importante para o desenvolvimento de hábitos de consumo responsáveis. Desde a infância, as crianças podem aprender conceitos relacionados ao uso consciente do dinheiro, ao planejamento e à diferenciação entre necessidades e desejos.

Atividades lúdicas, jogos educativos, simulações de compras e projetos pedagógicos permitem abordar o tema de maneira adequada à faixa etária. Essas experiências favorecem a construção de competências essenciais para a vida adulta, contribuindo para a autonomia e para a tomada de decisões conscientes.

A educação financeira também auxilia na prevenção do endividamento futuro, estimulando comportamentos baseados no planejamento e na responsabilidade.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE PUBLICIDADE INFANTIL

A proteção da criança contra práticas publicitárias abusivas encontra respaldo em diversas legislações brasileiras. A Constituição Federal de 1988 estabelece a prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente, garantindo proteção integral ao seu desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça esse princípio ao reconhecer a condição peculiar de desenvolvimento das crianças. O Código de Defesa do Consumidor também prevê mecanismos para combater práticas publicitárias consideradas enganosas ou abusivas.

Em 2014, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) publicou a Resolução nº 163, que considera abusiva a publicidade direcionada diretamente às crianças. A norma reconhece que o público infantil não possui maturidade suficiente para compreender plenamente as intenções comerciais das mensagens publicitárias.

Apesar dos avanços legais, o crescimento das plataformas digitais apresenta novos desafios para a fiscalização e para a efetiva proteção das crianças diante das estratégias contemporâneas de marketing.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que o consumismo infantil é um fenômeno complexo, influenciado pela publicidade, pelas transformações tecnológicas e pelas práticas sociais contemporâneas. A exposição constante das crianças aos estímulos de consumo pode impactar significativamente seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Os resultados evidenciam que a formação de hábitos de consumo conscientes depende da atuação conjunta da família, da escola e da sociedade. A promoção do pensamento crítico, da educação financeira e da reflexão sobre os valores associados ao consumo mostra-se essencial para reduzir os efeitos negativos das estratégias mercadológicas direcionadas ao público infantil.

Conclui-se que a educação para o consumo consciente deve ser compreendida como parte integrante da formação cidadã. Ao desenvolver a capacidade de analisar, questionar e refletir sobre suas escolhas de consumo, as crianças tornam-se mais preparadas para exercer sua autonomia de maneira responsável e ética.

REFERÊNCIAS

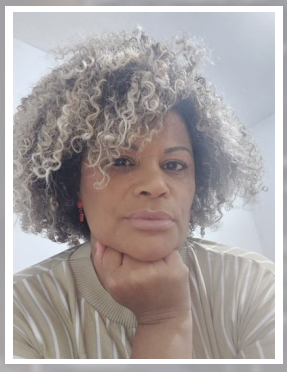
BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: **a transformação das pessoas em mercadoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

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

LINN, Susan. **Crianças do consumo: a infância roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Braga**: Universidade do Minho, 2004.

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



A QUESTÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A LEI Nº 11.645/2008, A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE DOS POVOS ORIGINÁRIOS

INDIGENOUS ISSUES IN BASIC EDUCATION: LAW NO. 11,645/2008, CHALLENGING STEREOTYPES, AND RECOGNIZING THE DIVERSITY OF INDIGENOUS PEOPLES

LUANA ANGELA DOS SANTOS DANTAS

Graduada em Licenciatura Plena em História (2010), em Geografia (2018) e em Pedagogia (2018), todas pelo Centro Universitário de Jales (Unijales). Pós-graduada em Afro-Brasilidades: saberes e práticas inclusivas (2026). Atua como professora desde 2009, exercendo a função de professora de História na rede estadual de São Paulo desde 2009. Foi coordenadora pedagógica entre 2020 e 2021 e, desde 2024, é professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A presença da temática indígena na Educação Básica brasileira permanece marcada por estereótipos consolidados, apesar da obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 11.645/2008. Este artigo analisa os fundamentos jurídicos, históricos e pedagógicos do tratamento escolar da questão indígena, discutindo os obstáculos que impedem sua efetivação e as abordagens capazes de superá-los. Parte-se da análise da transição do paradigma integracionista, expresso na legislação anterior à Constituição Federal de 1988, para o paradigma do reconhecimento, que assegura aos povos indígenas o direito à manutenção de suas organizações sociais, línguas, crenças e tradições. Discute-se, em seguida, a construção escolar da figura genérica do índio, homogeneizadora e situada em um passado remoto, que apaga a diversidade de povos, línguas e trajetórias e impede o reconhecimento da presença indígena contemporânea. Os dados do Censo Demográfico de 2022 evidenciam a inadequação dessa representação, ao registrar população indígena de quase um milhão e setecentas mil pessoas, distribuídas em 391 etnias e falantes de 295 línguas, presentes em milhares de municípios brasileiros. O artigo analisa ainda os princípios da educação escolar indígena, caracterizada como específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, e discute as implicações do tratamento da temática indígena nas escolas não indígenas. Conclui-se que a superação dos estereótipos exige revisão de conteúdos, seleção criteriosa de materiais, incorporação da produção intelectual indígena e formação docente consistente.

Palavras chaves: Questão indígena; Lei nº 11.645/2008; Educação escolar indígena; Estereótipos; Interculturalidade.

ABSTRACT

Indigenous topics in Brazilian basic education continue to be shaped by entrenched stereotypes, despite the requirement established by Law No. 11,645/2008. This article analyzes the legal, historical, and pedagogical foundations for teaching about Indigenous peoples and discusses barriers to implementation and approaches that can address them. It traces the shift from the assimilationist approach of legislation before the 1988 Federal Constitution to a recognition-based framework that protects Indigenous peoples' social organizations, languages, beliefs, and traditions. It then discusses how schools often portray a generic, homogeneous Indigenous figure located in the distant past, erasing the diversity of peoples, languages, and histories and obscuring Indigenous presence today. Brazil's 2022 Census illustrates the inadequacy of this representation: it recorded nearly 1.7 million Indigenous people from 391 ethnic groups who speak 295 languages and live in thousands of municipalities. The article also examines the principles of Indigenous school education—specific, differentiated, intercultural, bilingual, and community-based—and the implications of teaching Indigenous topics in non-Indigenous schools. It concludes that challenging stereotypes requires revising content, selecting materials carefully, incorporating Indigenous intellectual production, and providing consistent teacher education.

Keywords: Indigenous Issues; Law No. 11,645/2008; Indigenous School Education; Stereotypes; Interculturality

INTRODUÇÃO

Poucas figuras escolares são tão estáveis quanto a do índio. Desenhado com cocar de penas coloridas, arco e flecha, tanga e pintura corporal, ele habita os murais das escolas brasileiras há décadas, localizado em um passado indeterminado e representado como exemplar único de uma humanidade genérica. Essa figura não corresponde a nenhum povo específico, não possui língua, território ou história, e sua permanência constitui, em si mesma, um problema pedagógico de primeira ordem, pois ensina eficazmente aquilo que a legislação educacional determina superar.

A obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas foi estabelecida pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a temática indígena ao lado da temática afro-brasileira já prevista pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2008). Passadas quase duas décadas, a permanência dos estereótipos indica que a norma não produziu, por si só, a transformação das práticas, o que remete às condições formativas, aos materiais disponíveis e às concepções que organizam o trabalho escolar.

Os dados demográficos disponíveis evidenciam com clareza a distância entre a representação escolar e a realidade. O Censo Demográfico de 2022 registrou população indígena de 1.694.836 pessoas no Brasil, distribuídas em 391 etnias, povos ou grupos indígenas, com 295 línguas indígenas identificadas e presença registrada em milhares de municípios brasileiros, incluindo contextos urbanos (IBGE, 2025).

Esses números desautorizam tanto a representação do indígena como figura do passado quanto sua associação exclusiva a territórios florestais distantes dos centros urbanos.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: quais concepções sustentam a permanência dos estereótipos escolares sobre os povos indígenas e quais abordagens permitem superá-las sem substituir uma imagem idealizada por outra? A pergunta contém advertência necessária. A crítica ao estereótipo do selvagem primitivo pode conduzir à construção de estereótipo oposto, o do indígena naturalmente ecológico, espiritualizado e alheio aos conflitos contemporâneos, igualmente homogeneizador e igualmente incapaz de reconhecer sujeitos históricos concretos.

Este artigo tem por objetivo analisar os fundamentos jurídicos, históricos e pedagógicos do tratamento da questão indígena na Educação Básica, examinando os obstáculos à efetivação da Lei nº 11.645/2008 e as abordagens capazes de sustentar um trabalho consistente. Constitui-se como estudo teórico de natureza bibliográfica e documental, articulando legislação, documentos curriculares, dados oficiais e produção acadêmica, com atenção especial à produção intelectual de autores indígenas. O texto se organiza em seis seções de desenvolvimento, dedicadas aos marcos jurídicos, à legislação educacional, à crítica dos estereótipos, aos conteúdos e abordagens históricas, à educação escolar indígena e ao tratamento da temática nas escolas não indígenas.

DO INTEGRACIONISMO AO RECONHECIMENTO: MARCOS JURÍDICOS DOS DIREITOS INDÍGENAS

A compreensão do tratamento escolar da questão indígena exige exame da transformação jurídica ocorrida nas últimas décadas. A legislação brasileira anterior à Constituição de 1988 operava sob paradigma integracionista, expresso no Estatuto do Índio, que classificava os indígenas segundo graus de integração à comunhão nacional e os submetia a regime de tutela estatal, pressupondo que sua condição étnica constituía situação transitória destinada a desaparecer com o avanço da sociedade envolvente (Brasil, 1973). Essa concepção não é apenas passado jurídico: ela permanece operando em representações escolares que apresentam os povos indígenas como remanescentes em processo de extinção.

A Constituição Federal de 1988 rompeu com esse paradigma. O artigo 231 reconhece aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las e proteger seus bens (Brasil, 1988). O reconhecimento constitucional não estabelece direito concedido pelo Estado, mas direito originário, anterior à formação do próprio Estado brasileiro, o que possui consequência jurídica e pedagógica relevante: os povos indígenas não são grupos minoritários incorporados à nação, mas sociedades preexistentes a ela.

A Constituição também alterou o estatuto da educação. O artigo 210 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino

fundamental regular (Brasil, 1988). Esse dispositivo fundamenta a concepção de educação escolar indígena como modalidade específica e diferenciada, posteriormente detalhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com programas de pesquisa, formação de professores e produção de materiais didáticos próprios (Brasil, 1996).

No plano internacional, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, promulgada no Brasil por decreto presidencial, reconhece aos povos indígenas e tribais o direito à consulta livre, prévia e informada sobre medidas que os afetem, bem como o direito de decidir suas prioridades de desenvolvimento (Brasil, 2004; OIT, 1989). A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada em 2007, reafirma esses princípios e acrescenta o direito à autodeterminação e à preservação de suas instituições culturais, jurídicas e educacionais (ONU, 2007).

Manuela Carneiro da Cunha analisa que o reconhecimento jurídico dos direitos indígenas no Brasil resultou de longo processo de mobilização política e de revisão das concepções antropológicas sobre identidade étnica, superando a suposição de que a mudança cultural implicaria perda de indianidade (Cunha, 2012). Essa formulação é decisiva para a escola, pois desfaz o critério implícito segundo o qual seriam indígenas apenas aqueles que mantivessem modos de vida supostamente intocados, critério que produz o efeito perverso de deslegitimar a identidade dos povos que passaram por processos históricos de contato, deslocamento e transformação.

A LEI Nº 11.645/2008 E A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO

A Lei nº 11.645/2008 alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, com destaque para os aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, incluindo o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil e suas contribuições nas áreas social, econômica e política (Brasil, 2008). O dispositivo indica ainda que os conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história.

A formulação legal merece exame atento. Ao determinar que os conteúdos sejam trabalhados no âmbito de todo o currículo, a lei recusa a concepção de que a temática constituiria unidade específica de determinado componente. Ao mencionar a luta dos povos indígenas e suas contribuições, ela desloca o tratamento da lógica da descrição etnográfica para a da agência histórica e política. Ao incluir escolas privadas, afasta a interpretação de que a temática interessaria apenas a contextos com presença indígena declarada.

A Base Nacional Comum Curricular incorpora referências à história e cultura indígena em habilidades específicas, sobretudo no componente de História, e estabelece como competência geral o exercício da empatia e do respeito à diversidade, com valorização das diferentes culturas que formaram

a sociedade brasileira (Brasil, 2018). Cabe, contudo, avaliação crítica dessa incorporação. A distribuição da temática em habilidades pontuais, concentradas em determinados anos escolares, pode reproduzir a lógica do conteúdo isolado que a Lei nº 11.645/2008 pretendia superar.

Um obstáculo relevante à implementação reside na formação inicial de professores. Cursos de licenciatura raramente oferecem disciplinas sobre história indígena, etnologia ou línguas indígenas, o que produz insegurança conceitual e conduz à reprodução do repertório disponível, majoritariamente constituído por representações estereotipadas. Diferentemente da temática afro-brasileira, que dispõe de acúmulo maior de produção didática e de formação, a temática indígena permanece com oferta formativa mais restrita.

Outro obstáculo diz respeito aos materiais didáticos. Ainda que se observe evolução em edições recentes, persistem representações que situam os povos indígenas exclusivamente no período colonial, que os apresentam como vítimas passivas do processo de colonização ou que descrevem culturas de modo generalizante, sem identificação de povos específicos. A análise crítica dos materiais disponíveis constitui, portanto, tarefa preliminar do trabalho pedagógico e não detalhe operacional.

A CONSTRUÇÃO DO ÍNDIO GENÉRICO: ESTEREÓTIPOS E SEUS EFEITOS

A figura genérica do índio cumpre funções específicas na cultura escolar brasileira. Ela simplifica o ensino, dispensando o professor do conhecimento de povos, línguas e histórias particulares; produz uma narrativa nacional coerente, na qual a diversidade originária é convertida em elemento decorativo da formação brasileira; e situa o conflito no passado, evitando a discussão sobre disputas territoriais contemporâneas. Sua permanência, portanto, não decorre apenas de desconhecimento, mas também da funcionalidade que apresenta.

Gersem dos Santos Luciano Baniwa, antropólogo do povo Baniwa, analisa que a sociedade brasileira mantém representações equivocadas sobre os povos indígenas, entre as quais a suposição de homogeneidade cultural, a associação da indianidade a características físicas ou a modos de vida considerados tradicionais, e a crença de que a incorporação de elementos da sociedade envolvente implicaria perda de identidade étnica (Baniwa, 2006). Essas representações produzem efeitos concretos, inclusive sobre a legitimidade das reivindicações territoriais e sobre a experiência escolar de estudantes indígenas.

Daniel Munduruku demonstra que o movimento indígena brasileiro constituiu, ao longo das últimas décadas, dimensão educativa relevante, produzindo conhecimento, formando lideranças e disputando a representação pública sobre os povos originários, o que caracteriza os indígenas como sujeitos políticos organizados e não como grupos passivos submetidos às decisões estatais (Munduruku, 2012). Reconhecer essa dimensão é condição para que a escola apresente os povos indígenas como agentes de sua própria história.

Uma prática escolar merece exame específico: a celebração do dia 19 de abril. Concebida originalmente como data de visibilidade, ela frequentemente se converte em ocasião de fantasias, pinturas faciais improvisadas e apresentações que reproduzem exatamente os estereótipos que a legislação determina superar. A crítica não implica abandonar a data, mas transformá-la em oportunidade de estudo consistente, articulada ao trabalho realizado ao longo do ano, e não em evento isolado de caráter folclórico.

A linguagem empregada em sala de aula integra o problema. Expressões como descobrimento do Brasil, nossos índios ou tribo carregam pressupostos que a análise histórica e antropológica já desautorizou: a primeira supõe território vazio anterior à chegada europeia; a segunda estabelece relação de posse e tutela; a terceira aplica categoria genérica a organizações sociais diversas, frequentemente designadas com maior precisão como povos ou etnias. A substituição desses termos não constitui preciosismo terminológico, pois cada expressão sustenta uma concepção sobre quem são esses sujeitos e qual sua posição na história brasileira.

Há ainda uma dimensão relativa aos estudantes indígenas presentes nas escolas urbanas. A presença indígena em contextos urbanos é significativa e crescente, conforme evidenciam os dados censitários (IBGE, 2025). Esses estudantes frequentemente enfrentam questionamentos sobre sua autenticidade, baseados nos mesmos critérios estereotipados, ou são submetidos a exposições constrangedoras quando a temática é abordada em sala. O cuidado ético com essas situações constitui exigência do trabalho pedagógico e não sensibilidade excessiva.

Cabe finalmente advertir sobre o estereótipo inverso, mencionado na introdução. A representação do indígena como guardião natural da natureza, espiritualizado e essencialmente pacífico, ainda que positiva em aparência, mantém a lógica da homogeneização e produz o efeito de deslegitimar povos e indivíduos que não correspondam a essa imagem. Ailton Krenak, ao criticar as concepções ocidentais de humanidade e de progresso, o faz a partir de posição intelectual e política determinada, e não como expressão de uma essência natural atribuída a todos os povos indígenas (Krenak, 2019).

HISTÓRIA, DIVERSIDADE E PROTAGONISMO: CONTEÚDOS E ABORDAGENS

A superação dos estereótipos exige, antes de tudo, restituir historicidade aos povos indígenas. Isso significa apresentar as sociedades originárias anteriores à invasão europeia em sua diversidade de organizações políticas, sistemas agrícolas, tecnologias, línguas, redes de troca e conflitos internos. A coletânea organizada por Manuela Carneiro da Cunha reuniu produção historiográfica e antropológica que evidencia a complexidade dessas sociedades e a diversidade de suas trajetórias durante e após o contato, recusando a narrativa homogênea da conquista (Cunha, 1992).

A história do período colonial também demanda revisão. John Manuel Monteiro demonstrou, a partir do estudo da escravização indígena na região de São Paulo, que os povos originários foram elemento central da economia colonial e que suas trajetórias envolveram resistência, negociação,

deslocamento e reelaboração identitária, e não simples desaparecimento (Monteiro, 1994). Esse conhecimento tem relevância particular para escolas paulistas, cujos estudantes frequentemente desconhecem a presença indígena na história do próprio território que habitam.

A abordagem contemporânea exige atenção à agência política. Os povos indígenas brasileiros participaram ativamente do processo constituinte, organizaram-se em associações e articulações nacionais, ocuparam espaços institucionais, produziram literatura, cinema, arte e pesquisa acadêmica, e formularam pautas próprias sobre território, saúde, educação e meio ambiente. Apresentar essa dimensão desloca o estudante da posição de espectador de uma tragédia histórica para a de interlocutor de sujeitos contemporâneos.

A incorporação da produção intelectual indígena constitui, nesse sentido, decisão metodológica e política. A obra de Davi Kopenawa, elaborada em colaboração com Bruce Albert, apresenta uma cosmologia yanomami e uma crítica consistente às formas ocidentais de relação com a terra, constituindo fonte de primeira ordem para o trabalho escolar em diferentes componentes curriculares (Kopenawa; Albert, 2015). Utilizar autores indígenas como referências teóricas, e não apenas como objetos de estudo, altera substantivamente a posição epistemológica atribuída a esses povos.

As contribuições dos povos originários à formação da sociedade brasileira constituem conteúdo pertinente, desde que tratadas com precisão histórica. Conhecimentos sobre manejo de plantas, agricultura, alimentação, farmacopeia, navegação fluvial e ocupação territorial integram o repertório cultural do país, assim como a presença de línguas indígenas na toponímia e no vocabulário corrente. Cunha adverte, contudo, que essas contribuições não devem ser apresentadas como legado de povos desaparecidos, e sim como produção de sociedades que permanecem existindo e produzindo conhecimento (Cunha, 2012).

A seleção de conteúdos deve privilegiar a especificidade em lugar da generalidade. Estudar um povo determinado, com sua língua, seu território, sua história de contato e suas questões atuais, produz aprendizagem mais consistente do que apresentar características gerais atribuídas ao conjunto dos povos indígenas. A escolha do povo a ser estudado pode considerar a proximidade territorial, a presença de estudantes indígenas na comunidade escolar ou a relevância histórica para a região.

Vera Candau contribui com a perspectiva intercultural crítica, que articula reconhecimento das diferenças e enfrentamento das desigualdades, recusando tanto o universalismo abstrato quanto a celebração descontextualizada da diversidade (Candau, 2008). Aplicada à temática indígena, essa perspectiva exige que o trabalho escolar aborde não apenas as culturas, mas também os conflitos territoriais, as violações de direitos e as desigualdades que atravessam a relação entre os povos originários e o Estado brasileiro.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESPECIFICIDADE, INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO

A educação escolar indígena constitui modalidade própria da Educação Básica brasileira, com fundamentos jurídicos e pedagógicos distintos daqueles que orientam a abordagem da temática indígena em escolas não indígenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena estabelecem que essa modalidade deve ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária, respeitando os projetos societários de cada povo e assegurando a participação das comunidades na definição das propostas pedagógicas (Brasil, 2012).

O princípio da especificidade implica que a escola indígena seja organizada a partir das necessidades e das concepções de cada povo, e não pela aplicação de modelo padronizado. O princípio da interculturalidade estabelece a relação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares universais, sem hierarquização automática. O princípio do bilinguismo ou multilinguismo reconhece as línguas indígenas como línguas de instrução e não apenas como objeto de estudo. O princípio comunitário determina a participação da comunidade nas decisões pedagógicas e administrativas.

A formação de professores indígenas constitui componente central dessa política. A coletânea organizada por Luís Donisete Benzi Grupioni reúne análises sobre os programas de formação de professores indígenas desenvolvidos no Brasil, evidenciando as tensões entre exigências formais dos sistemas de ensino e as demandas específicas das comunidades, bem como a importância de que os próprios indígenas assumam a docência em suas escolas (Grupioni, 2006). O professor indígena não é apenas executor de currículo, mas mediador entre projetos societários e sistema escolar.

Os documentos orientadores produzidos pelo Ministério da Educação, entre os quais o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, buscaram sistematizar princípios e orientações para essa modalidade, articulando as demandas do movimento indígena às exigências dos sistemas de ensino (Brasil, 1998). A organização da oferta em territórios etnoeducacionais, instituída posteriormente, procurou superar a fragmentação decorrente da divisão administrativa entre estados e municípios, que frequentemente não corresponde à distribuição territorial dos povos (Brasil, 2009).

A implementação dessa modalidade enfrenta obstáculos consideráveis. A oferta de Ensino Médio em terras indígenas permanece insuficiente em várias regiões, obrigando jovens a deslocamentos que fragilizam vínculos comunitários. As condições de infraestrutura das escolas indígenas apresentam precariedade documentada em diferentes contextos. A formação superior de professores indígenas, ampliada por meio de licenciaturas interculturais oferecidas por universidades públicas, ainda não alcança a demanda existente. Esses limites indicam que os princípios normativos, embora consistentes, dependem de investimento público continuado para se realizarem.

A dimensão linguística merece registro específico. Os dados censitários indicam a existência de 295 línguas indígenas no Brasil, com 474.856 falantes de dois anos ou mais de idade, concentrados

majoritariamente em terras indígenas (IBGE, 2025). Muitas dessas línguas apresentam número reduzido de falantes e enfrentam risco de desaparecimento, o que atribui à escola indígena função relevante nos processos de manutenção e revitalização linguística, sem que essa função possa ser exercida isoladamente da vitalidade das próprias comunidades.

A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA NÃO INDÍGENA: PRÁTICAS, FONTES E FORMAÇÃO

O tratamento da temática indígena em escolas não indígenas apresenta exigências específicas. Não se trata de reproduzir os princípios da educação escolar indígena, concebidos para contextos distintos, mas de assegurar que os estudantes brasileiros compreendam a diversidade dos povos originários, a história de suas relações com o Estado e a sociedade envolvente e as questões contemporâneas que os afetam. A coletânea organizada por Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni constituiu esforço pioneiro de oferecer subsídios teóricos e metodológicos a professores para esse trabalho (Silva; Grupioni, 1995).

A seleção de fontes exige critérios claros. Materiais produzidos por organizações indígenas, publicações de instituições de pesquisa, documentários realizados por cineastas indígenas, literatura de autoria indígena e registros de eventos e mobilizações contemporâneas oferecem repertório substancialmente distinto daquele disponível em materiais didáticos convencionais. A produção literária de autores indígenas, em particular, permite trabalho consistente na Educação Infantil e nos anos iniciais, desde que a mediação evite reduzir as narrativas a lendas destituídas de contexto.

A articulação entre componentes curriculares amplia consideravelmente as possibilidades. A História pode tratar das sociedades originárias, dos processos de colonização, das políticas indigenistas e do movimento indígena contemporâneo. A Geografia pode abordar territórios, demarcações, conflitos fundiários, deslocamentos e presença indígena urbana. A Língua Portuguesa pode trabalhar as contribuições linguísticas e a literatura indígena. As Ciências podem examinar conhecimentos sobre biodiversidade, manejo e agricultura. A Arte pode tratar das produções estéticas em suas dimensões conceituais e não meramente decorativas.

A Educação Infantil possui possibilidades específicas que exigem cuidado metodológico. O trabalho com crianças pequenas se realiza principalmente por meio de narrativas, imagens, músicas, brincadeiras e objetos, o que torna decisiva a qualidade dos materiais selecionados. A substituição de imagens estereotipadas por fotografias contemporâneas de crianças e famílias indígenas, a leitura de livros de autoria indígena e a apresentação de povos específicos com seus nomes próprios constituem procedimentos simples e efetivos.

A formação continuada é condição de viabilidade desse trabalho. Diante da lacuna verificada na formação inicial, a escola precisa organizar estudo sistemático que inclua leitura de textos, análise crítica dos materiais disponíveis e, quando possível, contato direto com organizações e representantes indígenas. Paulo Freire sustenta que ensinar exige rigor metódico, pesquisa e reconhecimento da própria

inconclusão, princípios que se aplicam integralmente ao enfrentamento de uma temática sobre a qual grande parte dos professores dispõe de formação insuficiente (Freire, 1996).

Convém ainda evitar a fusão indevida entre as temáticas afro-brasileira e indígena. Embora reunidas no mesmo dispositivo legal e igualmente atravessadas por processos de racialização e violência colonial, elas envolvem histórias, direitos e reivindicações distintas. A população negra reivindica reparação e igualdade de acesso no interior da sociedade nacional; os povos indígenas reivindicam direitos originários, territorialidade e autodeterminação, isto é, o reconhecimento de sua condição de coletividades preexistentes ao Estado. Tratar as duas temáticas como equivalentes produz simplificação que prejudica a compreensão de ambas.

Um último ponto merece atenção. A abordagem consistente da questão indígena implica tratar de conflitos ainda em curso, envolvendo territórios, empreendimentos econômicos e disputas jurídicas. Essa dimensão gera resistências em determinados contextos, sobretudo em regiões marcadas por disputas fundiárias. A escola precisa sustentar sua posição com fundamentação constitucional e legal, esclarecendo que o reconhecimento dos direitos originários decorre da Constituição Federal e que o tratamento da temática constitui obrigação normativa, e não escolha ideológica de profissionais isolados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a permanência dos estereótipos escolares sobre os povos indígenas não decorre apenas de desconhecimento, mas também da funcionalidade que a figura genérica do índio apresenta na cultura escolar brasileira. Ela simplifica o trabalho docente, produz narrativa nacional coerente e situa os conflitos em um passado remoto, evitando a discussão sobre disputas territoriais contemporâneas. Sua superação exige, portanto, mais do que correção de informações: demanda revisão das concepções que organizam o tratamento escolar da diversidade.

Verificou-se que o arcabouço jurídico brasileiro rompeu com o paradigma integracionista, reconhecendo aos povos indígenas direitos originários sobre seus territórios e o direito à manutenção de suas organizações sociais, línguas, crenças e tradições. Esse reconhecimento fundamenta tanto a educação escolar indígena, concebida como modalidade específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, quanto a obrigatoriedade do tratamento da temática indígena no conjunto da Educação Básica.

Constatou-se que os dados demográficos contradizem frontalmente as representações escolares consolidadas. A população indígena brasileira cresceu significativamente, distribui-se em centenas de povos com línguas próprias e está presente em milhares de municípios, inclusive em contextos urbanos. Esses dados desautorizam tanto a localização dos povos originários em um passado extinto quanto sua associação exclusiva a territórios florestais distantes, e devem integrar o repertório de conhecimento dos profissionais da educação.

Examinaram-se abordagens capazes de sustentar trabalho consistente, entre as quais a restituição da historicidade das sociedades originárias, o estudo de povos específicos em lugar de generalizações, a atenção à agência política contemporânea e a incorporação da produção intelectual indígena como referência teórica, e não apenas como objeto de estudo. Advertiu-se ainda sobre o risco do estereótipo inverso, que substitui a imagem do selvagem primitivo pela do guardião naturalmente ecológico, mantendo a lógica homogeneizadora.

Por fim, sustentou-se que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 depende de condições formativas que a formação inicial de professores raramente oferece, o que atribui à formação continuada realizada na escola papel decisivo. A análise crítica dos materiais disponíveis, a seleção criteriosa de fontes, a articulação entre componentes curriculares e a superação das práticas concentradas em datas comemorativas constituem tarefas concretas e verificáveis. Enquanto a temática indígena permanecer restrita ao mês de abril e às fantasias improvisadas, a escola continuará ensinando, com eficácia, exatamente aquilo que a legislação determinou superar.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1973.

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**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 maio 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

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

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; FAPESP; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**: etnias e línguas indígenas: principais características sociodemográficas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nova York: ONU, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes**. Genebra: OIT, 1989.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC; MARI; UNESCO, 1995.



DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PLANEJAMENTO, ACESSIBILIDADE CURRICULAR E PARTICIPAÇÃO

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN SPECIAL EDUCATION: PLANNING, CURRICULAR ACCESSIBILITY, AND PARTICIPATION

LUANDA CONTIN

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (1998) pela UNIFAC, em Licenciatura Plena em Educação Física (2005) pela Universidade Estadual Paulista - UNESP e em Licenciatura em Educação Especial (2025) pelo Centro Universitário Cidade Verde - UNICV. Possui pós-graduação lato sensu em Formação e Profissão Docente (2018) pela FACITEP, em Psicopedagogia Institucional (2021) pela Faculdade Campos Elíseos e em Atendimento Educacional Especializado (2023) pela FABRANGE. No campo de atuação profissional, atua como professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo desde 2013. Lecionou também na rede estadual como professora de Educação Física de 2005 a 2024, quando passou a exercer dois cargos na rede municipal.

RESUMO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem sido discutido como abordagem capaz de apoiar a construção de currículos mais acessíveis em classes heterogêneas. Este artigo analisa suas contribuições para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, articulando planejamento pedagógico, acessibilidade curricular, avaliação e colaboração docente. Parte-se do pressuposto de que muitas dificuldades escolares não decorrem exclusivamente de características individuais, mas da interação entre estudantes e currículos organizados por uma única forma de apresentar informações, engajar-se e demonstrar aprendizagem. A discussão fundamenta-se em documentos legais brasileiros, em estudos de Zerbato e Mendes e em produções sobre inclusão escolar. São analisados os princípios de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, bem como suas possibilidades de aplicação em diferentes componentes curriculares. O texto diferencia DUA de simplificação curricular e de adaptações genéricas, argumentando que acessibilidade deve preservar objetivos de aprendizagem e expectativas significativas. Também aborda a relação entre DUA, Atendimento Educacional Especializado, tecnologia assistiva, avaliação formativa e formação docente. Defende-se que planejar para a variabilidade desde o início reduz barreiras, mas não elimina a necessidade de apoios individualizados quando estes são necessários. Conclui-se que o DUA pode fortalecer a inclusão quando utilizado como ferramenta de análise e planejamento, e não como checklist ou método rígido, contribuindo para que diferenças sejam previstas como parte normal da sala de aula.

Palavras chaves: Educação Especial; Desenho Universal para a Aprendizagem; Inclusão escolar; Acessibilidade curricular; Planejamento.

ABSTRACT

Universal Design for Learning (UDL) is discussed as an approach for creating more accessible curricula in diverse classrooms. This article analyzes its contributions to inclusive special education, connecting pedagogical planning, curricular accessibility, assessment, and teacher collaboration. It starts from the premise that many school difficulties arise not only from individual characteristics but also from curricula that offer only one way to access information, engage, and demonstrate learning. The discussion draws on Brazilian law, research by Zerbato and Mendes, and scholarship on school inclusion. It examines multiple means of engagement, representation, and action and expression, as well as their application across subject areas. The article distinguishes UDL from curricular simplification and generic accommodations, arguing that accessibility should preserve learning goals and meaningful expectations. It also addresses UDL's relationship to specialized educational services, assistive technology, formative assessment, and teacher education. Planning for learner variability from the outset can reduce barriers, but does not eliminate the need for individualized support when needed. The article concludes that UDL can strengthen inclusion when used as a planning and analytical tool rather than a rigid checklist, helping schools anticipate differences as a normal part of classroom life.

Keywords: Special Education; Universal Design for Learning; School Inclusion; Curricular Accessibility; Planning

INTRODUÇÃO

A heterogeneidade é uma condição ordinária de qualquer sala de aula. Estudantes diferem em repertórios, ritmos, formas de comunicação, experiências culturais, interesses, modos de atenção, características sensoriais e possibilidades de expressão. Apesar disso, muitos currículos ainda são organizados como se houvesse uma forma padrão de aprender: o professor explica oralmente, todos leem o mesmo material, realizam a mesma tarefa no mesmo tempo e respondem pelo mesmo formato. Quando um estudante não acessa esse percurso, a dificuldade tende a ser atribuída exclusivamente a ele. O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece outra lente: analisar como o próprio currículo produz barreiras e planejar alternativas antes que a exclusão aconteça.

Na Educação Especial inclusiva, essa perspectiva dialoga com o modelo social da deficiência e com o marco brasileiro de direitos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão e o Decreto nº 12.686/2025 orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos e a oferta de recursos e serviços capazes de apoiar participação e aprendizagem (Brasil, 2009; 2015; 2025). A acessibilidade, nesse contexto, não se limita ao prédio escolar. Ela envolve comunicação, informação, materiais, tecnologias, estratégias pedagógicas e formas de avaliação. O currículo também pode ser acessível ou produzir barreiras.

Zerbato e Mendes (2018) apresentam o DUA como estratégia para ampliar participação e aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adaptações individualizadas realizadas apenas depois que surgem dificuldades. O ponto de partida é a variabilidade. Em vez de planejar para um aluno médio e depois adaptar para quem não se encaixa, o professor prevê desde o início diferentes maneiras de engajar-se, compreender informações e demonstrar aprendizagem. Essa lógica não elimina apoios individualizados; ela procura reduzir barreiras que podem ser antecipadas para o coletivo.

O objetivo deste artigo é analisar os fundamentos e as possibilidades do DUA na Educação Especial, discutindo suas relações com acessibilidade curricular, objetivos de aprendizagem, práticas pedagógicas, avaliação, tecnologia assistiva, AEE e formação docente. Defende-se que o DUA é mais produtivo quando utilizado como ferramenta de planejamento reflexivo, e não como receita ou lista de recursos. O desafio é ampliar caminhos sem dissolver o currículo, garantindo que a flexibilidade esteja a serviço de aprendizagens significativas e de expectativas educacionais elevadas para todos.

DA ADAPTAÇÃO POSTERIOR AO PLANEJAMENTO PARA A VARIABILIDADE

A lógica tradicional das adaptações costuma seguir uma sequência previsível: planeja-se uma aula considerada comum, identifica-se depois o estudante que não consegue acompanhar e cria-se uma atividade diferente. Essa solução pode ser necessária em determinadas situações, mas, quando se torna rotina, produz dois problemas. Primeiro, aumenta o trabalho docente, que passa a elaborar múltiplos currículos paralelos. Segundo, pode reduzir o pertencimento do estudante, especialmente quando sua tarefa é visivelmente mais simples ou desconectada do que o grupo estuda. O DUA tenta intervir antes desse ponto, perguntando quais barreiras podem ser previstas no desenho inicial.

Planejar para a variabilidade não significa prever cada diagnóstico. Significa reconhecer que não haverá uma única forma eficiente para todos. Um texto impresso pode ser adequado para muitos estudantes e inadequado para quem utiliza leitor de tela, apresenta baixa visão, tem dificuldade de decodificação ou precisa de apoio de vocabulário. Disponibilizar versão digital acessível, leitura em voz alta quando pertinente, imagens explicativas e organização visual clara amplia acesso sem exigir uma atividade completamente diferente. O mesmo objetivo pode ser preservado por diferentes meios de representação.

A abordagem também desloca a ideia de adaptação como concessão. Quando escolhas fazem parte do desenho da atividade, o estudante não precisa solicitar exceção para acessar o currículo. Poder responder por texto, áudio, apresentação oral, produção visual ou demonstração prática, conforme a natureza do objetivo, torna-se parte da proposta. Isso reduz estigma e pode beneficiar estudantes que não são público da Educação Especial. A flexibilidade deixa de ser atributo de um “plano especial” e se transforma em qualidade do ensino.

Entretanto, o DUA não deve ser utilizado para negar adaptações individualizadas. Há estudantes que precisam de recursos muito específicos, como sistemas de comunicação alternativa, materiais em braile, tecnologias de acesso, apoio de mobilidade ou ajustes relacionados a condições sensoriais e motoras. O planejamento universal reduz barreiras comuns, mas não substitui a análise individual. A inclusão requer combinar desenho acessível para o coletivo com apoios personalizados quando necessários, sempre mantendo conexão com os objetivos curriculares.

MÚLTIPLOS MEIOS DE ENGAJAMENTO: MOTIVAÇÃO, PERTENCIMENTO E AUTORREGULAÇÃO

O primeiro eixo frequentemente associado ao DUA envolve múltiplos meios de engajamento. Aprender depende de envolvimento, mas estudantes não se engajam pelos mesmos motivos. Alguns respondem bem à novidade; outros precisam de previsibilidade. Alguns preferem trabalhar em grupo; outros produzem melhor após um momento individual. Alguns se mobilizam por temas de interesse específico; outros pela possibilidade de escolha, movimento ou aplicação prática. Planejar engajamento não significa tornar toda atividade divertida, mas criar condições para que o estudante compreenda o propósito, tenha alguma agência e encontre motivos para persistir.

Para estudantes da Educação Especial, barreiras de engajamento podem ser confundidas com desinteresse ou comportamento inadequado. Um estudante autista pode evitar uma atividade por excesso de ruído, imprevisibilidade ou linguagem ambígua. Um estudante com deficiência intelectual pode desistir quando a tarefa apresenta muitas etapas sem apoio. Um estudante com altas habilidades pode desengajar diante de repetição excessiva e ausência de desafio. A análise pedagógica precisa investigar as condições do contexto antes de concluir que falta motivação interna.

Estratégias possíveis incluem antecipação da rotina, escolhas entre tarefas equivalentes, definição de metas claras, divisão de desafios longos em etapas, feedback frequente, conexão com interesses e oportunidades de colaboração. O apoio à auto regulação também é importante. Estudantes podem aprender a reconhecer quando precisam de pausa, solicitar ajuda, utilizar agenda visual, acompanhar o próprio progresso e selecionar estratégias que funcionam melhor. Esses recursos não devem ser impostos indefinidamente; o objetivo é aumentar a autonomia.

O pertencimento é uma dimensão inseparável do engajamento. Um estudante que recebe sempre tarefa diferente, senta-se separado ou interage apenas com um adulto pode estar fisicamente presente e socialmente excluído. O DUA convida o professor a pensar como escolhas e suportes podem manter conexão com a experiência coletiva. Em uma atividade de pesquisa, por exemplo, diferentes formas de acesso e registro podem coexistir enquanto todos investigam a mesma questão. O grupo compartilha propósito, embora utilize caminhos diversos.

MÚLTIPLOS MEIOS DE REPRESENTAÇÃO: ACESSO À INFORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

O segundo eixo do DUA envolve múltiplos meios de representação. As informações podem tornar-se inacessíveis quando são apresentadas por um único canal. Uma explicação exclusivamente oral cria barreiras para determinados estudantes surdos, para quem necessita de mais tempo de processamento ou para quem se beneficia de suporte visual. Um material apenas visual pode excluir estudantes cegos. Um texto complexo sem apoio de vocabulário pode impedir acesso ao conceito mesmo quando o objetivo da aula não é avaliar a leitura. Diversificar representação significa separar a dificuldade do meio da dificuldade do conteúdo.

Essa diversificação pode envolver imagens, esquemas, objetos concretos, vídeos com recursos de acessibilidade, descrição oral, textos digitais, mapas conceituais, demonstrações e exemplos. A escolha deve ser pedagógica. Utilizar imagem apenas para decorar uma folha não garante compreensão; oferecer múltiplas fontes sem organização pode aumentar carga cognitiva. O professor precisa selecionar representações que tornem relações importantes mais perceptíveis e permitam que o estudante conecte novas informações ao que já conhece.

Em Matemática, um conceito pode ser representado por material manipulável, desenho, linguagem oral e notação simbólica. Em Ciências, um fenômeno pode ser estudado por experimento, esquema e texto. Em História, fontes visuais, relatos, mapas e linhas do tempo podem permitir diferentes entradas para a análise. Na Educação Física, demonstração corporal, descrição verbal, marcação espacial e imagens de sequência podem apoiar compreensão de regras e movimentos. O princípio não pertence a uma disciplina; refere-se à relação entre conteúdo e forma de apresentação.

A acessibilidade precisa ser prevista desde a produção do material. Documentos digitais compatíveis com leitores de tela, contraste adequado, legendas, descrições relevantes e organização clara beneficiam diferentes estudantes. Quando o professor cria materiais acessíveis desde o início, reduz retrabalho e dependência de adaptações posteriores. O AEE pode colaborar tecnicamente, mas a acessibilidade curricular deve tornar-se conhecimento compartilhado por toda a equipe, pois a maior parte da experiência escolar acontece na sala comum.

MÚLTIPLOS MEIOS DE AÇÃO E EXPRESSÃO: DIFERENTES FORMAS DE DEMONSTRAR APRENDIZAGEM

O terceiro eixo do DUA envolve múltiplos meios de ação e expressão. Muitas avaliações confundem conhecimento com domínio de uma forma específica de resposta. Se o objetivo é compreender relações de causa e consequência, exigir exclusivamente um texto manuscrito pode introduzir barreiras motoras ou de escrita que não pertencem ao conceito avaliado. Permitir resposta oral, digital, visual ou por apresentação pode oferecer evidência mais válida. A flexibilidade precisa, porém, respeitar o objetivo: se a aprendizagem esperada é produzir texto escrito, a escrita não pode ser simplesmente retirada.

Essa distinção entre objetivo e meio é uma das contribuições mais importantes do DUA. O professor deve perguntar o que é essencial aprender e quais aspectos da tarefa podem variar. Quando esse núcleo está claro, adaptações deixam de ser aleatórias. Um estudante pode usar teclado em vez de lápis sem alterar um objetivo de produção textual; pode utilizar calculadora quando o objetivo é analisar dados e não executar cálculo; pode usar comunicação alternativa para responder a uma pergunta conceitual. O recurso remove a barreira sem substituir a aprendizagem.

A ação e expressão também incluem planejamento e funções executivas. Organizar materiais, iniciar tarefas, monitorar tempo e revisar respostas são exigências escolares frequentemente invisíveis. Alguns estudantes precisam de checklists, modelos, exemplos, organizadores visuais ou divisão de etapas. Oferecer esses apoios não significa fazer a tarefa pelo aluno. Ao contrário, pode tornar o processo suficientemente explícito para que ele assuma gradualmente maior controle. A redução progressiva de ajuda precisa ser planejada e observada.

A tecnologia amplia possibilidades de expressão, mas deve ser utilizada com critério. Gravação de áudio, apresentação multimídia, editores de texto, recursos de ditado e softwares acessíveis podem permitir participação de estudantes que enfrentam barreiras nos meios tradicionais. Contudo, o acesso ao equipamento, a privacidade e a formação para uso precisam ser considerados. A ferramenta é adequada quando aproxima o estudante do objetivo curricular e aumenta autonomia; não quando acrescenta complexidade sem necessidade.

DUA, AEE E TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMPLEMENTARIDADES E LIMITES

O DUA e o Atendimento Educacional Especializado não são sinônimos. O DUA orienta o planejamento curricular para a variabilidade da turma; o AEE é um serviço da Educação Especial com atribuições específicas de apoio à escolarização. Ambos podem se complementar. O professor especializado pode ajudar a equipe a identificar barreiras recorrentes e sugerir formas de acesso que sejam incorporadas ao planejamento comum. Quando uma solução pode beneficiar vários estudantes, ela deixa de depender exclusivamente de atendimento individual e passa a integrar o repertório da escola.

Tecnologia assistiva, por sua vez, refere-se a recursos e serviços que ampliam funcionalidade e participação de pessoas com deficiência. Alguns desses recursos são individualizados e não podem ser substituídos por desenho universal. Um estudante pode precisar de dispositivo de comunicação, leitor de tela, teclado adaptado ou recurso de mobilidade específico. O DUA ajuda a garantir que o currículo esteja preparado para receber esses meios de acesso, enquanto o AEE pode apoiar seleção, ensino de uso e articulação com a sala comum.

Um exemplo esclarece a relação. Uma atividade pode oferecer texto digital acessível, imagens, áudio e possibilidade de resposta por diferentes formatos para toda a turma. Isso é planejamento universal. Um estudante cego pode utilizar leitor de tela e linha braille, recursos específicos de tecnologia

assistiva. O AEE pode orientar configurações, produzir materiais táteis complementares e articular estratégias com o professor. As três dimensões se encontram, mas preservam funções distintas.

Confundir essas funções pode produzir problemas. Se a escola acredita que o DUA elimina todo apoio individual, estudantes com necessidades específicas podem ficar sem recursos essenciais. Se considerar que apenas o AEE deve resolver acessibilidade, a sala comum permanece rígida. Se comprar tecnologia sem rever o currículo, cria-se equipamento disponível mas pouco utilizado. A inclusão depende de coerência entre planejamento universal, recursos individualizados, colaboração e acompanhamento pedagógico.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E FLEXIBILIDADE COM RIGOR PEDAGÓGICO

Uma crítica recorrente à flexibilização é o receio de que ela reduza o nível de exigência. Esse risco existe quando adaptações são feitas sem referência a objetivos claros. O DUA, no entanto, pode produzir o efeito contrário: ao distinguir objetivo de meio, permite preservar o que é essencial e flexibilizar apenas o que funciona como barreira. Rigor pedagógico não significa uniformidade. Significa que a evidência apresentada pelo estudante deve ser suficiente para demonstrar a aprendizagem pretendida.

A avaliação formativa combina-se bem com essa lógica porque acompanha o processo e permite ajustar apoios. Feedbacks frequentes, autoavaliação, rubricas, observação, produções intermediárias e retomadas ajudam professor e estudante a compreender o que já foi alcançado e o que ainda precisa ser desenvolvido. Para estudantes da Educação Especial, esse acompanhamento evita que dificuldades sejam percebidas apenas no final, quando já se acumularam. A intervenção pode ocorrer enquanto a aprendizagem está em curso.

Oferecer múltiplas formas de resposta não significa aceitar qualquer produto. Critérios precisam ser transparentes. Se a turma deve argumentar com evidências, um estudante que responde oralmente precisa apresentar evidências tanto quanto quem escreve. Se o objetivo é compreender um conceito, uma apresentação visual deve demonstrar essa compreensão. O formato muda; o critério permanece. Essa clareza também ajuda a combater a ideia de que adaptações representam vantagem indevida.

O registro do percurso permite avaliar se os suportes estão funcionando. Um recurso pode facilitar acesso, mas criar dependência se nunca for revisto. Outro pode ser insuficiente e precisar de combinação com novas estratégias. A equipe deve acompanhar não apenas resultados acadêmicos, mas participação, autonomia, comunicação e generalização. O objetivo é encontrar o nível de suporte que permita maior protagonismo possível, reconhecendo que autonomia inclui saber quando e como utilizar ajuda.

FORMAÇÃO DOCENTE, COLABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO INSTITUCIONAL

A adoção do DUA exige formação que ultrapasse a apresentação superficial de seus princípios. Transformar “engajamento, representação e ação e expressão” em três itens de checklist esvazia a

proposta. Professores precisam analisar currículos reais, identificar barreiras, explicitar objetivos, comparar alternativas e avaliar resultados. Zerbato e Mendes (2021) mostram a relevância de processos formativos vinculados às práticas inclusivas, indicando que a formação colaborativa pode apoiar mudanças no planejamento.

A colaboração entre ensino comum e Educação Especial é especialmente potente nesse processo. O professor da classe conhece objetivos, conteúdos e dinâmica do grupo; o professor especializado pode contribuir com acessibilidade, comunicação, recursos e análise de barreiras. Quando trabalham juntos, conseguem construir opções que preservam o currículo e evitam soluções isoladas. A parceria também favorece a aprendizagem profissional recíproca: conhecimentos deixam de pertencer a setores e passam a compor a competência coletiva da escola.

A gestão precisa criar condições para essa colaboração. Tempo de planejamento, acesso a tecnologia, organização de materiais, formação e apoio às decisões pedagógicas não surgem apenas da boa vontade dos professores. A implementação institucional do DUA deve dialogar com o projeto político-pedagógico e com as políticas de Educação Especial. Sem esse suporte, práticas inovadoras podem permanecer restritas a docentes individuais e desaparecer quando há mudança de equipe.

Também é necessário cuidado com discursos de inovação que transformam o DUA em solução total. Nenhuma abordagem pedagógica resolve sozinha desigualdades estruturais, falta de profissionais, barreiras arquitetônicas ou ausência de recursos. O DUA contribui para o planejamento, mas precisa coexistir com políticas públicas, acessibilidade física e comunicacional, AEE, formação e valorização profissional. Sua força está em reorganizar decisões curriculares dentro de um sistema mais amplo de direitos e apoios.

POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO EM DIFERENTES ETAPAS E COMPONENTES

Na Educação Infantil, princípios do DUA podem aparecer na organização de ambientes com materiais variados, múltiplas formas de exploração, comunicação por gestos, objetos, imagens e fala, além de oportunidades de escolha e participação em brincadeiras. Não se trata de formalizar precocemente o currículo, mas de garantir que experiências, interações e brincadeiras sejam acessíveis. Um canto de leitura pode combinar livros impressos, livros táteis, narrativas orais e recursos visuais; uma proposta corporal pode oferecer diferentes formas de deslocamento e participação.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor pode combinar manipulação, imagens, leitura compartilhada, recursos digitais e linguagem oral para introduzir conceitos. As produções podem variar entre escrita, fala, desenho, construção e ferramentas digitais, conforme o objetivo. Rotinas visuais, modelos e organizadores ajudam estudantes a compreender etapas e desenvolver autonomia. O professor precisa evitar que a flexibilização se torne simplificação permanente; os apoios devem ser ajustados à medida que o estudante ganha domínio.

Nos anos finais e Ensino Médio, o DUA pode apoiar acesso a textos complexos, laboratórios, projetos, debates e produção de conhecimento. Glossários, versões digitais acessíveis, mapas conceituais, possibilidade de escolha entre produtos e critérios claros de avaliação permitem ampliar participação sem infantilizar estudantes. Para altas habilidades ou superdotação, oferecer níveis de aprofundamento, problemas abertos e oportunidades de investigação também integra uma abordagem responsiva à variabilidade.

Em componentes como Educação Física e Arte, o DUA ajuda a romper a ideia de que flexibilização se aplica apenas a tarefas escritas. Diferentes materiais, demonstrações, formas de movimento, papéis em uma produção coletiva, ritmos de execução e possibilidades de criação podem tornar a experiência mais acessível. Em todos os casos, o princípio orientador permanece o mesmo: identificar o que é essencial aprender, antecipar barreiras previsíveis e oferecer caminhos diversos para que os estudantes se envolvam, compreendam e expressem conhecimento.

INDICADORES PARA REVISÃO DO PLANEJAMENTO E SUSTENTABILIDADE DAS PRÁTICAS

A implementação do DUA ganha consistência quando a equipe estabelece indicadores simples para revisar o planejamento. É possível observar quantos estudantes conseguiram iniciar a tarefa sem ajuda adicional, quais formas de representação foram efetivamente utilizadas, onde ocorreram dúvidas recorrentes e que opções de resposta produziram evidências mais claras de aprendizagem. Esses dados não precisam constituir uma avaliação burocrática do professor. Funcionam como pistas para identificar barreiras do desenho e decidir o que deve ser mantido, modificado ou retirado em propostas futuras.

A sustentabilidade também depende de escolhas viáveis. Um planejamento pode parecer inclusivo, mas torna-se impraticável se exigir produção individual de muitos materiais diferentes a cada aula. O DUA procura justamente reduzir esse retrabalho por meio de opções reutilizáveis e recursos incorporados à rotina, como documentos digitais acessíveis, organizadores, modelos, instruções visuais e formas estáveis de escolha. Quanto mais a acessibilidade se torna parte do modo habitual de planejar, menos ela aparece como tarefa adicional associada apenas à presença de um estudante específico.

A revisão institucional deve considerar ainda se as práticas ampliam independência ou criam novas dependências. Uma opção é inclusiva quando permite ao estudante acessar o objetivo com o suporte necessário e, sempre que possível, avançar para níveis maiores de autonomia. Por isso, o planejamento precisa incluir oportunidades de escolha, autoavaliação e uso consciente de recursos. O DUA torna-se efetivamente formativo quando os estudantes aprendem não apenas conteúdos, mas também estratégias para conhecer como aprendem, comunicar necessidades e participar das decisões sobre seu percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma contribuição relevante para a Educação Especial inclusiva ao deslocar o planejamento de uma lógica reativa para uma lógica preventiva. Em vez

de esperar que um estudante fracasse diante de um currículo rígido para então adaptar a tarefa, a abordagem convida o professor a prever variabilidade e construir múltiplos caminhos de engajamento, representação e ação e expressão. Esse movimento aproxima a acessibilidade curricular do planejamento cotidiano e reduz a ideia de que diferença é uma exceção.

A flexibilidade proposta pelo DUA precisa estar ancorada em objetivos de aprendizagem claros. Sem essa referência, múltiplas opções podem transformar-se em simplificação ou dispersão. Com objetivos bem definidos, porém, torna-se possível alterar meios sem reduzir expectativas. O estudante pode acessar informações e demonstrar conhecimento por diferentes formas, mantendo relação com o mesmo núcleo curricular da turma. Essa combinação de flexibilidade e rigor é central para uma inclusão que não confunda participação com mera presença.

O DUA não substitui o AEE, a tecnologia assistiva, adaptações individualizadas ou outros apoios previstos em lei. Sua contribuição está em reduzir barreiras que podem ser antecipadas e criar uma base curricular mais acessível para todos. Quando articulado à colaboração docente, à avaliação formativa e a políticas institucionais de acessibilidade, pode fortalecer uma escola que reconhece a diversidade como condição normal da aprendizagem e organiza o ensino para que todos tenham oportunidades reais de participar, aprender e desenvolver autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

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

BRASIL. **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, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.



A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA IMAGINAÇÃO

CHILDREN'S LITERATURE AS A TOOL FOR DEVELOPING LANGUAGE AND IMAGINATION

LUCIANA DE SOUZA SERRATTO

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA (FACULDADE SANTA IZILDINHA 2007); PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PREFEITURA DE SÃO PAULO DESDE 2021.

RESUMO

A literatura infantil constitui uma importante manifestação cultural e artística capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança, especialmente quando inserida no cotidiano escolar como uma experiência de leitura, escuta, interação, imaginação e construção de sentidos, ultrapassando a compreensão limitada de que os livros destinados às crianças devem ser utilizados apenas como instrumentos auxiliares para o ensino da leitura e da escrita. O contato frequente com histórias, poemas, contos, fábulas, parlendas, livros ilustrados e diferentes gêneros literários possibilita que a criança amplie seu repertório linguístico, desenvolva a capacidade de expressão oral, aprimore a compreensão de narrativas, estabeleça relações entre acontecimentos, personagens e experiências pessoais e desenvolva progressivamente sua capacidade de interpretar diferentes situações comunicativas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos relacionados à literatura infantil, linguagem, imaginação, leitura, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas, buscando compreender de que maneira a experiência literária pode favorecer a formação integral da criança. Considera-se que a literatura infantil, quando trabalhada de maneira planejada, sensível e respeitosa, contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico e imaginativo, mas também para a formação cultural, social, afetiva e crítica dos estudantes.

Palavras chaves: Literatura infantil; Linguagem; Imaginação.

ABSTRACT

Children's literature is an important cultural and artistic form that can contribute significantly to children's holistic development, especially when it is part of school life as an experience of reading, listening, interaction, imagination, and meaning-making. Its value goes beyond the limited view that books for children are merely tools for teaching reading and writing. Regular encounters with stories, poems, tales, fables, rhymes, picture books, and other literary genres help children expand their vocabulary, develop oral expression, understand narratives, connect events and characters with personal experiences, and increasingly interpret different communicative situations. This qualitative bibliographic study draws on research on children's literature, language, imagination, reading, child development, and pedagogical practice to examine how literary experiences support holistic development. The article argues that when introduced thoughtfully, sensitively, and respectfully, children's literature contributes not only to linguistic and imaginative development but also to students' cultural, social, emotional, and critical formation.

Keywords: Children's Literature; Language; Imagination

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar de grande importância no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que possibilita experiências de contato com diferentes formas de linguagem, personagens, situações, sentimentos, culturas, conflitos e possibilidades de interpretação do mundo, contribuindo para que o estudante desenvolva não somente habilidades relacionadas à leitura, mas também capacidades de imaginar, criar, comunicar, questionar e atribuir significados às experiências vivenciadas.

Desde os primeiros anos de vida, a criança estabelece contato com diferentes manifestações da linguagem, sendo comum que as histórias contadas pelos adultos, as cantigas, os poemas, as parlendas e os livros ilustrados estejam entre as primeiras experiências culturais que favorecem a construção de significados e a ampliação das possibilidades de comunicação.

A presença da literatura no cotidiano infantil pode proporcionar momentos de descoberta nos quais a criança entra em contato com situações que não fazem necessariamente parte de sua experiência imediata, podendo conhecer diferentes personagens, lugares, costumes, sentimentos e formas de organização da vida social por meio das narrativas literárias.

A leitura de histórias para crianças representa, portanto, uma experiência que ultrapassa a simples transmissão de informações, pois envolve a escuta, a interpretação, a curiosidade, a criação de imagens mentais e a possibilidade de estabelecer relações entre aquilo que está sendo narrado e os conhecimentos que a criança já possui.

A literatura também contribui para que a criança perceba que a linguagem pode assumir diferentes formas e finalidades, compreendendo gradualmente que as palavras podem narrar acontecimentos,

expressar sentimentos, produzir humor, criar suspense, representar personagens, construir mundos imaginários e provocar diferentes emoções no leitor ou ouvinte.

No ambiente escolar, essa experiência assume uma dimensão ainda mais significativa porque a escola possui a responsabilidade de democratizar o acesso aos bens culturais e garantir que todas as crianças tenham oportunidades de conhecer obras literárias de diferentes autores, épocas, culturas e estilos.

A literatura infantil não deve ser compreendida apenas como uma ferramenta utilizada para ensinar conteúdos escolares, pois sua dimensão artística precisa ser preservada para que a criança possa vivenciar a leitura como uma experiência de prazer, descoberta, sensibilidade e construção de sentidos.

Quando o livro infantil é utilizado exclusivamente como pretexto para responder perguntas, completar exercícios, identificar personagens ou realizar atividades de reprodução, existe o risco de reduzir a experiência literária e afastar a criança da dimensão estética e prazerosa da leitura.

Por esse motivo, é fundamental que o professor compreenda a literatura como uma experiência cultural que pode contribuir para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, respeitando a liberdade de interpretação, a curiosidade e a participação ativa das crianças.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da imaginação, considerando que as narrativas literárias apresentam situações que permitem à criança criar mentalmente imagens, personagens, ambientes e acontecimentos, desenvolvendo sua capacidade de representar aquilo que não está concretamente diante de seus olhos.

A imaginação possui papel relevante no desenvolvimento infantil porque possibilita que a criança combine experiências, conhecimentos e imagens previamente construídas para elaborar novas possibilidades, favorecendo a criatividade e o pensamento simbólico.

Nesse processo, a literatura pode oferecer um espaço privilegiado para a criação, pois permite que a criança transite entre situações conhecidas e mundos imaginários, desenvolvendo a capacidade de pensar além do imediatamente observado.

Os contos de fadas, por exemplo, apresentam personagens e acontecimentos extraordinários que podem estimular a imaginação e permitir que a criança entre em contato com conflitos, medos, desafios e possibilidades de superação por meio de uma linguagem simbólica.

Entretanto, é importante compreender que a literatura infantil não se limita aos contos tradicionais, pois envolve uma ampla diversidade de gêneros, estilos, temáticas, autores e formas de representação que podem enriquecer o repertório cultural das crianças.

Os livros ilustrados também possuem grande importância, principalmente na Educação Infantil, porque possibilitam a articulação entre linguagem verbal e linguagem visual, permitindo que a criança observe imagens, formule hipóteses, reconheça expressões, interprete situações e construa narrativas a partir dos elementos apresentados.

A literatura pode ainda favorecer a formação da identidade da criança, especialmente quando apresenta personagens e contextos que dialogam com diferentes realidades sociais, culturais, familiares e individuais.

A representação da diversidade nos livros infantis é importante porque possibilita que diferentes crianças se reconheçam nas histórias e, ao mesmo tempo, conheçam experiências diferentes das suas, desenvolvendo atitudes de respeito, empatia e valorização das diferenças.

Nesse sentido, a escolha das obras literárias precisa ser realizada de maneira cuidadosa pelo professor, considerando a qualidade estética, a diversidade temática, a faixa etária, a linguagem, as ilustrações e as possibilidades de diálogo que o livro oferece.

A prática da leitura precisa, portanto, ser construída de maneira contínua, evitando ações isoladas e valorizando a presença cotidiana dos livros nas experiências educativas.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil como instrumento para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, considerando suas contribuições para a formação integral da criança e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

A pesquisa busca compreender de que maneira o contato sistemático com histórias, poemas, contos e livros ilustrados pode ampliar o repertório linguístico e cultural das crianças, favorecer a oralidade e estimular processos de imaginação e criatividade.

Também se pretende refletir sobre o papel do professor como mediador da leitura literária, considerando a importância do planejamento, da escolha das obras e da criação de situações que possibilitem às crianças participar ativamente das experiências de leitura.

Outro aspecto analisado refere-se à necessidade de compreender a literatura infantil como manifestação artística e cultural, evitando sua utilização exclusivamente instrumental e reconhecendo o direito da criança à experiência estética proporcionada pelos livros.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de fortalecer práticas de leitura no ambiente escolar e de ampliar a compreensão sobre os diferentes benefícios que a literatura pode proporcionar ao desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, discutir literatura infantil significa discutir também linguagem, cultura, imaginação, criatividade, interação social, identidade, formação de leitores e democratização do acesso ao conhecimento.

A literatura pode contribuir para que a criança desenvolva uma relação mais significativa com a linguagem e perceba que ler e ouvir histórias são formas de conhecer diferentes realidades e também de construir novas possibilidades de compreensão do próprio mundo.

Assim, a literatura infantil precisa ocupar um espaço permanente nas práticas pedagógicas, sendo valorizada não apenas por aquilo que pode ensinar, mas também por aquilo que pode fazer a criança sentir, imaginar, questionar, criar e experimentar.

DESENVOLVIMENTO

A literatura infantil constitui uma forma de expressão artística especialmente significativa durante a infância porque possibilita que a criança entre em contato com experiências linguísticas e culturais diversificadas, permitindo que as palavras, as imagens, os personagens e as situações narradas sejam transformados em oportunidades de aprendizagem, reflexão e imaginação, sendo importante destacar que esse processo não acontece apenas quando a criança já domina convencionalmente a leitura, pois desde os primeiros anos ela pode participar de práticas literárias por meio da escuta, da observação das ilustrações, da manipulação dos livros e da interação com adultos e outras crianças.

O contato com a literatura desde a infância favorece a construção de uma relação afetiva com os livros e com a linguagem escrita, uma vez que a criança começa a perceber que os textos podem transmitir histórias, emoções, conhecimentos e experiências que despertam sua curiosidade e permitem que ela participe de situações comunicativas cada vez mais complexas.

Quando um adulto lê uma história para uma criança, ocorre uma situação de interação na qual a linguagem é apresentada de maneira contextualizada e significativa, permitindo que o estudante conheça novas palavras e expressões sem que esse contato seja necessariamente transformado em uma atividade mecânica de memorização, pois o significado das palavras pode ser compreendido a partir do próprio contexto narrativo.

A ampliação do vocabulário constitui uma das contribuições importantes da literatura para o desenvolvimento da linguagem, visto que as obras literárias apresentam diferentes formas de construção das frases, expressões pouco utilizadas na comunicação cotidiana e possibilidades diversas de organização das ideias.

Entretanto, a contribuição da literatura para a linguagem não deve ser limitada ao aumento do número de palavras conhecidas, pois envolve também o desenvolvimento da capacidade de organizar pensamentos, compreender relações temporais, estabelecer conexões entre acontecimentos, interpretar comportamentos dos personagens e expressar opiniões sobre aquilo que foi lido ou ouvido.

A narrativa literária apresenta uma estrutura que pode favorecer o desenvolvimento da compreensão temporal, porque normalmente envolve uma sequência de acontecimentos que precisam ser acompanhados pelo leitor ou ouvinte, possibilitando que a criança perceba relações entre começo, desenvolvimento e desfecho.

Ao acompanhar uma história, a criança pode aprender progressivamente a identificar acontecimentos principais e secundários, perceber relações de causa e consequência e compreender que determinadas ações realizadas por personagens provocam outras situações dentro da narrativa.

Essas experiências podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de narrar, uma vez que, depois de ouvir repetidamente determinadas histórias, a criança pode tentar recontá-las utilizando suas próprias palavras, reconstruindo acontecimentos e reorganizando elementos da narrativa conforme sua compreensão.

O reconto possui grande importância pedagógica porque possibilita que o estudante assuma uma posição ativa diante da história, deixando de ser apenas ouvinte e tornando-se também produtor de linguagem.

Nesse processo, o professor precisa evitar a preocupação excessiva com a reprodução literal do texto, valorizando a capacidade da criança de interpretar, reorganizar e expressar a narrativa de acordo com suas próprias possibilidades linguísticas.

As perguntas realizadas pelo professor após uma história também podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem, desde que sejam abertas e estimulem a reflexão, permitindo que as crianças expliquem seus pensamentos e apresentem diferentes interpretações.

Perguntas como o que aconteceria se determinado personagem tomasse outra decisão, por que uma situação aconteceu ou como a criança resolveria determinado conflito podem favorecer o desenvolvimento da oralidade e do pensamento crítico.

A literatura também possibilita trabalhar a escuta, uma habilidade fundamental para a convivência social e para a aprendizagem escolar, pois a criança precisa aprender a acompanhar a fala de outra pessoa, compreender informações, esperar sua vez de participar e responder adequadamente às situações comunicativas.

A leitura compartilhada pode favorecer essas aprendizagens ao estabelecer momentos nos quais o professor lê e as crianças acompanham, interrompem para fazer comentários, formulam perguntas e relacionam a narrativa com experiências próprias.

O professor, nesse contexto, exerce papel de mediador, pois sua atuação pode transformar uma simples leitura em uma experiência de interação cultural, especialmente quando utiliza diferentes entonações, expressões faciais, pausas e gestos para tornar a narrativa mais envolvente.

A leitura expressiva pode contribuir para que a criança perceba aspectos sonoros da linguagem, identifique emoções presentes na fala dos personagens e compreenda que a maneira como uma frase é pronunciada pode modificar seu sentido.

A contação de histórias também pode estimular a participação das crianças por meio da dramatização, da utilização de objetos, de fantoches, de imagens ou de outros recursos que auxiliem na construção da narrativa.

Entretanto, os recursos utilizados precisam estar a serviço da experiência literária e não substituir o contato com o texto, porque o principal objetivo deve ser garantir que a criança tenha oportunidades de vivenciar a linguagem literária em sua diversidade.

A imaginação constitui outra dimensão profundamente relacionada à literatura infantil, pois as histórias apresentam situações que permitem ao leitor construir mentalmente ambientes, personagens, objetos e acontecimentos que podem não existir concretamente.

A criança pode imaginar uma floresta encantada, conversar mentalmente com personagens, criar diferentes finais para uma história ou transformar objetos comuns em elementos de uma narrativa durante uma brincadeira inspirada pelo livro.

Esse processo demonstra que a literatura não produz apenas uma compreensão passiva do texto, mas pode desencadear novas criações e interpretações a partir da participação imaginativa da criança.

A imaginação infantil não deve ser compreendida como algo separado da realidade, pois ela se alimenta das experiências concretas, das relações sociais, dos conhecimentos adquiridos e dos elementos culturais disponíveis à criança.

Dessa maneira, quanto mais diversificadas forem as experiências culturais proporcionadas pela escola, maiores podem ser as possibilidades de combinação e criação utilizadas pela criança em seus processos imaginativos.

A literatura oferece justamente uma diversidade de experiências simbólicas, permitindo que a criança conheça personagens diferentes, culturas variadas, ambientes desconhecidos e situações que ampliam seus horizontes de compreensão.

A leitura de histórias pode também favorecer a criatividade porque incentiva a criança a formular hipóteses, imaginar soluções, criar personagens, produzir desenhos e inventar novas narrativas.

Depois de uma leitura, por exemplo, o professor pode propor que as crianças criem outro final para a história, inventem uma nova aventura para determinado personagem ou construam uma narrativa coletiva a partir de uma imagem.

Atividades dessa natureza valorizam a capacidade criativa sem transformar a literatura em uma sequência rígida de exercícios, pois permitem que a criança produza a partir da experiência literária.

O desenho também pode ser utilizado como forma de expressão relacionada à leitura, permitindo que a criança represente uma personagem, um cenário ou uma situação que tenha chamado sua atenção.

Nesse caso, é importante que o professor não imponha uma única interpretação visual, porque cada criança pode construir imagens diferentes a partir da mesma narrativa.

A literatura infantil pode contribuir ainda para o desenvolvimento do pensamento simbólico, especialmente porque as histórias apresentam situações nas quais objetos, personagens e acontecimentos assumem significados que ultrapassam sua dimensão concreta.

A criança, ao brincar depois de ouvir uma história, pode representar personagens e situações, utilizando objetos cotidianos como elementos simbólicos de sua narrativa.

Esse movimento entre literatura e brincadeira pode favorecer processos importantes de desenvolvimento, pois a criança reorganiza aquilo que ouviu e transforma a experiência literária em uma nova produção cultural.

A relação entre literatura e brincadeira também demonstra que as diferentes experiências infantis não devem ser tratadas como compartimentos isolados, uma vez que a leitura pode desencadear brincadeiras, conversas, desenhos, dramatizações e novas histórias.

A escola pode aproveitar essas relações para construir propostas pedagógicas integradas, nas quais a literatura esteja presente em diferentes momentos do cotidiano sem perder sua identidade artística.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel dos contos tradicionais na infância, que durante diferentes gerações foram utilizados para transmitir narrativas simbólicas e culturais capazes de apresentar conflitos relacionados ao medo, à coragem, à perda, à transformação, à amizade e à superação.

Essas histórias podem despertar emoções variadas e permitir que a criança reconheça sentimentos presentes em personagens, estabelecendo relações com suas próprias experiências.

A literatura pode, portanto, contribuir para o desenvolvimento da empatia, pois ao acompanhar diferentes perspectivas narrativas a criança pode ser incentivada a imaginar como determinado personagem se sente diante de uma situação.

Entretanto, a literatura não precisa apresentar sempre uma lição moral explícita para produzir aprendizagens relacionadas à convivência, pois a própria experiência de conhecer diferentes personagens e situações pode proporcionar reflexões significativas.

O excesso de moralização pode limitar a experiência literária quando o professor utiliza a história apenas para ensinar uma regra de comportamento previamente definida, deixando de considerar outras interpretações possíveis.

É necessário permitir que a criança converse sobre o que sentiu, o que pensou e aquilo que compreendeu, reconhecendo que diferentes leitores podem produzir diferentes sentidos a partir de uma mesma obra.

A formação do leitor começa também quando a criança percebe que sua opinião sobre uma história pode ser valorizada, desde que consiga expressar suas ideias e participar do diálogo coletivo.

Nesse sentido, o professor precisa criar um ambiente no qual não exista apenas uma resposta correta para todas as perguntas relacionadas à literatura, especialmente quando se trata de aspectos interpretativos e subjetivos.

A autonomia também pode ser incentivada por meio da possibilidade de escolha dos livros, pois permitir que a criança observe capas, ilustrações e títulos e escolha uma obra de seu interesse pode contribuir para que ela desenvolva uma relação mais pessoal com a leitura.

A organização de um espaço acessível aos livros pode facilitar esse processo, possibilitando que as crianças manuseiem diferentes materiais e desenvolvam curiosidade pelo universo literário.

O cantinho da leitura, quando planejado de maneira adequada, pode tornar-se um espaço de convivência e exploração, no qual a criança possa observar livros individualmente, compartilhar histórias com colegas ou ouvir a leitura realizada pelo professor.

A biblioteca escolar também desempenha papel importante na democratização do acesso à literatura, especialmente para crianças que possuem pouco contato com livros fora da escola.

Nesse sentido, garantir acervo diversificado e atualizado constitui uma medida importante para ampliar as possibilidades de formação leitora.

A diversidade das obras precisa contemplar diferentes gêneros, autores, culturas, personagens, estilos de ilustração e temáticas, oferecendo às crianças oportunidades para conhecer múltiplas formas de representação.

A presença de personagens negros, indígenas, com deficiência, pertencentes a diferentes contextos familiares e culturais pode contribuir para que a literatura reflita a diversidade presente na sociedade.

Ao mesmo tempo, livros que apresentam experiências diferentes daquelas vivenciadas pela criança podem ampliar sua capacidade de compreender outras perspectivas e desenvolver atitudes de respeito.

A literatura pode contribuir, dessa forma, para a formação de sujeitos mais sensíveis à diversidade, principalmente quando as histórias são utilizadas como ponto de partida para conversas abertas e não como instrumentos de imposição de determinadas respostas.

A inclusão também precisa estar presente na escolha das obras e nas formas de acesso à leitura, considerando que crianças com diferentes necessidades podem precisar de recursos e estratégias específicas para participar das experiências literárias.

Livros com recursos visuais adequados, materiais acessíveis, audiolivros, recursos de comunicação e mediações diferenciadas podem ampliar a participação de crianças que enfrentam barreiras no acesso convencional aos textos.

A educação inclusiva exige que a escola reconheça que o direito à literatura pertence a todas as crianças e que as diferenças existentes entre os estudantes não podem ser utilizadas como justificativa para reduzir suas oportunidades de contato com experiências culturais.

O professor precisa, portanto, planejar estratégias que possibilitem a participação de todos, considerando as características individuais sem afastar os estudantes das experiências coletivas.

A literatura também pode contribuir para o desenvolvimento emocional, porque as narrativas frequentemente apresentam sentimentos como alegria, tristeza, medo, raiva, saudade, amizade e esperança.

Ao conversar sobre esses sentimentos presentes nas histórias, a criança pode ampliar sua capacidade de nomear e comunicar experiências emocionais, desenvolvendo formas mais elaboradas de expressão.

Isso não significa utilizar todas as histórias como instrumentos terapêuticos, mas reconhecer que a literatura pode proporcionar experiências humanas complexas que despertam reflexões e sentimentos.

A leitura literária também permite que a criança compreenda que diferentes personagens podem enfrentar dificuldades e encontrar formas diversas de lidar com elas, ampliando seu repertório de possibilidades simbólicas.

Outro elemento fundamental está relacionado à participação da família, uma vez que a leitura realizada em casa pode fortalecer os vínculos afetivos e culturais e contribuir para a construção de hábitos leitores.

Quando um adulto lê para uma criança, além do conteúdo da história, ocorre uma experiência de interação que envolve proximidade, atenção, diálogo e compartilhamento.

A escola pode estimular essa participação por meio de empréstimos de livros, projetos de leitura, encontros com famílias e propostas que valorizem a leitura no ambiente doméstico.

É necessário, entretanto, evitar responsabilizar exclusivamente as famílias pela formação leitora, especialmente porque as condições sociais, econômicas e culturais são diferentes.

O professor precisa estar preparado para acolher essas manifestações e conduzir diálogos que valorizem a curiosidade infantil.

A criança leitora deve ser compreendida como sujeito ativo, capaz de construir sentidos, fazer relações e produzir interpretações próprias.

Essa concepção rompe com práticas nas quais o professor é considerado o único detentor do significado correto da obra e a criança apenas precisa reproduzir aquilo que foi explicado.

A literatura infantil pode, portanto, contribuir para uma educação mais dialógica, na qual a linguagem seja utilizada como espaço de interação e construção coletiva de conhecimentos.

A presença contínua dos livros no cotidiano escolar também pode favorecer a criação de hábitos leitores, principalmente quando a criança observa adultos que demonstram interesse genuíno pela leitura.

O exemplo do professor possui grande influência nesse processo, pois a criança percebe quando o educador demonstra entusiasmo por determinado livro, autor ou história.

A formação do professor leitor é, portanto, uma dimensão importante das políticas de incentivo à leitura.

Além disso, é necessário reconhecer as dificuldades enfrentadas pelas escolas, como falta de acervo, espaços inadequados, pouco tempo destinado à leitura, ausência de formação específica e excesso de demandas burocráticas.

Esses desafios precisam ser considerados para que a responsabilidade pela formação leitora não seja atribuída exclusivamente ao esforço individual do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite compreender que a literatura infantil possui significativa importância para o desenvolvimento integral da criança, especialmente por oferecer experiências que articulam linguagem, imaginação, criatividade, interação, cultura, sensibilidade e construção de sentidos, demonstrando que o contato com livros e histórias não deve ser compreendido como uma atividade complementar ou secundária dentro da escola, mas como uma experiência formativa que pode contribuir para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

A literatura possibilita que a criança amplie seu repertório linguístico por meio do contato com diferentes palavras, expressões, estruturas narrativas e formas de comunicação, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da capacidade de narrar acontecimentos, da formulação de perguntas e da expressão de opiniões.

Também foi possível compreender que as experiências literárias contribuem para o desenvolvimento da imaginação porque permitem que a criança construa mentalmente personagens, cenários e acontecimentos, estabelecendo relações entre suas experiências concretas e as situações simbólicas apresentadas pelas narrativas.

A imaginação estimulada pela literatura pode contribuir para a criatividade, para o pensamento simbólico e para a capacidade de elaborar novas possibilidades, sendo importante que a escola ofereça experiências diversificadas que permitam à criança criar, representar e transformar aquilo que conhece.

O professor apresenta papel fundamental nesse processo, pois sua atuação como mediador pode transformar a leitura em uma experiência significativa de interação, especialmente quando realiza leituras expressivas, promove conversas, respeita diferentes interpretações e oferece oportunidades para que as crianças participem ativamente.

A formação do professor leitor também se apresenta como uma necessidade, uma vez que o conhecimento de diferentes obras e autores pode contribuir para escolhas literárias mais adequadas e para práticas pedagógicas que respeitem a especificidade artística dos textos.

Outro aspecto importante está relacionado à necessidade de evitar a utilização excessivamente instrumental da literatura, pois transformar todas as histórias em exercícios de interpretação, gramática ou reprodução pode diminuir o prazer da leitura e limitar as possibilidades de criação e construção de sentidos.

A literatura infantil precisa ser valorizada como manifestação artística e cultural, permitindo que a criança tenha experiências de leitura que envolvam emoção, curiosidade, descoberta e liberdade interpretativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

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

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

LITERACY IN CONTEMPORARY TIMES: CHALLENGES, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND POSSIBILITIES FOR LEARNING TO READ AND WRITE

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

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da escolarização, uma vez que a apropriação da leitura e da escrita amplia as possibilidades de participação social, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Entretanto, alfabetizar não significa apenas ensinar crianças a reconhecer letras, decodificar palavras ou reproduzir determinadas grafias. Trata-se de um processo complexo que envolve a compreensão do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento de capacidades de leitura e produção textual e a inserção dos sujeitos em diferentes práticas sociais de linguagem. Este artigo tem como objetivo discutir a alfabetização na contemporaneidade, considerando contribuições teóricas produzidas principalmente entre 2010 e 2026 e refletindo sobre os desafios presentes no trabalho pedagógico. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos de autores contemporâneos da área, entre eles Magda Soares, Artur Gomes de Morais, Roxane Rojo, além de documentos oficiais brasileiros relacionados às políticas de alfabetização. Discute-se a relação entre alfabetização e letramento, a importância da sistematização do ensino da língua escrita, o papel da literatura e das práticas de leitura, os impactos das tecnologias digitais e dos multiletramentos, a avaliação da aprendizagem e a necessidade de considerar as diferenças entre os estudantes. Argumenta-se que uma alfabetização de qualidade exige equilíbrio entre a sistematização dos conhecimentos específicos da escrita alfabética e a inserção da criança em situações reais, significativas e diversificadas de leitura e produção de textos. Conclui-se que o desafio contemporâneo não está em escolher entre ensinar o sistema de escrita ou promover práticas de letramento, mas em construir propostas pedagógicas capazes de articular essas dimensões de maneira intencional, inclusiva e socialmente significativa.

Palavras chaves: Alfabetização; Letramento; Leitura; Escrita; Práticas pedagógicas; Multiletramentos.

ABSTRACT

Literacy is a fundamental stage of schooling because learning to read and write expands opportunities for social participation, access to knowledge, and citizenship. Yet literacy education means more than teaching children to recognize letters, decode words, or reproduce spellings. It is a complex process involving understanding the alphabetic writing system, developing reading and text-production skills, and participating in varied social language practices. This article discusses contemporary literacy education, drawing on theoretical work published mainly between 2010 and 2026 and reflecting on challenges in teaching practice. It is a qualitative bibliographic study based on contemporary researchers, including Magda Soares, Artur Gomes de Morais, and Roxane Rojo, and on official Brazilian literacy policy documents. The discussion addresses the relationship between literacy and written-language practices, systematic instruction in the written language, literature and reading practices, digital technology and multiliteracies, assessment, and differences among students. The article argues that high-quality literacy education requires a balance between systematic knowledge of the alphabetic writing system and meaningful, varied reading and writing experiences. It concludes that the challenge is not to choose between teaching the writing system and engaging children in literacy practices, but to connect these dimensions through intentional, inclusive, and socially meaningful pedagogy.

Keywords: Literacy; Written-Language Practices; Reading; Writing; Pedagogical Practices; Multiliteracies

INTRODUÇÃO

A alfabetização ocupa lugar central nas discussões educacionais brasileiras porque representa uma das aprendizagens fundamentais para a continuidade da trajetória escolar e para a participação dos sujeitos na sociedade. Aprender a ler e escrever não se limita à aquisição de uma técnica de codificação e decodificação. A criança, ao entrar em contato sistemático com a linguagem escrita, passa a compreender diferentes formas de registrar, comunicar, organizar e produzir conhecimentos. Nesse processo, escola, professores, família e comunidade desempenham papéis importantes.

A discussão contemporânea sobre alfabetização exige, portanto, superar concepções restritas que reduzem o processo à memorização de letras, sílabas e palavras isoladas. Isso não significa, entretanto, abandonar o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Ao contrário, estudos recentes ressaltam a importância de que a criança seja explicitamente ensinada a compreender como a escrita funciona, ao mesmo tempo em que participa de práticas reais de leitura e escrita.

Essa articulação pode ser compreendida a partir da perspectiva de Magda Soares, especialmente em seus trabalhos mais recentes. Em *Alfabetização: a questão dos métodos*, publicada em 2016, a autora discute a necessidade de compreender a alfabetização como um processo que requer conhecimentos

específicos e intencionalidade pedagógica. Posteriormente, em *Alfaletrar*, publicada em 2020, Soares aprofunda a relação entre alfabetização e letramento, defendendo uma abordagem em que a criança aprenda o sistema de escrita ao mesmo tempo em que vivencia práticas significativas de leitura e produção textual. A obra é apresentada como uma proposta voltada à compreensão de que toda criança pode aprender a ler e escrever quando são construídas condições pedagógicas adequadas.

Essa discussão permanece atual. Em estudo publicado em 2025, Macedo analisa a trajetória da concepção de alfabetização na obra de Magda Soares e destaca justamente a complexidade do conceito, articulando alfabetização, letramento, práticas sociais e diferentes dimensões do processo de aprendizagem.

No cenário educacional brasileiro, a alfabetização também ocupa lugar estratégico nas políticas públicas. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, estabelece como objetivo que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, além de prever ações de recomposição das aprendizagens para estudantes dos anos seguintes que ainda não tenham alcançado níveis adequados de alfabetização.

Diante desse contexto, torna-se necessário refletir sobre o significado de alfabetizar na sociedade contemporânea. A presença das tecnologias digitais, a multiplicidade de linguagens, a diversidade cultural dos estudantes e os desafios relacionados às desigualdades educacionais modificaram as demandas dirigidas à escola. A criança de hoje não vive em um universo exclusivamente marcado pelo texto impresso. Ela interage com imagens, vídeos, áudios, telas, jogos, aplicativos, mensagens e diferentes formas de comunicação.

Isso significa que a alfabetização precisa dialogar com novos modos de produzir e interpretar sentidos. As discussões sobre multiletramentos, especialmente aquelas desenvolvidas por Rojo e Moura (2012), contribuem para compreender que a escola precisa considerar a diversidade de linguagens presentes na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir a alfabetização na contemporaneidade, destacando seus fundamentos, seus desafios e as possibilidades de organização das práticas pedagógicas. Busca-se compreender como a escola pode contribuir para que as crianças não apenas aprendam o funcionamento do sistema de escrita, mas também desenvolvam autonomia para utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações sociais.

A pesquisa possui caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, fundamentando-se em livros, artigos científicos e documentos oficiais produzidos principalmente entre 2010 e 2026. A escolha desse recorte temporal procura privilegiar contribuições contemporâneas para o debate sobre alfabetização, sem desconsiderar que muitos autores atuais dialogam com pesquisadores anteriores.

ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO COMPLEXO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Pensar a alfabetização exige, inicialmente, compreender que aprender a ler e escrever envolve diferentes conhecimentos e capacidades. A criança precisa compreender que a escrita representa a linguagem e que existem convenções que organizam o sistema alfabético. Entretanto, também precisa perceber para que se escreve, para quem se escreve, em quais situações determinados textos são utilizados e como os diferentes gêneros circulam socialmente.

A alfabetização envolve, portanto, uma dimensão relacionada à apropriação do sistema de escrita e outra relacionada ao uso social da linguagem escrita. Essas dimensões não devem ser compreendidas como processos completamente separados.

Soares (2016) chama atenção para a necessidade de reconhecer a especificidade da alfabetização. Ensinar a criança a ler e escrever exige conhecimentos pedagógicos relacionados ao funcionamento da língua escrita, à consciência das relações entre fala e escrita, à construção das palavras, à leitura e à produção textual.

Em *Alfaletrar*, Soares (2020) utiliza justamente a aproximação entre alfabetização e letramento para defender uma proposta que articule essas aprendizagens. O conceito de “alfaletrar” procura expressar a necessidade de ensinar a criança a apropriar-se do sistema de escrita sem afastá-la das situações reais em que a leitura e a escrita possuem significado.

Essa perspectiva é importante porque durante determinado período do debate educacional brasileiro ocorreu uma tendência de apresentar alfabetização e letramento como conceitos que deveriam ocupar espaços distintos. Entretanto, uma prática pedagógica consistente pode articular as duas dimensões.

Alfabetizar significa criar condições para que a criança compreenda e domine o sistema de escrita alfabética. Letrar, por sua vez, significa possibilitar que essa criança participe de práticas sociais de leitura e escrita, compreendendo suas funções e seus diferentes modos de utilização.

A articulação dessas dimensões permite superar dois extremos igualmente problemáticos. De um lado, encontra-se uma prática baseada exclusivamente na repetição de letras, sílabas e palavras, sem conexão com situações significativas. De outro, pode ocorrer uma valorização excessiva das experiências de leitura e produção textual sem que o professor realize intervenções sistemáticas sobre os conhecimentos necessários para a apropriação da escrita.

Morais (2012) contribui para essa discussão ao enfatizar a necessidade de compreender a aprendizagem do sistema de escrita alfabética como um processo de construção de conhecimentos. A criança não simplesmente memoriza um código. Ela precisa compreender relações, regularidades, convenções e princípios que organizam a escrita.

Consequentemente, o professor alfabetizador precisa conhecer como as crianças pensam sobre a escrita. É necessário observar suas hipóteses, suas estratégias, suas dificuldades e seus avanços. A avaliação não deve servir apenas para classificar os estudantes, mas também para orientar as decisões pedagógicas.

A aprendizagem da escrita acontece de maneira progressiva. Crianças podem apresentar diferentes níveis de compreensão em uma mesma turma, mesmo quando possuem idade semelhante e frequentam a mesma escola. Isso significa que propostas pedagógicas rígidas, que pressupõem que todas as crianças aprendam exatamente da mesma maneira e no mesmo ritmo, podem produzir exclusões.

A diversidade de percursos de aprendizagem precisa ser considerada no planejamento docente. Isso não significa reduzir as expectativas em relação aos estudantes, mas oferecer diferentes formas de acesso aos conhecimentos.

Uma criança que apresenta dificuldade para reconhecer determinadas relações entre sons e letras, por exemplo, pode necessitar de atividades mais sistemáticas de exploração das palavras. Outra pode precisar de maior contato com textos literários e situações de leitura compartilhada. Outra pode avançar quando atividades envolvendo jogos, imagens, movimento ou recursos digitais são incorporadas ao processo.

O princípio fundamental é que as estratégias sejam utilizadas com intencionalidade pedagógica.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO

A discussão sobre alfabetização e letramento permanece relevante porque esses conceitos permitem compreender diferentes dimensões da relação da criança com a língua escrita.

O letramento amplia a compreensão da escrita para além da escola. A criança convive com textos antes mesmo de dominar convencionalmente a leitura e a escrita. Observa embalagens, placas, livros, celulares, histórias em quadrinhos, listas, convites, propagandas, bilhetes e diversos outros portadores.

Essas experiências constituem conhecimentos importantes para o processo escolar.

Por isso, a alfabetização não começa necessariamente no primeiro dia do Ensino Fundamental. As experiências vividas anteriormente contribuem para a formação de conhecimentos sobre a linguagem, os textos, os livros e as funções sociais da escrita.

Ao mesmo tempo, reconhecer essas experiências não significa afirmar que a escola não precisa ensinar. A função da escola é justamente ampliar e sistematizar conhecimentos, garantindo que todos os estudantes tenham acesso àquilo que nem sempre está disponível de maneira igual nos diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, a escola possui importante responsabilidade democratizadora.

O trabalho com alfabetização deve garantir às crianças contato frequente com diferentes gêneros textuais. Histórias, poemas, parlendas, notícias, receitas, cartas, listas, convites, regras de jogos, textos informativos e outros gêneros podem constituir objetos de aprendizagem.

Entretanto, trabalhar com textos não significa apenas utilizá-los como pretexto para atividades mecânicas. É necessário explorar seus sentidos, suas características, suas finalidades e seus contextos de circulação.

Uma receita, por exemplo, pode possibilitar uma discussão sobre organização textual, sequência de ações, leitura de palavras, reconhecimento de letras, escrita de ingredientes e produção de uma nova receita. Uma história pode desencadear conversas sobre personagens, acontecimentos, vocabulário, estrutura narrativa e produção escrita.

Assim, um único texto pode mobilizar diferentes aprendizagens.

A perspectiva de alfabetizar letrando também implica reconhecer a criança como sujeito ativo do processo. Ela não é simplesmente receptora das informações transmitidas pelo professor. Precisa experimentar, levantar hipóteses, comparar palavras, observar regularidades, discutir diferentes possibilidades e utilizar a escrita para comunicar aquilo que deseja expressar.

Isso exige uma mudança na organização do trabalho pedagógico. O professor deixa de ser apenas aquele que transmite informações e passa a exercer uma função de mediador, planejador e organizador de situações de aprendizagem.

Macedo (2025), ao analisar a produção de Magda Soares, evidencia que a articulação entre alfabetização e letramento permanece uma dimensão central de sua contribuição para o campo educacional. A autora destaca o aprofundamento progressivo dessa concepção ao longo da produção de Soares, culminando em formulações que articulam o domínio da escrita e sua utilização social.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que não basta perguntar se a criança já lê e escreve. É necessário perguntar também como lê, o que compreende, o que consegue produzir e em quais situações utiliza a escrita.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O professor possui papel fundamental na alfabetização porque é responsável por organizar experiências que possibilitem a aprendizagem progressiva dos estudantes.

Uma prática alfabetizadora de qualidade começa pelo planejamento. O professor precisa estabelecer objetivos claros, selecionar conhecimentos prioritários, escolher textos adequados, prever intervenções e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento de cada criança.

Planejar não significa elaborar atividades isoladas. Significa construir uma sequência de experiências que permita retomar, ampliar e aprofundar conhecimentos.

Nesse processo, a observação cotidiana possui grande importância. Ao analisar como uma criança escreve seu nome, lê determinada palavra, identifica letras ou tenta produzir um pequeno texto, o professor obtém informações sobre aquilo que ela já sabe e sobre aquilo que ainda precisa aprender.

A avaliação, portanto, deve estar integrada ao ensino.

Avaliar alfabetização não pode significar apenas aplicar uma atividade ao final de determinado período. A avaliação precisa acontecer durante todo o processo, permitindo ao professor identificar dificuldades e reorganizar sua prática.

Essa concepção está em consonância com as políticas contemporâneas de alfabetização. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada prevê sistemas de avaliação articulados ao diagnóstico das aprendizagens e à recomposição daquelas que ainda não foram consolidadas.

Entretanto, é necessário ter cuidado para que a avaliação não seja reduzida a números ou classificações.

Uma avaliação verdadeiramente pedagógica deve responder a perguntas como: o que a criança já compreende? Quais estratégias utiliza? Quais conhecimentos precisa desenvolver? Que intervenção poderá favorecer seu avanço?

A partir dessas informações, o professor pode organizar diferentes agrupamentos, propor atividades específicas e utilizar recursos variados.

Outro aspecto fundamental é a formação docente. Alfabetizar exige conhecimento sobre linguagem, aprendizagem, desenvolvimento infantil, literatura, gêneros textuais, práticas sociais de leitura e escrita e estratégias didáticas.

Não é suficiente dominar atividades prontas. O professor precisa compreender por que determinada atividade está sendo realizada e quais aprendizagens pretende favorecer.

A formação continuada assume, nesse contexto, papel estratégico. O próprio Compromisso Nacional Criança Alfabetizada inclui a formação de profissionais da educação entre seus eixos estruturantes.

A formação precisa estar relacionada aos problemas concretos enfrentados nas escolas. Discussões teóricas são importantes, mas precisam dialogar com situações reais: crianças que ainda não reconhecem letras, estudantes que leem palavras, mas não compreendem textos, dificuldades de produção escrita, diferenças entre níveis de aprendizagem e desafios relacionados à inclusão.

O professor alfabetizador precisa ser também um pesquisador de sua própria prática.

A LEITURA LITERÁRIA COMO EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO

A literatura possui papel significativo no processo de alfabetização porque permite que a criança entre em contato com a linguagem escrita em situações de prazer, imaginação e construção de sentidos.

A leitura literária não deve ser reduzida a uma atividade utilizada exclusivamente para ensinar letras ou sílabas. A criança precisa ter oportunidade de ouvir histórias simplesmente porque histórias são importantes.

Ao escutar uma narrativa, a criança desenvolve vocabulário, memória, capacidade de antecipação, compreensão, imaginação e construção de sentidos. Além disso, desenvolve conhecimentos sobre a estrutura dos textos e sobre diferentes modos de utilização da linguagem.

O contato cotidiano com livros também contribui para que a criança compreenda comportamentos leitores: escolher uma obra, observar a capa, antecipar acontecimentos, acompanhar a leitura, comentar personagens, fazer perguntas e relacionar a história com suas próprias experiências.

Essas práticas constituem parte importante da formação do leitor.

A literatura também favorece situações de escrita. Depois da leitura de uma história, as crianças podem produzir desenhos, listas de personagens, títulos alternativos, pequenos textos coletivos, bilhetes para personagens ou novas versões da narrativa.

O professor pode atuar como escriba em determinados momentos, registrando oralmente aquilo que as crianças elaboram coletivamente. Dessa forma, elas percebem que aquilo que falam pode ser transformado em texto escrito.

Essa experiência ajuda a aproximar oralidade e escrita sem confundi-las.

A literatura também possui uma dimensão social e cultural. Os livros apresentados às crianças precisam representar diferentes experiências, culturas, famílias, modos de viver e identidades. Uma biblioteca escolar diversificada contribui para ampliar a visão de mundo dos estudantes.

A política educacional contemporânea também reconhece a importância da criação de espaços de leitura. O Decreto nº 11.556/2023 prevê, entre as ações relacionadas à infraestrutura pedagógica, espaços de incentivo a práticas de leitura apropriados à faixa etária e aos contextos socioculturais dos estudantes.

Dessa maneira, alfabetizar também significa criar uma cultura de leitura.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS

A sociedade contemporânea apresenta desafios adicionais para a alfabetização. Crianças convivem cada vez mais cedo com dispositivos digitais e diferentes formas de comunicação.

A linguagem que circula nas telas combina palavras, imagens, sons, vídeos, símbolos, movimentos e diferentes recursos gráficos. Essa realidade modifica as práticas sociais de leitura e escrita.

Rojo e Moura (2012) discutem a perspectiva dos multiletramentos, destacando a necessidade de considerar as diferentes linguagens e práticas presentes na sociedade contemporânea. A obra reúne propostas relacionadas à leitura crítica, produção textual e utilização de textos multissemióticos.

Para a alfabetização, essa perspectiva não significa substituir livros impressos por tablets ou computadores. A tecnologia deve ser compreendida como recurso pedagógico que pode ampliar as possibilidades de aprendizagem quando utilizada de forma planejada.

Uma história pode, por exemplo, ser apresentada em livro físico e posteriormente explorada em versão digital. As crianças podem produzir uma narrativa utilizando desenhos e gravações de voz. Podem criar pequenos cartazes digitais, explorar diferentes fontes e observar como palavras e imagens produzem sentidos.

Entretanto, é necessário evitar uma visão ingênua sobre a tecnologia. O simples acesso a dispositivos não produz aprendizagem automaticamente.

O professor continua sendo fundamental para selecionar conteúdos, organizar experiências e ajudar as crianças a desenvolverem uma relação crítica com as informações.

O desafio contemporâneo está justamente em integrar diferentes linguagens sem abandonar os conhecimentos fundamentais da alfabetização.

A criança precisa aprender a reconhecer letras, compreender relações entre sons e grafias, ler palavras, desenvolver fluência, compreender textos e produzir escrita. Mas também precisa aprender que textos podem combinar palavras, imagens, sons e outros recursos.

Essa articulação amplia o conceito de letramento.

O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A NECESSIDADE DE ENSINO SISTEMÁTICO

Uma das questões mais importantes no debate sobre alfabetização diz respeito à necessidade de ensinar explicitamente o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Reconhecer a importância do letramento não significa abandonar esse ensino.

A criança precisa compreender que as letras representam unidades sonoras da língua e que a escrita possui convenções específicas. Precisa ampliar seu conhecimento sobre correspondências entre letras e sons, formação de palavras, segmentação, ortografia e organização da escrita.

Morais (2012) destaca a complexidade desse processo e a necessidade de compreender o sistema de escrita alfabética como objeto de conhecimento.

O professor pode criar atividades que favoreçam a reflexão sobre palavras. Comparar palavras que começam com a mesma letra, identificar palavras maiores ou menores, observar semelhanças e diferenças, montar palavras com letras móveis, separar palavras em unidades sonoras e analisar diferentes formas de escrita são exemplos de práticas possíveis.

O importante é que essas atividades tenham propósito.

A repetição mecânica de famílias silábicas, sem contextualização, pode produzir uma aprendizagem limitada. Por outro lado, atividades exclusivamente contextualizadas podem não garantir que determinados conhecimentos sobre o sistema sejam explicitamente ensinados.

O equilíbrio é fundamental.

Soares (2020) propõe justamente essa articulação. A criança precisa aprender o sistema alfabético, mas esse aprendizado deve ocorrer simultaneamente à participação em situações de leitura e escrita significativas.

Essa concepção também encontra correspondência na Base Nacional Comum Curricular, que estabelece a sistematização da alfabetização especialmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, articulando-a às demais práticas de linguagem.

Assim, o processo de alfabetização deve envolver momentos de exploração do sistema de escrita, leitura compartilhada, leitura autônoma progressiva, produção textual, literatura, oralidade e reflexão sobre a língua.

ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A escola contemporânea é constituída por estudantes com diferentes experiências, ritmos, culturas, condições sociais e modos de aprender.

Essa diversidade precisa ser considerada na alfabetização.

A ideia de que todos os estudantes devem realizar exatamente as mesmas atividades, utilizando os mesmos recursos e alcançando os mesmos resultados simultaneamente pode produzir exclusão.

Uma proposta inclusiva não significa oferecer atividades completamente diferentes para cada estudante durante todo o tempo. Significa criar possibilidades variadas de participação e aprendizagem.

O planejamento pode prever diferentes formas de acesso ao conteúdo, recursos visuais, materiais concretos, atividades orais, jogos, tecnologias assistivas e diferentes formas de registro.

A criança pode demonstrar aquilo que aprendeu por meio da escrita, oralidade, desenho, produção coletiva ou outros recursos, dependendo do objetivo pedagógico.

No entanto, inclusão não significa retirar do estudante o direito de aprender a ler e escrever.

Ao contrário, garantir o direito à alfabetização significa assegurar que todos tenham acesso ao ensino sistemático e às condições necessárias para avançar.

O próprio Decreto nº 11.556/2023 estabelece entre seus princípios a promoção da equidade educacional e prevê ações específicas para populações que necessitam de atenção diferenciada, incluindo a educação especial.

Portanto, uma alfabetização comprometida com a equidade deve reconhecer diferenças sem transformar essas diferenças em justificativa para reduzir expectativas.

É necessário ensinar, acompanhar, adaptar estratégias e oferecer apoio.

ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A alfabetização não é apenas uma responsabilidade individual do professor. Trata-se também de uma questão de política pública.

As dificuldades encontradas por estudantes durante a alfabetização podem estar relacionadas a múltiplos fatores: desigualdades sociais, condições de acesso aos livros, formação docente, organização escolar, infraestrutura, frequência, políticas educacionais e oportunidades de aprendizagem.

Por essa razão, políticas de alfabetização precisam atuar em diferentes dimensões.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada representa uma política contemporânea voltada à garantia do direito à alfabetização. Instituído em 2023, estabelece a articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios e enfatiza o regime de colaboração.

O programa possui como uma de suas metas que as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental e prevê ações de recomposição para os anos seguintes.

Essa preocupação é particularmente importante porque dificuldades não enfrentadas nos primeiros anos podem acompanhar o estudante ao longo da escolarização.

Entretanto, políticas públicas precisam ser acompanhadas de condições concretas para que as escolas possam realizar seu trabalho.

Não basta estabelecer metas. É necessário investir na formação dos profissionais, na disponibilização de materiais, na infraestrutura, no acompanhamento pedagógico e na construção de políticas que respeitem as especificidades dos diferentes territórios.

O Decreto nº 11.556/2023 apresenta justamente diferentes eixos para a implementação da política, envolvendo governança, formação, infraestrutura, avaliação e compartilhamento de boas práticas.

Essa estrutura demonstra que a alfabetização precisa ser entendida como responsabilidade coletiva.

AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação da alfabetização deve estar a serviço da aprendizagem.

Em vez de funcionar exclusivamente como mecanismo de classificação, precisa oferecer informações que permitam compreender os avanços e as dificuldades dos estudantes.

O professor pode utilizar diferentes instrumentos: observação, registros, produções escritas, leituras individuais, atividades coletivas, rodas de conversa, portfólios e avaliações estruturadas.

A variedade de instrumentos é importante porque uma única atividade não consegue revelar toda a complexidade do processo.

Uma criança pode apresentar dificuldades em uma situação de leitura individual e demonstrar conhecimentos importantes durante uma atividade coletiva. Outra pode conseguir decodificar palavras, mas apresentar dificuldades significativas de compreensão.

Por isso, avaliar alfabetização exige olhar para diferentes dimensões.

O Inep informa que a Pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada em 2023, contribuiu para definir um padrão nacional de alfabetização associado à escala do Saeb, com ponto de corte de 743 pontos, utilizado para a construção do Indicador Criança Alfabetizada.

Avaliações em larga escala podem fornecer informações relevantes para políticas públicas, mas não substituem a avaliação realizada cotidianamente pelo professor.

O dado produzido por uma avaliação externa apresenta uma visão ampla do desempenho. Já o professor possui condições de acompanhar o processo individual, observar estratégias e compreender as dificuldades específicas de cada criança.

Portanto, avaliação externa e avaliação pedagógica precisam ser compreendidas de forma complementar.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA ALFABETIZAÇÃO

Entre os principais desafios da alfabetização contemporânea está a necessidade de garantir que todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade.

A existência de desigualdades sociais significa que os estudantes chegam à escola com diferentes experiências de leitura e escrita. Alguns tiveram contato intenso com livros e adultos leitores; outros tiveram poucas oportunidades.

Essa diferença não pode ser interpretada como diferença de capacidade.

A escola precisa ampliar as experiências de todos.

Outro desafio está relacionado à formação dos professores. A complexidade do processo de alfabetização exige formação sólida, acompanhamento e espaços permanentes de reflexão sobre a prática.

Também é necessário enfrentar a fragmentação das práticas pedagógicas. Muitas vezes, a rotina escolar é composta por atividades isoladas, sem continuidade entre elas.

Uma proposta mais consistente precisa organizar sequências didáticas e projetos que possibilitem às crianças retomar e aprofundar conhecimentos.

Outro desafio diz respeito à presença das tecnologias digitais. A escola precisa reconhecer que as práticas de leitura e escrita mudaram, sem abandonar o conhecimento relacionado ao sistema alfabético.

Existe ainda o desafio de conciliar avaliação e aprendizagem. Metas e indicadores são importantes para acompanhar políticas educacionais, mas não podem transformar a alfabetização em simples treinamento para avaliações.

A aprendizagem precisa manter significado para as crianças.

Finalmente, existe o desafio da inclusão. Garantir que estudantes com diferentes necessidades aprendam a ler e escrever exige planejamento, recursos, formação e trabalho colaborativo.

A alfabetização contemporânea precisa ser, portanto, simultaneamente sistemática, significativa, inclusiva e socialmente situada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização constitui um dos processos mais importantes da educação escolar porque possibilita ao sujeito ampliar sua participação na sociedade e construir novas formas de acesso ao conhecimento. Entretanto, sua complexidade impede que seja reduzida ao ensino mecânico de letras, sílabas e palavras.

A análise das contribuições contemporâneas permite compreender que alfabetizar envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética e, simultaneamente, a participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, os estudos de Magda Soares permanecem particularmente relevantes. Sua produção mais recente evidencia a necessidade de aproximar alfabetização e letramento, evitando tanto a redução da alfabetização a exercícios mecânicos quanto a ausência de ensino sistemático dos conhecimentos específicos da escrita.

Morais (2012) contribui para a compreensão do sistema de escrita alfabética como objeto de conhecimento que precisa ser ensinado e aprendido de maneira intencional. Rojo e Moura (2012), por sua vez, ampliam a discussão ao considerar as práticas de linguagem contemporâneas e os multiletramentos.

A alfabetização contemporânea precisa reconhecer que as crianças vivem em uma sociedade marcada pela diversidade de linguagens. Livros, textos impressos, imagens, vídeos, jogos e recursos digitais fazem parte do cotidiano infantil e podem ser incorporados ao trabalho pedagógico de maneira planejada.

Entretanto, a incorporação de novas tecnologias não elimina a necessidade de ensinar os fundamentos da leitura e da escrita. A tecnologia deve ser compreendida como recurso e não como finalidade do processo educativo.

Também se destacou a importância da avaliação. Avaliar deve significar acompanhar o percurso de aprendizagem, identificar avanços e dificuldades e reorganizar as estratégias de ensino. Avaliações

externas podem contribuir para políticas públicas, mas precisam ser articuladas ao acompanhamento pedagógico realizado no cotidiano escolar.

Outro aspecto fundamental é a equidade. Todas as crianças têm direito à alfabetização, independentemente de suas condições sociais, culturais ou educacionais. Isso exige que a escola reconheça diferentes formas de aprender e organize estratégias que possibilitem a participação de todos.

As políticas educacionais recentes reforçam essa responsabilidade. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada estabelece a alfabetização como direito e define objetivos relacionados à aprendizagem até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, além de prever ações de recomposição para estudantes dos anos seguintes.

Assim, garantir a alfabetização não pode ser entendido apenas como responsabilidade do professor que atua diretamente com a turma. É necessário o envolvimento das redes de ensino, equipes gestoras, profissionais da educação, famílias e demais atores responsáveis pela construção das políticas educacionais.

Conclui-se, portanto, que uma alfabetização de qualidade precisa reunir três características fundamentais: intencionalidade pedagógica, significado social e compromisso com a equidade.

Ensinar a ler e escrever significa possibilitar que a criança compreenda o funcionamento da escrita, mas também que descubra suas possibilidades de expressão, comunicação, imaginação, participação e transformação da realidade.

O desafio da escola contemporânea não é escolher entre alfabetizar ou letrar. É alfabetizar por meio de experiências significativas de linguagem, garantindo que cada criança tenha acesso tanto aos conhecimentos específicos da escrita quanto às práticas sociais que dão sentido a esses conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Base Nacional Comum Curricular – MEC. Acesso em: 6 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF, 2023. Planalto – Decreto nº 11.556/2023. Acesso em: 6 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2026. Ministério da Educação – Criança Alfabetizada. Acesso em: 6 set. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação da alfabetização**. Brasília, DF: Inep, 2026. Inep – Avaliação da Alfabetização. Acesso em: 6 set. 2026.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. As muitas facetas da alfabetização na obra de Magda Soares: contribuições para a pesquisa, a prática pedagógica e as políticas públicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551284096por.

MORAES, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro. Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares. **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2023. DOI: 10.47249/rba2023768.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo de (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SÁ, Beatriz Alcântara Remígio de; MALAQUIAS, Josiane. A alfabetização na perspectiva de Magda Soares: reflexões sobre a prática pedagógica. **Interference: A Journal of Audio Culture**, v. 12, n. 2, p. 154-168, 2026. DOI: 10.36557/2009-3578.2026v12n2p154-168.

MORAES, Jucileide Santos de Jesus; SILVA, Obdália Santana Ferraz; OLIVEIRA, Sidmar da Silva. Alfabetização e letramentos na perspectiva de Magda Soares: diálogos em movimentos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2023. DOI: 10.47249/rba2023766.

PORTO, Gilceane Caetano; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; MESENBURG, Fernanda Arndt. Contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização e letramento no Brasil durante a pandemia da COVID-19. **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2023. DOI: 10.47249/rba2023761.

LOPES, Limerce Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. Contribuições de Magda Soares para as políticas e práticas de alfabetização e letramento no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551283950por.

.



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA, APRENDIZAGEM E AUTONOMIA INTELECTUAL

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE, LEARNING, AND INTELLECTUAL AUTONOMY

MARCELO CHICONI ALVES

Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciado em História (UNISA), Ciências Sociais (UNIMES) e Pedagogia (Faculdade Sumaré). Pós-graduado em História Social da Arte (PUCSP) e Educação 4.0 (FACONNECT).

RESUMO

A expansão da inteligência artificial generativa no campo educacional amplia as possibilidades de mediação tecnológica, mas também permite que operações cognitivas tradicionalmente realizadas pelos estudantes sejam transferidas aos sistemas. Este artigo analisa em que condições o uso da inteligência artificial generativa pode constituir mediação da aprendizagem e em que condições passa a representar delegação de processos necessários à construção da autonomia intelectual. Trata-se de estudo qualitativo, de natureza teórico-bibliográfica e documental, fundamentado em literatura recente sobre inteligência artificial na educação, cognitive offloading, agência e autoria, com atenção à Educação Básica, além de referenciais institucionais e normativos. A análise distingue externalização cognitiva, delegação cognitiva e a categoria proposta neste estudo, delegação cognitiva responsável. Esta é compreendida a partir da relação entre quatro dimensões: finalidade de aprendizagem, operação delegada, agência preservada e responsabilidade intelectual. Sustenta-se que o valor pedagógico do uso da inteligência artificial não pode ser determinado pela presença da ferramenta ou pela frequência de utilização, mas pela relação entre aquilo que é transferido ao sistema e aquilo que o estudante precisa aprender a compreender, realizar e julgar. Conclui-se que a autonomia intelectual não exige ausência de mediação tecnológica, mas pressupõe que o estudante permaneça capaz de compreender, avaliar, decidir e responder pelo que produz.

Palavras chaves: Inteligência artificial generativa; Educação; Delegação cognitiva; Autonomia intelectual; Autoria.

ABSTRACT

The expansion of generative artificial intelligence in education creates new possibilities for technological mediation, but also allows cognitive operations traditionally performed by students to be transferred to systems. This article analyzes when generative AI can mediate learning and when it instead takes over processes needed to develop intellectual autonomy. The qualitative theoretical, bibliographic, and documentary study draws on recent literature on artificial intelligence in education, cognitive offloading, agency, and authorship, with particular attention to basic education, as well as institutional and policy references. The analysis distinguishes cognitive externalization, cognitive delegation, and the concept proposed here, responsible cognitive delegation. This concept is understood through four dimensions: the learning goal, the delegated operation, the agency retained, and intellectual responsibility. The article argues that the educational value of AI cannot be determined by whether a tool is present or how often it is used, but by the relationship between what is transferred to the system and what students must learn to understand, perform, and judge. It concludes that intellectual autonomy does not require the absence of technological mediation; rather, students must remain able to understand, evaluate, decide, and take responsibility for what they produce.

Keywords: Generative Artificial Intelligence; Education; Cognitive Delegation; Intellectual Autonomy; Authorship

INTRODUÇÃO

A rápida expansão da inteligência artificial generativa introduziu no cotidiano educacional uma questão que ultrapassa a simples incorporação de uma nova tecnologia. Ferramentas capazes de produzir textos, sintetizar informações, formular argumentos, resolver problemas e estabelecer interações em linguagem natural passaram a realizar operações tradicionalmente associadas à atividade intelectual humana. No campo educacional, essa transformação desloca o debate da disponibilidade tecnológica para uma questão propriamente pedagógica: quais processos podem ser mediados pela inteligência artificial sem que sejam suprimidas as experiências cognitivas necessárias à aprendizagem?

As primeiras reações a essas ferramentas foram frequentemente organizadas em posições antagônicas: de um lado, preocupações com dependência, perda de autoria, superficialidade e enfraquecimento do pensamento crítico; de outro, expectativas de personalização, feedback imediato e ampliação do acesso a explicações e recursos. A literatura recente na Educação Básica, porém, não sustenta uma leitura tão simples. Os efeitos observados variam conforme o desenho da atividade, a etapa de escolarização, o papel atribuído à ferramenta e a mediação realizada. Por isso, o problema não será tratado aqui como oposição entre uma tecnologia benéfica e outra prejudicial, mas como questão sobre as condições concretas de seu uso.

Essa ambivalência torna-se particularmente relevante quando se considera a capacidade das ferramentas generativas de assumir tarefas cognitivas anteriormente realizadas pelos próprios estudantes. A utilização de recursos externos para reduzir ou redistribuir demandas mentais não constitui fenômeno inaugurado pela inteligência artificial. Diferentes tecnologias historicamente permitiram externalizar operações de memória, cálculo, armazenamento e recuperação de informações. A especificidade da IA generativa reside, entretanto, na possibilidade de delegar operações de maior complexidade, incluindo síntese, argumentação, interpretação, organização textual e resolução de problemas.

Nesse contexto, o conceito de *cognitive offloading* oferece uma perspectiva relevante para analisar as relações entre inteligência artificial e aprendizagem. Risko e Gilbert (2016) empregam o termo para descrever o uso de ações ou recursos externos que alteram as exigências de processamento de uma tarefa, reduzindo demanda cognitiva. Este artigo toma essa formulação como ponto de partida, mas reserva a expressão delegação cognitiva para situações mais específicas em que uma operação relevante à tarefa é transferida à inteligência artificial. A distinção é importante porque nem toda externalização cognitiva implica a mesma distribuição de trabalho entre estudante e sistema.

A discussão também modifica a compreensão tradicional de autoria no contexto escolar. Diante de sistemas capazes de gerar produções originais em linguagem natural, identificar se determinado texto foi literalmente copiado deixa de responder integralmente ao problema da autoria. Torna-se necessário considerar quem selecionou informações, formulou argumentos, estabeleceu relações, avaliou alternativas e assumiu responsabilidade intelectual pelo produto apresentado. A autoria passa, assim, a envolver não apenas a produção material do texto, mas a participação efetiva do estudante no trabalho cognitivo que o sustenta.

Essa preocupação aproxima-se da abordagem centrada no ser humano proposta pela UNESCO para a utilização educacional da inteligência artificial. Seus referenciais recentes apresentam os estudantes como usuários e cocriadores responsáveis de IA e enfatizam julgamento crítico, ética, conhecimento fundamental sobre a tecnologia e participação humana ativa em sua utilização (UNESCO, 2024a).

No contexto brasileiro, essa discussão assume crescente relevância. O Conselho Nacional de Educação reconhece que tecnologias baseadas em inteligência artificial vêm sendo utilizadas em processos pedagógicos, administrativos e avaliativos e identifica a necessidade de diretrizes que orientem sua aplicação ética, segura e eficaz, alinhada à qualidade educacional, à equidade e à proteção dos direitos de estudantes e educadores (BRASIL, 2025a).

Diante desse cenário, este artigo parte da seguinte questão: em que condições o uso da inteligência artificial generativa pode constituir mediação da aprendizagem e em que condições passa a representar delegação de processos cognitivos necessários à construção da autonomia intelectual do estudante?

O estudo tem como objetivo analisar as relações entre inteligência artificial generativa, delegação cognitiva, autoria e autonomia na educação, com atenção particular à Educação Básica. Busca-se superar tanto perspectivas que atribuem à tecnologia capacidade intrínseca de promover aprendizagem quanto interpretações que associam necessariamente sua utilização ao empobrecimento cognitivo.

A partir desse percurso, o artigo propõe a categoria delegação cognitiva responsável. Sua formulação será desenvolvida a partir das relações entre finalidade pedagógica, operação cognitiva delegada, agência e responsabilidade intelectual. A intenção não é estabelecer previamente uma fronteira fixa entre usos permitidos e inadequados da inteligência artificial, mas construir, ao longo da análise, uma chave interpretativa para situações em que parte do trabalho cognitivo passa a ser realizada pela tecnologia.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza teórico-analítica, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa e análise documental. O percurso foi escolhido porque o objetivo não é mapear exaustivamente a produção sobre inteligência artificial generativa na educação, mas colocar em diálogo contribuições capazes de problematizar mediação tecnológica, delegação de operações cognitivas, autoria, agência e autonomia intelectual.

O levantamento concentrou-se prioritariamente em publicações de 2023 a 2026, com ênfase em revisões e estudos empíricos relacionados à Educação Básica. Estudos do Ensino Superior foram utilizados apenas quando contribuíam para a construção conceitual, sem generalização direta para crianças e adolescentes. Risko e Gilbert (2016), anteriores ao recorte predominante, foram incorporados por constituírem referência para *cognitive offloading*. No âmbito documental, foram considerados referenciais da UNESCO, documentos do Conselho Nacional de Educação e a legislação brasileira mobilizada no texto.

A seleção das fontes foi orientada por sua pertinência ao problema e pela necessidade de reunir perspectivas distintas sobre benefícios, riscos e condições de uso educacional da IA. A leitura foi organizada em quatro eixos articulados: mediação pedagógica; externalização e delegação de operações cognitivas; autoria, agência e responsabilidade intelectual; e papel da escola e do professor. Por se tratar de revisão narrativa, não se pretende oferecer levantamento exaustivo ou sistemático. A articulação desses eixos conduz à proposição da categoria delegação cognitiva responsável, compreendida como construção teórico-analítica ainda não validada empiricamente.

DA FERRAMENTA À MEDIAÇÃO: A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO PROCESSO EDUCATIVO

A inteligência artificial generativa não inaugura a presença da tecnologia na educação. O que introduz de particular é a possibilidade de a própria ferramenta executar operações que, até recentemente, esperávamos do estudante: resumir, argumentar, comparar, interpretar, produzir hipóteses

ou elaborar um texto. É essa capacidade, mais do que a novidade tecnológica em si, que interessa à discussão desenvolvida neste artigo. Quando a tecnologia deixa de apenas localizar, armazenar ou apresentar informações e passa a participar da produção de respostas, modifica-se também a pergunta pedagógica que fazemos a seu respeito.

Não basta, nesse caso, perguntar se a inteligência artificial deve ou não estar presente na escola. A questão se torna mais concreta: o que ela faz dentro de uma atividade e o que continua sendo feito pelo estudante? Essa distinção é necessária porque a mesma ferramenta pode ocupar posições bastante diferentes no processo educativo. Pode fornecer uma explicação complementar, propor perguntas, oferecer feedback, produzir exemplos ou apresentar uma resposta praticamente concluída. Em todas essas situações há uso de IA generativa, mas não há necessariamente a mesma experiência de aprendizagem.

A literatura da Educação Básica já mostra que os efeitos da IA dependem do desenho da atividade. Alfarwan (2025), em revisão sistemática de 30 estudos K-12, identificou aplicações diversas, mas também uma base empírica desigual entre etapas e áreas. Lin e Tan (2025), ao analisarem 84 estudos com participantes de 3 a 18 anos, encontraram benefícios e riscos associados a diferentes objetivos, atividades e papéis atribuídos à IA. Em conjunto, essas revisões indicam que a presença da tecnologia, por si só, explica pouco sobre a qualidade da aprendizagem.

Esses resultados também recomendam cautela. A produção empírica ainda se concentra de maneira desigual entre etapas escolares, áreas do conhecimento e contextos culturais. Assim, mesmo quando revisões apontam benefícios ou riscos recorrentes, não é possível convertê-los em propriedades universais da IA generativa. A mediação pedagógica continua sendo uma variável decisiva para interpretar o que efetivamente acontece em cada situação.

Essa constatação desloca o foco da ferramenta para sua função pedagógica. Em uma produção argumentativa, por exemplo, pedir que a IA redija integralmente a resposta pode transferir justamente as operações que se pretendia desenvolver; utilizá-la para produzir objeções a uma tese previamente formulada pelo estudante pode ampliar o trabalho de revisão e justificativa. Escolher uma ferramenta, portanto, não equivale a desenhar uma experiência de aprendizagem.

Falar em mediação exige decidir em que momento a tecnologia participa, qual tarefa assume e que atividade intelectual permanece necessária ao estudante. Por isso, a pergunta 'a IA melhora ou prejudica a aprendizagem?' é ampla demais. É mais produtivo perguntar qual era o objetivo da atividade, o que o estudante precisava realizar para alcançá-lo, o que a ferramenta realizou em seu lugar e o que permaneceu sob sua responsabilidade.

QUANDO A MÁQUINA PENSA CONOSCO E QUANDO PENSA POR NÓS: DELEGAÇÃO COGNITIVA E APRENDIZAGEM

Recorrer a recursos externos para realizar parte de uma tarefa cognitiva não é uma novidade introduzida pela inteligência artificial. Escrevemos para não depender exclusivamente da memória, usamos agendas para organizar compromissos, calculadoras para executar operações e mecanismos de busca para recuperar informações. Risko e Gilbert (2016) denominam *cognitive offloading* o uso de ações físicas ou de recursos externos para alterar as exigências de processamento de uma tarefa, reduzindo a demanda cognitiva. O conceito constitui um ponto de partida para esta discussão, mas não será tomado como sinônimo estrito de delegação cognitiva. Neste artigo, a expressão delegação cognitiva designa, de maneira mais específica, situações em que uma operação relevante à realização da tarefa é transferida à inteligência artificial.

A IA generativa amplia o alcance da externalização porque pode sintetizar, explicar, comparar, argumentar e organizar respostas. Reduzir esforço não é, por si só, um problema: tecnologias também podem liberar recursos cognitivos. A questão aparece quando a operação transferida coincide com aquilo que o estudante precisaria realizar para desenvolver a capacidade pretendida.

Essa ressalva é importante porque esforço cognitivo e aprendizagem não são sinônimos. Tornar uma tarefa desnecessariamente difícil não a torna mais educativa, assim como reduzir demanda cognitiva não significa necessariamente empobrecer a aprendizagem. O ponto relevante é identificar se a redução de esforço incide sobre uma operação acessória ou sobre o próprio processo que se deseja desenvolver.

Se o objetivo é aprender a selecionar ideias centrais, por exemplo, solicitar à IA uma síntese antes da leitura transfere operações constitutivas da aprendizagem. O mesmo recurso pode assumir outro papel se a síntese gerada for posteriormente comparada a uma elaboração própria. O valor pedagógico, portanto, depende menos da operação isolada do que de sua relação com o objetivo e com o trabalho intelectual que ainda se exige do estudante.

Darvishi et al. (2024) ajudam a precisar essa diferença. Em estudo com 1.625 estudantes de dez cursos, os participantes tenderam a depender da assistência de IA em uma atividade de avaliação por pares em vez de incorporar plenamente as estratégias apoiadas pelo sistema. O estudo não foi realizado na Educação Básica nem investigou propriamente os atuais sistemas generativos de uso geral; sua contribuição aqui é restrita: desempenho assistido não pode ser automaticamente interpretado como aprendizagem internalizada.

Roy e Jony (2026), em estudo fenomenológico com 12 universitários de Bangladesh, registraram relatos de envolvimento superficial, menor autorregulação do esforço cognitivo e dependência da IA. A amostra pequena, universitária e baseada em autorrelatos impede generalizações e não demonstra causalidade, mas documenta como estudantes percebem mudanças no modo de estudar quando certas operações se tornam facilmente transferíveis à tecnologia.

No contexto K-12, Lin e Tan (2025) identificam tanto ampliação de possibilidades de aprendizagem quanto riscos de dependência e redução da originalidade, além de atividades em que respostas incorretas

da IA são transformadas em material de análise crítica. A presença da ferramenta, portanto, não determina previamente a participação cognitiva; essa participação também é produzida pelo desenho da atividade.

A pergunta mais produtiva, então, não é quanto de inteligência artificial o estudante utiliza, mas o que ele deixa de fazer quando a utiliza. A frequência de uso, isoladamente, diz pouco: o problema é qualitativo antes de ser quantitativo e conduz diretamente à discussão sobre autoria, agência e responsabilidade intelectual.

QUEM É O AUTOR QUANDO A IA ESCREVE? AUTORIA, AGÊNCIA E RESPONSABILIDADE INTELECTUAL

A inteligência artificial generativa não elimina as questões tradicionais de autoria escolar, como cópia e indicação de fontes, mas torna insuficiente uma concepção baseada apenas na procedência das palavras. Um sistema pode produzir texto inédito e, ainda assim, permanecer a dúvida sobre a participação intelectual do estudante: quem formulou o problema, selecionou informações, estabeleceu relações, avaliou alternativas e tomou as decisões que deram forma ao produto?

Autoria também não significa ausência de influência externa. Textos dialogam com fontes, recebem revisões e são produzidos com instrumentos. O que muda com a IA generativa é a extensão do trabalho que o recurso pode realizar: além de localizar ou corrigir, pode argumentar, reorganizar ideias, sugerir interpretações e redigir.

Essa diferença torna a fronteira menos evidente. Um corretor ortográfico altera uma palavra. Um sistema generativo pode reescrever um parágrafo inteiro. Um mecanismo de busca apresenta caminhos para a informação; a IA pode sintetizá-los e oferecer uma conclusão. À medida que cresce a parcela do trabalho intelectual que pode ser realizada pela ferramenta, torna-se menos produtivo procurar a autoria apenas na superfície do texto.

Tao et al. (2026), ao sintetizarem 22 estudos empíricos K-12, identificaram riscos relacionados à dependência cognitiva, à avaliação das próprias capacidades e à autoria criativa. A base ainda pequena e heterogênea, sem avaliação formal da qualidade dos estudos, recomenda cautela: trata-se de um mapa de preocupações documentadas, não de uma medida da frequência desses efeitos.

Autoria, agência, responsabilidade intelectual e autonomia aparecem próximas, mas não são equivalentes. Agência diz respeito à possibilidade de escolher e regular a própria ação; autoria, à participação intelectual reconhecível na produção; responsabilidade intelectual, à capacidade de compreender, justificar e responder pelo que se apresenta. A autonomia constitui horizonte formativo mais amplo, no qual essas capacidades participam sem se confundirem.

O Marco Referencial de Competências em IA para Estudantes da UNESCO (2024a) reforça essa leitura ao colocar a agência humana e o julgamento crítico no centro da formação. A preservação da agência, portanto, não exige excluir a tecnologia, mas manter decisões intelectualmente relevantes sob regulação do estudante.

Um exemplo ajuda a tornar essa diferença visível. Se um estudante pede à IA sugestões para reorganizar um texto que já escreveu, examina as propostas, rejeita algumas, aceita outras e consegue explicar as razões de suas escolhas, há participação tecnológica sem desaparecimento evidente de sua agência. A situação é diferente quando um comando genérico produz o texto integral e o estudante apenas o apresenta. Não é a quantidade de palavras geradas que define, por si só, a autoria pedagógica, mas a qualidade da participação intelectual que permanece reconhecível no processo.

Seria tentador resolver essa dificuldade procurando uma medida objetiva: uma porcentagem de texto gerado por IA a partir da qual a produção deixaria de ser autoral. Esse caminho, entretanto, desloca novamente a atenção para o produto. Duas produções com a mesma quantidade de intervenção tecnológica podem resultar de processos intelectuais muito diferentes. A questão parece ser qualitativa antes de ser quantitativa: que trabalho foi efetivamente realizado pelo estudante e que responsabilidade ele consegue assumir pelo resultado?

Responsabilidade intelectual acrescenta algo decisivo à autoria: assumir uma produção implica compreender seus argumentos, avaliar informações, reconhecer limitações e justificar escolhas. A IA pode participar da elaboração; não pode responder educacionalmente pelo que o estudante apresenta. Por isso, este estudo compreende autoria, no contexto educacional mediado por IA, como presença intelectual reconhecível no processo, e não como exclusividade sobre cada palavra.

Essa distinção modifica inclusive a maneira de compreender os erros produzidos pelos sistemas generativos. Quando uma informação falsa é reproduzida sem exame, o problema não se limita à conhecida possibilidade de alucinação da ferramenta. Há também uma questão de agência: a resposta tecnológica ocupou o lugar do julgamento do sujeito. Se, ao contrário, o estudante identifica a inconsistência, confronta outras fontes e justifica por que rejeita a resposta, o erro da própria IA pode se converter em objeto de aprendizagem.

ENTRE PROIBIR E DELEGAR: O PAPEL DA ESCOLA E DA MEDIAÇÃO DOCENTE

A Lei nº 15.100/2025 oferece um exemplo lateral dessa distinção. Embora não regulamente inteligência artificial, preserva o uso de aparelhos eletrônicos em sala 'para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação' (BRASIL, 2025b, art. 2º, § 1º). Para este artigo, interessa apenas o princípio: disponibilidade irrestrita e uso pedagogicamente orientado não são a mesma coisa.

A IA generativa acrescenta uma dificuldade que a simples guarda do aparelho não resolve. Controlar quando um dispositivo pode ser utilizado é diferente de decidir o que o estudante pode transferir a um sistema quando seu uso está pedagogicamente autorizado. Um celular guardado responde a uma questão de acesso. Não responde ao que fazer quando a IA participa legitimamente de uma atividade de aprendizagem.

A mediação docente torna-se decisiva quando a IA participa legitimamente da aprendizagem. A UNESCO adota abordagem centrada no ser humano e afirma que a IA generativa pode desafiar e ampliar o pensamento, mas 'não se deve permitir que usurpe o pensamento humano' (UNESCO, 2023, p. 24, tradução nossa). A formulação sintetiza a tensão central: a mesma tecnologia pode ampliar uma atividade intelectual ou ocupar o lugar dela.

Essa formulação nos obriga a voltar à pergunta pedagógica. Não basta saber se determinada ferramenta está disponível ou se produz boas respostas. Por que utilizá-la nesta atividade? Em que momento? Para realizar qual operação? O que se espera que o estudante faça antes, durante e depois da interação com o sistema? São perguntas menos atraentes do que a novidade tecnológica, mas provavelmente mais importantes para a escola.

Quanto mais capaz se torna a tecnologia de produzir respostas, maior é a importância de o professor decidir quais respostas não devem ser fornecidas prontamente. Há dificuldades desnecessárias, que podem ser reduzidas, e outras que fazem parte da experiência de aprender. Distingui-las é uma decisão pedagógica, não uma propriedade técnica da ferramenta.

Considere-se uma atividade de interpretação de texto. Se a professora pretende observar como os estudantes constroem uma primeira leitura, permitir que a IA ofereça a interpretação antes desse movimento pode retirar da atividade justamente o processo que se deseja conhecer. A mesma ferramenta pode assumir outra função depois da leitura inicial, ao apresentar uma interpretação divergente para ser confrontada com as hipóteses da turma. O momento de entrada da tecnologia modifica, portanto, seu papel pedagógico.

Tao et al. (2026) destacam, na literatura K-12, estratégias como valorizar o processo, oferecer pistas em vez de soluções completas, desenvolver letramento crítico e formar professores. Como a revisão é orientada aos riscos, Lin e Tan (2025) oferecem contraponto ao mostrar também benefícios associados a diferentes objetivos e papéis da IA. Em conjunto, os estudos reforçam que o valor pedagógico não pode ser antecipado pela simples presença da tecnologia.

Essa reorganização exige formação docente, mas também aqui é preciso evitar uma redução frequente. Formar professores para trabalhar com inteligência artificial não pode significar apenas ensiná-los a produzir comandos mais eficientes. Saber elaborar um bom prompt pode ser útil, porém não responde à pergunta central: a resposta que o sistema é capaz de produzir deveria ser fornecida naquele momento da aprendizagem?

O Marco Referencial de Competências em IA para Professores da UNESCO (2024b) organiza a formação em dimensões que incluem mentalidade centrada no ser humano, ética, fundamentos, pedagogia e desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, formar professores não se limita ao domínio operacional ou à elaboração de prompts: envolve julgar quando e como a IA é pedagogicamente pertinente.

Esse ponto talvez seja ainda mais importante porque a facilidade de uso pode produzir a impressão contrária. Se uma ferramenta gera rapidamente atividades, explicações, avaliações, textos e feedbacks, pode parecer que incorporá-la exige menos conhecimento especializado. Na prática, a abundância de respostas aumenta a necessidade de critérios. O professor precisa julgar a adequação do conteúdo, reconhecer limitações, antecipar efeitos sobre a atividade e decidir se a intervenção da IA preserva ou substitui o trabalho intelectual que pretendia provocar.

Essa responsabilidade não pode permanecer apenas com o professor. A IA atravessa currículo, avaliação, formação, autoria e critérios institucionais de uso. A escola precisa construir referências compartilhadas que tornem compreensível por que uma atividade admite a ferramenta enquanto outra exige realização sem ela, evitando regras contraditórias e desprovidas de justificativa pedagógica.

O referencial da UNESCO para estudantes também enfatiza julgamento crítico e a relação entre agência humana e agência da máquina (UNESCO, 2024a). O critério, portanto, não é buscar um meio-termo abstrato entre proibição e liberação, mas estabelecer coerência entre finalidade educacional, operação cognitiva, papel da tecnologia e responsabilidade do estudante.

Seria tentador concluir, neste ponto, que a resposta está simplesmente no meio do caminho entre proibição e liberação. Também não é isso. Há atividades em que impedir o uso da IA será pedagogicamente justificável. Em outras, sua utilização poderá integrar o próprio objetivo da aprendizagem. E haverá situações em que a tecnologia simplesmente não acrescentará nada relevante. O critério não é encontrar um equilíbrio abstrato, mas estabelecer coerência entre finalidade educacional, operação cognitiva, papel da tecnologia e responsabilidade do estudante.

Se algumas operações podem ser transferidas à tecnologia sem esvaziar a aprendizagem e outras coincidem com aquilo que o estudante precisa aprender a realizar, torna-se necessária uma categoria capaz de examinar essa diferença.

DELEGAÇÃO COGNITIVA RESPONSÁVEL: UMA PROPOSIÇÃO PARA O USO EDUCACIONAL DA IA

Propõe-se compreender delegação cognitiva responsável como a utilização educacional da inteligência artificial em que a transferência de determinada operação ao sistema é compatível com a finalidade de aprendizagem, preserva no estudante decisões intelectualmente relevantes e permite que ele compreenda, avalie, justifique e assuma responsabilidade pelo resultado produzido. Trata-se de proposição teórico-analítica deste estudo, não de categoria empiricamente validada nem de protocolo automático para classificar usos adequados e inadequados da IA.

A palavra “responsável” é empregada aqui em sentido pedagógico delimitado. Não funciona como qualificação moral do estudante nem pretende abranger, nesta categoria, todas as questões éticas relacionadas à inteligência artificial. Privacidade, vieses, proteção de dados, equidade de acesso e

impactos sociais permanecem relevantes, mas o recorte deste artigo está na relação entre aquilo que é delegado e aquilo que precisa permanecer sob elaboração e julgamento do estudante.

Antes de defini-la, uma distinção construída no capítulo 2 precisa permanecer visível. *Cognitive offloading* e delegação cognitiva não são utilizados como termos equivalentes. Risko e Gilbert (2016) oferecem a base para compreender como recursos externos podem alterar as exigências de processamento de uma tarefa e reduzir demanda cognitiva. A expressão delegação cognitiva, tal como empregada neste estudo, recorta um fenômeno mais específico: a transferência de uma operação relevante à realização da tarefa para um sistema de inteligência artificial. A delegação cognitiva responsável acrescenta uma terceira camada. Ela pergunta sob quais condições essa transferência permanece compatível com a aprendizagem pretendida.

A categoria articula quatro dimensões: finalidade de aprendizagem, operação delegada, agência preservada e responsabilidade intelectual. Elas não constituem etapas independentes. Seu sentido emerge da relação entre o que se pretende ensinar, o que foi transferido à ferramenta, quais decisões permaneceram com o estudante e em que medida ele consegue responder pelo resultado.

A finalidade de aprendizagem é o ponto de partida: antes de perguntar se a IA pode ser utilizada, é preciso saber o que se espera que o estudante desenvolva. Quando o sistema produz o resultado sem que ele percorra o processo que se pretendia ensinar ou avaliar, a atividade perde capacidade de revelar a aprendizagem.

A operação delegada precisa então ser confrontada com essa finalidade. Recorrer à IA para localizar possibilidades de organização, produzir objeções ou revisar clareza não equivale a solicitar integralmente a resposta. Se a operação transferida coincide com a capacidade que se pretendia desenvolver, há um ponto de atenção: a ferramenta pode estar realizando justamente o trabalho formativo da atividade.

Essa relação permite formular uma pergunta que sintetiza boa parte do percurso realizado até aqui: a IA está ajudando o estudante a pensar ou está realizando o pensamento que se pretendia desenvolver? A formulação não estabelece uma oposição absoluta. Apoio e substituição podem coexistir na mesma atividade e variar conforme o momento em que a tecnologia entra. Sua utilidade está em tornar visível uma distribuição do trabalho cognitivo que pode ficar escondida quando se observa apenas a qualidade do produto final.

A agência preservada diz respeito às decisões que continuam sob regulação do estudante: formular perguntas, estabelecer critérios, comparar alternativas, reconhecer inconsistências e aceitar ou rejeitar sugestões. O referencial da UNESCO (2024a) sustenta a centralidade da agência humana e do julgamento crítico na formação para IA.

Agência, porém, não basta. Responsabilidade intelectual exige que o estudante compreenda argumentos, verifique informações relevantes, justifique decisões, reconheça limitações e explique como

a IA participou do processo. Retoma-se, assim, a autoria como presença intelectual reconhecível e assumida.

As quatro dimensões permitem distinguir usos aparentemente semelhantes. Em uma atividade destinada a desenvolver síntese, solicitar um resumo completo antes de qualquer elaboração própria transfere à ferramenta uma operação que coincide com a aprendizagem pretendida. Se, ao contrário, o estudante produz inicialmente sua síntese e depois a confronta com uma versão gerada pela IA, identificando omissões, diferenças e critérios de seleção, a mesma função tecnológica passa a integrar outra distribuição do trabalho cognitivo. O exemplo não transforma a segunda situação em modelo ideal; apenas mostra que o valor pedagógico não está inscrito na ferramenta isoladamente.

A categoria também não deve ser convertida em mecanismo de vigilância ou em cálculo da porcentagem de texto produzido por máquina. Seu foco é o desenho da atividade: como permitir que a IA participe sem tornar dispensável aquilo que se pretende observar, desenvolver ou avaliar?

Esse deslocamento também distribui responsabilidades. O estudante precisa aprender a reconhecer o que transfere à tecnologia, avaliar o que recebe e responder pelas escolhas realizadas. O professor precisa identificar quais operações são constitutivas da aprendizagem e quais podem ser apoiadas sem descaracterizá-la. À escola cabe construir referências institucionais suficientemente coerentes para que essas decisões não dependam apenas de respostas individuais e circunstanciais.

Há, ainda, uma consequência que merece ser assumida. Se uma atividade pode ser integralmente solucionada por um sistema generativo sem exigir do estudante compreensão, julgamento ou transformação do resultado, não basta atribuir o problema ao estudante que recorreu à ferramenta. Também é legítimo perguntar o que a própria atividade consegue revelar sobre a aprendizagem. A presença da IA torna mais evidente uma questão anterior a ela: produtos escolares nem sempre tornam visíveis os processos intelectuais que pretendem representar.

Essa constatação não transforma a inteligência artificial em solução para os limites das práticas avaliativas, mas impede que ela seja tratada apenas como ameaça externa. Em alguns casos, a tecnologia expõe fragilidades que já estavam presentes no desenho das tarefas. Em outros, cria problemas novos ao permitir que operações complexas sejam transferidas com facilidade. Distinguir uma situação da outra exige justamente os critérios que a categoria proposta procura organizar.

Delegação cognitiva responsável não pressupõe autonomia como fazer tudo sozinho. Um estudante autônomo pode recorrer a professores, colegas, livros, bases de dados e IA; o que precisa desenvolver é a capacidade de decidir quando recorrer a esses recursos, avaliar o que recebe e reconhecer o que não deveria transferir sem comprometer a própria aprendizagem. Aprender a delegar pode integrar a autonomia, desde que o julgamento sobre a delegação não seja igualmente delegado.

Chega-se, então, a uma formulação que parece simples, mas altera o foco do debate. A questão educacional não é quanto de inteligência artificial o estudante utiliza. É o que ele deixa de fazer quando

a utiliza, por que deixa de fazê-lo e o que continua capaz de compreender, decidir e justificar depois dessa transferência. A frequência de uso pode ser observada; sozinha, porém, diz pouco sobre a qualidade cognitiva da experiência.

A categoria permanece provisória. Resulta de articulação teórico-bibliográfica e documental e precisa ser confrontada com situações empíricas, especialmente na Educação Básica. Sua utilidade está em recolocar a pergunta central: não quanto de IA o estudante utiliza, mas o que deixa de fazer, por que deixa de fazê-lo e o que continua capaz de compreender, decidir e justificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da inteligência artificial generativa torna insuficiente perguntar apenas se essas tecnologias devem ou não ser utilizadas. A questão que orientou este estudo foi em que condições a IA pode constituir mediação da aprendizagem e em que condições passa a representar delegação de processos necessários à autonomia intelectual.

A análise permite sustentar que a IA pode constituir mediação quando sua participação é compatível com a finalidade da atividade, preserva decisões intelectualmente relevantes e mantém o estudante em condições de compreender, avaliar e responder pelo resultado. A delegação torna-se problemática quando a operação transferida coincide justamente com o processo cognitivo que se pretendia desenvolver e o estudante deixa de exercer compreensão, julgamento ou decisão sobre aquilo que apresenta.

A articulação entre essas questões conduziu à proposição da delegação cognitiva responsável. A categoria organiza quatro dimensões relacionais - finalidade de aprendizagem, operação delegada, agência preservada e responsabilidade intelectual - e não pretende estabelecer uma lista fixa de tarefas permitidas ou proibidas. Seu valor está em orientar o julgamento pedagógico sobre o que pode ser transferido sem esvaziar a experiência formativa.

Para o trabalho docente e institucional, a consequência é direta: quanto mais capazes se tornam os sistemas de produzir respostas, mais importante se torna decidir quais respostas não devem ser oferecidas prontamente e explicitar os critérios de uso. A escola precisa construir referências compartilhadas, não para uniformizar práticas, mas para relacionar o uso da tecnologia às finalidades curriculares e avaliativas.

O estudo possui limites. A produção sobre IA generativa na Educação Básica ainda é recente e desigual, e parte da literatura mobilizada para discutir agência e externalização cognitiva provém do Ensino Superior, sem pretensão de generalização direta. Além disso, a revisão é narrativa e a categoria proposta ainda não foi validada empiricamente.

Pesquisas futuras poderão examinar como as quatro dimensões se manifestam em diferentes idades, componentes curriculares e tipos de atividade, bem como testar a capacidade explicativa da categoria em situações concretas. Questões como proteção de dados, vieses, desigualdade de acesso,

propriedade intelectual e impactos ambientais, embora relevantes, permaneceram fora do recorte deste estudo.

Ao final, a IA generativa torna mais urgente uma pergunta que a educação sempre precisou enfrentar: o que esperamos que um estudante seja capaz de compreender, realizar e julgar por si mesmo? A autonomia não exige ausência de mediação tecnológica, mas capacidade de reconhecer o que pode ser delegado, avaliar criticamente o que se recebe e assumir responsabilidade pelo que se produz.

O desafio educacional, portanto, não é ensinar estudantes a competir com máquinas nem transferir a elas tudo o que conseguem realizar. É formar sujeitos capazes de utilizar esses sistemas sem abdicar do julgamento que torna a própria delegação uma escolha intelectualmente responsável.

REFERÊNCIAS

ALFARWAN, Abdullah. **Generative AI use in K-12 education: a systematic review. Frontiers in Education,** v. 10, art. 1647573, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1647573. Acesso em: 19 set. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Estudos sobre a utilização da inteligência artificial na educação**. Brasília, DF: CNE, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/Fevereiro%202025/texto-referencia-inteligencia-artificial.pdf. Acesso em: 19 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 19 set. 2026.

DARVISHI, Ali; KHOSRAVI, Hassan; SADIQ, Shazia; GAŠEVIĆ, Dragan; SIEMENS, George. **Impact of AI assistance on student agency. Computers & Education**, v. 210, art. 104967, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967. Acesso em: 19 set. 2026.

LIN, Xiaoling; TAN, Hao. **A systematic review of generative AI in K-12: mapping goals, activities, roles, and outcomes via the 3P model. Systems**, v. 13, n. 10, art. 840, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.3390/systems13100840. Acesso em: 19 set. 2026.

RISKO, Evan F.; GILBERT, Sam J. **Cognitive offloading. Trends in Cognitive Sciences**, v. 20, n. 9, p. 676-688, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002. Acesso em: 19 set. 2026.

ROY, Bijon Kumar; JONY, Md. **Solaiman. Generative AI and critical thinking in higher education: students' narratives of cognitive offloading. Journal of Interdisciplinary Studies in Education**, v. 15, n. 3, p. 263-282, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.32674/jey59q25. Acesso em: 19 set. 2026.

TAO, Sisi; LAN, Min; WANG, Minjuan; LI, Hui. **Potential risks of generative artificial intelligence integration into K-12 education: a scoping review. Computers and Education: Artificial Intelligence**,

v. 10, art. 100561, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100561. Acesso em: 19 set. 2026.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693. Acesso em: 19 set. 2026.

UNESCO. **AI competency framework for students**. Paris: UNESCO, 2024a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105. Acesso em: 19 set. 2026.

UNESCO. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104. Acesso em: 19 set. 2026.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD

MARCIA GONÇALVES DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré, em 2012. Graduação em Letras (Língua Portuguesa), pela Faculdade ITEQ, em 2023. Pós-Graduação em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial. Professora de Educação Infantil no CEUCEI São Mateus.

RESUMO

O cenário educacional contemporâneo exige atenção redobrada às formas de ensinar, buscando transformar as práticas escolares em experiências verdadeiramente inclusivas. Isso implica reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos, ao mesmo tempo em que a escola assume a responsabilidade de favorecer o crescimento intelectual, emocional e social de bebês e crianças, preparando-as para exercer plenamente sua cidadania. A presença de crianças com necessidades especiais na primeira infância, foco deste estudo, evidencia que o ambiente escolar ainda enfrenta desafios significativos, pois muitos profissionais da educação infantil não se sentem devidamente capacitados para realizar a inclusão de maneira efetiva.

Palavras chaves: Educação Infantil; Necessidades Especiais; Práticas Escolares.

ABSTRACT

Contemporary education calls for renewed attention to teaching practices and for schools to become genuinely inclusive experiences. This means recognizing and valuing differences among students while taking responsibility for the intellectual, emotional, and social growth of babies and young children and preparing them to exercise their citizenship. The presence of young children with special needs, the focus of this study, shows that schools still face significant challenges, as many early childhood professionals do not feel adequately prepared to implement inclusion effectively.

Keywords: Early Childhood Education; Special Needs; School Practices

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos 1950 e no início dos anos 1960, a educação era vista principalmente como um caminho para melhorar a posição social. Nesse contexto, além de transmitir conhecimentos e promover a convivência social, acreditava-se que a escola poderia oferecer prestígio e reconhecimento aos indivíduos. Para muitos, estudar significava a chance de subir na escala social, enquanto, para a sociedade, representava a possibilidade de tornar a estrutura social menos rígida.

Em 1990, a Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, reforçou a necessidade de ampliar o conceito de educação básica. A proposta buscava abrir oportunidades para pessoas que, até então, não tinham acesso ao processo de aprendizagem.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), o Estado assumiu a responsabilidade de garantir o acesso gratuito à educação básica. Entre os princípios estabelecidos, destacou-se a defesa de uma educação inclusiva, assegurando o direito ao ensino para todos, independentemente das particularidades ou limitações de cada estudante.

A ideia de inclusão escolar, porém, ainda era pouco compreendida por parte dos educadores, pois exigia mudanças profundas na prática pedagógica. Era necessário investir na formação docente para lidar com diferentes necessidades e desafios, sempre com o objetivo de acolher o aluno e garantir sua participação efetiva.

Ficava evidente que a visão da escola sobre inclusão precisava evoluir. Incluir não significava apenas permitir a entrada de crianças no ambiente escolar, mas desenvolver estratégias adequadas e eficazes que possibilitassem uma participação social significativa e contribuíssem para uma educação de qualidade.

Hoje, espera-se que o sistema educacional adote práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva. A escola contemporânea tem o papel de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, preparando-as para exercer sua cidadania de forma plena.

A presença de crianças com necessidades especiais passou a ocupar um lugar central nas discussões educacionais, especialmente porque muitos profissionais da educação infantil ainda não se sentem preparados para realizar, de fato, um processo de inclusão consistente. Esse tema ganha importância por envolver o desenvolvimento integral da criança e por dialogar com a construção de uma sociedade que valoriza a diversidade. Entretanto, muitas instituições de ensino ainda se apoiam em práticas antigas, e grande parte dos educadores não recebeu formação adequada para atuar com alunos que demandam apoio especializado.

Diante desse cenário, surgem algumas questões fundamentais: As escolas possuem condições reais de implementar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão? O que significa, de maneira concreta, incluir? Esse processo deve começar já na educação infantil?

Com o objetivo de refletir sobre essas perguntas, o estudo estabelece como propósito central analisar como ocorre a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil. Para isso, define três metas específicas: compreender o processo de inclusão nessa etapa da educação; identificar avanços e obstáculos que surgem quando se tenta colocar a inclusão em prática; e examinar as políticas inclusivas, relacionando-as à formação dos professores.

A compreensão da educação inclusiva começa pelo entendimento do próprio conceito de inclusão e de como ele se manifesta no cotidiano escolar. Esse ponto inicial envolve reconhecer o significado social e educacional da inclusão e observar de que maneira crianças com necessidades especiais são acolhidas e integradas ao ambiente escolar.

No desenvolvimento do tema, torna-se essencial examinar tanto os progressos quanto os obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino. Isso inclui analisar como as políticas públicas garantem o direito à educação e contribuem para uma escola mais democrática, além de observar como as instituições têm criado estratégias pedagógicas que tornem a inclusão efetiva e contínua.

Por fim, é indispensável considerar o papel da escola e do professor nesse processo. A formação docente aparece como elemento central para que o educador compreenda a inclusão, desenvolva práticas pedagógicas adequadas e construa propostas que atendam a um público diverso, favorecendo uma educação verdadeiramente heterogênea e acessível a todos.

A INCLUSÃO E SEU SIGNIFICADO

O termo *inclusão* tornou-se recorrente no discurso social atual, mas compreender seu significado exige atenção. De acordo com o dicionário Aurélio (2010), incluir corresponde ao ato de inserir algo em determinado contexto. Assim, inclusão implica um processo de inserção, especialmente quando se trata de integrar pessoas a espaços sociais específicos — entre eles, a escola, local onde se desenvolvem as aprendizagens formais de leitura, escrita e convivência.

Apesar dos avanços do século XXI, ainda persiste a dúvida sobre se as instituições escolares realmente superaram práticas tradicionais e modelos pedagógicos ultrapassados. Embora se fale muito

em renovação, muitas escolas continuam demonstrando resistência em adotar abordagens mais amplas, capazes de favorecer o ensino e a aprendizagem de forma mais significativa. Essa percepção encontra respaldo na reflexão de Mittler (2000, p. 25), ao afirmar que:

(...) no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que as instituições precisam rever suas práticas e reorganizar suas ações para construir ambientes que acolham todos os estudantes, respeitando suas singularidades. A escola deve comprometer-se com práticas pedagógicas que promovam novos conhecimentos e atitudes livres de preconceitos, valorizando a diversidade como princípio fundamental.

Isso implica abandonar práticas excludentes e assumir a responsabilidade de adaptar-se às demandas contemporâneas, enfrentando o desafio da inclusão com abertura e disposição para mudanças.

A inclusão implica transformar profundamente a maneira como a escola compreende e organiza suas práticas, exigindo novas concepções, expectativas e formas de atuação baseadas no envolvimento coletivo. Essa mudança demanda estratégias que favoreçam o desenvolvimento das crianças, reconhecendo que a instituição escolar precisa rever suas próprias limitações para atender, de forma adequada, estudantes que necessitam de acompanhamento específico. Trata-se de promover uma revisão de valores que impacte positivamente o processo de ensino e aprendizagem.

Strieder e Zimmermann (2000, p. 146) reforçam essa ideia ao afirmar que:

A inclusão requer uma mudança de mentalidade e de valores, ultrapassando orientações técnicas ou soluções prontas. Para eles, a inclusão envolve reflexões profundas de toda a comunidade escolar e social, reconhecendo que o princípio essencial da educação inclusiva é a valorização da diversidade presente em qualquer grupo humano.

Dessa perspectiva, torna-se evidente que não bastam procedimentos técnicos ou modelos padronizados. A inclusão exige uma transformação na forma de perceber o outro, reconhecendo e respeitando suas singularidades. Valorizar a diversidade e compreender as necessidades de cada pessoa são passos fundamentais para que a escola avance rumo a práticas verdadeiramente inclusivas.

A reflexão de Mantoan aponta para um movimento educacional que exige abandonar antigas referências e reconhecer que o conhecimento contemporâneo se constrói a partir da aceitação das diferenças. Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações, não há mais espaço para que a escola permaneça presa a modelos ultrapassados; ela precisa acompanhar as transformações sociais e incorporar novas formas de compreender o outro.

A efetivação da educação inclusiva depende de uma reorganização profunda das práticas escolares, abrindo espaço para múltiplas formas de aprender e ensinar. Uma instituição comprometida

com a inclusão reconhece que cada estudante constrói o conhecimento de maneira singular e, por isso, precisa de um currículo flexível, capaz de responder às necessidades específicas de cada criança. Incluir significa garantir a participação plena do aluno no grupo, respeitando suas características e favorecendo sua interação social.

Essa perspectiva também envolve oferecer oportunidades equitativas a todos, inclusive àqueles com deficiências mais severas. Para isso, é necessário considerar fatores como idade, contexto social e condições individuais, de modo a preparar cada estudante para uma vida ativa e digna na sociedade.

Sassaki (2003) destaca que, durante décadas, prevaleceu a ideia de integração, que colocava sobre a pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar aos padrões considerados “normais”. Esse modelo, porém, excluía muitos indivíduos, pois exigia que se aproximassem de um ideal inalcançável para grande parte deles.

Walber e Silva (20026, p36) reforçam essa crítica ao afirmar que “a integração pressupunha um esforço unilateral do aluno, que deveria tornar-se o mais normal possível”, o que deixava muitos à margem dos espaços sociais e educacionais.

Na prática, a integração limitava-se a permitir a entrada do aluno na escola, sem modificar o sistema ou suas práticas. Como observa Mantoan (2003, p.23), nesse modelo, “a escola permanecia inalterada, enquanto o estudante era pressionado a se ajustar às suas exigências”. A inclusão, ao contrário, propõe um movimento inverso: a escola é que deve se transformar para acolher o aluno em sua totalidade, valorizando suas potencialidades, reconhecendo suas necessidades e respeitando suas limitações.

A partir dessa visão, a inclusão se configura como um projeto amplo, que envolve repensar valores, práticas e estruturas, sempre com o objetivo de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação significativa e humanizadora.

A efetivação da inclusão depende de uma transformação profunda na maneira como a educação é compreendida, exigindo que o sistema escolar adote uma postura que coloque o aluno no centro do processo e envolva todos os participantes da comunidade educativa.

Mantoan (2000, p.37) destaca que:

A inclusão se fundamenta no convívio com as diferenças e na aprendizagem entendida como uma experiência relacional e participativa, capaz de produzir significado para o estudante ao considerar sua subjetividade, ainda que construída coletivamente no ambiente da sala de aula.

A partir dessa concepção, torna-se necessário reconhecer a diversidade presente no universo infantil e compreender que cada criança se desenvolve dentro de um contexto sociocultural próprio. Isso implica superar a visão homogênea que historicamente marcou a educação e adotar uma perspectiva que valorize a heterogeneidade como elemento essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e, portanto, mais humana.

AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A CRIANÇA

A compreensão da infância mudou ao longo dos séculos, acompanhando as transformações sociais e culturais que marcaram cada período histórico. Como observa Kramer (2006), as diferentes formas de organização da sociedade influenciaram diretamente a maneira como as crianças eram percebidas, e isso também se aplicou às crianças com necessidades especiais, que foram interpretadas de modos variados conforme o contexto de cada época.

Na Roma Antiga, registros apontam que crianças com algum tipo de deficiência eram consideradas frágeis ou inadequadas e, por isso, muitas vezes eliminadas logo após o nascimento, por serem vistas como incapazes de contribuir para a sociedade (BRUNO, 2006). Na Grécia Antiga, Platão defendia que crianças consideradas “mal constituídas” deveriam ser sacrificadas ou mantidas afastadas da vida pública, reforçando uma visão de exclusão e desvalorização dessas vidas.

Durante a Idade Média, as interpretações sobre crianças com deficiência eram marcadas por contradições. Algumas eram vistas como possuídas por forças malignas, enquanto outras, especialmente as cegas ou surdas, eram associadas a dons sobrenaturais. Apesar dessas diferenças de percepção, a exclusão social era uma constante, e essas crianças raramente eram integradas à vida comunitária (BRUNO, 2006). Sassaki (2003) destaca que, por muitos séculos, pessoas com deficiência foram tratadas como inúteis, um peso para a família e sem valor social, sendo frequentemente chamadas de “inválidas” e, em algumas culturas, até mesmo exterminadas.

Esse percurso histórico evidencia que a visão sobre a deficiência foi, por muito tempo, marcada pela rejeição e pela marginalização. A mudança desse cenário exigiu séculos de transformações culturais, políticas e educacionais, até que a criança com necessidades especiais passasse a ser reconhecida como sujeito de direitos e como parte integrante da sociedade.

A compreensão da infância na sociedade feudal estava diretamente ligada às condições de sobrevivência da época. A elevada mortalidade infantil fazia com que apenas algumas crianças chegassem à fase em que poderiam assumir funções produtivas, sendo tratadas como pequenos adultos. Ariès, citado por Ujiie (2009), descreve que, até o século XIII, não havia uma percepção diferenciada da criança; ela era vista como um adulto em miniatura, alguém incompleto e sem características próprias que justificassem um tratamento distinto.

Com o surgimento da sociedade burguesa, essa visão começou a se transformar. A criança passou a ser reconhecida como um sujeito que precisava de cuidados específicos, educação formal e preparação para o futuro, como aponta Kramer (2006). Essa mudança refletia as novas formas de organização social, econômica e cultural, que passaram a atribuir à infância um papel distinto e valorizado.

Essas transformações no conceito de infância acompanharam as mudanças históricas nas estruturas sociais, nos modos de trabalho e nas expectativas sobre o papel das crianças na sociedade. Da mesma forma, a percepção sobre crianças com necessidades especiais também evoluiu, embora de

maneira mais lenta e marcada por exclusões. Bruno (2006) destaca que, durante muito tempo, a inserção dessas crianças ocorreu de forma isolada, segregada e com caráter assistencialista, geralmente conduzida por instituições religiosas ou filantrópicas na Europa. Esse modelo inicial não buscava integração social plena, mas apenas cuidados básicos, reforçando a marginalização histórica dessas crianças.

A trajetória das iniciativas voltadas às pessoas com necessidades especiais começou a ganhar forma na França do século XVII. Bruno (2006) destaca que, por volta de 1620, surgiram as primeiras tentativas de ensinar pessoas surdas a se comunicar oralmente. A partir dessas experiências iniciais, foram criadas em Paris as primeiras instituições especializadas, entre elas a conduzida pelo abade Charles M. Eppé, responsável pelo desenvolvimento do chamado “Método dos Sinais”, que possibilitou novas formas de comunicação para pessoas surdas.

No Brasil, até a década de 1970, o atendimento às crianças com necessidades especiais ocorria majoritariamente em instituições separadas das escolas regulares, reforçando um modelo segregador. Essa lógica, porém, começou a ser questionada no final dos anos 1980, quando novas concepções sobre deficiência e educação passaram a circular, abrindo espaço para a ideia de inclusão escolar. A partir desse movimento, consolidou-se a compreensão de que todas as crianças, independentemente de suas condições, devem ter acesso aos mesmos espaços sociais e educacionais.

A inclusão, nesse sentido, é entendida como um direito que deve ser garantido em qualquer etapa da vida escolar e em qualquer contexto social. O Ministério da Educação (BRASIL, 2001) reforça essa perspectiva ao definir inclusão como um processo que assegura oportunidades e participação plena a todos os indivíduos, reconhecendo suas singularidades e garantindo condições para que possam exercer seus direitos de forma equitativa.

A inclusão, entendida como direito social, envolve garantir que todas as pessoas tenham acesso contínuo aos espaços comuns da vida em sociedade, espaços que devem ser organizados com base no acolhimento da diversidade, na aceitação das diferenças individuais e no compromisso coletivo de oferecer oportunidades de desenvolvimento com qualidade em todas as dimensões da vida. No Brasil, como observa Mazzotta (1996), a preocupação com a educação de pessoas com deficiência é relativamente recente, iniciando-se de forma mais estruturada apenas no século XIX, inspirada em modelos europeus e norte-americanos. Bruno (2005) destaca que as primeiras instituições especializadas surgiram nesse período, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 no Rio de Janeiro, e o Instituto Imperial de Educação de Surdos, fundado em 1857, ambos baseados no modelo de escolas residenciais que se espalhou pelo país.

A consolidação da inclusão, entretanto, exige mais do que a existência de instituições; requer planejamento, políticas públicas consistentes e o envolvimento da comunidade escolar e das famílias, de modo a garantir oportunidades de aprendizagem que respeitem a singularidade de cada criança. Para que um aluno com necessidades especiais seja realmente incluído no ambiente escolar, é fundamental

reconhecer que a escola é um espaço marcado pela diversidade e que todos devem aprender a conviver com as diferenças, respeitando as especificidades de cada deficiência. Somente assim é possível caracterizar uma escola como inclusiva.

A educação inclusiva busca assegurar o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação plena, princípios reafirmados tanto na Declaração dos Direitos Humanos quanto nas políticas educacionais de diversos países. Apesar disso, milhões de crianças e adultos ainda permanecem sem acesso à educação ou recebem um ensino de qualidade inferior, como aponta o MEC (2005). Nesse cenário, garantir o direito à educação implica assegurar a cada indivíduo condições equitativas para construir sua identidade e desenvolver seu potencial. O respeito e a valorização da diversidade tornam-se, portanto, elementos essenciais para que a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil seja efetiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação — incluindo aquela voltada às pessoas com necessidades específicas — apoia-se no princípio da equidade, que reconhece as diferenças humanas e a importância de oferecer condições ajustadas para que o processo de aprendizagem aconteça de forma justa. Esse entendimento orienta a criação de políticas públicas educacionais que considerem a diversidade e garantam meios diferenciados para que todos possam participar plenamente da vida escolar.

Nos últimos anos, tem-se buscado superar práticas históricas de exclusão por meio de uma abordagem inclusiva, que propõe uma nova forma de compreender o indivíduo com necessidades educacionais especiais. A inclusão defende a construção de uma sociedade que acolha todas as pessoas, independentemente de suas características.

Nesse contexto, a Educação Especial — termo utilizado para designar o atendimento educacional destinado a pessoas com deficiências, comportamentos atípicos ou altas habilidades — é reconhecida pela Constituição brasileira como um componente inseparável do direito universal à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC, 2001.

____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, n.3, p. 7-25, 1999.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Editora Scipione, 1988.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?". In: Vida Independente: historia, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003. P. 12-16.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

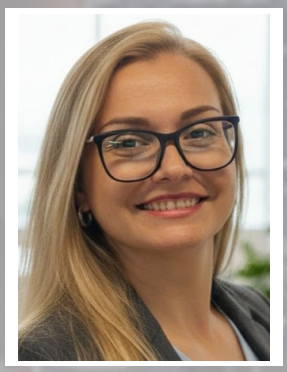
UJIIE, Najela Tavares. **Educação, criança e infância no contexto das ciências sociais,** Revista Guairacá, Guarapuava, Paraná, n.25, p.9-23, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação para satisfazer Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

VIEIRA, Nara Wellausen. **Inclusão e a Diversidade: Crianças com necessidades especiais. In: UNESCO. Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil.** Brasília: Unesco, 2005. P.47-60. (Cadernos Pedagógicos, v. 3).

WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosane Neves da. **As práticas de cuidado e a**

questão da deficiência: integração ou inclusão? Revista Estudos de Psicologia I, Campinas, n. 23, v.1, p. 29-37, jan.-mar.2006. Disponível em <www.scielo.com.br>.Acesso em: 27 fev.2026..



A CONTRIBUIÇÃO DOS ATELIÊS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A APRENDIZAGEM E A CRIATIVIDADE DOS ESTUDANTES

THE CONTRIBUTION OF PEDAGOGICAL ATELIERS TO LEARNING AND CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MARIA DO CARMO BORGES FREIRE
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015); Professora de Educação Infantil no CEI Ver. João Carlos Fairbanks

RESUMO

A abordagem pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia consolidou-se internacionalmente como uma importante referência para a Educação Infantil ao reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e valorizar experiências investigativas mediadas por ambientes intencionalmente organizados. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições dos ateliês pedagógicos inspirados na abordagem de Reggio Emilia para o desenvolvimento integral das crianças, com ênfase na aprendizagem, na criatividade, na autonomia e nas experiências relacionadas às Artes Visuais. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico, fundamentado em livros, artigos científicos e documentos que discutem a proposta pedagógica reggiana e sua relação com a educação contemporânea. A análise evidenciou que os ateliês constituem espaços de investigação, experimentação e expressão, favorecendo a construção do conhecimento por meio da interação, da resolução de problemas, da exploração de diferentes materiais e da mediação docente. Os resultados também demonstram que a organização dos ambientes educativos, a escuta sensível do professor e a valorização das múltiplas linguagens infantis fortalecem o protagonismo da criança, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e criativo desde os primeiros anos de vida.

Palavras chaves: Reggio Emilia; Ateliês pedagógicos; Educação Infantil; Artes Visuais; Protagonismo infantil.

ABSTRACT

The pedagogical approach developed in Reggio Emilia has become an important international reference in early childhood education by recognizing children as active constructors of knowledge and valuing inquiry-based experiences in intentionally organized environments. This qualitative bibliographic study analyzes how ateliers inspired by Reggio Emilia contribute to children's holistic development, with emphasis on learning, creativity, autonomy, and visual arts. It draws on books, scholarly articles, and documents about the Reggio Emilia approach and contemporary education. The analysis shows that ateliers are spaces for investigation, experimentation, and expression, where interaction, problem-solving, exploration of diverse materials, and teacher mediation support knowledge-building. The findings also show that the organization of learning environments, teachers' attentive listening, and recognition of children's multiple forms of expression strengthen children's agency, support meaningful learning, and contribute to cognitive, social, emotional, and creative development from the earliest years.

Keywords: Reggio Emilia; Pedagogical Ateliers; Early Childhood Education; Visual Arts; Child Agency

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, uma vez que é nesse período que são construídas importantes bases cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Nesse contexto, as práticas pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino influenciam diretamente a maneira como as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos e estabelecem relações com os diferentes espaços, pessoas e linguagens (GANDINI, 2022).

Entre as propostas educacionais que vêm despertando interesse no cenário internacional destaca-se a abordagem de Reggio Emilia, reconhecida por compreender a criança como protagonista do próprio processo de aprendizagem e por organizar ambientes capazes de estimular investigação, criatividade, autonomia e participação ativa. Dentre esses ambientes, os ateliês assumem papel de destaque ao favorecerem experiências investigativas mediadas pela experimentação, pelas múltiplas linguagens e pelas Artes Visuais. Considerando a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas cada vez mais significativas na Educação Infantil, torna-se relevante compreender como essa proposta pode contribuir para o desenvolvimento infantil e enriquecer o trabalho docente.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições dos ateliês inspirados na abordagem de Reggio Emilia para o desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca compreender os fundamentos que caracterizam essa proposta pedagógica; identificar os princípios que orientam a organização dos ateliês como espaços de aprendizagem; analisar a atuação do professor enquanto mediador das experiências infantis; discutir a relação entre os ateliês e

o desenvolvimento das Artes Visuais; e evidenciar as contribuições dessas experiências para o fortalecimento da criatividade, da autonomia, da expressão e do protagonismo das crianças (MARAFON, 2016).

Para alcançar esses objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em produções científicas que discutem a abordagem reggiana e suas possibilidades de aplicação na Educação Infantil.

A organização deste artigo foi estruturada de modo a proporcionar uma compreensão progressiva da temática investigada. Inicialmente, apresenta-se um panorama sobre os princípios que fundamentam a abordagem pedagógica de Reggio Emilia e sua concepção de infância. Em seguida, são discutidas as características dos ateliês pedagógicos como ambientes de investigação, criação e construção do conhecimento, destacando suas relações com as Artes Visuais e com o desenvolvimento integral da criança. Posteriormente, são analisadas as contribuições da mediação docente, da escuta sensível e da organização dos espaços educativos para a promoção de aprendizagens significativas. Por fim, apresentam-se as considerações decorrentes das análises realizadas, reafirmando a importância dos ateliês como estratégia pedagógica capaz de potencializar experiências educativas mais participativas, criativas e coerentes com as demandas da infância contemporânea.

A INFLUÊNCIA DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na década de 1990, a cidade italiana, conhecida como Reggio Emilia, recebeu reconhecimento mundial devido às experiências relacionadas à Educação Infantil, a partir da necessidade de reconstrução da cidade, devastada pela Segunda Guerra Mundial. Um grupo de europeus reuniu-se com o intuito de possibilitar às crianças, ainda assustadas pelas consequências do pós-guerra, a continuação dos estudos, evidenciando as experiências pessoais dos sujeitos (COLINVAUX, 2020).

Segundo Marafon (2016, p.16): “Reggio Emilia representa uma escola diferente, oportunizando o desenvolvimento da inteligência acima da mecanização ao permitir a participação das crianças pelas vivências”.

A proposta de aprendizagem voltada às crianças de Reggio Emilia foi fortificada ao longo dos anos, especialmente com bases no trabalho de Loris Malauzzi e auxílio de toda a comunidade escolar. Na cidade italiana, o primeiro terreno para construção de uma escola foi doado e os materiais, como tijolos, eram retirados das casas bombardeadas na Segunda Guerra. A mão de obra era coletiva, com pais, professores e amigos participando a evolução do espaço. Assim também ocorreu com as demais escolas, construídas com a força conjunta da sociedade, preocupada com a educação das crianças (GANDINI, 2022).

De acordo com Rinaldi (2019), as escolas construídas não tinham muros, conectando-se à cidade, envolvendo pais e alunos na proposta de aprendizagem, além de possibilitar a comunicação com

diferentes pessoas. A administração da instituição acontecia pelo município, permitindo melhores qualidades, devido à responsabilidade menor, ou seja, quanto menor o órgão responsável pela escola, maiores seriam as propostas voltadas à sua efetivação.

As escolas sem muros permitiam a aproximação com a população, proporcionando a ampliação cultural e reconhecimento social desde a Educação Infantil. A proposta seria a união de todos no favorecimento da construção do conhecimento da criança, processo que considerava as habilidades infantis, potencializando-as, de modo que as relações e compreensões do indivíduo com a realidade permitissem a composição da própria história (COLINVAUX, 2020).

Os ambientes escolares precisavam buscar a caracterização de sua identidade e cultura, ressaltando a própria missão, a fim de conquistar o respeito e confiança da comunidade local, ampliando assim o número de alunos frequentes na unidade de ensino (GANDINI, 2022).

Apesar de cada espaço escolar apresentar a própria identidade, a proposta centralizadora das escolas de Reggio Emilia objetivava o protagonismo da criança, cabendo aos gestores e professores, a elaboração de estratégias adaptadas às necessidades dos alunos, contando com a participação das famílias na continuação do ensino para o desenvolvimento pleno das competências e habilidades infantis (COLINVAUX, 2020).

Ferreti (2014) afirma que protagonismo infantil deriva do grego para determinar uma peça de teatro, tratando do sujeito que ocupa o principal lugar na atuação. Sendo assim, o protagonismo infantil refere-se à participação da criança como principal ator em suas decisões, encontrando meios para driblar os acontecimentos a partir daquilo que conhece, ou seja, buscando participação ativa na aprendizagem.

De acordo com Miranda (2020), o principal estímulo para construção de escolas com propostas pedagógicas diferentes foi a quebra com doutrinas políticas e econômicas, que visavam apenas os interesses regidos pela Igreja Católica. Sendo assim, a escolas de Reggio Emilia intencionavam o equilíbrio entre a ciência e a sociedade, propondo situações experimentais e inovadoras às crianças e familiares, a partir da comunicação com outros países, como a França e Suíca, que pregavam a educação ativa e o protagonismo dos alunos.

Segundo Rinaldi (2019), os professores que atuavam nas escolas de Reggio Emilia uniram estudos de diferentes áreas, desde educação e pedagogia, até comunicação, arte, história, entre outras, a fim de permitir uma ampliação das hipóteses relacionadas à necessidade de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, com destaque para a Educação Infantil, além de analisar situações de mudanças possíveis no meio educacional.

Portanto, a construção das teorias das escolas de Reggio Emilia baseava-se em diferentes aspectos estudados por importantes pesquisadores, buscando a construção de uma aprendizagem significativa, que favorecesse o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, juntamente às habilidades relacionadas às diferentes disciplinas escolares e da Educação Infantil.

Rinaldi (2019) chama atenção para as propostas utilizadas na escola de Reggio Emilia, como o oferecimento de condições aos alunos para a aprendizagem, influenciado por Piaget, considerando a necessidade de interrelações sociais, que estimulam a interação e independência no aprender. Assim também, os trabalhos de Vygotsky, quando abordando a coerência entre pensamento e linguagem para a formação e execução de ideias e ações. Quanto a Dewey, a influência com as pesquisas que defendiam a aprendizagem como um processo ativo, construído pelas crianças a partir de experimentações.

O trabalho realizado nas escolas de Reggio Emilia buscou, desde o princípio, a participação da criança em experiencias significativas, a fim de que a aprendizagem representasse algo real. A partir da união de teorias e estratégias que refletiam a necessidade de desenvolvimento crítico da criança, as novas escolas surgiram com propostas diferenciadas, implicando na prática pedagógica inovadora, que busca a potencialização das habilidades infantis, acima da mecanização do ensino (COLINVAUX, 2020).

Segundo Miranda (2020), as atuais metodologias que se baseiam nas escolas sem muro visam o respeito e a responsabilidade com as crianças, dependendo da participação de todos na construção do conhecimento infantil. Especialmente na Educação Infantil, quando a tendência direcionar à exploração e descobertas dos indivíduos, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, as práticas pedagógicas de Reggio Emilia podem estabelecer conexões da criança com o mundo, além de permitir a potencialização das habilidades, considerando a possibilidade de experimentação da aprendizagem.

As escolas de Reggio Emilia não planejavam currículos, pois as propostas de ensino estavam definidas a partir de projetos que estruturavam o trabalho docente, podendo ser modificado conforme as necessidades das crianças. Caberia ao docente à observação do desenvolvimento, dificuldades e potencialidades infantis, buscando estratégias que atendessem todos os aspectos, além de permitir à criança sua própria tomada de decisão, escolhendo os meios de aprendizagem após reflexões e discussões realizadas conjuntamente (MARAFON, 2016).

Segundo Colinvaux (2020, p.33): “Em Reggio Emilia, o professor aprendia a escutar as palavras e ações da criança, considerando as múltiplas linguagens identificadas a partir da observação”.

Portanto, a prática docente baseada nas escolas de Reggio Emilia, depende do escutar, dialogar e compreender as necessidades e dificuldades da criança, de modo que seja possível organizar atividades fundamentais ao desenvolvimento infantil, partindo dos interesses da criança para alcance da produção do conhecimento, considerando a possibilidade de envolvimento da comunidade escolar, desde gestores até familiares (BELTRAME E MOURA, 2016).

Durante a fase da Educação Infantil, as escolas com propostas semelhantes à cidade de Reggio Emilia propõem a valorização dos espaços de aprendizagem, de modo que sejam ambientes lúdicos para incentivar a participação da criança em atividades prazerosas, propiciando o desenvolvimento das linguagens por meio das artes visuais, músicas, pinturas, entre outros elementos. A criança assume o

protagonismo de sua aprendizagem, situação que ampliam as possibilidades de descoberta e aquisição do conhecimento significativo (BARBOSA E HORN, 2019).

De acordo com Marafon (2016, p.20): “A organização dos espaços é fundamental, pois enriquecem e promovem oportunidades para as crianças explorarem seu potencial de aprendizagem social, afetiva e cognitiva”.

A partir de identificada a necessidade de organização de espaços que estimulem a aprendizagem, os ateliês representavam uma importante ferramenta na exploração dos projetos docentes, proporcionando à experimentação infantil, a partir de uma proposta lúdica que previam a construção de oficinas com objetos e ferramentas, favorecendo o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança (COLINVAUX, 2020).

Nas escolas inspiradas em Reggio Emilia, os espaços são elaborados com a participação da comunidade escolar, objetivando estimular a aprendizagem e refletir confiança às crianças, considerando a influência das características culturais de cada sujeito participante da construção do ambiente educacional, além de intencionar acolhimento e refúgio aos alunos. Desde os móveis até os materiais, são escolhidos, projetados e/ou construídos pelos familiares e professores, com o cuidado para que a aparência direcione à interação das crianças (BELTRAME E MOURA, 2016).

Gandini (2022) ressalta que as escolas de Reggio Emilia, bem como aquelas inspiradas em sua proposta, são construídas e apropriadas para as idades e níveis de desenvolvimento que atenderá, cabendo ao ambiente a classificação de terceiro educador, precisando ser flexível às modificações e adaptações necessárias na construção do conhecimento das crianças. Como a infância trata-se de um elemento centralizador em Reggio Emilia, os espaços defendem os direitos da criança, bem como a experimentação do conhecimento, buscando a construção da identidade e cultura dos sujeitos.

OS ATELIÊS COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

As ideias de ateliê, a partir da escola de Reggio Emilia, surgiram com os estudos de Loris Malauzzi, que propôs uma revolução no processo de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil. Os ateliês passaram a representar parte do projeto de escolas pertencentes à Reggio Emilia, intencionando contrariar os conceitos mecanizados e tradicionais de educação para as crianças, que permitam apenas uma formação superficial e descontextualizada (MIRANDA, 2020).

Gandini (2022) caracteriza as atuais propostas pedagógicas de construção de ateliês, baseadas em Reggio Emilia, como ferramentas voltadas à recuperação da imagem da criança, oferecendo meios de aprendizagem lúdica e significativa. Os ateliês são espaços de protagonismo infantil, que permitem aos alunos a criação com as próprias mãos, proporcionando a sensibilização estética infantil, além de explorar as potencialidades para conexão entre o aprender e a realidade.

Nas escolas inspiradas em Reggio Emilia, o ateliê trata-se de um espaço de abordagens pedagógicas desafiadoras, especialmente durante a Educação Infantil, fase em que existe maior desenvolvimento das habilidades a partir da criação e imaginação. Estes espaços intencionam convidar a criança a utilizar as mãos como ferramentas de descobertas e experimentações, direcionando ao desenvolvimento de diferentes linguagens humanas, entre elas, as artísticas (FORMAN, 2019).

A projeção dos ateliês inspirados na proposta de Reggio Emilia visa a disponibilização de diferentes materiais às crianças, a fim de ampliar as possibilidades de criação e imaginação a partir da execução de atividades manualmente, incentivando o diálogo, a pesquisa, a experimentação e as técnicas artísticas na aquisição de múltiplas competências (BELTRAME E MOURA, 2016).

Para Miranda:

A valorização das capacidades artísticas visuais desde a Educação Infantil, torna o ser humano mais confiante e determinado no modo como encara o mundo, enquanto estimula a imaginação e a criatividade, a expressão gráfica e plástica, a atenção e concentração, o raciocínio lógico, a motricidade fina, a orientação espacial entre muitas outras competências, ao longo de toda a sua vida acadêmica (MIRANDA, 2020, p.107).

Portanto, os ateliês são espaços voltados ao direcionamento das crianças, que na Educação Infantil, estão mais familiarizadas com a imaginação, situação que enriquece a expressão da criatividade, facilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades humanas, especialmente a partir do trabalho com as especificidades das Artes Visuais.

A construção de ateliês, baseados na proposta de Reggio Emilia, deve permitir a expressão da criança a partir da oportunidade de escolha por diferentes materiais, como música, pinturas e esculturas, favorecendo a percepção infantil das múltiplas formas de representação, considerando a existência de várias possibilidades de desenhar, por exemplo, a fim de expressar sentimentos, desejos e medos, sem que ocorram repreensões ou julgamentos às crianças (BELTRAME E MOURA, 2016).

Na cidade de Reggio Emilia, os ateliês deveriam ser espaços de motivação da aprendizagem, voltado às necessidades das crianças, permitindo a exploração de técnicas com materiais direcionados ao desenvolvimento da lógica e criação, evidenciando o aprimoramento das linguagens verbais e não verbais, a partir de uma prática multifacetada que permitisse a experimentação dos conceitos estudados na escola em diferentes contextos sociais vividos pela criança (GANDINI, 2022).

Diante desta realidade, as propostas inspiradas em Reggio Emilia, que visam a construção de ateliês voltados à aprendizagem infantil, estão representadas por oficinais composta de materiais que direcionam a criança à expressão e comunicação dentro da aprendizagem. As possibilidades de criação devem ser inúmeras, com espaços ricos em objetos diversificados, que estimulam as crianças na participação do processo de ensinar e aprender (FORMAN, 2019).

De acordo com Miranda (2020), os ateliês precisam propor às crianças experiências em manipulação e trabalho com objetos comuns, pertencentes ao cotidiano, como botões, tecidos, sementes, folhas, madeiras, luzes, pinceis, tintas, entre outros materiais, com diferentes texturas, tamanhos, cores e dimensões. Além disso, as crianças também podem ser conduzidas e mediadas pelo professor, na exposição a materiais considerados perigosos, como vidros, arames e tesouras.

Nas escolas de Reggio Emilia, os ateliês eram conduzidos pelos atelieristas, que intencionavam a projeção de espaços educacionais, mas aos poucos, a proposta passou a objetivar a construção da identidade da criança, bem como a expressividade e comunicação, refletindo na aprendizagem e não o oposto, ou seja, a partir das experiencias vivenciadas nos ateliês, as crianças chegariam a aquisição do conhecimento, motivadas pelas múltiplas habilidades desenvolvidas e mediadas pelos ambientes de criação (BELTRAME E MOURA, 2016).

Gandini (2022) afirma que os atelieristas representavam um importante papel nas escolas de Reggio Emilia, ampliando os projetos voltados ao aprender, a partir de parcerias entre o artista e os professores, situação que favoreceu o envolvimento de crianças e docentes.

Nas atuais propostas que se baseiam nas escolas de Reggio Emilia, os ateliês são espaços mediados pelo professor, que deve estar aberto à uma aprendizagem inovadora, considerando a necessidade de desenvolvimento das capacidades infantis relacionadas à competência cognitiva, social, física e afetiva (FORMAN, 2019).

Para Rabitti (2020), o professor que atua com a proposta inspirada em Reggio Emilia deve apresentar um perfil dinâmico, aberto à flexibilização do ensino, capaz de elaborar espaços estimulantes, voltados ao aprender significativo, além de incentivar e orientar as crianças na experimentação e descobertas. O professor também representa uma comunicação entre o desenvolvimento da criança e os espaços exteriores, a partir da elaboração de metodologias e estratégias de aprendizagem que visam a aquisição de múltiplas competências e habilidades humanas, considerando a imagem da criança como sua identificação pessoal, cultural e histórica.

Em Reggio Emilia, os professores são observadores e ouvintes, a fim de elaborarem estratégias de aprendizagem que atendam às necessidades da Educação Infantil, com especificações para cada uma das turmas. Para tanto, o professor deve estar envolvido com as crianças, percebendo as ideias para transformá-las em conhecimento. A cooperação entre docentes representa um importante fator na proposta, cabendo à comunicação com pais e gestores, a fim de que a criança alcance desenvolvimento pleno e potencialização de suas habilidades (MIRANDA, 2020).

Após ouvir as ideias das crianças, o professor de Reggio Emilia registra as falas da turma e realiza a leitura para as crianças, objetivando a motivação da aprendizagem ao expor situações que podem representar futuras atividades. Deste modo, ao desenvolver os projetos, os professores

conjuntamente, refletem, exploram e estudam maneiras de elaborar situações que favoreçam a aprendizagem das crianças, documentando os resultados obtidos (FORMAN, 2019).

Segundo Rinaldi (2019), a documentação ou registros, representam uma importante prática em ateliês de Reggio Emilia, a fim de que o conhecimento seja construído em interpretações, diálogos, argumentações e compreensões. Os registros determinam uma orientação no trabalho docente, a partir da observação realizada em atividades e situações espontâneas das crianças. Em ateliês, diante da ampla possibilidade de participação, a criança pode ser observada e interpretada com maior facilidade pelo docente, para intervenções e mediações do processo de ensinar e aprender.

ARTE VISUAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E REGGIO EMILIA

As escolas de Reggio Emilia apresentam a arte em sua essência, determinando as diferentes linguagens artísticas como direcionamento dos projetos e propostas realizadas para o trabalho escolar, especialmente na Educação Infantil. Tal caracterização ocorre devido a idealização das escolas de Reggio Emilia serem espaços que permitem à criação e imaginação da criança, associadas à liberdade, autonomia e aquisição do conhecimento, por meio da expressão, argumentação e produção (EDWARDS, 2021).

Segundo Gardner (2019, p.55): “Na Educação Infantil baseada em Reggio Emilia, a criança brinca, debate ideias e produção a partir da investigação, funcionando para o processo de aprendizagem”.

Em Reggio Emilia, as atividades planejadas por meio de projetos visam desafios às crianças, que precisam explorar o meio para aquisição do conhecimento, contando com o auxílio dos colegas e professores, além do envolvimento dos familiares. As expressões e representações infantis surgem, portanto, a partir de situações diversas, como nos desenhos, na manipulação de objetos, na execução de jogos, dentre outras abordagens lúdicas, encontradas em espaços como os ateliês (RABITTI, 2020).

Neste contexto, a Arte Visual, relacionada ao desenvolvimento das habilidades estéticas e imaginativas das crianças, representa um elemento fundamental na construção de espaços, proporcionando o direcionamento necessário na compreensão infantil do mundo, de modo que as ideias da criança sejam respeitadas, consideradas e identificadas como fundamentais na busca pela aprendizagem significativa (BARBOSA E HORN, 2019).

Em Reggio Emilia, a maneira como a criança organiza os materiais que estão à sua volta ou como traça um desenho no papel, considerando espaços de aprendizagem como os ateliês, demonstram a maneira que ele enxerga o mundo, manifestando outra forma de linguagem para comunicação por meio de desenhos lúdicos e criações abstratas (GARDNER, 2019).

Rinaldi (2019) afirma que a criança desenha antes mesmo de aprender a escrever, contar ou ler e seus desenhos são a interpretação da realidade no ponto de vista de seu olhar, exprimindo as emoções e sentimentos que justificam as ideias das crianças. Quando nasce uma ideia, surge também a

necessidade de brincar com ela a fim de torná-la o mais realista possível, situação possibilitada em ateliês.

Ao considerar a Arte Visual como uma maneira lúdica de trabalhar os conceitos artísticos já na Educação Infantil, a proposta de Reggio Emilia encaixa-se na abordagem artística, de modo que as atividades lúdicas ocorrem naturalmente, com os ateliês propiciando a descoberta das crianças, a partir de experimentação e manipulação de objetos diferenciados, desenhos e criações, situações pertencentes às linguagens artísticas (BARBOSA E HORN, 2019).

As relações entre a Arte Visual e os ateliês de Reggio Emilia podem ser identificados, a princípio, na formação dos desenhos que representam as ações prazerosas para a criança, a partir da expressão do que sentem, enxergam, ouvem e vivenciam em seu cotidiano (MIRANDA, 2020).

Para Gandini (2022), os ateliês de Reggio Emilia são característicos pela oportunidade de acesso à diferentes materiais e superfícies, como luzes, pedras, folhas, tintas, entre outros elementos, refletem a ação de representar da criança, seguindo com interpretações gráficas que adquirem novos aspectos simbólicos. A criança passa a contar sua história em desenhos e representações, favorecendo o próximo passo, ou seja, a construção de obras, esculturas, pinturas, entre outras expressões artísticas.

Segundo Edwards (2021, p.14): “Um simples rabisco deve ser entendido como um símbolo específico de assimilação na Educação Infantil, especialmente quando existe a inspiração nos ateliês de Reggio Emilia”.

A abordagem dos projetos dos ateliês prevê que a aprendizagem infantil ocorrerá quando a criança estiver em contato com variados objetos, conseguindo escolher o que melhor expresse suas vontades em determinada atividade, situações interpretadas nas Artes Visuais, quando a proposta de ensino está direcionada ao desenvolvimento e potencialização das habilidades infantis. O domínio pela visualidade envolve um prazer artístico que simboliza o ensino-aprendizagem da leitura de imagens, interpretação, reflexão e sensibilidade (BARBOSA E HORN, 2019).

Sendo assim, as relações entre a Arte Visual e a Educação Infantil, considerando a aprendizagem por meio dos ateliês de Reggio Emilia, pode ser identificada na espontaneidade da expressão dos sujeitos, devido à possibilidade de utilização de diversos materiais do cotidiano como instrumento para desenhar, pintar, rabiscar e construir obras artísticas. Além disso, nas propostas de instigação da curiosidade e sensibilidade das crianças, permitindo a expressão das necessidades pessoais e construção do próprio conhecimento (EDWARDS, 2021).

Portanto, a maneira como ocorre a organização dos materiais nos ateliês, favorece a percepção da criança pelo conhecimento ao associar o que aprende ao mundo exterior, situação encontrada nas Artes Visuais, especialmente durante a Educação Infantil, permitindo a manifestação das linguagens para uma comunicação significativa entre a criança, a comunidade escolar e a sociedade em geral (MARAFON, 2016).

Para Rabitti (2020), os ateliês são espaços que pertencem à realidade da criança, devido à infinidade de possibilidades de experimentação, especialmente na Educação Infantil, quando as crianças não sentem vergonha ou medo de expressar suas emoções em desenhos e representações. A construção de objetos permite a interpretação da realidade infantil, considerando o ponto de vista próprio de cada aluno, apontando as emoções e sentimentos que justificam as ideias.

Como a Arte Visual é uma forma lúdica de trabalhar os conceitos artísticos com as crianças, considerando a brincadeira como uma maneira natural de educar, as propostas de construção de ateliês na Educação Infantil incentivam as ações que representam o prazer na criança ao possibilitar que ela expresse o que sente, vê, ouve e vivencia em seu cotidiano (BARBOSA E HORN, 2019).

Ao utilizar meios diversificados, com materiais e superfícies do cotidiano, as crianças acabam direcionadas à reflexão e interpretação da realidade por meio das representações gráficas, construindo novos aspectos simbólicos, situação que favorece o desenvolvimento, a manifestação e a expressão artísticas, bem como a aquisição da aprendizagem e potencialização das habilidades (EDWARDS, 2021).

Deste modo, a aprendizagem na Educação Infantil, baseadas nas relações entre as Artes Visuais e a construção de ateliês inspirados em Reggio Emilia, acontecerão no momento que a criança conseguir contato com variados objetos, com liberdade de escolher o que melhor expresse suas vontades em determinada atividade (GARDNER, 2019).

O domínio pela visualidade envolve um prazer artístico que simboliza o ensino-aprendizagem da leitura de imagens, interpretação, reflexão e sensibilidade, ampliando o protagonismo infantil e a comunicação entre o conhecimento e os acontecimentos do mundo externo, transformando-se em aprendizagem significativa (BARBOSA E HORN, 2019).

Os ateliês propõem um ensino a partir da produção, permitindo que a criança experimente suas habilidades ao conhecer e escolher cores, gestos, movimentos e sons, ou seja, a intenção é que a criança protagonize o processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor a inovação de metodologias e estratégias dinâmicas, lúdicas e significativas (GANDINI, 2022).

Segundo Ferreti (2014, p.31): “Quando a criança pode expressar o que sente em objetos, momentos e espaços diferentes, sua criatividade e espontaneidade são valorizadas, permitindo novas criações e o protagonismo infantil”.

Nas Artes Visuais, inspiradas em Reggio Emilia, a aproximação da criança com as formas artísticas depende a instigação pela percepção, incentivo e curiosidade da criança. Ao docente que atua na Educação Infantil, caberá considerar os saberes prévios das crianças, para então oferecer novos conhecimentos, buscando apresentar materiais diferentes, espaços diversificados e lugares que estimulem e desafiem a criatividade infantil.

O processo de aprendizagem infantil, inspirado nos projetos de ateliês de Reggio Emilia será efetivado completo quando a reflexão for proposta às crianças, proporcionando discussões acerca do que aprendem, a partir da troca de informações e o respeito às opiniões, direcionando à interpretação de diferentes significados, aos instigar as crianças na busca pelo conhecimento e criação (MARAFON, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que a abordagem pedagógica de Reggio Emilia ultrapassa a utilização de metodologias diferenciadas, constituindo uma concepção de educação que reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e valoriza suas múltiplas formas de expressão. Nesse sentido, o problema de pesquisa foi contemplado ao evidenciar que os ateliês pedagógicos representam espaços privilegiados para a construção do conhecimento, favorecendo experiências fundamentadas na investigação, na criatividade, na interação e na experimentação.

A análise da literatura demonstrou que a organização intencional dos ambientes educativos exerce influência direta sobre o desenvolvimento infantil. Os ateliês não se configuram apenas como locais destinados às atividades artísticas, mas como contextos de pesquisa, descoberta e resolução de problemas, nos quais as crianças exploram materiais, formulam hipóteses, expressam ideias, desenvolvem autonomia e constroem conhecimentos de maneira significativa. Essa compreensão amplia o papel dos espaços educativos, transformando-os em elementos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado refere-se à atuação do professor, cuja função extrapola a transmissão de conteúdo para assumir o papel de pesquisador, observador e mediador das experiências infantis. A escuta sensível, a documentação pedagógica, a valorização das diferentes linguagens e o respeito aos interesses das crianças constituem princípios que fortalecem práticas educativas mais democráticas, participativas e centradas no desenvolvimento integral dos estudantes.

As discussões também permitiram reconhecer a estreita relação entre os ateliês e as Artes Visuais, uma vez que essas experiências favorecem o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética, da imaginação, da comunicação e da capacidade de expressão. Ao explorar diferentes materiais, técnicas e possibilidades de criação, as crianças ampliam suas formas de interpretar a realidade, desenvolvendo competências que ultrapassam o campo artístico e contribuem para sua formação humana, social e cultural.

Conclui-se, portanto, que os ateliês inspirados na abordagem de Reggio Emilia constituem uma estratégia pedagógica capaz de enriquecer significativamente a Educação Infantil, ao promover experiências de aprendizagem investigativas, colaborativas e contextualizadas.

A implementação dos ateliês exige planejamento, formação docente, organização intencional dos espaços e valorização do protagonismo infantil, mas seus resultados evidenciam contribuições importantes para uma educação que respeita a infância, reconhece as potencialidades de cada criança e favorece a construção de aprendizagens significativas. Espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil e incentivar novas pesquisas voltadas à organização de ambientes educativos que coloquem a criança no centro do processo de aprender.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. 14ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BELTRAME, M; MOURA, G. R. **Edificações escolares.** Infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. 2016. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3378. Acesso em: 30 jun. 2026.

COLINVAUX, D. **Aprender na Educação Infantil:** as crianças, o debate político e uma pedagogia da infância. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

EDWARDS, C. **As Cem Linguagens da Criança:** A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. 20ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

FORMAN, G. **Reggio Emilia e educação da primeira infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

GANDINI, L. C. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

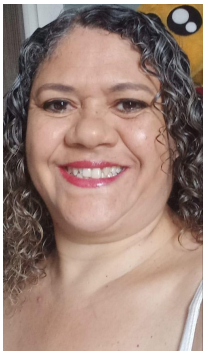
GARDNER, H. Perspectivas Complementares sobre Reggio Emilia. **Revista Primeira Infância**, v.11, n.4, 2019. Disponível em: http://www.primeirainfancia.org.br/665434.pdf. Acesso em: 30 jun. 2026.

MARAFON, D. A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educere**, v.03, n. 05, 2016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/26611_13639.pdf. Acesso em: 30 jun. 2026.

MIRANDA, H. O imaginário nas escolas de Reggio Emilia. **I Seminário Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-Culturais**, 2020. Disponível em: http://unesc.net/portal/23338. Acesso em: 30 jun. 2026.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida:** Uma escola de infância em Reggio Emília. In: RABITTI, G. Tradução de Alba Olmi. 15ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.



GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO, DIÁLOGO E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN PUBLIC SCHOOLS: PARTICIPATION, DIALOGUE, AND THE PEDAGOGICAL COORDINATOR'S ROLE IN BUILDING PARTICIPATORY EDUCATION

MARIA VERÔNICA SOUZA NEVES LEITE-

Graduação em: Pedagogia pela Universidade FTS Taboão da Serra conclusão: 2006. Professora de Educação Infantil Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A gestão democrática da educação constitui um princípio fundamental para a organização da escola pública e para a construção de práticas educativas pautadas na participação, no diálogo, na autonomia e na responsabilidade coletiva. Nesse contexto, a escola deixa de ser compreendida apenas como um espaço destinado à transmissão de conhecimentos e passa a ser reconhecida também como um espaço de convivência, construção da cidadania, diálogo e participação social. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os mecanismos de construção da gestão democrática no ambiente escolar, destacando a importância da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nesse processo. A discussão aborda a relevância do Projeto Político-Pedagógico (PPP), dos órgãos colegiados, do Conselho Escolar, do Conselho de Classe e da Associação de Pais e Mestres (APM) como instrumentos capazes de favorecer a participação coletiva e a descentralização das decisões. Também são discutidos os desafios enfrentados pela gestão escolar diante das transformações sociais, culturais, tecnológicas e administrativas que influenciam o cotidiano das instituições de ensino. A partir das contribuições de autores como Paro, Luck, Cury, Freire, Bordignon e Bartimilk, compreende-se que a gestão democrática não se concretiza apenas por meio do cumprimento de normas legais, mas exige uma mudança de postura dos sujeitos que fazem parte da escola. É necessário criar espaços reais de escuta, diálogo e participação, reconhecendo professores, estudantes, famílias, funcionários, gestores e comunidade como sujeitos que possuem conhecimentos, experiências e responsabilidades na construção da escola. Nesse sentido, o coordenador pedagógico assume importante função de mediação, contribuindo para aproximar os diferentes sujeitos, favorecer o diálogo entre os profissionais e fortalecer práticas pedagógicas coletivas. Conclui-se que a gestão democrática é um processo permanente de construção, que requer compromisso, respeito às diferenças, participação e disposição para compartilhar responsabilidades. Mais do que uma forma de administrar a escola, trata-se de uma concepção de educação que valoriza o ser humano, a cidadania e a construção coletiva de uma escola pública socialmente comprometida.

Palavras chaves: Gestão Democrática; Gestores; Comunidade; Cidadania

ABSTRACT

Democratic management is a fundamental principle for organizing public schools and building educational practices based on participation, dialogue, autonomy, and shared responsibility. In this context, a school is not merely a place for transmitting knowledge; it is also a setting for community life, citizenship, dialogue, and social participation. This article reflects on how democratic management is built in schools, emphasizing the participation of different members of the school community and the pedagogical coordinator's role. It discusses the School Political-Pedagogical Project, representative bodies, the School Council, the Class Council, and the Parents and Teachers Association as tools for collective participation and decentralized decision-making. It also considers challenges created by social, cultural, technological, and administrative changes in school life. Drawing on Paro, Luck, Cury, Freire, Bordignon, and Bartimilk, the article argues that democratic management requires more than compliance with regulations: it requires changes in the practices of those who make up the school. Schools need genuine opportunities for listening, dialogue, and participation, recognizing teachers, students, families, staff, leaders, and communities as people with knowledge, experience, and responsibility for building the school. The pedagogical coordinator mediates among these groups, supports dialogue among professionals, and strengthens collaborative teaching practices. The article concludes that democratic management is an ongoing process requiring commitment, respect for differences, participation, and shared responsibility. More than an administrative model, it is an educational vision that values people, citizenship, and collective construction of a socially committed public school.

Keywords: Democratic Management; School Leaders; Community; Citizenship

INTRODUÇÃO

A escola pública ocupa um lugar de grande importância na sociedade, não apenas por ser responsável pela construção e socialização do conhecimento, mas também por constituir um espaço de formação humana, convivência, participação e exercício da cidadania. É no cotidiano escolar que crianças, adolescentes, profissionais da educação, famílias e diferentes sujeitos da comunidade convivem, estabelecem relações, enfrentam conflitos, compartilham experiências e constroem, de maneira coletiva, diferentes formas de compreender e transformar a realidade. Por essa razão, pensar sobre a forma como a escola é organizada e administrada significa também refletir sobre o tipo de educação e de sociedade que se pretende construir.

Ao longo da história da educação brasileira, a organização das instituições escolares esteve, em diferentes momentos, marcada por práticas centralizadoras, nas quais as decisões eram concentradas nas mãos de determinados sujeitos ou instâncias administrativas. As transformações sociais e políticas ocorridas no país, especialmente no processo de redemocratização, contribuíram para a construção de

uma nova compreensão acerca da participação social e da responsabilidade coletiva pela educação. Nesse processo, a gestão democrática passou a ocupar um espaço importante nas discussões educacionais, sendo incorporada como princípio da educação pública pela legislação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – estabelece a gestão democrática como princípio para a organização do ensino público, reforçando a necessidade de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Essa perspectiva rompe com uma visão de escola na qual as decisões são tomadas exclusivamente pela direção ou por instâncias externas e propõe uma organização na qual os sujeitos possam participar da construção, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas pela instituição.

Entretanto, a existência de dispositivos legais que defendem a gestão democrática não significa, por si só, que ela esteja plenamente concretizada no cotidiano das escolas. A democracia escolar precisa ser vivenciada nas relações estabelecidas diariamente, nas reuniões, nos conselhos, nos momentos de planejamento, nas discussões pedagógicas, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e, principalmente, na maneira como as diferentes opiniões são acolhidas e consideradas. Como destaca Paro (2010), a construção da autonomia da escola está diretamente relacionada à participação efetiva dos sujeitos nos processos de estudo, planejamento, execução e tomada de decisões que fazem parte da vida escolar.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico assume uma função essencial. Mais do que um documento elaborado para atender a uma exigência institucional, o PPP deve representar a identidade da escola, seus princípios, seus objetivos e os caminhos que pretende percorrer para garantir uma educação de qualidade. Para que cumpra verdadeiramente essa função, sua elaboração e atualização precisam contar com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Pais, estudantes, professores, funcionários, gestores e demais membros da comunidade precisam ter oportunidades concretas para expressar suas expectativas, necessidades e contribuições.

A participação, contudo, não deve ser compreendida apenas como a presença física em reuniões ou eventos escolares. Participar significa ter a possibilidade de falar, ouvir, questionar, propor, avaliar e também assumir responsabilidades. Uma gestão verdadeiramente democrática não pode considerar a comunidade apenas quando precisa comunicar decisões que já foram tomadas. É necessário construir espaços nos quais as pessoas possam efetivamente contribuir para as decisões e compreender que suas vozes possuem importância na organização da escola.

Os órgãos colegiados também constituem importantes mecanismos de participação. O Conselho Escolar, o Conselho de Classe e a Associação de Pais e Mestres, entre outros espaços coletivos, possibilitam que diferentes segmentos estejam envolvidos nas discussões relacionadas ao funcionamento da instituição, às questões pedagógicas, à avaliação da aprendizagem e à utilização dos recursos disponíveis. O texto analisado destaca justamente a importância desses espaços para a descentralização das decisões e para a aproximação entre escola e comunidade.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os mecanismos de construção da gestão democrática na escola pública, destacando a importância da participação da comunidade escolar e o papel do coordenador pedagógico nesse processo. Busca-se compreender de que maneira o Projeto Político-Pedagógico e os órgãos colegiados podem contribuir para a descentralização das decisões e para a construção de uma escola mais participativa, bem como analisar os desafios encontrados pelos profissionais da educação para transformar os princípios democráticos em práticas efetivas no cotidiano escolar.

A relevância deste estudo está na compreensão de que a gestão democrática não deve ser vista apenas como uma determinação legal ou como uma função atribuída exclusivamente à equipe gestora. Ela precisa ser entendida como uma construção coletiva, que envolve escolhas, responsabilidades e relações estabelecidas entre todos aqueles que fazem parte da escola. Nesse sentido, uma escola democrática é aquela que procura criar condições para que seus sujeitos sejam ouvidos, reconhecidos e envolvidos na construção dos caminhos que orientam o trabalho educativo**.**

MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

De acordo com Paro (2010, p. 133) “a construção da autonomia da escola só poderá efetivar-se se houver participação efetiva de todos os atores nos processos de estudo, planejamento, execução e tomadas de decisões das ações que permeiam o cotidiano escolar”.

Um desses Projetos que envolvem a participação de toda a comunidade escolar e local é o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) da unidade, o qual é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. É muito importante a participação de toda a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários e gestores) na construção do Projeto Político Pedagógico da Unidade escolar, (BORDIGNON, 2005.p.27)

Pois, para que de fato ele exista é necessário mobilizar a todos de forma espontânea, proporcionando situações onde se permitem pensar, refletir, aprender e realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

(...) a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador, que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. (2013, p. 17)

Com a participação de todos a escola passa a ser um lugar público, de debates, de diálogos e de reflexões de maneira coletiva buscando uma reorganização da escola, buscando no P.P.P. um referencial para a compreensão de nossas práticas pedagógicas.

Tendo em vista que a escola é uma instituição onde há relações sociais entre os indivíduos de diferentes seguimentos, os quais regem normas e orientações, é relevante colocarmos aqui os órgãos colegiados.

O órgão colegiado, uma forma de descentralizar decisões técnicas e burocráticas da gestão escolar, articulando ações com o objetivo de ajudar a Unidade Escolar em todos os seus aspectos, através da participação e interação de toda a comunidade, pais, alunos, professores e funcionários.

[...]Entende-se que os membros do órgão colegiado sejam apenas o ponto de partida, para que todos os pais se envolvem com os trabalhos da escola, cabendo aos primeiros buscar os meios para promover esse envolvimento. Seu maior significado está centrado na maior participação na vida escolar como condição fundamental para que a escola esteja integrada na comunidade, assim como a comunidade nela que se constitui na base para maior qualidade de ensino [...] (LUCK, 2006, p. 66)

Entre os órgãos do colegiado podemos destacar: o conselho escolar, o conselho de classe e a Associação de Pais e Mestres, prevalecendo a preservação representativa de diversos segmentos da escola. Tanto o conselho escolar quanto o conselho de classe possuem uma configuração que estabelece um relacionamento de interação com a comunidade.

O conselho de classe é outro órgão do colegiado que tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do processo de trabalho escolar. Fazem parte do concelho de escola equipe docentes, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e outros membros da comunidade escolar, mas para que tenha uma atuação mais presente da comunidade escolar como um todo e não apenas educacional seria relevante a participação de todos os envolvido, entre eles alunos e pais.

A A.P.M., por sua vez, é um órgão de caráter jurídico, sem fins lucrativos, com participação de educadores e responsáveis pelos estudantes. Está envolvida no trabalho pedagógico e no funcionamento administrativos da escola. Sua atribuição é auxiliar no gerenciamento dos recursos financeiros, o que inclui verbas públicas (como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE), parcerias, convênios (como o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação – MEC) e doações. Ela deve debater envolvendo o Conselho e outros colegiados existentes – e mostrar à direção a visão da comunidade sobre cada atividade proposta, além de contribuir para mobilizar recursos humanos e materiais e estabelecer parcerias, entre outras atividades para melhorar a qualidade do ensino.

São as atuações da atuação de pais e mestres e do conselho escolar que batizam as ações da direção, propõem novas possibilidades a administração da escola e oferecem apoio aos seus projetos que precisam de uma ampla participação. (ROBLE, 2008, p.61)

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A GESTÃO ATUAL

A educação em nosso país passou por muitos avanços ao longo dos anos desde o período militar (1964-1985) onde vivíamos um regime de caratê autoritário, ditatorial e centralizador, exercendo seu poder diante da população.

A população almejava transparência principalmente na governança do próprio Estado. Em oposição ao regime militar, partidos políticos se articulam e utilizam como plataforma de governo as

perspectivas democráticas participativas com o apoio da população, com objetivo de participar diretamente da elaboração de políticas sociais e garantir canais de fiscalização e controle da ação estatal.

Ao longo dos anos o Estado brasileiro passou por questionamentos em relação ao controle público e as demandas sociais. A população através de seus movimentos grevistas, sindicais, e a luta por eleições diretas, começou uma busca em prol da democracia. Democracia, portanto, é um regime governamental onde o povo exerce o poder junto as decisões políticas.

Vivemos em mundo marcado por constantes mudanças, culturais, tecnológica, sociais, políticas, entre outras, a educação não poderia ficar a parte à essas mudanças. Sofrendo influências vinda da administração empresarial.

Para Bartimik, 2012, enquanto a administração empresarial está voltada ao controle do processo, visando os princípios de uma sociedade capitalista, a palavra “gestão”, relaciona-se ao relacionamento de pessoas.

“(...) compreender as implicações dos fatores externos, na gestão escolar é fundamental para diminuir a transposição crítica para a administração escolar do modelo de administração estratégico governamental, o qual é baseado na racionalidade cientifica, na centralização do poder e na fragmentação do trabalho.” (BARTIMIK, 2012, p. 44)

Podemos dizer que enquanto a administração empresarial sente a necessidade de um relacionamento mais pessoal, no nível corporativo conhecido como “gestão,” a instituição escola, trabalha uma visão valorizando mais o ser humano, buscando o cidadão como um todo, de forma autônoma, buscando estabelecer o processo democrático, nas tomadas de decisões coletivas buscando o bom senso na resolução dos problemas construídos com a participação de todos os seus membros e representantes de todos os seus segmentos.

Observamos que muitos gestores sofreram e sofrem ainda muitas influências de diversos fatores, tanto externos, como internos. Podemos citar como fatores externos a questão cultural, social, tecnológica, econômica e até mesmo política, fazendo com que sejamos influenciados e obrigados a fazermos parte destas mudanças em prol do progresso.

A DEMOCRACIA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

Para Cury (2002), “a gestão democrática tem se tornado um dos motivos mais frequentes na área educacional, de debates, reflexões e incentivas públicas a fim de dar sequência a um princípio posto constitucionalmente e reposto na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional”. É entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática. Ela está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, toda a comunidade escolar é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão. Assim, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel quanto participante da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

Segundo Luck (2013), o sucesso de uma instituição se dá pelo trabalho conjunto entre todos seus membros, com confiança e reciprocidade de forma efetiva levando em consideração o bem comum de todos. “(...) gestão, portanto parte do pressuposto de que uma organização social, depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo”, orientado por uma vontade coletiva.” (LUCK, 20013, p. 21)

Portanto, quando assumimos o nosso papel com autoria e autonomia, estamos oportunizando uma gestão de competência, nos quais todos são autores de suas histórias, oportunizando direito a todos de terem voz e opiniões a todos os assuntos tratados dentro da entidade.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA PRÁXIS EM MOVIMENTO

"O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro."

Paulo Freire

É com esta frase de Freire que quero abrir a discussão deste capítulo que mais precisamente tratará da gestão democrática na práxis do coordenador pedagógico. Antes de apresentar algumas ideias sobre gestão democrática, faz-se necessário ressaltar que a mesma não existe sem comprometimento, respeito e amor, e como escreve Freire com muita propriedade, um amor que não subjuga o outro, mas que promove e dá autonomia na práxis, e isso só é possível por se tratar de uma relação de consciências humanas.

Penso que esta última seja imprescindível a pratica da gestão democrática.

A consciência possibilita ao homem pensar o mundo que o rodeia e é nela que estão enraizados o sentimento de existência. Assim está fortemente legada ao novo conceito de gestão.

De acordo com Paro “A construção da autonomia da escola só poderá efetivar-se se houver participação efetiva de todos os atores nos processos de estudo, planejamento, execução e tomadas de decisões das ações que permeiam o cotidiano escolar”. (2010, p. 133)

Para Gadotti (1990, p 167) uma escola pública deverá: “ter a qualidade da escola controlada pela comunidade, cujas as decisões a ela caibam e não sejam entregues a devaneios e ao lirismo tecnológico dos planejadores” (VEIGA E TAL 2008, P 120) O Conselho Escolar é o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permite compreender que a gestão democrática representa muito mais do que uma forma de organização administrativa da escola. Ela constitui uma concepção de educação e de relações humanas baseada na participação, no diálogo, na autonomia, no respeito e na responsabilidade compartilhada. Quando a escola assume essa perspectiva, passa a reconhecer que a construção de uma educação de qualidade não depende da atuação isolada de um gestor, de um professor ou de qualquer outro profissional, mas do envolvimento dos diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Nesse sentido, a gestão democrática precisa ser compreendida como um processo permanente. Não se trata de algo que se estabelece definitivamente a partir da criação de um conselho, da realização de uma reunião ou da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico. A democracia precisa estar presente nas pequenas e grandes decisões que fazem parte da rotina escolar: na maneira como os conflitos são mediados, na forma como os professores são ouvidos, no espaço destinado às famílias, na participação dos estudantes, na organização dos projetos, na utilização dos recursos e na avaliação das práticas desenvolvidas.

Nesse processo, também é necessário reconhecer que nenhum profissional da educação possui todas as respostas. A escola é um espaço complexo, constituído por pessoas diferentes, com histórias, experiências, necessidades e expectativas diversas. Por isso, a construção democrática exige humildade para ouvir o outro e disposição para rever caminhos quando necessário. O coordenador pedagógico, nesse contexto, não deve assumir o papel daquele que possui todas as soluções, mas daquele que ajuda o grupo a pensar, problematizar, buscar alternativas e construir possibilidades.

A gestão democrática também apresenta desafios. As escolas estão inseridas em uma sociedade marcada por mudanças constantes e sofrem influência de fatores sociais, culturais, econômicos, tecnológicos e políticos. Além disso, as demandas administrativas e as cobranças externas podem, muitas vezes, dificultar a criação de espaços efetivos de diálogo e reflexão. O próprio texto analisado reconhece que a construção de uma democracia plena no ambiente escolar não é uma tarefa simples e que ainda existem práticas e estruturas que dificultam a consolidação de uma participação mais efetiva.

Por isso, construir uma gestão democrática exige tempo, compromisso e disposição para transformar práticas. É necessário compreender que conflitos e divergências fazem parte de qualquer espaço coletivo e que uma escola democrática não é aquela em que todos pensam da mesma maneira. Ao contrário, é aquela que consegue conviver com diferentes opiniões, buscando estabelecer caminhos comuns por meio do diálogo e do respeito. A participação das famílias também precisa ser valorizada. Muitas vezes, a relação entre escola e família acontece principalmente quando surgem problemas relacionados à aprendizagem, comportamento ou frequência dos estudantes. Uma perspectiva democrática exige ampliar essa relação, criando oportunidades para que as famílias também possam conhecer os projetos da escola, participar de decisões e contribuir com suas experiências.

Quando a comunidade percebe que sua presença é valorizada, tende a desenvolver um vínculo maior com a instituição. Da mesma maneira, os estudantes precisam ser reconhecidos como sujeitos do processo educativo. Falar em gestão democrática sem considerar a voz dos alunos significa limitar a própria ideia de participação. Ouvir os estudantes sobre suas experiências, dificuldades, interesses e expectativas pode oferecer informações importantes para que a escola compreenda melhor sua realidade e repense suas práticas.

Portanto, a democratização da gestão escolar não deve ser entendida como uma tarefa exclusiva da direção. Ela envolve toda a comunidade escolar. Cada profissional, estudante, família e membro da comunidade possui uma responsabilidade na construção de um ambiente educativo mais participativo. Como aponta Paro (2010), a autonomia da escola está relacionada justamente à participação dos diferentes atores nos processos que constituem sua vida cotidiana. Ao final desta reflexão, compreende-se que uma escola democrática é construída diariamente. Ela se manifesta quando uma opinião é respeitada, quando uma decisão é discutida coletivamente, quando um professor encontra espaço para compartilhar suas dificuldades, quando uma família é acolhida, quando um estudante é ouvido e quando os profissionais conseguem trabalhar de maneira colaborativa em torno de objetivos comuns. Assim, a gestão democrática representa um caminho para uma escola mais humana, participativa e comprometida com a formação integral dos estudantes. Não se trata de afirmar que todos os problemas escolares serão solucionados pela participação coletiva, mas de reconhecer que decisões construídas com diálogo, responsabilidade e compromisso podem fortalecer os vínculos entre as pessoas e ampliar o sentido de pertencimento à instituição. Nesse caminho, o coordenador pedagógico ocupa uma posição de grande relevância, especialmente por sua capacidade de articular pessoas, práticas e conhecimentos. Ao atuar como mediador e parceiro dos professores, pode contribuir para que o trabalho pedagógico seja pensado de maneira coletiva e para que a escola se torne, cada vez mais, um espaço de aprendizagem também para aqueles que nela trabalham.

Dessa forma, a construção da gestão democrática deve permanecer como um compromisso permanente da escola pública. É uma caminhada que exige reflexão, diálogo, coragem para reconhecer dificuldades e disposição para construir novas possibilidades. Mais do que cumprir uma determinação legal, democratizar a gestão significa acreditar que a educação se fortalece quando as pessoas deixam de ser apenas executoras de decisões e passam a ser reconhecidas como sujeitos capazes de participar, propor, transformar e construir coletivamente a escola que desejam.

REFERÊNCIAS

BARTIMIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão Educacional.** 1 ed. Curitiba, PR Intersaberes, 2012. Livro Eletrônico ISBN 978-85-65704-26-7

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática na educação.** Gestão Democrática da Educação. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: Acesso em: 5 agosto. 2026.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: Acesso em: 5 agosto. 2026.

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação:** Exigências e desafios. RBPAE, Minas Gerais, v. 18, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** 17Âª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. E. José. **Autonomia da Escola:** Princípios e Propostas. 4 ed – São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa,** 2002. Disponível em:< http://.slideshare.net/luartesanato/comoelaborar-projetodepesquisaantoniocarlosgil.>Acesso em: 20. agost.2026

GONZÁLEZ REY. **Pesquisa qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LEITE JUNIOR, Alcides Domingues. **Desenvolvimento e Mudanças no Estado Brasileiro**. 2 ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. ISBN: 978-85-61608-83-5

LUKY, Heloisa. **A Gestão Participativa na escola**. 11 ed. v.3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cad. de Gestão. ISBN 978-85-326-3295-1

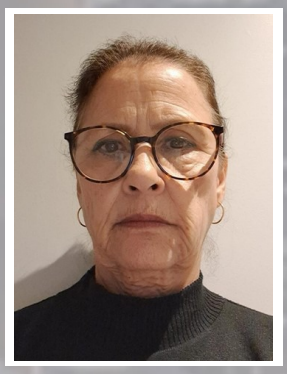
_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 5 ed. v2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Serie Cad. de Gestão. ISBN: 978-85-326-3294-4

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content . Acesso em: 25 mar.2025

NOGARO, Arnaldo. **Reflexão Sobre Pressupostos Que Norteiam o Projeto Político Pedagógico da Escola.** Perspectiva. Erechim. V.19, nº 67 - 74, setembro 1995.

NOVA ESCOLA GESTÃO. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp. Acesso em 09 setembro 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. 1 ed. São Paulo, SP: Ática, 2010. ISBN 978-85-08-10868-8



ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, INVESTIGAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA SALA DE AULA

MATHEMATICS EDUCATION IN BASIC EDUCATION: PROBLEM-SOLVING, INQUIRY, AND MEANING-MAKING IN THE CLASSROOM

MARLY ELIAS BESERRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Bras Cubas (1983). Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O ensino de matemática ocupa lugar central na Educação Básica, mas continua marcado por práticas que privilegiam a memorização de procedimentos, a repetição de exercícios e a crença de que apenas alguns estudantes seriam capazes de aprender a disciplina. Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos e as condições de um ensino de matemática orientado pela resolução de problemas, pela investigação e pela produção de sentido, discutindo suas implicações para a organização das práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, apoiada em documentos curriculares brasileiros e em autores do campo da Educação Matemática que discutem concepções de ensino, construção de conceitos, situações didáticas, investigação, comunicação, etnomatemática e educação matemática crítica. A discussão aborda as concepções de matemática que sustentam diferentes práticas escolares, o modo como os estudantes elaboram conceitos, o papel dos problemas e das investigações, a importância da linguagem e do registro, as relações entre matemática, cultura e cidadania, o uso de materiais e tecnologias, a avaliação e os desafios relacionados às desigualdades de aprendizagem, à ansiedade diante da disciplina e à formação docente. Conclui-se que aprender matemática envolve compreender, representar, argumentar, validar resultados e tomar decisões em situações diversas, e não apenas reproduzir técnicas memorizadas sem compreensão de seus fundamentos. Para que isso ocorra, a escola precisa organizar situações desafiadoras, valorizar o raciocínio dos estudantes, tratar o erro como fonte de informação pedagógica e assegurar condições de estudo e colaboração aos professores, de modo que o conhecimento matemático seja efetivamente acessível a todos.

Palavras chaves: Educação matemática; Resolução de problemas; Investigação matemática; Prática pedagógica; Educação Básica.

ABSTRACT

Mathematics holds a central place in basic education, yet teaching often remains focused on memorizing procedures and repeating exercises and on the belief that only some students can learn the subject. This article analyzes the foundations and conditions of mathematics teaching based on problem-solving, inquiry, and meaning-making and discusses the implications for pedagogical practice. It is a qualitative bibliographic study grounded in Brazilian curriculum documents and mathematics education research on teaching, concept development, instructional situations, inquiry, communication, ethnomathematics, and critical mathematics education. The discussion addresses conceptions of mathematics underlying school practice; how students develop concepts; the role of problems and inquiry; language and documentation; relationships among mathematics, culture, and citizenship; materials and technology; assessment; and challenges involving unequal learning opportunities, anxiety, and teacher education. The article concludes that learning mathematics involves understanding, representing, reasoning, validating results, and making decisions in varied situations—not merely repeating memorized techniques without understanding their foundations. This requires challenging learning experiences, attention to students' reasoning, treating mistakes as pedagogical information, and ensuring study and collaboration opportunities for teachers so mathematical knowledge becomes accessible to all.

Keywords: Mathematics Education; Problem-Solving; Mathematical Inquiry; Pedagogical Practice; Basic Education

INTRODUÇÃO

A matemática ocupa posição privilegiada nos currículos escolares, nas avaliações externas e nas expectativas sociais em relação à escola. Poucas áreas do conhecimento dispõem de carga horária tão expressiva e, ao mesmo tempo, provocam tantos sentimentos de insegurança entre estudantes, famílias e até professores. Para muitas pessoas, a experiência escolar com a disciplina foi marcada pela memorização de regras, exercícios repetitivos, provas temidas e a sensação de que compreender não era exatamente necessário, bastando aplicar corretamente o procedimento indicado. Essa memória coletiva não é irrelevante: ela revela um modo de ensinar que ainda persiste e que produz efeitos concretos sobre a aprendizagem.

A legislação e os documentos curriculares brasileiros apontam em outra direção. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece entre as finalidades do ensino fundamental o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática defendiam, no final da década de 1990, que a resolução de problemas fosse o ponto de partida da atividade matemática, e não mera aplicação de conteúdos previamente ensinados (Brasil, 1997). A Base Nacional Comum Curricular, por

sua vez, organiza a área em unidades temáticas e assume o compromisso com o letramento matemático, entendido como a capacidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente para formular e resolver problemas em diferentes contextos (Brasil, 2018).

Apesar dessas orientações, os resultados de aprendizagem permanecem preocupantes. Na edição de 2022 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, apenas cerca de 27% dos estudantes brasileiros de 15 anos alcançaram ao menos o nível 2 de proficiência em matemática, considerado o patamar mínimo pela avaliação, enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico foi de aproximadamente 69% (OECD, 2023). Números como esses não autorizam explicações simplistas, pois refletem desigualdades sociais, condições de escolarização e efeitos da interrupção das aulas presenciais durante a pandemia. Contudo, também obrigam a escola a examinar como a matemática vem sendo ensinada e que oportunidades reais de aprendizagem são oferecidas aos estudantes.

A discussão sobre o ensino de matemática não se reduz, portanto, à escolha de métodos mais atraentes. Ela envolve concepções sobre o que é matemática, sobre como se aprende, sobre quem é considerado capaz de aprender e sobre o papel desse conhecimento na vida social. Uma aula que apresenta a regra, oferece um exemplo e propõe uma lista de exercícios semelhantes expressa determinada compreensão da disciplina; uma aula que parte de um problema, acolhe diferentes estratégias e discute a validade das soluções expressa outra.

Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos e as condições de um ensino de matemática orientado pela resolução de problemas, pela investigação e pela produção de sentido. Busca-se discutir as concepções que sustentam as práticas escolares, a construção dos conceitos pelos estudantes, o papel dos problemas e das investigações, a comunicação em sala de aula, as relações entre matemática e cultura, o uso de materiais e tecnologias, a avaliação e os desafios contemporâneos da área. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, apoiada em autores como D'Ambrosio, Fiorentini, Vergnaud, Brousseau, Polya, Ponte, Skovsmose, Smole, Diniz e Nacarato, além de documentos educacionais brasileiros.

CONCEPÇÕES DE MATEMÁTICA E SEUS EFEITOS SOBRE O ENSINO

Toda prática de ensino carrega, ainda que implicitamente, uma concepção sobre a natureza do conhecimento ensinado. Fiorentini (1995) identifica, na história do ensino de matemática no Brasil, diferentes tendências, entre as quais a formalista clássica, a empírico-ativista, a formalista moderna, a tecnicista, a construtivista e a socioetnocultural. Cada uma delas atribui papéis distintos ao professor, ao estudante e ao próprio conteúdo. Na perspectiva formalista, a matemática aparece como um sistema lógico acabado, a ser transmitido de maneira ordenada; na tecnicista, como um conjunto de habilidades a serem treinadas por meio de objetivos operacionais; nas perspectivas construtivista e socioetnocultural,

como um conhecimento elaborado pelos sujeitos em interação com situações, pessoas e contextos culturais.

Essas tendências não se sucederam de modo linear nem desapareceram. Na prática escolar, elas convivem e se misturam. É comum encontrar propostas curriculares de orientação construtivista acompanhadas de materiais didáticos que reproduzem a lógica da repetição, ou discursos sobre protagonismo estudantil ao lado de avaliações que valorizam exclusivamente a resposta final.

A concepção da matemática como um conhecimento pronto, neutro e acessível apenas a mentes especialmente dotadas tem consequências pedagógicas relevantes. Ela tende a reduzir o ensino à exposição de definições e algoritmos, a interpretar a dificuldade como falta de aptidão e a tratar o erro como falha a ser eliminada. D'Ambrosio (1996) critica esse modelo ao afirmar que boa parte do que se ensina na escola se apresenta como conhecimento obsoleto, desinteressante e desvinculado das questões que mobilizam os estudantes. Para o autor, a matemática deve ser compreendida como produção humana, historicamente situada, construída em resposta a necessidades concretas de explicar, compreender e agir sobre a realidade.

Compreender a matemática como atividade humana não significa abandonar o rigor ou os conteúdos sistematizados. Significa reconhecer que definições, propriedades e procedimentos resultaram de processos de investigação, de tentativas, de erros e de debates, e que os estudantes precisam participar, em alguma medida, desse modo de pensar. A formalização continua sendo necessária, mas ganha sentido quando chega como síntese de uma elaboração, e não como ponto de partida arbitrário. Essa mudança de perspectiva desloca o foco do ensino da transmissão para a criação de condições de aprendizagem.

A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS

A forma como os estudantes aprendem matemática tem sido objeto de extensas pesquisas nas últimas décadas. Vergnaud (2009) propõe a teoria dos campos conceituais, segundo a qual um conceito não se forma a partir de uma definição isolada, mas por meio do enfrentamento de um conjunto variado de situações. Para o autor, todo conceito envolve três dimensões articuladas: as situações que lhe dão sentido, os invariantes operatórios que o sujeito mobiliza para tratá-las e as representações simbólicas utilizadas para expressá-lo. Assim, compreender a adição ou a multiplicação exige lidar com problemas de estruturas diferentes, e não apenas dominar o algoritmo correspondente.

Essa perspectiva ajuda a explicar dificuldades frequentes. Um estudante pode resolver com facilidade um problema de juntar quantidades e, no entanto, fracassar diante de um problema de comparação ou de transformação com estado inicial desconhecido, ainda que todos envolvam a mesma operação. A dificuldade não reside no cálculo, mas na compreensão da relação entre as quantidades. Quando a escola oferece apenas problemas de estrutura semelhante, geralmente associados a palavras-

chave como “ganhou” ou “perdeu”, ela restringe o campo de experiências dos estudantes e produz uma aprendizagem frágil, que se desfaz diante de situações novas.

Brousseau (2008) contribui para essa discussão ao analisar as relações entre professor, estudante e saber no âmbito do que denomina situações didáticas. O autor destaca a importância de situações em que o estudante assume a responsabilidade pela resolução de um problema, mobilizando conhecimentos próprios sem que o professor indique previamente o caminho. Nesse processo, que envolve a devolução do problema ao estudante, o conhecimento se constrói na interação com o desafio proposto. Posteriormente, o professor realiza a institucionalização, momento em que as descobertas são organizadas, nomeadas e relacionadas ao saber matemático socialmente reconhecido.

A noção de contrato didático, também desenvolvida por Brousseau (2008), revela expectativas implícitas que regulam a sala de aula. Quando os estudantes aprendem que todo problema tem solução única, que todos os dados do enunciado devem ser utilizados ou que a operação a ser realizada é sempre a última estudada, passam a responder a essas regras implícitas e não ao problema em si. Certas práticas, assim, ensinam mais sobre o funcionamento escolar do que sobre matemática.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA

A resolução de problemas constitui um dos eixos mais consolidados da Educação Matemática. Polya (1995), em obra clássica, descreve o processo de resolução em quatro etapas: compreender o problema, estabelecer um plano, executar o plano e reexaminar a solução obtida. A contribuição do autor está menos na sequência em si e mais na valorização do pensamento heurístico, isto é, das estratégias que ajudam a descobrir caminhos, como procurar um problema semelhante, desenhar uma figura, examinar casos particulares ou trabalhar a partir do resultado desejado.

É preciso, entretanto, distinguir problema de exercício. Um exercício solicita a aplicação de um procedimento já conhecido; um problema coloca o estudante diante de uma situação para a qual não dispõe imediatamente de um caminho de resolução. Muitas atividades apresentadas como problemas nos materiais didáticos são, na verdade, exercícios com enunciado narrativo. Smole e Diniz (2001) defendem a diversificação dos tipos de problemas, incluindo situações sem solução, com mais de uma solução, com excesso ou insuficiência de dados e problemas formulados pelos próprios estudantes. Essa variedade rompe com a expectativa de que a matemática escolar se resume a encontrar o número certo por meio da operação certa.

As investigações matemáticas ampliam essa perspectiva. Ponte, Brocardo e Oliveira (2003) caracterizam a investigação como uma atividade em que os estudantes exploram uma situação aberta, formulam questões, elaboram conjecturas, testam e reformulam hipóteses e, por fim, procuram justificar e comunicar suas conclusões. Diferentemente dos problemas convencionais, a investigação não tem ponto de chegada rigidamente definido, o que permite que estudantes com diferentes repertórios contribuam de maneiras distintas. A exploração de regularidades em sequências numéricas, de

propriedades de figuras ou de padrões em tabelas constitui um exemplo de proposta que favorecem esse tipo de trabalho.

Skovsmose (2000) propõe a distinção entre o paradigma do exercício e os cenários para investigação. No primeiro, a aula se organiza em torno de exercícios com uma única resposta correta, geralmente propostos pelo livro ou pelo professor. Nos cenários para investigação, os estudantes são convidados a formular perguntas e a procurar explicações, podendo as situações fazer referência à matemática pura, a semirrealidades construídas para fins didáticos ou a situações da realidade. O autor não propõe a eliminação dos exercícios, que têm função na consolidação de procedimentos, mas questiona sua hegemonia e mostra que a movimentação entre diferentes ambientes de aprendizagem pode enriquecer a experiência matemática.

A adoção da resolução de problemas e das investigações exige mudanças na gestão da aula. O professor precisa respeitar o tempo necessário à exploração, resistir à tentação de oferecer rapidamente a resposta e organizar momentos de socialização em que diferentes estratégias sejam comparadas. Também precisa antecipar possíveis caminhos dos estudantes e decidir quando sistematizar, sustentando uma atividade intelectual genuína sem abandoná-los diante do desafio.

LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E REGISTRO NA AULA DE MATEMÁTICA

A matemática é frequentemente apresentada como uma linguagem universal, o que pode ocultar o fato de que sua aprendizagem depende intensamente da linguagem cotidiana. Compreender um enunciado, explicar uma estratégia, justificar uma resposta ou interpretar um gráfico são ações que envolvem leitura, oralidade e escrita. Smole e Diniz (2001) destacam que ler, escrever e resolver problemas são habilidades interligadas e que a escola precisa ensinar os estudantes a ler textos matemáticos, cuja estrutura difere daquela de outros gêneros textuais por sua concisão, pela presença de símbolos e pela exigência de atenção às relações entre as informações.

Nacarato, Mengali e Passos (2009) defendem que a sala de aula de matemática seja constituída como um ambiente de comunicação, no qual os estudantes possam expor ideias, ouvir colegas, discordar e argumentar. Nessa perspectiva, a explicação oral e o registro escrito deixam de ser acessórios e passam a integrar o próprio processo de aprendizagem. Ao explicar como resolveu um problema, o estudante organiza o próprio pensamento, identifica lacunas e torna visíveis procedimentos que o professor poderá compreender e problematizar.

Desenhos, esquemas, tabelas e cálculos não convencionais revelam hipóteses sobre quantidades, operações e relações espaciais. Valorizá-los não significa abrir mão das representações convencionais, mas construir pontes entre o pensamento dos estudantes e as formas socialmente consolidadas de representar o conhecimento matemático.

A comunicação também tem dimensão democrática. Quando apenas as respostas corretas são ouvidas ou quando a participação se restringe aos estudantes considerados mais rápidos, a aula reforça

hierarquias e silencia aqueles que mais precisariam de oportunidades para elaborar suas ideias. Criar um ambiente em que dúvidas e hipóteses provisórias sejam bem-vindas é condição para que todos participem do trabalho matemático. Essa preocupação dialoga com Freire (1996), para quem ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e disponibilidade para o diálogo, dimensões que não se aplicam apenas às áreas de humanidades.

MATEMÁTICA, CULTURA E CRITICIDADE

A compreensão da matemática como produção humana conduz ao reconhecimento de que diferentes grupos sociais desenvolvem formas próprias de contar, medir, calcular, localizar-se e inferir. D'Ambrosio (2001) denomina etnomatemática o programa de pesquisa que investiga essas formas de conhecimento, compreendidas como artes ou técnicas de explicar, conhecer e lidar com a realidade em distintos ambientes culturais. Práticas de feirantes, agricultores, artesãos, pedreiros, costureiras e comunidades indígenas e quilombolas envolvem saberes matemáticos sofisticados, muitas vezes ignorados pela escola.

Considerar a etnomatemática não implica substituir o conhecimento escolar por saberes locais, nem transformar a cultura dos estudantes em mero pretexto motivacional. O que está em jogo é o reconhecimento da legitimidade de diferentes formas de pensar matematicamente e a possibilidade de estabelecer diálogo entre elas e a matemática acadêmica. Esse diálogo amplia repertórios, favorece o sentimento de pertencimento e permite que estudantes cujas experiências costumam ser desvalorizadas percebam-se como produtores de conhecimento.

Skovsmose (2001) acrescenta outra dimensão ao discutir a educação matemática crítica. Para o autor, a matemática não é apenas um instrumento neutro de descrição do mundo, mas participa da organização da sociedade por meio de modelos que orientam decisões econômicas, políticas e tecnológicas. Índices, estatísticas, projeções, algoritmos e sistemas de classificação produzem efeitos sobre a vida das pessoas. Formar cidadãos capazes de compreender e questionar esses usos exige desenvolver o que o autor denomina materacia, isto é, uma competência que integra conhecimentos matemáticos e reflexão crítica sobre seu papel social.

Essa discussão ganha relevância em um contexto marcado pela circulação massiva de dados, gráficos e informações quantitativas nas redes sociais, na mídia e nos debates públicos. Interpretar a margem de erro de uma pesquisa, avaliar uma oferta de crédito ou identificar um gráfico enganoso são situações que articulam matemática e cidadania. A unidade temática de probabilidade e estatística presente na BNCC oferece oportunidades para esse trabalho, desde que não seja reduzida à construção mecânica de gráficos a partir de dados artificiais (Brasil, 2018).

MATERIAIS, TECNOLOGIAS E AVALIAÇÃO

Materiais manipuláveis, jogos e recursos tecnológicos podem contribuir significativamente para a aprendizagem matemática, mas seu valor depende do uso pedagógico que deles se faz. Lorenzato (2006)

adverte que o material concreto não garante, por si só, a aprendizagem, pois o essencial está na atividade mental que o estudante realiza a partir dele. Blocos, ábacos ou sólidos geométricos apoiam a construção de conceitos quando utilizados para explorar relações e estabelecer conexões com as representações simbólicas. Quando utilizados apenas como uma sequência de passos a seguir, reproduzem a lógica mecânica que se pretendia superar.

Os jogos ocupam lugar importante nesse debate. Além de despertar o interesse, eles criam situações em que os estudantes precisam antecipar jogadas, calcular, comparar estratégias e avaliar resultados. Sem momentos de reflexão sobre as jogadas e sem registros, o jogo tende a permanecer como atividade recreativa, valiosa por outros motivos, mas com contribuição limitada para a sistematização de conhecimentos.

As tecnologias digitais também ampliam as possibilidades de ensino. Softwares de geometria dinâmica, planilhas eletrônicas, calculadoras e ambientes de programação permitem explorar propriedades, testar conjecturas, trabalhar com grandes volumes de dados e visualizar relações de maneiras que não seriam possíveis apenas com papel e lápis. Borba e Penteado (2001) observam, contudo, que a incorporação das tecnologias leva o professor a deixar uma zona de conforto e a atuar em uma zona de risco, na qual surgem perguntas imprevistas e o professor perde parte do controle sobre o percurso da aula.

A avaliação é outro componente decisivo. Em muitas escolas, ela se reduz a provas que verificam a reprodução de procedimentos e atribuem notas, com pouca devolutiva sobre o processo de aprendizagem. Uma avaliação coerente com as perspectivas discutidas precisa considerar estratégias, registros, argumentações e a capacidade de mobilizar conhecimentos em situações novas. O erro, nesse contexto, deixa de ser apenas um indicador de fracasso e passa a constituir uma fonte de informação sobre as hipóteses dos estudantes. Analisar por que determinado estudante subtrai sempre o menor algarismo do maior, independentemente da posição, revela uma concepção sobre o sistema de numeração que precisa ser objeto de intervenção específica.

A avaliação formativa exige, portanto, instrumentos variados, observação sistemática, tempo para devolutivas e utilização dos resultados no replanejamento das aulas, sob pena de transferir ao estudante toda a responsabilidade pelos resultados obtidos.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Um dos desafios mais persistentes é a desigualdade na aprendizagem. Os resultados das avaliações em larga escala mostram diferenças significativas entre estudantes de distintas condições socioeconômicas, regiões e redes de ensino (OECD, 2023). Essas diferenças não expressam capacidades distintas, mas refletem oportunidades desiguais de acesso a professores com formação adequada, a materiais, a tempo de estudo e a experiências culturais. Enfrentá-las exige políticas públicas

consistentes, mas também práticas escolares que não reservem as tarefas desafiadoras apenas aos estudantes considerados mais adiantados.

A relação afetiva com a matemática constitui outro desafio. Boaler (2018) argumenta que a crença de que existem pessoas naturalmente boas ou ruins em matemática é amplamente difundida e prejudica a aprendizagem, sobretudo quando transmitida por professores e familiares. A autora defende que a escola valorize a profundidade do pensamento em vez da velocidade, trate o erro como parte do processo de aprender e ofereça tarefas abertas que permitam diferentes pontos de entrada. Isso ajuda a compreender a ansiedade que tantos estudantes desenvolvem diante da disciplina.

A formação docente é igualmente decisiva. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a matemática é geralmente ensinada por professores polivalentes, cuja formação inicial dedica espaço reduzido aos conteúdos e às metodologias da área. Nacarato, Mengali e Passos (2009) observam que muitos desses professores trazem de sua própria escolarização experiências negativas com a matemática e tendem a reproduzir o modelo pelo qual aprenderam. Nos anos finais e no ensino médio, o desafio frequentemente se inverte: professores com sólida formação matemática podem ter tido pouco contato com as discussões didáticas e com as pesquisas sobre aprendizagem. Em ambos os casos, a formação continuada centrada na análise de práticas, no estudo de conteúdos e na discussão de produções dos estudantes mostra-se indispensável.

A inclusão de estudantes com deficiência e com diferentes trajetórias escolares também demanda atenção. Propostas baseadas em problemas abertos, materiais diversificados e múltiplas formas de representação tendem a favorecer a participação de estudantes com perfis variados, desde que o planejamento considere, desde o início, as barreiras de acesso. A simplificação excessiva das atividades, ainda que bem-intencionada, restringe oportunidades e reforça baixas expectativas.

Por fim, as transformações tecnológicas recentes, incluindo sistemas de inteligência artificial capazes de resolver problemas e gerar explicações, reabrem a pergunta sobre o que é essencial aprender em matemática. Se procedimentos podem ser executados instantaneamente por máquinas, ganham importância a compreensão dos conceitos, a formulação de problemas, a avaliação da razoabilidade de resultados e a interpretação crítica de modelos. O cálculo não se torna dispensável, mas o ensino precisa ultrapassar a mera execução de técnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de matemática na Educação Básica continua marcado por uma tensão entre orientações curriculares que valorizam a resolução de problemas, a investigação e o letramento matemático e práticas cotidianas ainda centradas na memorização e na repetição. A análise realizada mostra que essa tensão não se resolve apenas com a adoção de novos materiais ou metodologias, pois envolve concepções profundamente enraizadas sobre a natureza da matemática, sobre a aprendizagem e sobre a capacidade dos estudantes.

Compreender a matemática como produção humana, construída em resposta a problemas e marcada por processos de investigação, permite reorganizar o trabalho pedagógico. Os conceitos se desenvolvem na interação com situações variadas, a comunicação e o registro tornam o pensamento visível, e a sistematização ganha sentido quando retoma aquilo que os estudantes elaboraram. Nessa perspectiva, o professor assume papel ativo e exigente: seleciona situações, observa, pergunta, compara estratégias e conduz a formalização dos conhecimentos.

A dimensão cultural e crítica da matemática amplia ainda mais esse horizonte. Reconhecer os saberes matemáticos presentes nas práticas sociais e formar estudantes capazes de interpretar e questionar o uso de dados, modelos e indicadores são tarefas diretamente relacionadas à formação para a cidadania. Materiais, jogos e tecnologias podem contribuir para esse trabalho, desde que articulados a intenções pedagógicas claras e acompanhados de uma avaliação que valorize o raciocínio e trate o erro como informação.

Conclui-se que qualificar o ensino de matemática exige enfrentar desigualdades, desconstruir a crença de que apenas alguns podem aprender a disciplina e assegurar aos professores condições de formação, estudo e trabalho colaborativo. Quando a escola oferece a todos os estudantes situações desafiadoras, tempo para pensar e espaço para argumentar, a matemática deixa de ser instrumento de seleção e exclusão e passa a constituir um conhecimento acessível, significativo e potente para compreender e transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, v. 3, n. 4, p. 1-37, 1995.

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

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática.** Campinas: Autores Associados, 2006.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OECD. **PISA 2022 results (Volume I)**: the state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto do método matemático. Tradução de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

PONTE, João Pedro da; BROCARDO, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema**, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: MEANINGFUL LEARNING AND PATHWAYS TO INCLUSION

NILTON JORGE BALDOVINOTTI

Graduação em licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Rio Claro em 2003 e em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)/SP em 2013; Especialista em Magistério do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica (PUC)/SP em 2008 e Novas Tecnologias no Ensino da Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2014; Professor de Ensino Fundamental II - Matemática – na EMEF João Gualberto do Amaral Carvalho, Professor de Educação Básica - Matemática - na EE Profa. Zenaide Lopes de Oliveira Godoy

RESUMO

Este artigo discute a importância do brincar na Educação Infantil, considerando suas contribuições para a aprendizagem, o desenvolvimento integral e a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Parte-se do entendimento de que a brincadeira não constitui apenas um momento de recreação, mas uma experiência por meio da qual a criança investiga o mundo, expressa sentimentos, estabelece relações, elabora hipóteses e produz cultura. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em legislação educacional brasileira e em produções sobre ludicidade, educação especial e formação docente. São considerados, entre outros documentos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. A discussão evidencia que o brincar pode ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem, desde que o planejamento considere as singularidades das crianças, as barreiras presentes no ambiente e a diversidade de formas de comunicação, movimento e interação. Destaca-se, ainda, o papel do professor na organização de espaços acessíveis, na observação atenta das brincadeiras e na mediação respeitosa dos conflitos. Conclui-se que uma proposta pedagógica comprometida com o brincar precisa garantir tempo, espaço, materiais variados e condições reais de participação para todas as crianças, sem transformar a atividade lúdica em exercício rígido ou uniforme.

Palavras chaves: Educação Infantil; ludicidade; aprendizagem significativa; educação inclusiva; brincadeira.

ABSTRACT

1

This article discusses the importance of play in early childhood education and its contributions to learning, holistic development, and inclusive pedagogical practice. It views play not simply as recreation but as an experience through which children investigate the world, express feelings, build relationships, form hypotheses, and create culture. This bibliographic and documentary study draws on Brazilian education law and research on playfulness, special education, and teacher education, including the Statute of the Child and Adolescent, the National Education Guidelines and Framework Law, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, and the National Common Core Curriculum. The discussion shows that play can expand opportunities for participation and learning when planning considers each child's individuality, environmental barriers, and varied ways of communicating, moving, and interacting. It also highlights the teacher's role in organizing accessible spaces, observing play carefully, and mediating conflicts respectfully. The article concludes that play-based pedagogy requires time, space, varied materials, and real opportunities for every child to participate, without turning play into a rigid or uniform exercise.

Keywords: Early Childhood Education; Playfulness; Meaningful Learning; Inclusive Education; Play

INTRODUÇÃO

A infância é um período de descobertas, construção de vínculos e elaboração de sentidos sobre o mundo. Nesse processo, brincar ocupa um lugar central: ao inventar histórias, explorar objetos, correr, construir, desenhar ou assumir personagens, a criança experimenta possibilidades e comunica aspectos de sua experiência que nem sempre consegue expressar por meio da linguagem verbal. A brincadeira, portanto, não é um intervalo sem relação com a aprendizagem. Ela é uma das maneiras pelas quais a criança participa da vida social e constrói conhecimentos.

Na Educação Infantil, reconhecer essa dimensão exige superar a ideia de que brincar serve apenas para preencher o tempo ou recompensar a realização de tarefas. Quando planejadas com intencionalidade e, ao mesmo tempo, abertas à iniciativa das crianças, as experiências lúdicas favorecem a curiosidade, a imaginação, a linguagem, o movimento, a autonomia e a convivência. O papel pedagógico do brincar não depende de transformar toda brincadeira em uma atividade dirigida; depende de criar condições para que as crianças possam agir, escolher, experimentar e compartilhar.

Essa compreensão também se relaciona ao direito à educação inclusiva. Uma proposta lúdica pode aproximar crianças com diferentes repertórios, ritmos, formas de comunicação e necessidades de apoio. Entretanto, a presença de todos no mesmo espaço não garante, por si só, inclusão. É necessário observar quem participa, quem costuma ficar de fora, quais regras dificultam o envolvimento e que adaptações podem ampliar a autonomia sem reduzir as oportunidades de aprendizagem.

Do ponto de vista histórico, a educação especial brasileira foi marcada por iniciativas institucionais

específicas e, durante muito tempo, por práticas segregadoras. Mazzotta (1996) analisa a trajetória das políticas e dos serviços destinados às pessoas com deficiência, evidenciando a passagem gradual de modelos predominantemente assistenciais para o reconhecimento do direito à escolarização. Essa trajetória ajuda a compreender por que a inclusão precisa ser assumida como compromisso pedagógico e institucional, e não como responsabilidade isolada de um professor ou como simples matrícula.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição do brincar para a aprendizagem significativa e para a construção de ambientes inclusivos na Educação Infantil. Busca-se discutir os fundamentos legais e pedagógicos do direito de brincar, compreender suas dimensões no desenvolvimento infantil e apresentar implicações para o planejamento docente. O texto foi organizado em seções temáticas que tratam do percurso metodológico, do brincar como direito, de suas contribuições para o desenvolvimento, da inclusão nas experiências lúdicas e do papel do educador.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. A pesquisa bibliográfica tomou como ponto de partida as obras indicadas no texto original, especialmente Mazzotta (1996), Negrine (2000), Andrade (2013) e Nhary (2006), utilizadas para discutir educação especial, ludicidade, cultura e formação docente. A pesquisa documental considerou marcos legais e curriculares brasileiros relacionados aos direitos da criança, à Educação Infantil e à educação inclusiva.

Foram consultados o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, a Base Nacional Comum Curricular e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos foram selecionados por estabelecerem direitos, princípios e orientações diretamente relacionados ao tema.

A análise foi organizada por eixos: brincar como direito; relações entre ludicidade e desenvolvimento; participação e acessibilidade; e mediação pedagógica. Não se trata de pesquisa de campo nem de apresentação de resultados empíricos próprios. Assim, as considerações desenvolvidas decorrem da leitura e da articulação entre a bibliografia e os documentos consultados. Essa delimitação é importante para não atribuir ao estudo conclusões que exigiriam observação sistemática de crianças ou investigação em uma instituição específica.

O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA

O direito de brincar não depende de uma avaliação sobre o quanto a atividade parece produtiva aos adultos. Ele faz parte do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com necessidades próprias de expressão, convivência, descanso, imaginação e participação cultural. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 227, a responsabilidade compartilhada da família, da sociedade e do Estado pela garantia dos direitos da criança, incluindo educação, lazer, dignidade, respeito e convivência

familiar e comunitária (BRASIL, 1988).[1]

O Estatuto da Criança e do Adolescente explicita essa garantia ao incluir, no artigo 16, o brincar, a prática de esportes e a diversão entre os aspectos do direito à liberdade (BRASIL, 1990). Esse reconhecimento tem consequências para a organização das instituições educativas: restringir sistematicamente o tempo de brincadeira, oferecê-la apenas como recompensa ou impedir que determinadas crianças participem contraria uma concepção de infância baseada em direitos.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabelece como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Essa finalidade não se realiza somente por atividades de mesa ou por antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental. Ela requer experiências variadas, relações de cuidado e educação e oportunidades de exploração do ambiente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Em consonância com essa orientação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). De acordo com a BNCC, esse direito envolve brincar cotidianamente de diferentes formas, em distintos espaços e tempos e com diversos parceiros, ampliando o acesso das crianças à produção cultural e suas possibilidades de imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas e sociais. Portanto, brincar não deve ser entendido como atividade acessória ou mero intervalo na rotina, mas como experiência essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Esses direitos estão relacionados entre si. Ao brincar de faz de conta, por exemplo, a criança pode negociar papéis, expressar emoções, explorar materiais, construir narrativas e reconhecer aspectos de sua identidade.

Considerar a brincadeira como direito também significa garantir condições concretas para sua realização. Não basta incluir a palavra “brincar” no planejamento se a rotina não reserva tempo suficiente, se os espaços não permitem movimento ou se os materiais ficam inacessíveis. O direito se torna efetivo quando a organização institucional reconhece a brincadeira como parte estruturante do currículo e não como atividade secundária.

BRINCADEIRA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DIMENSÕES COGNITIVAS, CORPORAIS, EMOCIONAIS E SOCIAIS

A brincadeira mobiliza diferentes dimensões do desenvolvimento ao mesmo tempo. Ao encaixar peças, equilibrar blocos, organizar uma sequência ou descobrir como um objeto se movimenta, a criança formula hipóteses e testa soluções. Ao brincar de mercado, restaurante ou casinha, utiliza conhecimentos do cotidiano, cria situações imaginárias, negocia significados e amplia o repertório linguístico. O

aprendizado emerge da ação, da observação, da tentativa e do diálogo com outras crianças[1] e adultos.

Negrine (2000), ao discutir o lúdico no contexto da vida humana, contribui para compreender a brincadeira como experiência que ultrapassa a simples distração. O jogo e o brinquedo participam da cultura e assumem sentidos nas relações sociais em que são utilizados. Por isso, as brincadeiras infantis não são idênticas em todos os grupos: nelas aparecem referências familiares, histórias locais, músicas, personagens, práticas comunitárias e diferentes maneiras de organizar a convivência.

O desenvolvimento corporal também é favorecido quando a criança corre, salta, dança, manipula materiais, experimenta equilíbrio ou coordena movimentos finos. Essas experiências precisam ocorrer em ambientes seguros, mas não excessivamente controlados. A segurança não significa eliminar todo desafio; significa avaliar riscos, adequar materiais e espaços e permitir que a criança desenvolva gradualmente confiança para explorar suas possibilidades.

No plano emocional, a brincadeira oferece oportunidades para expressar desejos, medos, alegrias e frustrações. Nem sempre a criança consegue explicar verbalmente o que sente, mas pode representar situações por meio de personagens, desenhos ou narrativas. O professor não deve interpretar cada brincadeira como um diagnóstico sobre a vida interior infantil. Deve, contudo, observar com sensibilidade, acolher manifestações persistentes de sofrimento e dialogar com a equipe e a família quando necessário.

Na convivência, as crianças aprendem a esperar, propor regras, discordar, negociar e reparar conflitos. Essas aprendizagens não acontecem de forma automática: em alguns momentos, o adulto precisa ajudar o grupo a reconhecer o que ocorreu, ouvir os envolvidos e construir soluções. A mediação respeitosa ensina que o conflito faz parte das relações e pode ser enfrentado sem humilhação, ameaça ou exclusão.

IMAGINAÇÃO, CULTURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

O brincar simbólico permite que a criança transforme objetos e situações. Uma caixa pode virar ônibus, uma colher pode representar um microfone e um tecido pode se tornar capa, mar ou esconderijo. Essa transformação revela a capacidade infantil de atribuir novos significados ao que está disponível. Ao criar cenários, a criança não apenas imita o mundo adulto: seleciona elementos, modifica acontecimentos e elabora maneiras próprias de compreender a realidade.

Nhary (2006), ao estudar os sentidos culturais e simbólicos do jogo na formação de professores, chama atenção para a necessidade de compreender o lúdico para além de uma técnica pronta. O jogo é também manifestação cultural e experiência que revela modos de sentir, pensar e agir. Essa perspectiva ajuda o educador a respeitar as brincadeiras criadas pelas crianças, em vez de substituir todas as suas iniciativas por propostas previamente definidas.

Andrade (2013), ao abordar os desafios metodológicos do lúdico na vida e na escola, oferece um ponto de partida para refletir sobre a distância entre reconhecer a importância da brincadeira e efetivamente garantir sua presença no cotidiano escolar. Uma prática consistente precisa considerar os

objetivos educativos sem retirar da criança a possibilidade de escolha e invenção. O equilíbrio entre intencionalidade e liberdade é uma tarefa pedagógica, não uma fórmula que possa ser aplicada da mesma maneira em todos os grupos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARTICIPAR PARA APRENDER

A inclusão escolar não se resume à presença física da criança em uma turma comum. Pressupõe acesso ao currículo, participação nas atividades, relações de pertencimento e condições para aprender. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo e atribui ao poder público responsabilidades relacionadas à acessibilidade e à eliminação de barreiras (BRASIL, 2015). Na Educação Infantil, esses princípios devem aparecer também nas experiências lúdicas e na maneira como os espaços são organizados.

É importante evitar a ideia de que todas as crianças precisam brincar do mesmo modo para que a atividade seja considerada inclusiva. Algumas podem participar falando; outras, apontando, observando antes de se aproximar, utilizando recursos de comunicação alternativa ou realizando movimentos diferentes. Há crianças que precisam de mais tempo para compreender uma regra, de apoio para iniciar uma interação ou de um espaço com menor quantidade de estímulos. Essas diferenças não devem ser tratadas automaticamente como falta de interesse ou incapacidade.

A brincadeira pode favorecer a aproximação entre crianças com e sem deficiência porque permite diferentes formas de contribuição. Em uma construção coletiva, uma criança pode escolher peças, outra organizar a base, outra narrar o que está sendo feito e outra registrar a construção por meio de desenhos. A participação não exige que todos executem a mesma ação, mas que cada um tenha oportunidade real de influenciar a experiência comum.

Essa perspectiva também exige atenção às barreiras criadas pelo ambiente. Um brinquedo colocado em prateleira alta, uma regra que depende exclusivamente de rapidez, uma instrução longa sem apoio visual ou um espaço de circulação estreito podem limitar a participação. Antes de concluir que a criança não consegue brincar, é necessário perguntar se a proposta, o material e o ambiente oferecem condições adequadas para que ela participe.

A educação inclusiva não significa eliminar desafios nem reduzir as expectativas de aprendizagem. Significa oferecer apoios e diferentes caminhos para que cada criança se envolva com o grupo, desenvolva autonomia e amplie suas possibilidades. A adaptação deve preservar o sentido da brincadeira e evitar que a criança seja colocada em uma tarefa paralela, sem interação com os colegas.

ESTRATÉGIAS PARA AMPLIAR A PARTICIPAÇÃO

Algumas decisões práticas podem tornar as experiências lúdicas mais acessíveis. A primeira é oferecer variedade de materiais, incluindo objetos de diferentes tamanhos, texturas, pesos e formas de manipulação, sempre considerando a segurança e a faixa etária. Materiais não estruturados, como caixas, tecidos, rolos e blocos grandes, permitem múltiplos usos e favorecem a imaginação, desde que

sejam higienizados, resistentes e adequados ao grupo.[1]

A segunda decisão consiste em diversificar a comunicação. Demonstrações visuais, gestos, imagens, objetos de referência, instruções curtas e repetição contextualizada podem ajudar crianças que encontram dificuldades para compreender orientações exclusivamente verbais. O professor deve observar quais apoios funcionam para cada criança, sem presumir que uma estratégia seja adequada a todos os estudantes com a mesma condição.

A terceira envolve organizar agrupamentos flexíveis. Brincadeiras em duplas, pequenos grupos e grupos maiores oferecem oportunidades distintas de interação. Uma criança que ainda não participa de rodas muito movimentadas pode iniciar a experiência com um colega e, aos poucos, ampliar sua participação. Essa aproximação deve respeitar seu tempo, sem transformar o apoio em isolamento permanente.

Também é importante planejar jogos cooperativos, nos quais o grupo tenha um objetivo compartilhado, e não apenas atividades centradas na competição. Isso não significa proibir toda competição, mas diversificar experiências para que rapidez, força física ou domínio da linguagem oral não sejam os únicos critérios de sucesso. A cooperação favorece a percepção de que diferentes contribuições são necessárias para alcançar um resultado comum.

Por fim, a avaliação deve acompanhar o processo, e não comparar as crianças de maneira rígida. Registros descritivos sobre escolhas, iniciativas, formas de comunicação, interações e estratégias utilizadas ajudam o professor a planejar novas oportunidades. A pergunta central deixa de ser “por que essa criança não fez como as outras?” e passa a ser “que condições e apoios podem ampliar sua participação e aprendizagem?”.

O PAPEL DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

O professor é responsável por criar condições para que a brincadeira aconteça com segurança, diversidade e intencionalidade pedagógica. Isso envolve selecionar materiais, organizar tempos e espaços, observar as interações e decidir quando intervir. A mediação não deve ocupar todos os momentos: em certas situações, a melhor decisão é acompanhar à distância, permitindo que as crianças experimentem soluções próprias. Em outras, a intervenção é necessária para garantir segurança, apoiar uma comunicação ou interromper uma situação de exclusão.

Um ambiente que convida ao brincar não precisa de equipamentos caros. Cantos organizados com materiais acessíveis, livros, objetos para construção, elementos da natureza, fantasias e materiais de desenho podem gerar experiências ricas. O fundamental é que os recursos estejam ao alcance das crianças e possam ser utilizados de maneiras variadas. A organização deve permitir circulação, oferecer locais para brincadeiras movimentadas e espaços mais tranquilos, além de contemplar necessidades de mobilidade e regulação sensorial.

O planejamento pode combinar propostas iniciadas pelo professor e brincadeiras que surgem das

escolhas infantis. Uma investigação sobre água, por exemplo, pode começar com recipientes, funis e objetos que flutuam ou afundam. O educador pode incentivar previsões e perguntas, mas precisa deixar espaço para a descoberta, para a repetição e para mudanças de interesse. O objetivo não é antecipar todas as respostas, e sim sustentar um ambiente no qual a curiosidade seja levada a sério.

A observação docente é parte essencial desse trabalho. Ao acompanhar uma brincadeira, o professor pode perceber que uma criança organiza os materiais com cuidado, outra cria narrativas complexas, outra busca sempre os mesmos parceiros e outra raramente consegue entrar no grupo. Essas observações não devem servir para rotular as crianças, mas para orientar intervenções, ampliar repertórios e identificar possíveis barreiras à participação.

É igualmente necessário rever interpretações apressadas sobre comportamento. Uma criança que se afasta pode estar cansada, insegura, sobrecarregada por estímulos ou simplesmente interessada em observar antes de participar. Uma criança que disputa um brinquedo pode ainda estar aprendendo a negociar e comunicar desejos. Em vez de atribuir imediatamente a situação à indisciplina ou à família, o educador pode investigar o contexto, conversar com a criança e buscar estratégias coerentes com suas necessidades.

A formação docente precisa incluir estudo, reflexão coletiva e análise das práticas. Como sugere a discussão de Nhary (2006), compreender o jogo requer considerar seus sentidos culturais e formativos, e não apenas conhecer um repertório de atividades. Reuniões pedagógicas podem ajudar a equipe a analisar quem participa das brincadeiras, quais materiais são pouco utilizados, que conflitos se repetem e quais ajustes favoreceriam uma experiência mais acolhedora. A inclusão se fortalece quando a responsabilidade é compartilhada.

DESAFIOS PARA EFETIVAR O BRINCAR NA ROTINA ESCOLAR

Apesar do reconhecimento legal e curricular, a presença efetiva do brincar enfrenta desafios. Rotinas excessivamente fragmentadas, espaços reduzidos, turmas numerosas, escassez de materiais e pressão por resultados antecipados podem limitar o tempo destinado à exploração livre. Em algumas situações, a brincadeira é valorizada no discurso, mas ocupa apenas os momentos que sobram depois das atividades consideradas prioritárias. Essa organização transmite às crianças a mensagem de que brincar tem menor importância.

Outro desafio é a tendência de utilizar jogos exclusivamente para ensinar conteúdos previamente definidos. Jogos de contagem, linguagem ou classificação podem ser relevantes, desde que façam sentido para a faixa etária e não esgotem a experiência lúdica. Quando cada brincadeira tem uma única resposta correta, regras rígidas e avaliação imediata, corre-se o risco de reduzir a iniciativa infantil e transformar o brincar em uma ficha de exercícios disfarçada.

A inclusão acrescenta questões que exigem planejamento institucional. A acessibilidade dos espaços, a disponibilidade de recursos, a colaboração entre docentes e profissionais de apoio e o diálogo

com as famílias são componentes importantes. Não é adequado atribuir ao professor, individualmente, a responsabilidade de superar todas as barreiras sem condições de trabalho e sem suporte da gestão. A escola precisa construir uma cultura de colaboração e acompanhar a efetividade das medidas adotadas.

Também é necessário considerar as desigualdades de acesso a espaços seguros de lazer fora da escola. Para algumas crianças, a instituição educativa é um dos poucos lugares em que encontram materiais variados, áreas de movimento e oportunidades de brincar com outras crianças. Isso aumenta a responsabilidade da escola, mas não autoriza substituir o direito ao brincar por uma agenda de atividades dirigidas. A oferta de experiências diversas deve coexistir com tempo para a escolha, a repetição e a invenção.

Enfrentar esses desafios começa por decisões possíveis no cotidiano: proteger tempos de brincadeira no planejamento, reorganizar materiais, revisar regras excludentes, escutar as crianças e registrar observações úteis. Mudanças pequenas podem produzir efeitos importantes quando são sustentadas coletivamente e avaliadas ao longo do tempo. O compromisso com a ludicidade não depende apenas de eventos especiais, mas da forma como a instituição compreende a infância todos os dias.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS, DIVERSIDADE CULTURAL E PERTENCIMENTO

As brincadeiras tradicionais, as cantigas, as parlendas, as rodas e os jogos transmitidos entre gerações constituem um patrimônio cultural da infância. Ao entrar em contato com essas práticas, as crianças conhecem formas de expressão presentes em suas famílias e comunidades, mas também podem recriá-las e atribuir-lhes novos sentidos. A escola tem a oportunidade de acolher esse repertório sem pressupor que todas as crianças conheçam as mesmas brincadeiras ou compartilhem as mesmas referências culturais.

Uma proposta inclusiva não transforma a cultura majoritária em padrão obrigatório. É possível convidar as famílias a compartilhar cantigas, jogos e histórias, respeitando a decisão de participar e evitando expor crianças a situações constrangedoras. Ao mesmo tempo, o educador pode apresentar novas brincadeiras, ampliar o repertório do grupo e discutir, de maneira adequada à idade, como as regras e os papéis podem mudar. Esse movimento reconhece as experiências que as crianças trazem de casa e amplia seus contatos com outras expressões culturais.

Também é importante observar os estereótipos que podem aparecer nas brincadeiras de faz de conta. Quando determinados brinquedos, profissões ou personagens são associados exclusivamente a meninos ou meninas, o professor pode ampliar as possibilidades de escolha sem ridicularizar as preferências infantis. A intervenção deve abrir caminhos, não impor um modelo único de brincar. Da mesma forma, é necessário cuidar para que diferenças de idioma, origem, condição socioeconômica ou deficiência não sejam usadas como motivo de exclusão.

O sentimento de pertencimento é construído nas pequenas experiências: ter sua ideia ouvida, conseguir escolher um papel, encontrar um material acessível, ser convidado para brincar e perceber que

sua contribuição tem valor. Por isso, observar as relações entre as crianças é tão importante quanto selecionar os brinquedos. A qualidade inclusiva da brincadeira aparece no modo como o grupo acolhe a diferença e aprende a compartilhar o espaço.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

A avaliação na Educação Infantil deve acompanhar o desenvolvimento e as experiências das crianças, sem finalidade de classificação ou promoção. Nesse contexto, a documentação pedagógica pode reunir anotações, registros de falas, fotografias autorizadas, desenhos e descrições de situações observadas. Esses materiais ajudam o professor a compreender como as crianças investigam, resolvem problemas, constroem narrativas e se relacionam com os colegas, desde que sejam utilizados com respeito à privacidade e à dignidade infantil.

Um registro útil descreve o que ocorreu sem transformar uma situação isolada em rótulo. Em vez de afirmar que uma criança “não socializa”, por exemplo, o educador pode anotar que, em determinada brincadeira, ela observou o grupo por alguns minutos, aproximou-se quando os materiais foram reorganizados e participou ao entregar peças aos colegas. A descrição torna visíveis as condições em que a participação aconteceu e oferece pistas para o planejamento seguinte.

A documentação também permite identificar padrões no ambiente. Se as mesmas crianças escolhem sempre os papéis principais, se um recurso permanece inacessível ou se uma regra provoca conflitos recorrentes, o registro pode orientar mudanças. A equipe pode comparar observações ao longo do tempo, conversar sobre as interpretações e definir intervenções. Dessa forma, avaliar não significa medir se a criança brinca corretamente, mas examinar se as experiências oferecidas ampliam sua curiosidade, autonomia, comunicação e participação.

O diálogo com as famílias pode enriquecer esse processo, pois permite conhecer interesses, formas de comunicação e brincadeiras significativas para a criança fora da escola. Esse diálogo deve ocorrer sem transferir às famílias a responsabilidade pelas barreiras institucionais. A parceria é mais produtiva quando a escola compartilha observações concretas, escuta as perspectivas familiares e explica como pretende apoiar a criança em suas experiências educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida permite compreender que o brincar ocupa lugar fundamental na Educação Infantil porque articula desenvolvimento, aprendizagem, expressão e convivência. Ao brincar, a criança investiga o ambiente, cria significados, experimenta papéis sociais, comunica emoções e constrói relações. Essas experiências não são complementares ou inferiores ao trabalho pedagógico: integram a maneira própria pela qual a infância conhece e transforma o mundo.

O reconhecimento legal do direito de brincar, presente na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas orientações curriculares, precisa se traduzir em práticas concretas. Garantir esse direito envolve tempo, espaço, materiais, segurança e liberdade para que as crianças façam

escolhas. Envolve também compreender que a aprendizagem não acontece apenas quando o adulto explica, mas quando a criança age, questiona, repete, imagina e compartilha experiências.

No campo da educação inclusiva, a brincadeira oferece possibilidades de participação, desde que não seja tratada como solução automática para todas as barreiras. A inclusão exige identificar obstáculos físicos, comunicacionais, sensoriais e atitudinais, ajustar propostas e valorizar diferentes modos de participação. Não se trata de fazer com que todas as crianças atuem de forma idêntica, mas de assegurar que cada uma tenha oportunidades significativas de pertencer ao grupo, tomar decisões e aprender.

O professor tem papel decisivo nesse processo. Sua sensibilidade se expressa na observação sem julgamentos precipitados, na mediação dos conflitos, na escuta das crianças e na disposição para rever o planejamento. A escola, por sua vez, deve oferecer formação, recursos e espaços de reflexão coletiva para que o compromisso inclusivo não dependa apenas da iniciativa individual de alguns profissionais.

Conclui-se, portanto, que valorizar o brincar é reconhecer a criança em sua integralidade e respeitar seus direitos. Uma Educação Infantil humanizada não transforma a infância em preparação permanente para etapas futuras; oferece experiências significativas no presente, nas quais aprender e brincar podem caminhar juntos. Quando a escola garante condições para que todas as crianças participem, a brincadeira torna-se não apenas uma experiência prazerosa, mas uma prática cotidiana de convivência, equidade e construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S. **O lúdico na vida e na escola:** desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

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**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20

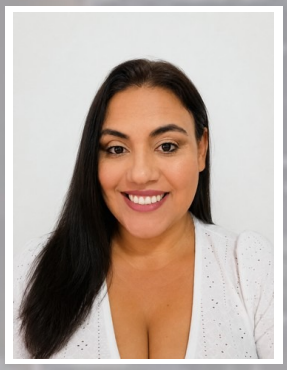
out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

NEGRINE, Airton. **O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade**. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NHARY, Tania Marta Costa. **O que está em jogo no jogo: cultura, imagens e simbolismos na formação de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.



SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DO BEM ESTAR DOCENTE.

MENTAL HEALTH OF EARLY CHILDHOOD AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS: CONTEMPORARY CHALLENGES AND STRATEGIES FOR TEACHER WELL-BEING

NIVEA REGINA ANGELO

Bacharel e licenciada em Pedagogia; pós graduada em Linguagens da Arte; professora da rede municipal de Guarulhos e da rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Falar sobre saúde mental dos professores tornou-se cada vez mais necessário quando se observa o que acontece no cotidiano das escolas. O professor, além de ensinar, precisa lidar com questões administrativas, relações com as famílias, conflitos, necessidades emocionais dos estudantes e mudanças frequentes nas práticas e políticas educacionais. Nesse cenário, profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem vivenciar situações de estresse, ansiedade, depressão e burnout. Este artigo busca discutir fatores relacionados ao sofrimento psíquico dos docentes, suas possíveis repercussões sobre a prática pedagógica e algumas medidas que podem contribuir para melhorar as condições de trabalho. O cuidado com a saúde mental não pode ser colocado somente como responsabilidade individual do professor. São necessárias ações institucionais e políticas públicas que envolvam melhores condições de trabalho, valorização profissional, formação continuada e espaços de apoio e escuta.

Palavras chaves: Saúde mental; Professores; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Burnout; Bem-estar docente.

ABSTRACT

Discussion of teachers' mental health has become increasingly necessary in light of everyday school life. In addition to teaching, teachers manage administrative tasks, relationships with families, conflict, students' emotional needs, and frequent changes in education policy and practice. In this context, early childhood and elementary teachers may experience stress, anxiety, depression, and burnout. This article discusses factors associated with teachers' psychological distress, possible effects on pedagogical practice, and measures that could improve working conditions. Mental health care should not be treated solely as an individual teacher's responsibility. Institutional action and public policy are needed to improve working conditions, recognize the profession, provide continuing professional development, and create spaces for support and listening.

Keywords: Mental Health; Teachers; Early Childhood Education; Elementary Education; Burnout; Teacher Well-Being

INTRODUÇÃO

É por meio do trabalho do professor que crianças e jovens têm contato cotidiano com conhecimentos, experiências, relações e diferentes formas de compreender o mundO. Ser professor hoje envolve muito mais do que preparar aulas e ensinar conteúdos. As mudanças sociais e educacionais das últimas décadas transformaram o cotidiano escolar e fizeram crescer as responsabilidades atribuídas a esses profissionais.

No dia a dia, é comum que o professor precise acolher estudantes, mediar conflitos, conversar com famílias, preencher registros, participar de reuniões, acompanhar situações de inclusão e adaptar suas práticas às mudanças curriculares e tecnológicas. Essas tarefas se somam ao planejamento, à avaliação e ao próprio trabalho em sala de aula. Quando esse conjunto de demandas acontece sem condições adequadas de tempo, recursos e apoio, o desgaste físico e emocional tende a aumentar.

Na Educação Infantil, a situação apresenta características próprias. O professor participa dos cuidados relacionados à alimentação e à higiene, organiza espaços e experiências, acompanha as interações entre as crianças e observa continuamente seu desenvolvimento. É um trabalho que exige presença física e atenção constante, mas também disponibilidade afetiva. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aparecem outras exigências, como a alfabetização, o acompanhamento de diferentes ritmos de aprendizagem, a inclusão e a pressão por resultados.

Há ainda fatores que atravessam as duas etapas, como o número elevado de alunos por turma, jornadas extensas, múltiplos vínculos de trabalho, falta de recursos, remuneração considerada insuficiente, conflitos nas relações escolares e situações de violência. Quando essas condições permanecem por muito tempo, podem repercutir na saúde dos professores. Estudos nacionais e internacionais têm relacionado as condições de trabalho ao aumento de afastamentos por problemas de

saúde mental, o que mostra que essa questão não deve ser tratada como um problema individual ou isolado.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), saúde mental está relacionada a um estado de bem-estar que permite ao indivíduo reconhecer suas capacidades, lidar com as tensões da vida, trabalhar e participar da comunidade. Pensar esse conceito dentro da escola significa ir além da ausência de doenças. É preciso considerar também as condições em que o professor trabalha, suas relações com colegas e gestores, o equilíbrio entre vida profissional e pessoal, o reconhecimento recebido e as possibilidades de desenvolvimento profissional.

A pandemia da COVID-19 trouxe novos desafios para esse cenário. A passagem rápida para o ensino remoto, a necessidade de aprender a utilizar novas tecnologias, a reorganização das atividades pedagógicas e, posteriormente, o retorno presencial ocorreram em meio a um período de insegurança e muitas mudanças. Mesmo depois da fase mais crítica da pandemia, algumas consequências permaneceram no cotidiano escolar, entre elas dificuldades de aprendizagem, questões comportamentais e novas demandas emocionais dos estudantes.

Entre os problemas de saúde mental relacionados ao trabalho docente aparecem o estresse ocupacional, a ansiedade, a depressão e a Síndrome de Burnout. A Organização Mundial da Saúde reconhece o burnout na CID-11 como um fenômeno relacionado ao trabalho. Ele envolve exaustão, distanciamento em relação ao trabalho e redução da eficácia profissional. Na escola, esse quadro pode interferir nas relações com estudantes, famílias e colegas e também na forma como o professor realiza suas atividades.

O adoecimento pode aumentar as licenças médicas, as ausências e a troca de profissionais, além de prejudicar a continuidade de projetos e relações construídas na escola. Por isso, discutir saúde mental docente também é discutir qualidade da educação.

Compreender essas questões é importante para pensar políticas públicas e ações institucionais que não se limitem ao tratamento quando o sofrimento já está instalado. A prevenção, o reconhecimento profissional e a criação de condições mais adequadas de trabalho também fazem parte do cuidado com os professores.

SAÚDE MENTAL E TRABALHO DOCENTE

A saúde mental faz parte da qualidade de vida e interfere na maneira como as pessoas enfrentam as situações do cotidiano. A definição apresentada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) destaca a possibilidade de desenvolver capacidades, lidar com desafios, trabalhar e participar da sociedade. Dessa forma, não é adequado pensar saúde mental apenas como ausência de transtornos. O ambiente em que a pessoa vive e trabalha também participa dessa experiência.

O professor precisa planejar, tomar decisões, resolver conflitos, comunicar-se, adaptar atividades, demonstrar empatia e responder a necessidades diferentes entre os estudantes. Essas ações exigem

esforço intelectual, físico e emocional. Quando as demandas se acumulam, sem tempo suficiente para recuperação e sem apoio, o trabalho pode se tornar fonte constante de tensão.

Além do ensino, passaram a fazer parte da rotina dos professores atividades como atendimento às famílias, registros, reuniões, utilização de plataformas digitais, acompanhamento de estudantes, mediação de conflitos e participação em diferentes processos institucionais. Essas tarefas fazem parte da escola e muitas delas são necessárias. O problema aparece quando passam a ocupar um espaço tão grande que deixam pouco tempo para aquilo que deveria estar no centro do trabalho: ensinar, planejar, observar os estudantes e refletir sobre a prática.

Em muitas escolas, esse aumento de responsabilidades não veio acompanhado de melhorias proporcionais nas condições de trabalho. Salas cheias, infraestrutura insuficiente, falta de materiais, jornadas extensas, baixos salários e ausência de profissionais de apoio aparecem como dificuldades frequentes. A combinação desses elementos pode favorecer o estresse contínuo.

Para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, existem ainda demandas próprias dessas etapas. Na Educação Infantil, cuidar e educar acontecem de forma integrada. O professor acompanha alimentação, higiene, brincadeiras, desenvolvimento motor, linguagem, socialização e autonomia, ao mesmo tempo em que estabelece uma relação próxima com as famílias.

Hargreaves (1998) destaca justamente o caráter emocional da docência. Ensinar envolve relações humanas e mobilização afetiva, de modo que as emoções não são algo separado do trabalho pedagógico. Essa característica pode ser uma fonte de satisfação e significado, mas também pode gerar desgaste quando o professor permanece exposto a situações difíceis sem apoio suficiente.

Outro ponto é a intensificação do trabalho. Apple (1989) observa que mudanças nas políticas educacionais aumentaram exigências e formas de controle sobre a atividade docente. A burocratização é percebida, por exemplo, no tempo gasto com formulários, registros, relatórios e metas. Quando essas atividades ocupam grande parte da jornada, sobra menos tempo para planejar, estudar e refletir sobre a própria prática.

O reconhecimento também interfere nessa experiência. Quando o professor percebe apoio da gestão, possibilidade de participação e colaboração entre colegas, tende a encontrar mais recursos para enfrentar as dificuldades. Por outro lado, conflitos constantes, comunicação ruim e falta de suporte podem aumentar a sensação de isolamento e frustração.

Depois da pandemia, algumas dessas dificuldades ganharam novas formas. A defasagem de aprendizagem, as questões comportamentais e a necessidade de acolher estudantes que passaram por experiências difíceis aumentaram a demanda emocional sobre muitos profissionais. O professor passou a lidar, em muitos casos, com consequências que ultrapassam aquilo que foi tradicionalmente entendido como sua função.

Pensar a saúde mental na educação, exige considerar que o trabalho docente faz parte de uma organização maior. O cuidado com o professor precisa estar relacionado ao cuidado com o próprio ambiente escolar.

PRINCIPAIS FATORES ASSOCIADOS AO ADOECIMENTO MENTAL DOS PROFESSORES

Diferentes fatores podem se combinar e produzir efeitos distintos em cada profissional. Entre os aspectos mais presentes na literatura estão a intensificação do trabalho, a sobrecarga, a precarização das condições laborais, a violência escolar, a baixa valorização profissional, a cobrança por resultados e os conflitos nas relações de trabalho.

Entre esses fatores, a intensificação do trabalho merece atenção. As responsabilidades aumentam, mas nem sempre aumentam na mesma proporção o tempo, os recursos e o número de profissionais disponíveis. O professor não trabalha somente durante o período em que está diante dos alunos. Planejamento, avaliação, registros, reuniões, atendimento às famílias, adaptação curricular e outras atividades continuam fora do horário de aula.

Em muitos casos, parte desse trabalho é levada para casa. Fins de semana e momentos que deveriam ser destinados ao descanso acabam sendo utilizados para corrigir atividades, preencher registros, preparar aulas ou responder demandas da escola. A dificuldade de separar trabalho e vida pessoal reduz as possibilidades de recuperação física e emocional.

Tardif e Lessard (2014) discutem justamente essas atividades que nem sempre aparecem de forma clara na jornada, mas fazem parte do trabalho docente. Quando o tempo destinado a essas tarefas aumenta, o professor pode perceber que nunca consegue finalizar completamente suas obrigações.

Na Educação Infantil, a sobrecarga também está relacionada aos cuidados físicos e à necessidade de supervisão constante. No Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, aparecem com força as demandas da alfabetização, das avaliações e do acompanhamento individual dos estudantes. São situações diferentes, mas ambas exigem grande disponibilidade do professor.

Outro fator é a responsabilização pelos resultados. Avaliações externas e metas podem ser importantes instrumentos de acompanhamento das políticas educacionais, mas podem se tornar fonte de pressão quando o desempenho dos estudantes é atribuído quase exclusivamente ao professor. Aprender envolve condições sociais, familiares, econômicas, culturais e institucionais que não estão sob controle de um único profissional.

Quando essa complexidade é ignorada, a cobrança pode ser vivida pelo professor como insegurança, medo e ansiedade. O professor pode sentir que precisa responder por resultados que dependem de uma rede muito mais ampla de fatores.

As relações dentro da escola também têm peso. Um ambiente em que existe colaboração, diálogo e respeito pode funcionar como proteção diante das dificuldades. O contato com colegas que enfrentam

problemas semelhantes, a possibilidade de conversar com a gestão e a participação nas decisões podem diminuir a sensação de estar sozinho diante dos desafios.

O contrário também acontece. Conflitos entre colegas, dificuldades de comunicação com gestores, relações tensas com famílias e ausência de espaços de escuta podem aumentar o sofrimento. Quando o professor não encontra um lugar para falar sobre as dificuldades, tende a carregar sozinho situações que deveriam ser discutidas coletivamente.

Nesse ponto, a atuação da gestão escolar faz diferença. Uma gestão que escuta, organiza o trabalho de maneira clara, reconhece esforços e estimula a cooperação pode contribuir para um ambiente mais saudável. Isso não significa que a gestão consiga resolver todos os problemas, mas suas práticas podem fazer diferença na maneira como a equipe enfrenta as dificuldades.

A violência escolar é outro ponto que não pode ser ignorado. Agressões verbais, ameaças, intimidações, desrespeito, assédio moral e violência física atingem diretamente a sensação de segurança do professor. Essas situações podem partir de estudantes, familiares ou mesmo de outros profissionais.

A exposição repetida a episódios de hostilidade pode aumentar o estresse e produzir consequências emocionais importantes. Além disso, um ambiente marcado pela violência também interfere no clima escolar e na qualidade das relações pedagógicas.

A valorização profissional também precisa entrar nessa discussão. Muitos professores percebem que o reconhecimento social e institucional da profissão não corresponde à importância do trabalho realizado. Questões salariais, condições de carreira, oportunidades de progressão e participação nas decisões fazem parte dessa percepção.

Freire (1996) associa o ato de ensinar à competência, ao compromisso e à responsabilidade social. Quando o trabalho docente é desvalorizado, pode surgir uma sensação de perda de sentido e de frustração. Por isso, valorizar o professor não significa somente melhorar a remuneração, embora esse seja um aspecto importante. Significa também oferecer condições para que ele exerça sua profissão com autonomia, respeito e apoio.

PRINCIPAIS TRANSTORNOS RELACIONADOS AO TRABALHO DOCENTE

A exposição prolongada a situações de pressão pode se manifestar de diferentes maneiras. Nem todo professor que enfrenta condições difíceis desenvolverá um transtorno mental, mas o estresse persistente pode aumentar o sofrimento e prejudicar a qualidade de vida.

O estresse ocupacional aparece quando as demandas do trabalho são percebidas como superiores aos recursos disponíveis para enfrentá-las. Na escola, isso pode se manifestar por cansaço frequente, irritabilidade, dificuldade de concentração, alterações do sono, dores musculares, cefaleias e redução da disposição para trabalhar.

A ansiedade pode envolver preocupação excessiva, tensão e sensação de estar constantemente esperando que algo aconteça. Entre professores, pode estar relacionada à cobrança por resultados, ao

volume de responsabilidades, aos conflitos e à insegurança diante de situações que fogem ao seu controle.

A depressão apresenta características diferentes e pode envolver tristeza persistente, perda de interesse, redução de energia, dificuldades de concentração e alterações do sono e do apetite. Quando esses sintomas interferem na vida pessoal e profissional, é necessário buscar avaliação e acompanhamento adequado.

O burnout merece atenção específica. A Organização Mundial da Saúde o inclui na CID-11 como fenômeno relacionado ao trabalho. Seus principais componentes são a exaustão, o distanciamento mental ou afetivo em relação ao trabalho e a sensação de redução da eficácia profissional.

Na docência, o burnout pode aparecer como um cansaço intenso, perda do entusiasmo, sensação de não conseguir responder às demandas e dificuldades nas relações com estudantes, colegas e famílias. Uma diferença importante em relação ao estresse comum é que o burnout está associado a uma exposição prolongada a situações de trabalho que geram desgaste.

Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem estar particularmente expostos porque seu trabalho combina exigências pedagógicas com grande envolvimento relacional e emocional. Isso não significa que esses profissionais necessariamente desenvolverão burnout, mas mostra por que as condições de trabalho e os mecanismos de proteção precisam ser considerados.

IMPACTOS DO ADOECIMENTO MENTAL NA PRATICA PEDAGÓGICA E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Quando o professor não está bem, é natural que isso possa aparecer também em seu trabalho pedagógico. O sofrimento não fica necessariamente restrito à vida pessoal, porque ensinar exige atenção, planejamento, criatividade, capacidade de tomar decisões e disponibilidade para estabelecer relações.

Um professor submetido durante muito tempo a estresse, ansiedade, depressão ou burnout pode encontrar mais dificuldade para organizar seu planejamento, lidar com conflitos ou adaptar uma atividade às necessidades dos estudantes. Isso não significa falta de competência. Muitas vezes, é consequência de um profissional que está trabalhando no limite de seus recursos físicos e emocionais.

Na Educação Infantil, essa questão é ainda mais sensível porque as interações e as brincadeiras ocupam lugar central no processo educativo. Crianças pequenas precisam de adultos disponíveis para acolher, observar, conversar, brincar e ajudar na construção da autonomia. Quando o professor está emocionalmente esgotado, essa disponibilidade pode diminuir.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a situação também merece atenção. Alfabetização, letramento, matemática, inclusão e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem exigem planejamento e acompanhamento . O professor que está sobrecarregado pode ter mais dificuldade para elaborar intervenções diferenciadas e acompanhar individualmente os estudantes.

O adoecimento também pode aumentar as faltas e as licenças médicas. Quando há afastamentos frequentes ou rotatividade de professores, a escola precisa reorganizar equipes, substituir profissionais e alterar planejamentos. Para as crianças, mudanças sucessivas também podem dificultar a continuidade dos vínculos e dos projetos pedagógicos.

Há ainda efeitos financeiros e administrativos para os sistemas de ensino. A necessidade de contratar substitutos e reorganizar equipes demonstra que a saúde mental docente não é apenas uma questão individual. Ela também interfere no funcionamento das instituições.

O movimento contrário também merece ser considerado: quando há apoio e condições de trabalho mais adequadas, aumentam as possibilidades de satisfação e permanência na profissão. Cuidar do professor, portanto, também significa criar condições para que ele possa realizar seu trabalho com qualidade.

ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

Promover saúde mental na escola exige olhar para mais de uma frente. Há atitudes individuais que podem ajudar, mas elas não resolvem problemas que têm origem na organização do trabalho. Não é razoável esperar que o professor administre sozinho uma situação de sobrecarga permanente.

Entre as medidas mais importantes estão a melhoria das condições de trabalho, a valorização profissional, o apoio psicossocial, a formação continuada e o fortalecimento das relações entre os profissionais da escola.

Valorizar o professor envolve remuneração adequada, planos de carreira, estabilidade quando prevista, oportunidades de formação e condições materiais para desenvolver o trabalho. Também envolve garantir tempo para planejamento e reduzir tarefas administrativas que poderiam ser organizadas de maneira mais eficiente.

O número de estudantes por turma, a disponibilidade de materiais e a qualidade da infraestrutura são outros aspectos que interferem diretamente no cotidiano. Quando o professor tem recursos e tempo para preparar seu trabalho, parte da sobrecarga pode ser reduzida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reconhecem a valorização dos profissionais da educação como elemento importante para a educação básica. O desafio está em transformar esses princípios em condições efetivas nas diferentes redes de ensino.

Uma medida que considero especialmente importante é a criação de espaços reais de acolhimento e escuta. Pensar na saúde mental não somente como cuidado com o indivíduo, mas também como algo que interfere na maneira de ensinar, ajuda a compreender a importância desses espaços. Grupos de reflexão, atendimento psicológico, acompanhamento multiprofissional e momentos de diálogo podem permitir que os profissionais compartilhem dificuldades antes que elas se agravem.

A presença de psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais nas redes de educação pode ampliar as possibilidades de prevenção e acompanhamento. A Lei nº 13.935/2019 prevê serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, o que reforça a importância de equipes multiprofissionais no atendimento às necessidades da comunidade escolar.

A gestão escolar participa diretamente da construção desse ambiente. Uma liderança que promove diálogo, respeito, participação e reconhecimento ajuda a construir um clima institucional mais favorável. Quando existe espaço para falar sobre dificuldades sem medo de julgamento, a busca por ajuda pode acontecer mais cedo.

Também existem cuidados individuais que podem contribuir para o equilíbrio emocional. Entre eles estão a manutenção de hábitos de sono e alimentação, atividade física, estabelecimento de limites entre trabalho e vida pessoal, convivência com familiares e amigos, lazer e atividades culturais. Técnicas de relaxamento ou atenção plena podem ser utilizadas quando fizerem sentido para cada pessoa. Em situações de sofrimento persistente, buscar acompanhamento psicológico ou psiquiátrico é uma medida importante.

Essas práticas individuais, entretanto, não devem ser utilizadas para transferir ao professor toda a responsabilidade pelo próprio adoecimento. Uma pessoa pode dormir melhor, praticar atividade física e buscar ajuda profissional e, ainda assim, continuar trabalhando em uma condição que precisa ser modificada.

A saúde mental dos professores também depende de políticas públicas articuladas entre educação, saúde e trabalho. A Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (Portaria GM/MS nº 1.823/2012), a Política Nacional de Promoção da Saúde (Portaria de Consolidação nº 2/2017) e as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) fazem parte desse conjunto de políticas voltadas à prevenção e à promoção da saúde.

No campo educacional, medidas como ampliação das equipes multiprofissionais, redução da sobrecarga administrativa, melhoria da infraestrutura, fortalecimento da gestão democrática e políticas de valorização podem contribuir para tornar as escolas ambientes mais saudáveis.

Prevenir é especialmente importante porque permite agir antes que o sofrimento chegue a um nível mais grave. Investir nessas ações significa cuidar dos profissionais e, ao mesmo tempo, fortalecer o funcionamento das escolas e a qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta discussão, fica evidente que a saúde mental dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental precisa fazer parte do debate sobre a própria qualidade da educação. As transformações ocorridas no trabalho docente ampliaram responsabilidades e trouxeram novas exigências para profissionais que já lidam diariamente com demandas pedagógicas, emocionais e relacionais.

Ao longo do estudo, ficou evidente que o sofrimento mental não pode ser explicado por um único fator. Sobrecarga de trabalho, falta de recursos, baixa valorização, violência, conflitos, pressão por resultados e condições inadequadas podem se combinar e aumentar a vulnerabilidade dos professores ao estresse, à ansiedade, à depressão e ao burnout.

Por isso, ações de cuidado não devem se limitar ao acompanhamento individual dos profissionais que já apresentam sofrimento. É necessário atuar também sobre as condições que produzem ou intensificam esse sofrimento. Reduzir a sobrecarga administrativa, melhorar as condições de trabalho, ampliar o apoio multiprofissional, fortalecer a formação continuada e reconhecer o trabalho docente são medidas que podem contribuir para a prevenção.

A articulação entre educação, saúde e assistência social também é importante. O professor é um trabalhador e precisa ser reconhecido como tal, com direito a condições adequadas para exercer sua profissão com segurança e dignidade.

Cuidar da saúde mental dos professores não significa apenas cuidar de quem ensina. Significa também cuidar das relações construídas na escola, das experiências oferecidas às crianças e dos processos de aprendizagem. Um professor que encontra condições de trabalho mais humanas tem maiores possibilidades de estar presente, ouvir, planejar, criar e estabelecer vínculos com seus estudantes.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora*. Portaria GM/MS nº 1.823, de 23 de agosto de 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

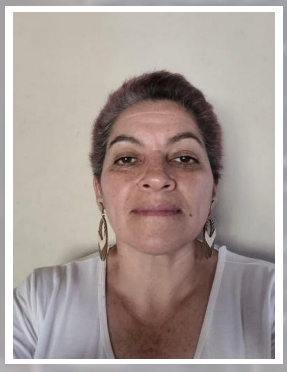
NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *World Employment and Social Outlook*. Geneva: ILO, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *World Mental Health Report: Transforming Mental Health for All*. Geneva: WHO, 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DE ARTE

TEACHING ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

PATRICIA SILVA DO NASCIMENTO

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro – UNISA (2008). Professora de anos iniciais do Ensino Fundamental na EMEF Maria Alice Borges Ghion.

RESUMO

Este estudo relaciona os benefícios do ensino de arte para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil, considerando a disciplina de arte como uma possibilidade de expressão das crianças, a partir de elementos pertencem à cultura humana, como desenhos, música, dança, entre as demais linguagens artísticas que permitem o registro histórico e social dos grupos. Na fase da Educação Infantil, a criança está mais próxima das diferentes aprendizagens e contextos, potencializando as habilidades e competências a fim de formar cidadãos mais críticos, criativos e transformadores da realidade, devido à sensibilidade despertada desde a infância, proporcionada pelo estudo da arte. Diante desta realidade, o trabalho objetivou identificar a importância do ensino de arte na Educação Infantil para uma aprendizagem significativa. A relevância do estudo justifica-se pela contribuição que o ensino de Arte realiza ao desenvolvimento emocional, cognitivo e motor, levando às crianças a sentirem confiança para expressar seus sentimentos, imaginação, criação e sentidos. Como metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura que permitiu observar a necessidade de estimular o desenvolvimento intelectual e físico das crianças por meio da autonomia em expressar suas produções, proporcionada pelo ensino de arte na Educação Infantil para uma aprendizagem significativa.

Palavras chaves: Educação Infantil; Docente; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This study examines how art education can support meaningful learning in early childhood education. Art offers children ways to express themselves through elements of human culture, including drawing, music, dance, and other artistic languages that document groups' social and historical experience. At this stage, children are especially open to different learning experiences and contexts that strengthen skills and competencies and support their development as critical, creative citizens able to transform reality. The study aims to identify the importance of art education for meaningful learning in early childhood. It is justified by art's contribution to emotional, cognitive, and motor development, giving children confidence to express feelings, imagination, creativity, and meaning. The bibliographic literature review highlights the need to support children's intellectual and physical development through autonomy in their artistic work.

Keywords: Early Childhood Education; Teacher; Meaningful Learning

INTRODUÇÃO

Esse estudo relaciona as contribuições do ensino de arte na Educação Infantil, considerando à necessidade de destacar a importância dos benefícios proporcionados à aprendizagem significativa das crianças. O ensino de Arte auxilia no desenvolvimento das capacidades perceptíveis e artísticas, além de aprimorar a concentração, sensibilidade, raciocínio, memória, desenvolvimento da motricidade, orientação do espaço e construção das linguagens humanas (LONGO, 2021).

O interesse pela temática surgiu a partir da percepção da relevância que a disciplina de arte apresenta já na Educação Infantil, permitindo o desenvolvimento das habilidades da criança, desde que não ocorra a mecanização do ensino. Sendo assim, este trabalho intenciona proporcionar uma reflexão os saberes necessários que levam as crianças a adquirirem e trocarem experiências entre si e com os adultos, desenvolvendo as habilidades infantis em relação aos conceitos ligados às linguagens artísticas.

O objetivo desse trabalho é identificar a importância do ensino de arte na Educação Infantil para uma aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, destacam-se: evidenciar os benefícios do ensino de arte para a formação do sujeito; propor uma reflexão sob a ótica pedagógica e didática, abordando os saberes do professor especialista em arte; identificar as possibilidades de produção do desenvolvimento artístico, crítico, sensível e transformador do sujeito, por meio de estratégias de ensino cotidianas das crianças.

A relevância do estudo justifica-se pela contribuição que o ensino de arte realiza ao desenvolvimento emocional, cognitivo e motor, levando às crianças a sentirem confiança para expressar seus sentimentos, imaginação, criação e sentidos. A expressão artística depende de espaço, da autonomia e da liberdade, levando ao desenvolvimento pleno da criança, auxiliado pelo mediador do processo, no caso da educação representado pelo professor, permitindo que as crianças vivenciem

situações de criação, construindo a identidade, as relações pessoais e sociais, norteando para a aquisição artística.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental, com revisão de literatura, considerando estudos realizados por autores que abordam a temática, para a partir de análises, ampliar as discussões que embasam o trabalho.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras escolas brasileiras voltadas à educação das crianças surgiram em São Paulo e no Rio de Janeiro, conhecidas como jardim de infância, que ofertavam assistência à saúde e acolhimento, enquanto as famílias trabalhavam e não encontravam pessoas para deixar os filhos. Após as décadas de 1970 e 1980, com as mudanças econômicas e sociais provenientes da industrialização, as mulheres chegaram ao mercado de trabalho, ampliando o ensino dos filhos às instituições de atendimento, bem como compartilhando a exclusividade da educação, que cabia especialmente às mães (JORGE, 2023).

O atendimento às crianças iniciou-se para as faixas etárias entre quatro e seis anos, estendendo, posteriormente, aos menores entre zero a três anos. A princípio, o assistencialismo prevalecia com fortes estruturas, de modo que a criança frequentava a escola apenas para acolhimento na ausência dos pais e responsáveis. A maioria das escolas determinadas objetivava atender, exclusivamente, crianças de baixa renda, caracterizando a instituição como política estratégica de combate à pobreza e sobrevivência das crianças (MARQUES, 2019).

As mudanças no cenário educacional infantil foram significativas, especialmente após a iniciação da escolarização, destacando como momentos de transformação a promulgação e elaboração de documentos, como Constituição Federal, no ano de 1988, a partir da garantia da matrícula das crianças nas instituições; o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, afirmando a necessidade de metodologias de ensino voltadas especificamente às crianças (CORSINO, 2019).

Diante desta realidade, a disciplina de arte também passou a adquirir espaço nos currículos e estratégias de aprendizagem para a aprendizagem infantil. No Brasil, a arte demorou a ser reconhecida como importante na formação humana, diferente do que ocorria nos países da Europa (JORGE, 2023).

Somente no ano de 1971 o ensino de arte tornou-se obrigatório nas escolas, inserido no currículo para o Ensino Fundamental e Médio, mas ainda sem relevância na Educação Infantil. Até o momento não existia uma formação específica nas universidades que permitia aos professores lecionarem como especialistas em arte (CORSINO, 2019).

Aos docentes polivalentes cabia à abrangência na interpretação das linguagens artísticas, mas no ano de 1973, o governo exigiu a formação de professores em Educação Artística para lecionarem nas escolas, ainda apresentando deficiências devido à especialização abordar superficialmente a música, o

teatro e demais linguagens artísticas, formando profissionais com pouca qualificação para ensinar a arte em sua totalidade (JUNIOR, 2017).

A ausência de formação dos professores na disciplina de arte refletiu alguns problemas, como a inibição da criatividade e da expressão das crianças, apresentando desenhos prontos para colorir ou histórias elaboradas para simples narração, direcionando os estudantes a acreditarem que um artista nascia com tal habilidade, não sendo possível desenvolver capacidades como desenhar, pintar, dançar ou realizar qualquer ação dependente de uma habilidade especificamente artística (CORSINO, 2019).

Outro elemento que dificultava a aprendizagem do ensino em arte, e ainda ocorre em algumas escolas na atualidade, caracteriza-se como a falta de um espaço adequado, com materiais especialmente preparados para a realização de trabalhos que desenvolviam as habilidades do sujeito, potencializando as competências artísticas de cada criança (JUNIOR, 2017).

Devido a essas complicações, a Educação Artística, como era conhecida até o momento, não era obrigatória, tampouco vista como uma disciplina específica, mas como um momento de lazer e descontração aos alunos, cansados de interpretar textos e realizar cálculos.

Alguns movimentos surgiram a fim de alterar as funções pedagógicas do ensino em arte, valorizadas, especialmente no Movimento Arte-Educação, ocorrido na década de 1980, que defendia a formação e atuação específica dos docentes de Arte. Esse manifesto levou à interpretação na Lei das Diretrizes e Bases (LDB – Lei n° 9.394/96), garantindo o tratamento da Educação Artística como o ensino de Arte nos currículos brasileiros, proporcionando a liberdade às escolas de decidir quais linguagens artísticas seriam desenvolvidas nas propostas pedagógicas da instituição de ensino (FERRAZ E FUSARI, 2018.

Apenas no ano de 2003 ocorreu a aprovação de documentos que determinaram a elaboração de cursos de graduação específicos em teatro, música e dança. Em 2007 a aprovação da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais foi promulgada, referenciando a formação de bacharéis e licenciados nos cursos, mas ainda apresentando defasagens ao ensino, principalmente voltados à Educação Infantil, por não exigir dos professores polivalentes uma habilitação específica que caracteriza a Arte em todos os contextos e aspectos (JORGE, 2023).

O ensino de arte precisa de avanços desde a infância, momento em que a criança está mais aberta às interpretações, proporcionando a cada sujeito o desenvolvimento da imaginação, potencializando as habilidades artísticas a fim de que o ensino seja direcionado a sensibilização e percepção do mundo de maneira diferenciada (MARQUES, 2019).

Para Junior (2017), importância de expressar-se já justificaria a necessidade da presença do ensino das linguagens artísticas desde a infância, proporcionando às crianças o desenvolvimento pleno de suas habilidades e competências. Os documentos norteadores para a Educação Infantil afirmam a importância do ensino da arte já no início da vida escolar, complementada pela Lei das Diretrizes e Bases

(LDB - Lei n° 9.394/96) que faz referência, especialmente, às linguagens artísticas como um componente curricular significativo para a educação das crianças.

O pensamento artístico e a percepção estética desenvolvem-se, na criança, de modo a integrar a cultura pessoal e social. Por meio dos sentidos, a arte proporciona uma dimensão corporal que permite a leitura do mundo, o aperfeiçoamento da criticidade para compreensão do meio e a relação com culturas diferentes da conhecida pela criança. Quanto à sensibilidade, a arte possibilita ao sujeito uma expressão individual das emoções, sentimentos e opções, determinando as dimensões poéticas das crianças (MARQUES, 2019).

As linguagens podem ser interpretadas quando existe a compreensão de seus códigos, aprimorada na fase escolar, quando oferecidas e potencializadas ao universo do sujeito, levando a aprendizagem desde a escrita até a leitura de imagens, por exemplo. Com relação à arte, a expectativa de aprendizagem transfere-se à comunicação, atingindo a criança pela fruição, experimentando as possibilidades de contato com os objetos artísticos (CORSINO, 2019).

Nesse contexto, apresentar a arte às crianças durante o período da Educação Infantil, que varia entre os quatro e cinco anos de idade, permite às descobertas, encantamentos e imaginação, cabendo ao professor oferecer condições para que a criança experimente todos os materiais que levem à criação da criança, valorizando as diferenças culturais encontradas na imaginação de cada aluno (JUNIOR, 2017).

“A construção do conhecimento ocorre de maneira integrada, mas na Educação Infantil, está representado de uma forma mais marcante, devido à espontaneidade da criança, observada nas diversas realizações do cotidiano” (CORSINO, 2019, p.38).

Sendo assim, ações como dançar, pular, pintar, questionar e aprender, comuns ao cotidiano da criança, permite ao ensino de arte encontrar uma perspectiva variada, expressadas em diferentes representações.

A linguagem artística tem suas modalidades, representadas pela comunicação humana por meio da interpretação e expressão poética do mundo, encontrada na forma individual ou coletiva. Sendo assim, trabalhar com a arte na Educação Infantil não se limita a formação artística do sujeito, mas eleva os conhecimentos estéticos, ampliando a possibilidade de contribuição para o desenvolvimento da subjetividade de cada indivíduo (FERRAZ E FUSARI, 2018).

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte é pensada como algo que impressiona os olhos, envolvendo pensamentos e sentimentos com o universo pessoal e do outro, pois só existe grandiosidade em uma ação quando realizada com envolvimento. Sendo assim, quando o artista elabora sua arte, ele registra sua personalidade naquilo que faz, cobrando da arte a revelação de suas expectativas e desejos, atribuindo sentido a existência humana (TAVARES, 2019).

A arte era representada pelas artes, que expressavam o esforço em materializar as formas da consciência e exprimir através de pinturas, esculturas e arquiteturas a necessidade da alma; e as artes rítmicas que buscavam a forma de expressão por meio de sons e movimentos, limitados em poesia, teatro, música e dança. O progresso dos estudos em arte proporcionou novas formas artísticas, como a decoração, fotografia e o cinema (GANDINI, 2018).

As linguagens artísticas são os componentes visuais e táteis que permitem ao homem a expressão do que enxerga sobre o mundo, desde as representações reais até as imaginativas, sendo o artista plástico aquele que se ocupa da criação de obras ou esculturas que simbolizam seus sentimentos e emoções, elaborando desenhos, pinturas, gravuras, colagens e esculturas em papel, gesso, argila, madeira, computadores, entre outros meios que consigam suprir suas necessidades de expressão artística (FERRAZ E FUSARI, 2018).

A arte é a condição que diz respeito às criações do homem, expressadas pela sensibilidade ou imaginação, manifestadas em diferentes contextos ou situações. No caso das linguagens artísticas, a manifestação ocorre em materiais diversificados, abrangendo trabalhos de pintura, escultura, arquitetura, ou seja, que dependem da habilidade manual para expor os pensamentos, sentimentos, emoções e reflexões do mundo (BARROS E GASPARIN, 2021).

O início do trabalho do artista plástico é embasado em rascunhos, instrumentos, dispositivos geométricos, entre outros que permitem um esboço ou ensaio do que será elaborado efetivamente, expondo a realidade em expressões visionárias, contemplando a criação com técnicas que intencionam uma representação de suas obras (FERRAZ E FUSARI, 2018).

O ensino das linguagens artísticas é inserido na realidade da criança com o objetivo de ampliar todas as possibilidades artísticas na fase infantil, além de proporcionar a expansão do vocabulário visual, capacitando a criança para a percepção progressiva do mundo, desenvolvendo a cognição e sensibilidade do sujeito (GANDINI, 2018).

O desafio maior está na maneira como as crianças são apresentadas ao ensino das linguagens artísticas, cabendo à escola e ao docente inserir na realidade do discente, condições para interpretar diferentes culturas, respeitando as faixas etárias e o ritmo de cada criança a fim de desenvolver as condições motoras necessárias para transformar a imaginação em expressão (TAVARES, 2019).

Na fase da Educação Infantil, momento em que a criança está entre os quatro e cinco anos de idade, todas as formas de incentivo levam a assimilação, potencializando a capacidade de criação do estudante, iniciando as expressões com o próprio corpo.

As atividades desenvolvidas que exigem a utilização dos sentidos permitem experiências sensoriais às crianças, levando ao diálogo direto com as linguagens artísticas, ou seja, é importante que exista um planejamento para associar os sentidos do estudante à experimentação estética em materiais variados, enriquecendo a aprendizagem significativa da criança (FERRAZ E FUSARI, 2018).

O trabalho com as linguagens artísticas na Educação Infantil pode ser desenvolvido através da Proposta Triangular, metodologia elaborada pela professora Ana Mae Barbosa, referência entre os estudiosos do ensino de Arte, embasada em três eixos interligados, que objetivam o diálogo entre as propostas de ensino destacadas como: a leitura da imagem, o fazer artístico e a contextualização (BARBOSA, 2010).

A sociedade atual caracteriza como belo tudo que for finalizado com perfeição, idealizado já nos trabalhos infantis elaborados pelas crianças. Ao observar as criações das crianças, o adulto valoriza o estereotipo estabelecido previamente, que remete a visão de que artista é a criança que produz desenhos e pinturas de maneira perfeita, sem sair do padrão considerado belo, prejudicando o desenvolvimento das crianças em elaborar novas criações, inibindo a imaginação, fazendo a criança acreditar que não possui habilidades para a expressão artística (BARROS E GASPARIN, 2021).

Além disso, a estereotipia impede a correspondência entre o real, no ponto de vista adulto, e o imaginário, na visão da criança. A busca pela perfeição acaba levando a criança a realizar produções que agradem o adulto, retendo aquilo que deseja fazer, de fato. A própria sugestão de colorir desenhos fotocopiados é um exemplo relevante acerca da busca pelas representações de perfeição (FREDERICO, 2023).

A criança precisa de incentivo às suas produções de modo que seu potencial artístico seja estimulado, pois o objetivo do ensino de Arte na Educação Infantil não é formar artistas renomeados, mas permitir ao sujeito a descoberta, através de experiências sensoriais, que possibilite o desenvolvimento integral da criança entre todos os aspectos humanos (FERRAZ E FUSARI, 2018).

Barbosa (2010) sugere, como atividades para despertar a capacidade artística da criança, o empilhamento de caixas, seguida pela pintura e comparação com obras famosas, estimulando a criança a ampliar seu campo estético. Assim como apresentar diferentes texturas levando à percepção tátil, além de aumentar os sentidos e o desenvolvimento.

As atividades realizadas com variação de materiais, como as impressões em argila, enriquecem tradições artísticas, como as xilogravuras, por exemplo, ao explorar as produções artísticas de diferentes culturas, levando a aprendizagem significativa da criança (FREDERICO, 2023).

“A criança, ao experimentar o fazer em arte, tem a possibilidade de se perceber como agente de transformação dos elementos que manipula descobrindo diferentes meios de comunicar suas ideias” (BARBOSA, 2010, p.73).

Para que o ensino de linguagens artísticas seja significativo às crianças da Educação Infantil é imprescindível um espaço destinado às produções artísticas, com ambientes elaborados, especialmente, para o ensino de artes, que incentive o grupo de alunos a construírem uma identidade, sentindo-se confiantes em suas capacidades artísticas, promovendo a criação e incentivando a imaginação da criança.

O espaço da sala de aula para o ensino de artes deve estar em harmonia com as propostas pedagógicas elaboradas pelo professor, que precisa oportunizar o ensino de linguagens artísticas com fácil acesso das crianças ao material artístico, garantindo a autonomia do sujeito, capaz de aprender com estímulos que correspondam suas necessidades pessoais e acadêmicas (BARBOSA, 2010).

Além de oferecer os materiais para a criação do aluno, o professor que ensina as linguagens artísticas deve estar atento à qualidade desses materiais, observando os aspectos que tratam da segurança da criança, garantindo a saúde de modo que a aprendizagem seja valorizada até o final do processo de ensino-aprendizagem. O professor de arte precisa preservar a integridade de seu trabalho a fim de que não ocorram comparações que desfavoreçam a importância e relevância da introdução da arte na Educação Infantil (TAVARES, 2019).

Quando a criança é apresentada a diferentes imagens, de caráter artístico ou não, elas são norteadas às discussões e análises acerca dos elementos que compõe a arte, como as cores, tintas, formas, linhas, entre outros. As reproduções de artistas são variadas e podem ser trabalhadas com os alunos, assim como a introdução de novas imagens para propor o desenvolvimento da linguagem artística (FERRAZ E FUSARI, 2018).

As linguagens artísticas proporcionam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil do respeito entre os sujeitos, valorizados na convivência com as diversidades. A socialização com outras crianças permite a troca de experiência entre os sujeitos, caracterizando diferentes produções que identificam o compromisso da disciplina de Arte com a formação social da criança (GANDINI, 2018).

As demais linguagens artísticas como a música, a dança e o teatro, vão surgir durante o processo de aprendizagem, não devendo ser ignoradas, mas integradas ao ensino das linguagens artísticas conforme a faixa etária das crianças. Na fase da infância, o sujeito é levado aos conhecimentos múltiplos, ignorando os limites das linguagens, aprendendo de maneira integral (TAVARES, 2019).

Sendo assim, é importante que ocorra a interação das linguagens e atividades à realidade da criança, de modo que o conhecimento não seja fragmentado nas brincadeiras que caracterizam o Ensino Infantil. A tendência é a criança ser levada a expor, por meio da comunicação entre as ideias, sensações e impressões por meio de expressões corporais que traduzem significado às crianças, garantindo um desenvolvimento integral do sujeito desde a infância.

Na Educação Infantil, as linguagens artísticas devem ser introduzidas de maneira lúdica, pois enquanto brinca a criança liberta sua imaginação da inibição, elaborando hipóteses que assumem a expressão máxima da criação, ocorridas quando a linguagem corporal eleva as linguagens artísticas, sensoriais e cognitivas, potentes a fase entre os quatro e cinco anos de idade além das habilidades da linguagem oral, ou seja, o desenvolvimento inicia-se com o corpo e a mente para prosseguir com a linguagem e escrita (FREDERICO, 2023).

O PROFESSOR DE ARTE

No ensino de arte, a aproximação da criança com as formas artísticas depende da instigação pela percepção, incentivo e curiosidade da criança. O professor precisa aceitar os saberes prévios de seus alunos para então oferecer novos conhecimentos, buscando apresentar materiais diferentes, espaços diversificados e lugares que estimulam e desafiam a criatividade da criança (LONGO, 2021).

O professor de arte que atua na Educação Infantil não pode apresentar moldes prontos ou acabados em que a criança se torna copista, fazendo com que a realidade expressa por outra pessoa seja a sua própria realidade. A mudança e a busca pela inovação, onde o aluno tem o papel principal nas criações precisa ser incentivado pelo professor de Arte, desacomodando o aluno e propondo o surgimento de novas ideias (AROUCA, 2020).

O professor de arte precisa fazer de suas aulas espaços criativos repletos de convites às crianças que gostam de brincar de faz de conta. O desenvolvimento intelectual começa na Educação Infantil, cabendo ao professor interligar jogos e brincadeiras que envolvam teatro, música, dança e linguagens artísticas ao que faz sentido para a realidade da criança e vai acrescentar em sua vida, atribuindo significado à aprendizagem (PEREIRA, 2020).

“Brinquedos e brincadeiras diversificadas precisam fazer parte das aulas de Arte de modo que o ensino seja construído pelo aluno de maneira lúdica” (MAIA, 2020, p.116).

O professor na Educação Infantil ainda é um espelho para a criança que vai imitar suas atitudes, portanto, a manifestação de expressões, sentimentos e pensamentos. Esse docente vai conduzir a crianças aos mesmos passos que o seu, exigindo do professor a capacidade específica de formação em arte de modo que possa trabalhar cada conteúdo e aspecto de maneira eficaz, conhecendo seu trabalho e as necessidades de seus alunos (LONGO, 2021).

O espaço disponibilizado para as aulas de Arte também influencia na aprendizagem. Caso não exista uma sala de aula específica na escola para trabalhar a disciplina, o professor pode inovar apropriando sua sala com mesas, prateleiras, araras, espelhos, rádios, televisão, vídeo, entre outros materiais. Os trabalhos realizados pelas crianças podem ser pendurados nas paredes e passeios pela escola podem completar uma aula de arte bem visual e exploradora (PEREIRA, 2020).

A brincadeira precisa estar associada ao aprender, alinhando o prazer de brincar com os conhecimentos adquiridos. A capacidade de imaginar e criar situações possibilitará à criança uma cultura mais ampla, sendo capaz de viver socialmente e interagir com os colegas, pois perceber o próximo e organizar suas necessidades e sentimentos são habilidades adquiridas em uma aula de arte preparada pelo professor e explorada eficazmente pela criança (AROUCA, 2020).

Os trabalhos de linguagens artísticas desenvolvidos na Educação Infantil, na maior parte do ano letivo, ocorrem em datas comemorativas com a finalidade de decorar a sala de aula ou a escola com propostas que simbolizam a comemoração, envolvendo a participação mínima das crianças, propondo

desinteresse e ausência de curiosidade, pois as produções acabam sendo realizadas pelos professores, que realizam todo o trabalho para apresentação à comunidade escolar (MAIA, 2020).

A proposta por atividades artísticas que englobam as abordagens relatadas pelos autores torna-se menos produtivo do que a não realização efetiva da aprendizagem pela omissão, pois atividades que obrigam as crianças a imitarem para reproduzir levam à inibição das expressões artísticas próprias, não estimulando o desenvolvimento emocional, estético e cognitivo, sem qualquer variação que incentivam as habilidades expressivas, não permitindo que a criança aceite as linguagens artísticas, frustrando os impulsos criativos e as inovações (FERRAZ E FUSARI, 2018).

Uma aula de Artes Plástica enriquecedora proporciona momentos de prazer às crianças, de modo que se sintam livres para produzir, criar e inovar, orientados por um adulto a fim de que ocorra a aprendizagem de maneira eficaz e com qualidade. O bom planejamento das aulas requer do professor de arte o conhecimento dos fazeres artísticos e estéticos dos alunos, verificando a diversificação sensível e cognitiva das crianças, auxiliando na variação das propostas didáticas e pedagógicas (LONGO, 2021).

A reflexão do professor sobre a elaboração de atividades artísticas significativas à aprendizagem da criança depende do bom desempenho e andamento da aula, garantindo situações que conectem o conhecimento à realidade a criança, valorizando as produções artísticas sociais e culturais (PEREIRA, 2020).

Sendo assim, o professor precisa conhecer a história da arte na Educação de modo que a autonomia e liberdade sejam proporcionadas ao aluno, integrando aspectos lúdicos durante a realização das atividades artísticas.

Como a criança na fase da Educação Infantil aprende e desenvolve suas habilidades de maneira integral, por meio das descobertas de seu corpo, percepções e pensamentos, ela interessa-se pelo que garante seu desenvolvimento (FERRAZ E FUSARI, 2018).

As descobertas são fundamentais, mas não existe ainda a necessidade de uma classificação precisa, cabendo ao professor adequar os conceitos ligados às linguagens artísticas com as brincadeiras e realidade das crianças, concretizando situações da imaginação ao contexto e situações que as rodeia.

O tempo relacionado à aprendizagem das crianças não pode ser fracionado pelo docente, mesmo que ocorra a presença de mais professores em uma mesma sala de aula, realizando diferentes orientações nos momentos de ensino de artes e nas demais disciplinas (AROUCA, 2020).

A integração do trabalho entre os professores, voltados a um grupo determinado de crianças, resulta em atividades produtivas, realizadas com qualidade, mas o isolamento e a falta de contextualização levam a uma aprendizagem fragmentada, vivenciada sem significados para as crianças (PEREIRA, 2020).

O professor de arte precisa estar em parceria com o professor diário das crianças, observando os hábitos, interesses e maneiras de aprender que estimulam a aprendizagem, levando ao desenvolvimento pleno do sujeito e suas áreas de conhecimento (MAIA, 2020).

Como o docente que trabalha com a arte tem menos tempo de contato com as crianças, cabe à organização dos professores para atender as necessidades estéticas, emocionais e cognitivas da criança, trabalhando a evolução da imaginação, integrando a realidade ao fictício (AROUCA, 2020).

As observações do professor de arte fundamentais para a verificação da aprendizagem das crianças também devem estender-se à percepção das habilidades e comportamentos infantis, elaborando atividades com o professor diário que ampliem e aprofundem o conhecimento dos alunos, conquistando experiências eficazes. O professor de arte deve acompanhar seus alunos e contribuir com a participação e parceria entre alunos e docentes, tornando os sujeitos envolvidos cúmplices do processo de ensino-aprendizagem (PEREIRA, 2020).

Nas escolas em que a estruturação permite ao professor de arte um espaço específico para realização de suas aulas de arte, os materiais podem estar disponibilizados aos alunos e compartilhados com o professor diário, de modo que as aulas sejam planejadas de maneira interdisciplinar, relacionando as linguagens artísticas às demais disciplinas (AROUCA, 20120.

O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento orientador para a fase da aprendizagem das crianças, aborda a importância de espaços especialmente projetados para as aulas de arte, com equipamentos e materiais que interessem as crianças, estimulando o desejo de produção, desde a disposição do imobiliário até as diversidades de atividades e objetos (LONGO, 2021).

O professor de linguagens artísticas, para proporcionar uma aprendizagem significativa que desenvolva as habilidades da criança precisa elaborar atividades que estejam além da exposição através de textos e palavras, desenhos prontos ou imagens estabelecidas, levando a criança a produzir suas próprias criações, expondo o que sua mente guarda, elevando a percepção e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e intelectuais (AROUCA, 2020).

O professor de arte deve estar em constante contato com o grupo docente e a equipe escolar, de modo que suas atividades não sejam elaboradas isoladamente, proporcionando à criança uma aprendizagem significativa, pertencente a sua realidade pessoal, escolar, familiar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as observações realizadas para a elaboração desse trabalho é possível perceber que as diversas linguagens artísticas assumem um importante papel na Educação Infantil, contribuindo de maneira fundamental para a construção da identidade, autonomia e personalidade da criança. O ensino de arte fundamental à Educação Infantil para garantir que aconteça o desenvolvimento integral da criança, com qualidade e eficácia.

Na Educação Infantil, o professor precisa assumir o papel de mediador no processo de ensino de arte, relacionando as formas já conhecidas pelas crianças às apresentações necessárias da disciplina, orientando na busca pelo autoconhecimento artístico, norteando o desenvolvimento das expressões, adquirindo autonomia para a realização das atividades propostas em sala de aula.

O docente deve estar em constante reflexão sobre suas práticas e estratégias metodológicas, com propostas elaboradas para estimular a criatividade da criança, cabendo ao professor mudanças em sua percepção, deixando de escolher materiais e desenhos prontos, que dependem apenas da pintura da criança, sem que ocorram estímulos, desvalorizando o ensino das linguagens artísticas no currículo da Educação Básica.

O ensino da arte é reconhecido como importante quando existe a necessidade de alterar a didática e estratégias educacionais elaboradas pelos professores, além de uma formação adequada que aborda todas as linguagens artísticas, de modo que os docentes estejam preparados para envolver as crianças na aprendizagem de uma forma mais significativa.

A abordagem das linguagens artísticas durante a infância abrange a necessidade de valorização do grafismo, ou seja, dos desenhos produzidos pelas crianças, cabendo ao professor observar as expressões, experiências, sentimentos e emoções do sujeito, esboçados por meio dos desenhos que podem ser produzidos com imagens da realidade ou da imaginação da criança.

A criança, desde a fase da Educação Infantil, precisa de estímulos para expressar seus sentimentos, levando ao desenvolvimento das capacidades humanas. Quando o ensino das linguagens artísticas valoriza a comunicação da criança com o meio que está inserida, os significados da aprendizagem passam a fazer sentido para a realidade do sujeito, que tende ao interesse maior pelas produções artísticas, percebidas na construção de saberes, que levam a criança a partir de sua imaginação para alcançar os objetivos desejados.

A exploração das linguagens artísticas deve estar aliada à Educação Infantil, levando ao desenvolvimento das etapas da vida que formam o homem não apenas na realidade acadêmica, mas para as necessidades pessoais, profissionais e emocionais.

REFERÊNCIAS

AROUCA, C. A. C**. Arte na escola**: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental. 14ª ed. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARROS, G.A; GASPARIN, J.L. As novas exigências histórico-educacionais do ensino de artes na contemporaneidade, 2021. **Dissertação de Mestrado em Arte-Educação** – Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.pdf. Acesso em: 05 junho 2025.

CORSINO, L. T. F. **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2019.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escola**r. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREDERICO, C. **A arte no mundo dos homens**. 8ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

GANDINI, L. **Do começo do ateliê aos materiais como linguagens**: Conversas a partir de Reggio Emilia. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

JORGE, L. **Arte, educação e criança**. 9ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2023.

JUNIOR, J. F. D. **Por que arte-educação?** 22ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2017.

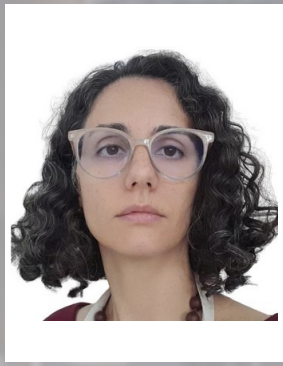
LONGO, C. S. O desenho como linguagem motivada. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano 03, n.08, 2021. Disponível em: https://loja.grupoa.com.br/bibliotecauniversitaria/html. Acesso em 05 junho 2025.

MAIA, M. V. **Criar e Brincar em Arte**: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem. 5ª ed. Rio de Janeiro, 2020.

MARQUES, A. Educação Artística: um cruzamento essencial e exequível. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa, 2019. Disponível em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1899/pdf. Acesso em 05 junho 2025.

PEREIRA, I. As expressões como forma de articulação das diferentes áreas do saber, 2012. **Revista Novos Saberes - SDUM**, ano 16, n.34, 2020. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21104.pdf. Acesso em 05 junho 2025.

TAVARES, I. M. **Educação Corpo e Arte**. 11ª ed. Curitiba: IESDE, 2019.



O CONTATO COM A NATUREZA E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

CONTACT WITH NATURE AND THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

PAULA ESPINDOLA MIELKE DOMINGUES

Graduação em Tecnologia em Saneamento Ambiental pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2006); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2018); Licenciatura em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde - UNICIVE (2026); Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Morro Doce, da rede municipal de São Paulo.

RESUMO

O contato com a natureza desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, e diversas pesquisas evidenciam os benefícios das experiências em ambientes naturais durante a infância. Nesse contexto, a escola constitui um espaço privilegiado para promover essas vivências, especialmente diante da crescente presença de crianças com deficiência no ambiente escolar e da necessidade de ampliar as possibilidades de participação e inclusão. O presente trabalho tem como objetivo investigar, por meio de pesquisa bibliográfica, os benefícios do contato com a natureza para o desenvolvimento de crianças com deficiência, público-alvo da Educação Especial atendido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, foram analisados onze artigos científicos que abordam a temática. Os resultados evidenciaram contribuições significativas das experiências em ambientes naturais para as dimensões emocional, social, cognitiva e física do desenvolvimento dessas crianças. Entre os aspectos identificados, destacam-se as possibilidades de favorecer a estabilidade emocional, as interações sociais, o estímulo à curiosidade e à concentração e a promoção da saúde física. Conclui-se que o contato com a natureza constitui uma importante estratégia para enriquecer as experiências educativas, favorecer o desenvolvimento integral das crianças com deficiência e ampliar as oportunidades de participação e inclusão no contexto escolar.

Palavras chaves: Contato com a natureza; Crianças com deficiência; Atendimento educacional especializado; Educação ambiental; Contexto escolar.

ABSTRACT

Contact with nature plays an important role in children's holistic development, and research shows the benefits of natural environments during childhood. Schools are well placed to provide these experiences, particularly as more children with disabilities attend school and opportunities for participation and inclusion need to expand. This bibliographic study investigates the benefits of contact with nature for children with disabilities who receive specialized educational services. It analyzes eleven scholarly articles. The findings identify significant contributions of natural environments to children's emotional, social, cognitive, and physical development, including greater emotional stability, social interaction, curiosity, concentration, and physical health. The article concludes that contact with nature is an important way to enrich educational experiences, support the holistic development of children with disabilities, and expand opportunities for participation and inclusion at school.

Keywords: Contact with Nature; Children with Disabilities; Specialized Educational Services; Environmental Education; School Context

INTRODUÇÃO

Atualmente, diversos estudos apontam os prejuízos que as crianças, especialmente aquelas que vivem em contextos urbanos, vêm sofrendo em decorrência do distanciamento da natureza. Fatores como “a redução das áreas naturais, a poluição ambiental e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre” têm limitado significativamente as oportunidades de contato com ambientes naturais (BECKER et al., 2019, p.2). Soma-se a esse cenário o avanço acelerado da urbanização, a escassez de áreas verdes nas cidades, o uso crescente das tecnologias digitais e as mudanças culturais que resultam na diminuição do tempo ao ar livre (WEBER; RENNER, 2025).

A importância de brincar na e com a natureza vai além da aquisição de conhecimentos sobre o meio ambiente ou do incentivo à reflexão e à ação em prol de sua preservação. O contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Diversas pesquisas relacionam o isolamento do mundo natural ao surgimento de problemas de saúde na infância e na adolescência, tais como obesidade e sedentarismo, hiperatividade, dificuldades no desenvolvimento motor — incluindo falta de equilíbrio, agilidade e habilidades físicas — e aumento dos casos de miopia. Além disso, são observadas consequências menos evidentes, como o aumento de sintomas depressivos, ansiedade, distúrbios do sono e transtornos comportamentais, entre eles o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (BECKER et al., 2019).

Os benefícios do contato com a natureza na infância são amplamente reconhecidos na literatura. Barros (2018) destaca que as experiências em ambientes naturais contribuem para

fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso

sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (BARROS, 2018, p.17).

Corroborando essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica enfatizam que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2013, p.99). Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço privilegiado para garantir o acesso das crianças à natureza, considerando-se a rotina das famílias, as condições de moradia e a escassez de áreas verdes nas cidades, sobretudo nas regiões periféricas. Estudo realizado pela VOX Pesquisas, a pedido do Instituto Alana, evidencia que a escola, especialmente a pública, desempenha papel central na promoção desse contato no contexto urbano brasileiro (BARROS, 2018).

No contexto escolar, torna-se imprescindível considerar também a inclusão de crianças com deficiência. De acordo com o *Panorama da Educação Especial 2025*, elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica do MEC/INEP, entre 2015 e 2024 houve um crescimento de 123% nas matrículas da Educação Especial no Brasil, ultrapassando dois milhões de matrículas em 2024 (FERREIRA et al., 2026). Esse cenário evidencia a necessidade de reflexões sobre as práticas inclusivas adotadas nas escolas e, diante da problemática do distanciamento da natureza, suscita o questionamento acerca de como as crianças com deficiência podem, de forma específica, beneficiar-se do contato com a natureza e com os espaços verdes no ambiente escolar.

Diante do exposto, este estudo busca responder à seguinte questão: **quais são os benefícios do contato com a natureza no desenvolvimento de crianças com deficiência no contexto escolar?** Como objetivo geral, pretende-se identificar os benefícios do contato com a natureza no desenvolvimento dessas crianças. Como objetivos específicos, propõe-se levantar artigos acadêmicos que abordem a relação entre natureza e crianças com deficiência; identificar os benefícios descritos nessas pesquisas; e analisar tais benefícios nas dimensões do desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, por constituir um procedimento que contempla as características de uma abordagem qualitativa, conforme apontam Lima e Mioto (2007). A pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o(a) pesquisador(a) em contato direto com a produção científica existente sobre determinado tema, possibilitando a análise e a sistematização do conhecimento já produzido (MARIGO; BRAGA, 2011).

Com o objetivo de responder ao problema de pesquisa definiu-se como base de dados o Google Acadêmico. As palavras-chave utilizadas na busca foram “contato com a natureza” e “educação inclusiva”, associadas ao contexto escolar, resultando inicialmente em 1.140 trabalhos. Como recorte temporal, estabeleceu-se o período de 2016 a 2026, reduzindo o total para 935 publicações. Em seguida,

realizou-se uma primeira triagem manual, por meio da leitura dos resumos, selecionando-se os estudos que apresentavam relação direta com o contexto escolar. Foram excluídos do escopo os trabalhos que: (1) abordavam disciplinas específicas; (2) não tinham como foco a educação inclusiva; (3) estavam relacionados exclusivamente à produção ou análise de materiais didáticos; e (4) tratavam da formação de professores.

Considerando os limites temporais da pesquisa, optou-se por incluir apenas artigos científicos, o que resultou em um total de 17 artigos selecionados. Após a leitura integral desses trabalhos, identificou-se que seis deles não abordavam diretamente os benefícios do contato com a natureza para os alunos, não contribuindo, portanto, para a resposta ao problema de pesquisa. Assim, o corpus final da investigação foi constituído por 11 artigos, sendo seis voltados à análise de ações e cinco dedicados à análise de estudos.

RESULTADOS

A partir da leitura e análise dos artigos selecionados para compor o escopo desta pesquisa, buscou-se responder ao problema proposto: *“Quais são os benefícios do contato com a natureza no desenvolvimento de crianças com deficiência nas escolas?”*. Os estudos analisados evidenciam benefícios significativos nas dimensões emocional, social, cognitiva e física do desenvolvimento infantil.

Silvério et al. (2021) investigaram uma ação socioambiental desenvolvida com alunos da APAE do município de Bauru, que incluiu uma palestra introdutória e o plantio de mudas arbóreas no Jardim Botânico da cidade. Os autores destacam que a atividade proporcionou um estado de relaxamento aos participantes, o qual, quando vivenciado de forma contínua, pode contribuir para a melhoria da saúde física e psicológica dos alunos. Além disso, observaram avanços na rotina ambiental e social, promovendo a integração dos estudantes com a comunidade local.

Lugon e Lacerda (2025) realizaram uma pesquisa-ação de jardinagem com 23 crianças e adolescentes da APAE de Nova Friburgo. Os resultados indicam que as atividades em contato com o jardim atenderam a diferentes perfis comportamentais: crianças mais tímidas encontraram um espaço seguro para interação social, enquanto aquelas mais agitadas puderam canalizar sua energia de forma produtiva. Os autores ressaltam ainda o caráter sensorial do jardim, especialmente para crianças com necessidades especiais, que exploraram o ambiente por meio do olfato e de outros sentidos. O espaço natural mostrou-se ao mesmo tempo acolhedor e estimulante, favorecendo o relaxamento, a segurança emocional e o interesse contínuo, ao equilibrar elementos conhecidos e novidades constantes.

Pecinato e Nogueira (2025) desenvolveram uma pesquisa-ação pedagógica em uma escola municipal de Manaus, envolvendo atividades como rodas de conversa, pintura e modelagem com materiais naturais, construção de canteiros, percursos podotáteis e uma feira científica. As autoras destacam que a criação de um espaço onde crianças típicas e atípicas puderam explorar sensações conjuntamente configurou-se como um importante recurso de enfrentamento à segregação. Foram

observados progressos significativos no desenvolvimento sensomotor e na socialização dos alunos, com avanços na coordenação motora, integração sensorial e regulação emocional.

Fleck (2018), por sua vez, analisou uma estratégia inclusiva de educação ambiental denominada “Laboratório Vivo”, implementada em uma escola municipal de ensino fundamental e direcionada a alunos da “Educação Especial”. A pesquisa envolveu dez crianças, com idades entre quatro e nove anos, atendidas individualmente em encontros semanais. Embora parte dos alunos tenha demonstrado pouco interesse inicial ou resistência às atividades, a autora descreve o percurso de um dos participantes, evidenciando a ampliação do repertório de experiências a partir dos estímulos proporcionados pelo contato com a natureza. Esse processo resultou em mudanças positivas na interação social da criança no ambiente externo.

Costa et al. (2022), com o objetivo de compreender a importância do contato com a natureza no desenvolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, realizaram uma revisão bibliográfica, observação em campo em uma APAE do município de Anápolis (GO) e aplicaram questionários a profissionais da instituição. Os resultados indicaram que a atividade mais frequente foi o passeio em áreas verdes da própria escola, sendo apontados como principais benefícios a melhora do foco e da concentração, a redução da agitação, o aumento da socialização e o aprimoramento da coordenação motora. Os autores recorrem a Faber Taylor e Kuo (2009, apud Costa et al., 2022), que apresentam evidências de conexões ambientais associadas a melhor desempenho, maior concentração e menores chances de desenvolvimento do Transtorno do Déficit de Atenção. Observou-se ainda que, nos espaços verdes, os alunos demonstraram maior tranquilidade, participação e interesse em comparação às atividades realizadas dentro de sala de aula.

Trevisan e Mello (2023) investigaram os efeitos do contato com a natureza sobre o bem-estar em espaços inclusivos, tendo como campo de pesquisa um Jardim Sensorial em uma escola estadual do município de Poconé, com a participação de cinco alunos. Os autores destacam como principais benefícios o aumento de sentimentos positivos, a promoção de interações sociais positivas, maior coesão e engajamento do grupo, bem como a diminuição do sofrimento mental.

Rezena et al. (2024) realizaram um levantamento de estudos sobre a horta escolar como ferramenta de educação ambiental, analisando quatro experiências desenvolvidas em APAEs. A partir dessas pesquisas, os autores identificaram benefícios amplos para pessoas com deficiência, incluindo o desenvolvimento da cidadania, autonomia e protagonismo; melhora da autoestima, da estabilidade emocional, da atenção e do controle das funções psicomotoras. Também foram observados avanços na coordenação motora, concentração, lateralidade, noção de espaço corporal, equilíbrio e ritmo, além do uso da horta como estratégia para o treinamento da memória. O estudo destaca ainda o crescimento pessoal por meio da colaboração entre diferentes atores, o exercício da cognição, da paciência e do cuidado, o fortalecimento de vínculos emocionais com a natureza e a comunidade, bem como o estímulo à criatividade, à inovação e à conexão social. Os autores ressaltam que essas práticas contribuem para

a construção do senso de responsabilidade e de valores mais humanizados, favorecendo relações saudáveis entre meio ambiente e sociedade.

Matos et al. (2025), por meio de uma revisão de literatura, analisaram como a educação ambiental pode promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental. A partir da análise de quatro artigos, as autoras identificaram como benefícios do contato com a natureza o estímulo ao senso de responsabilidade, à autonomia e à construção interdisciplinar do conhecimento, além da melhora no engajamento e na compreensão dos conteúdos. Na conclusão, destacam que as práticas de educação ambiental no ambiente escolar contribuem para a criação de espaços mais empáticos e colaborativos, nos quais a diversidade é respeitada e valorizada como elemento central do processo educativo.

Oliveira e Ramos (2025), em uma revisão de literatura sobre sustentabilidade escolar e inclusão, apontam evidências de que práticas socioambientais, especialmente a horta escolar, favorecem a aproximação dos alunos com deficiência à natureza, a construção de rotinas de cuidado e o fortalecimento das habilidades de autorregulação. Os autores destacam ainda melhorias na atenção, concentração e regulação emocional, bem como estímulos ao desenvolvimento motor e social.

Abreu e Prezoto (2020), por meio de uma revisão de literatura, investigaram os benefícios da educação ambiental inclusiva no desenvolvimento de crianças com deficiência. Em suas análises, os autores destacam o aumento do engajamento dos alunos nas atividades de educação ambiental, bem como contribuições significativas para o fortalecimento da autonomia das crianças com deficiência.

Weber e Renner (2025) realizaram uma revisão de literatura sobre a importância do brincar em contato com a natureza para crianças com deficiência física. A partir dos estudos analisados, as autoras identificaram tanto barreiras quanto benefícios desse tipo de vivência, destacando que os ambientes naturais favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, além de estimularem a criatividade, a autonomia e a inclusão. Ressaltam ainda que as interações promovidas pelo brincar contribuem para o desenvolvimento da empatia, uma vez que as demais crianças passam a compreender e respeitar as singularidades da criança com deficiência. Outro aspecto enfatizado pelas autoras refere-se ao potencial do brincar em contato com a natureza para proporcionar experiências significativas, que fortalecem competências, ampliam a consciência corporal e favorecem o autoconhecimento das crianças com deficiência. Além disso, ao observar atentamente essas vivências, o adulto ou cuidador pode reconhecer, a partir da individualidade de cada criança, suas capacidades, habilidades e necessidades.

O brincar em questão pode oferecer oportunidades para o desenvolvimento físico, social e emocional das crianças com deficiência física. O contato com o natural, como com a diversidade de texturas, com o som dos pássaros ou o aroma das plantas, estimula o movimento, a coordenação motora, a força muscular, a consciência corporal e todos os sentidos. O brincar ao ar livre pode, ainda, proporcionar interações sociais, estimular a criatividade e a imaginação, promover o aprendizado através da exploração e fortalecer a sensação de bem-estar emocional. (WEBER e RENNER, 2025, p. 370).

A análise dos artigos selecionados evidencia que o contato com a natureza promove benefícios significativos para crianças com deficiência nas dimensões do desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico. Os resultados apontam para a natureza como um elemento integrador, capaz de potencializar experiências inclusivas e favorecer o desenvolvimento integral da criança.

No que se refere ao **desenvolvimento social**, todos os onze artigos analisados destacaram benefícios nessa dimensão, como a ampliação da integração com o grupo, o incentivo à socialização e o aumento da participação, do interesse e do engajamento. As interações com o ambiente externo e com a comunidade mostraram-se relevantes para o fortalecimento do senso de responsabilidade com a natureza, estimulando atitudes de cuidado, respeito e consciência coletiva, aspectos fundamentais para a convivência social e a inclusão.

Quanto ao **desenvolvimento emocional**, nove artigos evidenciaram efeitos positivos, especialmente relacionados ao relaxamento, à calma e à estabilidade emocional das crianças, contribuindo para a regulação emocional e a autorregulação. Também foram apontados a promoção do bem-estar emocional, o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do crescimento pessoal.

No campo do **desenvolvimento cognitivo**, sete estudos ressaltaram benefícios como o estímulo à curiosidade, à atenção, à concentração e ao foco, e a compreensão significativa dos conteúdos. Destacam-se ainda o aprendizado por exploração, o aumento do repertório de experiências, bem como o estímulo à criatividade e à imaginação, e a ampliação das possibilidades de construção do conhecimento.

Por fim, o **desenvolvimento físico** também foi mencionado por seis artigos, com destaque para a promoção da saúde física, o desenvolvimento sensomotor e o aprimoramento da coordenação motora. As funções psicomotoras e os aspectos sensoriais foram apontados como relevantes, especialmente no reconhecimento do próprio corpo, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos artigos selecionados, foi possível identificar diversos benefícios do contato com a natureza para o desenvolvimento de crianças com deficiência, abrangendo as dimensões social, emocional, cognitiva e física. Os resultados reforçam a relevância de práticas pedagógicas que promovam esse contato no contexto escolar, evidenciando seu potencial para favorecer o desenvolvimento integral das crianças e contribuir para processos educativos mais inclusivos e significativos.

Entretanto, observou-se uma limitação no número de pesquisas que abordam de forma específica os benefícios do contato com a natureza para crianças público-alvo da Educação Especial, especialmente no ambiente escolar. Do total de onze artigos analisados, seis eram sobre análise de práticas, destes, apenas três deles envolviam práticas desenvolvidas diretamente em escolas municipais ou estaduais, sendo outros três realizados em instituições especializadas, como as APAEs. Além disso,

constatou-se a ausência de análises que distingam quais benefícios seriam específicos às crianças com deficiência ou quais metodologias de trabalho com o meio ambiente seriam mais adequadas a esse público, evidenciando a necessidade de investigações mais aprofundadas e de estudos que acompanhem práticas no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao recorte adotado nesta pesquisa, centrado no contato direto com a natureza, o que também contribuiu para a redução do escopo de estudos encontrados. Verificou-se que grande parte das pesquisas em educação ambiental inclusiva prioriza estratégias voltadas à transmissão de conteúdos ou à mudança de atitudes, sem necessariamente contemplar experiências concretas de interação com ambientes naturais. Quando presentes, tais experiências concentraram-se, em sua maioria, em atividades dirigidas, como hortas escolares, jardinagem ou plantio de mudas, ou seja, ações mais dirigidas pelos educadores.Nesse sentido, destacou-se a escassez de estudos que enfoquem o brincar livre em contato com a natureza como elemento central das práticas inclusivas, compreendendo o valor do explorar, do experimentar e do vivenciar a natureza sem a exigência de um produto final. A literatura aponta que esse tipo de vivência possibilita experiências sensoriais, corporais e emocionais fundamentais, ampliando as oportunidades de aprendizagem, autonomia, criatividade e autoria das crianças.

Diante dessas considerações, emerge uma nova questão de pesquisa: **como o brincar livre em contato com a natureza pode contribuir para o desenvolvimento das crianças com deficiência?** Tal questionamento aponta para a necessidade de novos estudos que aprofundem essa relação e ampliem o debate sobre práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e conectadas com a natureza no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. R. de; PREZOTO, H. H. S.. O papel da educação ambiental no ensino inclusivo. **Biológica: Caderno do Curso de Ciências Biológicas**, v. 3, n. 2, 2020. Disponível em: https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/biologica/article/view/3020/0. Acesso em: 30 abr. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.14013927.

BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância:** a escola como lugar de encontro com a natureza. São Paulo: Instituto Alana, 2018.

BECKER, D.; SOLÉ, D.; TING, E.; EISENSTEIN, E.; MARTINS FILHO, J.; FLEURY, L.; SILVA, L. R.; BARROS, M. I. A. de; GHELMAN, R.; WEFFORT, V. R. S.. **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes:** manual de orientação. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria; Instituto Alana, 2019. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 04 abr. 2026.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2013.

COSTA, L. X. da; VILA NOVA, B. S. L.; ROCHA, R. S.; BRAZ, V. da S.. O papel do contato com a natureza no desenvolvimento pedagógico de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Anais da Mostra Científica do Curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA**, v. 7, n. 2, p. Não informado, 14 out. 2022. Disponível em: https://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/8229. Acesso em: 04 abr. 2026.

FERREIRA, K.; GOMES, M. L.; MAGALHÃES, B. et al. **Panorama da Educação Especial 2025.** São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes; Fundação Lemann; Instituto Natura; Associação Bem Comum, 2026. Relatório. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2026/02/Panorama-da-Educacao-Especial_2025_V2.pdf. Acesso em: 08 abr. 2026.

FLECK, C. G.. Laboratório vivo, uma estratégia inclusiva de educação ambiental. In: **FÓRUM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: EDUCAÇÃO E PESQUISA**, 16., 2018, Novo Hamburgo. **Anais** [...]. Novo Hamburgo: Secretaria de Educação de Novo Hamburgo, 2018.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v.10, n. esp., p.37-45, 2007.

LUGON, C.T.; LACERDA, F. K. D. de. Educação especial e os jardins sensoriais: uma experiência em instituição de ensino em Nova Friburgo/RJ. **Revista Aproximando**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, Edição Especial, 2025. DOI: 10.12957/aproximando.2025.95093. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/aproximando/article/view/95093. Acesso em: 04 abr. 2026.

MARIGO, A. F. C.; BRAGA, F. M.. **Em busca do conhecimento em educação**: fundamentos do trabalho acadêmico-científico. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MATOS, E.B.; LIMA, T.D.B.M.; LIMA, L.C.B. M. Educação ambiental como ferramenta inclusiva: impactos no desenvolvimento cognitivo de crianças autistas. **Caderno Pedagógico,** [S. l.], v. 22, n. 10, p. e19291, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n10-220. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/19291. Acesso em: 04 abr. 2026.

OLIVEIRA, N. D.C. de; RAMOS, P.R.. Sustentabilidade escolar e inclusão de crianças neurodivergentes. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. e082605, 2025. DOI: 10.55892/jrg.v8i19.2605. Disponível em: https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2605. Acesso em: 04 abr. 2026.

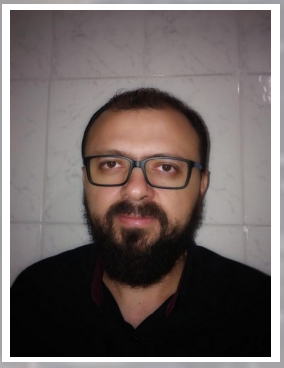
PECINATO, C. A.; NOGUEIRA, M.R. F. A horta escolar como ferramenta de educação ambiental no ensino especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 267–282, 2017.

REZENA, P. E. L. dos S.; LIMA, D. M. de; PEREIRA, L. B. C.. A horta escolar como ferramenta de educação ambiental no ensino especializado. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 19, n. 7, p. 521–532, 2024.

SILVERIO, G. H.; CARLOS, J. S.; CABESTRÉ, R.; ANTONIASSI, B.; SIQUEIRA, M. V. B. M.. Plantando sorrisos: ação socioambiental com alunos da APAE – Bauru/SP. **Revista Extensão & Sociedade**, v. 12, ano 2021.1, p. 52–67, 2021.

TREVISAN, C. N.; MELLO, G. J. O bem-estar e os ecossistemas naturais em espaços escolares inclusivos. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 2, p. 376–391, jun./jul. 2023. DOI: 10.30681/reps.v14i2.10836. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10836. Acesso em: 04 abr. 2026.

WEBER, C.; RENNER, C.. A importância do brincar em contato com a natureza para a criança com deficiência física: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, p. 355–372, 2025.



A IMPORTÂNCIA DO USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

THE IMPORTANCE OF MANIPULATIVES IN LEARNING MATHEMATICS

PEDRO PEREIRA DA SILVA

Graduação em Matemática pelo Centro Universitário FIEO (2006); Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo; Professor de Educação Básica - Ensino Fundamental II - Matemática na Rede Municipal de São Paulo, na EMEF Josué de Castro.

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre a importância do uso de materiais manipuláveis na aprendizagem matemática, no sentido de contribuir como uma estratégia para que a aprendizagem desta área seja mais significativa para os alunos, considerando os desafios da atualidade no que se refere ao processo de ensino aprendizagem. Quando refletimos sobre a aprendizagem Matemática, precisamos considerar que os métodos tradicionais de ensino podem ser complicados e até estarem desatualizados em relação ao interesse de nossos alunos e, uma abordagem mais concreta, como utilizando os materiais manipulativos como recurso pedagógico, pode ser uma boa estratégia para facilitar a aprendizagem matemática. Para realizar esta reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com aporte teórico baseado em Sarmento (2010), Rodrigues & Gazire (2012) e Alves (2016). O estudo nos mostra que o uso de materiais manipuláveis como estratégia pedagógica para o ensino de conceitos matemáticos pode facilitar a aprendizagem, tornando-a mais atrativa e significativa ao despertar o interesse e participação dos alunos.

Palavras chaves: Matemática; Aprendizagem; Materiais Manipuláveis.

ABSTRACT

This study reflects on the use of manipulatives in mathematics learning as a strategy for making learning more meaningful in light of contemporary teaching challenges. Traditional teaching methods can be difficult and may no longer connect with students' interests. A more concrete approach that uses manipulatives as teaching resources can help facilitate mathematics learning. This bibliographic study draws on Sarmento (2010), Rodrigues and Gazire (2012), and Alves (2016). The findings show that manipulatives can make mathematics learning more engaging and meaningful by sparking students' interest and participation.

Keywords: Mathematics; Learning; Manipulatives

INTRODUÇÃO

Diante das constantes transformações sociais e da crescente circulação de informações, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas que utilizamos no ensino da Matemática, buscando estratégias que favoreçam uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e próxima da realidade dos nossos alunos. Essa necessidade se torna ainda mais relevante diante da resistência e da percepção negativa que muitos alunos desenvolvem em relação à disciplina, frequentemente associada à dificuldade e à pouca compreensão de sua utilidade no cotidiano.

Nesse sentido, investir em propostas metodológicas mais participativas, criativas e capazes de promover o envolvimento dos educandos pode contribuir para ressignificar a relação com a Matemática, tornando o processo de aprendizagem mais interessante e acessível e rompendo, gradativamente, com a ideia de que se trata de um componente curricular complexo, distante e difícil de compreender.

A utilização de materiais manipuláveis no ensino da Matemática, portanto, pode ser um recurso facilitador, principalmente quando os integramos à resolução de situações problemas, auxiliando os alunos na aprendizagem prática.

Partindo desta premissa, surgiu o interesse de realizar o presente estudo, no intuito de refletir sobre a importância do uso de materiais manipuláveis na aprendizagem matemática, no sentido de contribuir como uma estratégia para que a aprendizagem desta área seja mais significativa para os alunos, considerando os desafios da atualidade no que se refere ao processo de ensino aprendizagem.

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre as possibilidades do uso de materiais didáticos manipuláveis no ensino da Matemática, buscando compreender como sua utilização pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e envolvente.

O estudo nos mostra que, para o ensino da Matemática, usar os materiais manipuláveis como recurso pedagógico pode ampliar as possibilidades de sucesso no processo de ensino aprendizagem desta disciplina, ao proporcionar que nossos alunos encontrem sentido nas vivências e experiências nos conceitos matemáticos.

A IMPORTÂNCIA DO USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

A escola contemporânea está inserida em uma sociedade que passa por constantes transformações, o que exige dos educadores disposição para repensar suas práticas, buscar novos conhecimentos e utilizar estratégias que contribuam para um ensino de qualidade.

Nesse contexto, o ensino da Matemática também precisa acompanhar essas mudanças, valorizando não apenas a transmissão de conteúdos, mas a construção do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento matemático e a autonomia dos estudantes. As mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas ao longo da história da educação contribuíram para uma maior valorização do desenvolvimento cognitivo das crianças e de sua participação no processo de aprendizagem.

Entre as estratégias que podem favorecer esse processo, destaca-se o uso de materiais didáticos manipuláveis, que possibilitam aos alunos explorar, experimentar e compreender os conceitos matemáticos de maneira mais concreta e significativa.

O uso de materiais didáticos manipuláveis apresenta-se como uma estratégia que pode contribuir para tornar o ensino da Matemática mais significativo e próximo da realidade dos estudantes.

De acordo com Lorenzato (2009, p. 15), esses recursos favorecem uma aprendizagem mais concreta e contextualizada, possibilitando que os alunos compreendam os conceitos matemáticos por meio da exploração e da experimentação, além de desenvolverem habilidades como o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas.

A utilização desses materiais também pode despertar o interesse dos estudantes desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, período importante para a construção de conhecimentos que servirão de base para as aprendizagens posteriores (Barreto, 2014, p. 21).

Além dos aspectos relacionados à aprendizagem matemática, Rêgo e Rêgo (2009) destacam que esses recursos podem favorecer a interação entre os alunos, estimulando a comunicação, a troca de ideias e o trabalho em equipe.

Nesse sentido, a utilização de materiais manipuláveis mostra-se importante, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que os estudantes podem apresentar dificuldades para compreender determinados conteúdos matemáticos. O uso de jogos e outros recursos concretos pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e favorecer novas formas de compreender os conceitos trabalhados.

É importante que os alunos consigam relacionar esses materiais às situações presentes em seu cotidiano, possibilitando ao professor observar como eles constroem sua relação com o conhecimento e atribuem significado às experiências vivenciadas por meio dos jogos. Para que esse trabalho seja desenvolvido de maneira adequada, é necessário que o professor realize um planejamento cuidadoso, definindo previamente os objetivos que pretende alcançar com a utilização de cada recurso.

Nessa perspectiva, Sarmento (2010) destaca algumas contribuições dos materiais manipuláveis para o ensino da Matemática, entre elas:

“A criação de um ambiente favorável à aprendizagem, capaz de despertar a curiosidade e valorizar o caráter lúdico; o desenvolvimento da percepção por meio das interações entre os alunos e o professor; a possibilidade de explorar e compreender relações matemáticas presentes nos materiais; o estímulo à motivação, atribuindo maior significado aos conteúdos matemáticos; e a contribuição para que as relações construídas durante as atividades sejam gradualmente compreendidas e incorporadas pelos estudantes”. (Sarmento, 2010, p. 4).

Segundo Lorenzato (2009, p. 16), os materiais manipuláveis podem ser classificados em dois grupos: estáticos e dinâmicos. Os materiais estáticos são aqueles que não permitem alterações em sua estrutura, possibilitando principalmente a observação e a exploração de suas características, como ocorre com os sólidos geométricos confeccionados em madeira ou cartolina. Já os materiais dinâmicos permitem que o estudante os manipule, modifique suas formas e explore diferentes possibilidades, favorecendo a descoberta de propriedades e a compreensão dos conceitos matemáticos. Dessa forma, percebe-se que existe uma variedade de recursos que podem ser utilizados nas aulas de Matemática.

Além dos materiais disponíveis, o professor também pode propor que os próprios alunos participem de sua confecção, tornando-os mais envolvidos com o processo de aprendizagem. Essa participação contribui para que o estudante deixe de ocupar uma posição apenas receptiva e passe a atuar de maneira mais ativa na construção do conhecimento. Assim, o ensino da Matemática pode tornar-se mais significativo, interessante e participativo, superando práticas baseadas somente na repetição e na memorização de conteúdos.

É importante que as práticas pedagógicas considerem o desenvolvimento das crianças e favoreçam, de forma gradual, a passagem do pensamento concreto para o abstrato. Para isso, o professor pode utilizar recursos que estimulem o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a autonomia dos estudantes. Materiais como ábaco, blocos lógicos, Tangram e material dourado possibilitam trabalhar os conceitos matemáticos de maneira prática, visual e lúdica, ajudando as crianças a compreender conteúdos que, quando apresentados somente de forma abstrata, podem parecer mais difíceis ou distantes de sua realidade.

A utilização de materiais manipuláveis pode favorecer a aprendizagem dos estudantes, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois permite que as crianças construam conhecimentos por meio da interação, da exploração e da experimentação. É importante considerar que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem, o que exige do professor um planejamento atento às necessidades da turma e às experiências presentes em seu cotidiano. Nesse processo, os diferentes sentidos, como o tato, a visão, o olfato e o paladar, podem contribuir para a exploração do ambiente e para a construção de novas aprendizagens. Dessa forma, os materiais manipuláveis tornam-se recursos importantes para aproximar os conteúdos matemáticos das experiências concretas dos estudantes.

O professor, por sua vez, exerce um papel fundamental como mediador, criando condições para que os alunos avancem na construção do conhecimento e desenvolvam maior autonomia. Nesse sentido, a utilização de diferentes estratégias e recursos pedagógicos pode contribuir para tornar o ensino da Matemática mais acessível e significativo.

Conforme destaca Sarmento (2010, p. 11), os materiais manipuláveis possibilitam aproximar os conteúdos matemáticos de situações concretas, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e contribuindo para enfrentar os desafios presentes no ensino da Matemática.

O uso de materiais manipuláveis no processo de ensino e aprendizagem pode trazer importantes contribuições para os estudantes, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, a interação entre os colegas e uma melhor compreensão dos conteúdos matemáticos. Esses recursos possibilitam aproximar os conceitos trabalhados em sala de aula das experiências concretas dos alunos, facilitando a relação entre aquilo que é apresentado de forma escrita ou abstrata e aquilo que pode ser observado e explorado na prática.

Nesse sentido, Sarmento (2010) destaca que

“Relacionar os conteúdos matemáticos a situações do cotidiano, utilizando materiais manipuláveis, pode favorecer o desenvolvimento dos estudantes e contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Para o autor, aulas que oferecem aos alunos a oportunidade de manipular diferentes recursos ampliam as possibilidades de participação e de construção de conhecimentos de maneira mais consistente e significativa”. (Sarmento, 2010, p. 2).

Nesse contexto, os materiais manipuláveis apresentam-se como recursos que podem ser incorporados às práticas pedagógicas, cabendo ao professor planejar sua utilização de acordo com os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos estudantes. O ensino da Matemática não deve ocorrer de forma fragmentada ou distante da realidade dos alunos, mas buscar situações que favoreçam a construção de conhecimentos de maneira contextualizada. Quando utilizados de forma intencional, os materiais manipuláveis podem contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como a ampliação da linguagem matemática, o raciocínio lógico, a criatividade, a concentração, a troca de ideias e a compreensão de regras.

Os materiais manipuláveis não devem ser utilizados apenas para ocupar o tempo dos alunos ou como uma estratégia para controlar comportamentos em sala de aula. Seu uso precisa estar relacionado a uma proposta pedagógica com objetivos claros, contribuindo para que os estudantes construam conhecimentos e alcancem aprendizagens significativas. Para isso, é fundamental que o professor planeje cuidadosamente as atividades, considerando os objetivos, as necessidades e as características da turma. Dessa maneira, esses recursos podem ser utilizados de forma intencional e responsável, possibilitando que os alunos explorem suas diferentes possibilidades e participem ativamente do processo de aprendizagem.

Em consonância com os princípios apresentados pela BNCC, Sarmento (2010, p. 3) aponta diferentes contribuições desses recursos para a aprendizagem matemática. Entre elas, destaca-se a possibilidade de criar um ambiente que desperte a curiosidade e valorize o caráter lúdico; favorecer a percepção e a interação entre os estudantes e o professor; possibilitar a exploração e a descoberta de relações matemáticas; aumentar o interesse e a motivação dos alunos; e contribuir para a compreensão dos conhecimentos construídos durante as atividades.

Dessa forma, a utilização de objetos concretos, compreendidos como materiais didáticos manipuláveis, possibilita ao estudante explorar os recursos por meio do toque, da percepção e da movimentação, favorecendo uma aprendizagem baseada na experiência. Esses materiais podem assumir diferentes significados no processo educativo, uma vez que a interação direta com os objetos contribui para que o aluno observe, explore e estabeleça relações a partir daquilo que vivencia. No processo de construção do conhecimento, determinadas experiências podem ser compreendidas e assimiladas por meio da própria ação e exploração do estudante, sem que seja necessária uma intervenção constante para que lhes atribua significado (REYS, 1971 apud JANUARIO, 2008).

Os materiais manipuláveis podem contribuir significativamente para a compreensão de diferentes conceitos e procedimentos matemáticos. Entretanto, para que sejam utilizados de maneira adequada, é necessário que o professor conheça suas possibilidades e escolha o recurso mais apropriado aos objetivos que pretende desenvolver. Dessa forma, sua utilização não deve ocorrer apenas como uma forma de ocupar o tempo dos alunos, mas estar vinculada a um planejamento que possibilite a exploração dos conceitos e favoreça sua compreensão e aprendizagem.

Para Reys (1971, apud PASSOS, 2009, p. 78), os materiais manipuláveis correspondem a objetos que podem ser tocados, sentidos, movimentados e explorados pelos estudantes, podendo ser elementos presentes no cotidiano ou recursos criados para representar determinados conceitos.

Nessa perspectiva, Passos (2009, p. 7) destaca que esses materiais favorecem o envolvimento físico dos alunos em situações de aprendizagem ativa, contribuindo para que participem de maneira mais efetiva da construção do conhecimento.

Assim, podemos perceber que, quando utilizados de maneira planejada e com a orientação do professor, os materiais manipuláveis podem favorecer o envolvimento dos estudantes, estimular sua autonomia e contribuir para uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos.

A aproximação entre teoria e prática, associada ao uso de recursos lúdicos e organizados de acordo com os objetivos de aprendizagem, amplia as possibilidades de ensinar e aprender Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses recursos podem ter um papel importante, principalmente no período de construção e consolidação dos conhecimentos relacionados à alfabetização matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas no presente estudo, com o aporte bibliográfico sobre o tema e relacionando o mesmo com a prática pedagógica para o ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, podemos perceber que, na atualidade, os educadores precisam estar sempre em busca de estratégias e recursos pedagógicos que facilitem o processo de ensino aprendizagem de conceitos matemáticos, auxiliando os alunos na compreensão e apreensão de conhecimentos de forma significativa e prazerosa, que possam relacionar com a sua realidade.

Os materiais didáticos manipuláveis podem atuar como importantes recursos para facilitar a aprendizagem, pois possibilitam que os estudantes relacionem os conteúdos trabalhados em sala de aula com situações concretas e presentes em seu cotidiano. Ao manusear esses recursos, os alunos têm a oportunidade de explorar, experimentar e fazer descobertas, construindo conhecimentos a partir da própria ação.

Os educadores precisam reconhecer a sua função de mediadores no sentido de escolhas pedagógicas qualificadas, que beneficiem a aprendizagem dos nossos alunos. Sendo assim, recursos como ábaco, material dourado, Tangram, palitos e blocos lógicos podem ser excelentes materiais para auxiliar na compreensão de conceitos matemáticos, pois constituem-se como materiais concretos que viabilizam as aprendizagens, à medida que fazem sentido aos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luana Leal. **A importância da matemática nos anos iniciais.** In: Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul Centro Universitário Campos De Andrade. 23. 2016. Curitiba.23. Anais. Paraná. 2016.

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

BARRETO, Cristiane Santos. **Laboratório de ensino de matemática, conhecendo avaliando e construindo.** 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Matemática) Departamento de Ciências Exatas. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JANUARIO, Gilberto. **Materiais manipuláveis: mediadores na (re)construção de significados matemáticos.** Universidade Estadual de Londrina/PR. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, 2008.

LORENZATO, Sergio (org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** 2. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática.** 2. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

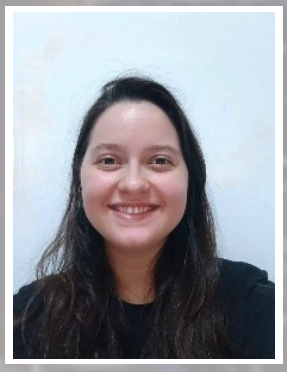
PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglion. **Materiais manipuláveis como recurso didático na formação de professores de Matemática.** Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, Sérgio (Org.). Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Fredy Coelho; Gazire, Eliane Scheid. **Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão**. Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem. eI SSN 1981-1322. Florianópolis, v. 07, n. 2, p. 187-196, 2012.

SARMENTO, Alan Kardec Carvalho. **A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de matemática.** In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. 6. 2010.Teresina. Anais...Teresina: UFPI 2010, p. 1-12.

O FILME COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

FILM AS A TEACHING TOOL



REBECCA BEZERRA DIPARDO

Graduação em História pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020); Professora de Ensino Fundamental II - História - na EMEF Senador Lino de Mattos.

RESUMO

Este artigo aborda o uso do cinema como recurso didáticos na escola, convergindo as teorias de processo aprendizagem e buscando dinamizar o estudo em sala de aula. A aplicação do filme para trabalhar conteúdos e trazer um produto considerado de lazer e diversão para dentro do contexto formal escolar enriquecem o processo de aprendizagem. A pesquisa foi baseada na revisão bibliográfica de artigos e livros sobre o uso desse recurso dentro da escola, buscando compreender as dificuldades da sua aplicação, mas também seus benefícios. Trazendo um exemplo prático dentro da disciplina de história como uma das possibilidades de utilização do recurso em sala. A conclusão identifica que o uso desse meio para dinamizar, atrair o estudante e promover um estudo para aprofundado é eficaz e utilizado atualmente nas salas de aula, tornando o conteúdo mais familiar para os adolescentes e crianças. Por isso deve-se retirar o estigma de que aula com filme não seria aula de fato. .

Palavras chaves: Aprendizagem; Filme; Cinema; Didática.

ABSTRACT

This article examines the use of cinema as a teaching resource in schools, bringing theories of learning together to make classroom study more dynamic. Using films to teach content and bringing an enjoyable medium into formal education can enrich learning. The study is based on a bibliographic review of articles and books on the use of film in schools. It examines both challenges in applying this approach and its benefits and offers a practical example from history teaching. The article concludes that films can engage students and support deeper study, making content more familiar to children and adolescents. Film-based lessons should therefore not be dismissed as 'not real teaching.'

Keywords: Learning; Film; Cinema; Teaching Methods

INTRODUÇÃO

Durante anos a utilização de outros recursos que não fossem papel e lápis não existia na escola. Somente após as décadas de 60 e 70 é que novos recursos foram introduzidos como forma de facilitar a compreensão do conteúdo transmitido. Esse movimento foi reforçado com a introdução de metologias ativas nas escolas. O professor como mediador busca fortalecer as capacidades produtivas e reflexivas dos estudantes mesclando os conhecimentos prévios e sociais com as novidades de forma que sejam mais facilmente assimiladas.

A utilização do filme como um desse recursos de aproximação não é novo, porém ainda existe um preconceito na sua utilização pela forma como já foi utilizado. Como “tapa buraco” ou “mata-aula”. Muitos professores não veem valor didático-pedagógico na utilização do cinema. Outros sentem dificuldade de como aplicá-lo em suas disciplinas ou em como exibi-los, quando há falta de equipamentos ou espaços propícios para exibição.

Neste artigo a proposta é reduzir esse estigma ainda persistente entre alguns docentes, expor base teórica legal da lei de diretrizes da educação nacional, de métodos diversos para executar a proposta como por meio da educação histórica e aula-oficina, que enfatizam o processo ativo do estudante para desenvolver suas conclusões, e por meio de um exercício prático detalhado como proposta de atividade para o componente de história, para utilizar o filme como gancho gerador de debates e reflexões.

COMO UTILIZAR O CINEMA EM SALA DE AULA

O recurso cinematográfico está dentro do escopo de metodologias que saem da escola tradicional de “giz e lousa”. Porém, passar filmes na escola não é mais algo fora do comum. Professores incluem filmes, vídeos e documentários como complemento a suas aulas em seus planejamentos com o objetivo de trazer dinâmica às aulas, ajudar na retenção ou ilustrar um conteúdo. Inclusive a exibição do cinema nacional é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 26, no parágrafo 8º que especifica seu uso: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular

complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais".

O que ocorre, entretanto, é a banalização desse recurso ou seu uso de forma equivocada. Alguns professores utilizam o filme para "matar aula", ou sem objetivo específico. Por outro lado, os estudantes veem a reprodução de um filme como algo relacionado ao lazer e não como objeto complementar ao estudo. Ambas as situações tornam o uso do filme mais complexo, pois é necessário vencer a barreira do filme recreação e encaminhar o estudante em um processo de exploração e de indagação do que é transmitido em tela.

Napolitano (2018) destaca que a utilização do filme deve estar baseada no conteúdo curricular da disciplina trabalhada e nas competências exigidas como leitura, capacidade narrativa e crítica. Para isso ao reproduzir o filme, o professor deve possuir com clareza quais são os objetivos pedagógicos do filme, se ele é adequado para a faixa etária, se será exibido na íntegra ou apenas trechos e qual o objetivo didático para a atividade realizada. A preparação do professor é essencial para que atividade ocorra de maneira fluída e prevista.

Existem algumas possibilidades para o uso do filme. Ele pode servir como fonte, quando o professor vai utilizá-lo para abordar problemas, podendo destacar o roteiro (as falas, os argumentos utilizados pelos personagens), os valores morais e ideológicos abordados e os personagens, como se comportam e reagem em determinadas situações e qual é a linguagem utilizadas por eles.

Pode ser utilizado como texto-gerador, ou seja, o foco será nos temas abordados ao longo do filme e não tanto com sua estrutura ou representações. Napolitano (2018) adverte o professor para o uso do filme, nesse caso, não se torne apenas uma ilustração.

Não existe vídeos ou filmes perfeitos, nem esteticamente, nem voltado ao conteúdo, portanto a necessidade do professor mediar e preparar para exibi-lo. Filmes que poderiam ser problemáticas, em alguns casos, podem ser utilizados como forma questionamento ou apresentação. Por exemplo, o professor pode passar um trecho de um vídeo ou um filme que tenha um português mais antigo, que seria mais dificultosa a compreensão, para trabalhar a mudança do idioma, mas sem reproduzi-lo na sua integralidade.

Outra questão, principalmente na disciplina de história, é que não ocorra anacronismos ao utilizar o filme. Não quer dizer que os filmes devem ter precisão histórica, mas sim, conduzir o estudante a compreender que as películas são mais uma representação da época em que foram do criadas do que as que representam, por isso questões morais, sociais ou políticas apresentadas. Portanto, não devem ser levadas como verdades absolutas sobre o período retratado, podendo utilizar esses anacronismos com o objeto do estudo e proposta de atividade.

E não se deve utilizar o recurso de maneira a deixá-lo enfadonho. A utilização frequente diminui a eficiência do método e empobrece as aulas, deixando-as repetitivas. A utilização do filme é uma das formas que o professor pode estimular a aula e fomentar o processo de ensino-aprendizagem.

O USO DO FILME EM SALA DE AULA

O artigo “Luz, câmera, ação: práticas de professores de História com o cinema na sala de aula” demonstra a preparação, a aplicação e a dificuldade do uso do cinema em sala de aula. Eles realizaram entrevistas com seis professores de história da rede pública que utilizavam os filmes em suas aulas. A preparação para transmitir o filme é a etapa mais destacada pelos professores. Ter o filme, seja pela internet ou em forma física, decidir se passará o filme completo ou apenas trechos destacados, o que explicar antes e durante a reprodução, e por fim, o que será feito após a exibição do filme com os estudantes.

Os professores relataram que há dificuldades vindas dos estudantes que se distraem, portanto é necessário retomar alguns pontos já explicados ou fazer paradas ao longo do filme para destacar elementos importantes e retomar a atenção do aluno para o objetivo da aula. Do preconceito proveniente da gestão e de outros colegas que veem o recurso como algo de professor preguiçoso, mencionado nesse artigo. E das dificuldades técnicas que enfrentam como falta de espaço adequado para a reprodução, de equipamentos e do tempo de aula que possuem para exibição ser curto para apresentar um filme completo.

Os professores possuem métodos diferentes para utilizar o filme, alguns utilizavam como base uma aula expositiva, mais tradicional para apresentação do tema que seria tratado, outros faziam pausas ao longo do filme e promoviam reflexão com que estava sendo transmitido. Nas atividades posteriores a variação é maior. Uso de debates, produção de resumos, resenhas, reprodução teatral e adaptação de um trecho onde os estudantes se imaginavam naquele período histórico exemplificam como as possibilidades são amplas ao trabalhar com esse recurso.

No artigo “Cinema e educação histórica: a utilização dos filmes para o ensino de história através da aula-oficina”, de Guilherme Cardinale de Araújo, há destaque para a metodologia de Educação Histórica e Aula-oficina, que buscam desenvolver o protagonismo do estudante e a capacidade de investigação histórica. O professor apresenta a temática, porém o desenvolvimento da aula parte dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Sendo a Educação Histórica e a Aula-oficina metodologias investigativas que mimicam o trabalho do historiador, buscam vestígios e fazem conexões. Habilidades essenciais para desenvolver o senso crítico, fazer analogias e produzir opiniões. Os estudantes fazem seus próprios questionamentos, discutem entre os colegas e buscam soluções para as dúvidas apresentadas. Assim, produzem conclusões por um caminho que só eles conseguiram desenvolver.

A utilização do filme com esse método serve para problematizar as questões centrais do filme, relacionando-as com os conhecimentos dos estudantes e o tema da aula do professor. Então, o professor deve intervir como mediador, apresentando novos conceitos e ressignificando concepções equivocadas. Por fim, os estudantes devem produzir uma atividade que conclua o processo, como produção de história em quadrinhos e charges.

Ambos os artigos, identificam a dinamização da aula e a participação ativa dos estudantes como benefício do recurso cinema na escola. A imagem produz referência para o tema trabalhado, facilitando a compreensão e aplicação dos conceitos aprendidos.

EXEMPLO PRÁTICO

A proposta de atividade será com a animação “Uma História de Amor e Fúria” de 2013 e de direção de Luiz Bolognesi, Jean Cullen de Moura e Marcelo Fernandes de Moura e roteiro de Luiz Bolognesi e Marcos Cesana, de fácil acessibilidade estando disponível no youtube. Para o componente de história, podendo ser aplicado para os anos finais do ensino fundamental II (7º a 9º anos), dependo da escolha do professor, ou para o ensino médio.

Está dentro dos objetivos de aprendizagem (EF07H10) Conhecer as resistências indígenas e africanas na história da América Colonial; (EF08H07) Identificar, conhecer e analisar as resistências indígenas e africanas na América nos séculos XVIII e XIX e (EF09H07) Identificar e analisar a implantação dos governos ditatoriais na América Latina e os processos de democratização.

Conta a odisseia de Abeguar, um guerreiro tupinambá que é apaixonado por Janaína, passando por vários períodos da história do Brasil em busca de sua amada. Ele toma a forma de pássaro e vaga por anos até encontrá-la, então se transforma em homem novamente. Entretanto a luta por direitos e liberdade é o tema recorrente na narrativa. Abeguar sempre se encontra resistindo à dominação, à repressão e à crueldade.

A análise do filme pode ser por trechos, por exemplo quando aplicada ao sétimo ano exibir apenas a primeira parte ou oitavo ano com a primeira e segunda parte. Trabalhando questões históricas como a relação entre os povos originários e os povos europeus e características do povo tupinambá. Podendo ser avaliado a relação de poder que existe entre os personagens e os valores morais demonstrados na película. É importante examinar se esses valores são compatíveis com o período representado ou se são uma inserção do presente no passado.

Pode analisar como um todo quando aplicada para nono ano ou ensino médio. Com as questões históricas sendo trabalhadas por período, com a permanência do valor moral do personagem principal, os movimentos sociais ao longo da história. A análise sobre o conteúdo e valores pode ser mais aprofundada devido ao repertório dos estudantes ser maior sobre o assunto.

Para aplicação da atividade é proposto que o professor faça como primeira etapa um levantamento de ideias (*brainstorm*) dos estudantes sobre os períodos da história retratados no filme. O ideal é que

para cada trecho utilize duas aulas, uma para exibição do trecho e outra para atividade avaliativa. Após a exibição, na segunda etapa os estudantes devem comparar o que eles tinham lembrado sobre o período com o que eles assistiram no filme. Pode utilizar perguntas incentivadores como quais elementos visuais foram importantes para identificar de qual período se tratava? Qual mensagem foi transmitida pelos personagens?

Na terceira etapa a atividade será voltada para o filme e sua produção. Deve ser produzida um resumo do filme e depois responder perguntas gerais como: Quem o produziu? Quando foi feito? Podendo utilizar o roteiro proposto por Napolitano

Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar a sua mensagem? Justifique a sua resposta. Você assimilou/aprendeu alguma coisa com este filme? O quê? Algum elemento do filme não foi compreendido? Do que você mais gostou neste filme? Por quê? Selecione uma sequência protagonizada por um dos personagens do filme, analise e explique qual a sua motivação dramática. O que a sua motivação tem a ver com o tema do filme? Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê? Qual é o personagem de que você menos gostou? Por quê? Descreva o uso da cor no filme. Ela enfatiza as emoções que os realizadores tentaram evocar? Como você usaria a cor no filme em questão? (Napolitano, 2018, p.76)

Na quarta etapa a atividade será voltada para o conteúdo, o professor pode utilizar de textos complementares para agregar àquele assunto. Por exemplo, no trecho que trata da Balaiada, um texto a respeito da revolta pode ser utilizado para iniciar um debate sobre a situação social das pessoas, como elas são representadas no filme, quais dificuldades elas enfrentaram e se os eventos retratados são verdadeiros.

Após o debate os estudantes podem produzir uma história em quadrinhos com o tema, imaginar que era um insurgente e produzir a divulgação da sua luta ou, para aprofundamento, pesquisar movimentos sociais que lutam por direitos semelhantes, se as situações apresentadas no passado continuam ocorrendo e propor uma solução.

Por fim, o professor pode trazer o contexto do período de produção do filme por meio de textos ou notícias e realizar uma reflexão a respeito da inserção de quem produz em sua obra. Quanto da situação política e social foram inseridas nos períodos históricos e quais elementos possibilitam a percepção dessa introdução. O estudante fará a reflexão e concluirá se esses elementos são plausíveis dentro do filme apresentado.

Como o último trecho do filme se trata de uma imaginação do seu produtor de como pode ser o futuro, seria interessante a produção estudantil parecida. Como será o futuro? Quais problemas serão enfrentados? Você concorda com a ideia desenvolvida no filme? Quais problemas continuarão existindo no futuro e quais serão resolvidos? Por fim, propõe-se uma produção em grupo de um conto, história em quadrinhos ou até mesmo um filme caseiro de como seria o futuro almejado pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo para a utilização de metodologias ativas provocou a procura por fontes e recursos mais dinâmicos. Hoje, está amplamente utilizado o recurso do cinema como meio didático. Porém, ainda é visto por muitos como um meio de substituir a aula por algo mais divertido, mas sem caráter pedagógico. Foi visto que isso não é verdade para aqueles que se propõe a utilizar o recurso de maneira séria e preparada.

A preparação da atividade com antecedência reduz os riscos de fracasso. Verificação de equipamentos necessários, da disponibilidade do filme, da faixa etária indicada e quanto do filme será utilizado para a atividade contribui para a resolução da atividade. A organização do que será feito após a exibição do filme é também de grande valia, pois sem ela o recurso pode parecer vago ou não atingir o objetivo desejado.

Com o planejamento feito, a prática se torna menos complexa, o estudante sabe qual será a próxima etapa e não verá a reprodução do filme como um passatempo ou um “mata-aula”. É aplicável a metologia ativa, pois o estudante produzirá suas reflexões utilizando um meio já conhecido por ele e que é mais palatável do que fontes históricas tradicionais.

A aula fica mais dinâmica e constrói uma nova percepção do filme. Como quem produz essas películas possui intenção e objetivo. Além do objetivo traçado pelo professor para sua disciplina. Essa junção do conhecido pelo estudante (o filme) e desconhecido (o conteúdo) facilita na identificação do que está sendo tratado e atrai o estudante para, talvez, conhecer mais sobre o assunto.

Aula com filme não deve ser estigmatizada pelos gestores e professores como algo para preguiçoso ou que não tem valor didático. O uso dos mais diversos recursos deve ser encorajado entre os docentes para produção de conhecimento, com disponibilidade de equipamentos e possibilitando o trabalho conjunto e interdisciplinar entre os professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** 5ª edição, 2ª reimpressão – São Paulo. Contexto, 2018.

ARAUJO, G. (2025). **Cinema e educação histórica: a utilização dos filmes para o ensino de história através da aula-oficina**. Revista Horizontes Históricos – Sergipe, v.09, n.02, pg.15-30, jul.2025. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/HORIZONTES/article/view/21798. Acesso: 15 out. 2026

Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Componente Curricular: História. 2ª Edição. São Paulo: SME/COPED, 2019.

OLIVEIRA, A. ARAÚJO, F. ALBUQUERQUE, L. **Luz, câmera, ação: práticas de professores de História com o cinema na sala de aula** – Santa Maria, dez.2021. Disponível em:

https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442021000100312. Acesso em: 11 out. 2026.

Uma História de Amor e Fúria | Animação | Filme Brasileiro Completo [S.l]: Europa Filmes, 2013. 1 vídeo (63 min 54 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r2N_dQ6iYUo. Acesso em: 09 out.2026.

O CINEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO USO INSTRUMENTAL À PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO, AUTORIA E EDUCOMUNICAÇÃO



CINEMA IN BASIC EDUCATION: FROM INSTRUMENTAL USE TO A PEDAGOGY OF CREATION, AUTHORSHIP, AND EDUCOMMUNICATION

RENAN PEIXOTO JOELE

Graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2015). Especialização em Produção Audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi (2020). Professor de Ensino Fundamental II e Médio da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Assistente Técnico Educacional no Centro de Multimeios da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa as abordagens teóricas e metodológicas que estruturam a relação entre cinema e educação na Educação Básica, tensionando o uso instrumental da imagem e fundamentando as propostas da pedagogia da criação e da educomunicação. A partir de uma pesquisa teórico-crítica e de síntese bibliográfica, o estudo estabelece um cotejamento sistemático entre três matrizes de pensamento: a conservadora/pedagogizante, a sociológica/cultural e a estética/emancipatória. Enfatizando a passagem do espectador passivo ao "espect-autor", investiga-se de que modo a realização de curtas-metragens pelos próprios estudantes — sob regras lúdicas e gestos de criação — opera como um dispositivo potente para o exercício da autoria, da cidadania e do protagonismo infantojuvenil. Por fim, analisam-se os avanços e gargalos dos marcos legais brasileiros (Lei Federal nº 13.006/2014 e Lei Federal nº 14.533/2023 - PNED), apontando caminhos para a consolidação da Proposta do Programa Nacional de Cinema na Escola pública.

Palavras chaves: Cinema e Educação; Pedagogia da Criação; Educomunicação; Curtas-metragens Estudantis; Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

This article analyzes theoretical and methodological approaches to cinema in basic education, questioning the instrumental use of images and grounding proposals for a pedagogy of creation and educommunication. This theoretical-critical study systematically compares three perspectives: conservative and pedagogizing, sociological and cultural, and aesthetic and emancipatory. It considers the shift from passive spectator to 'spect-author' and examines how students' production of short films, using playful rules and creative gestures, can support authorship, citizenship, and youth agency. Finally, it analyzes advances and gaps in Brazilian legislation, including Federal Law No. 13,006/2014 and Federal Law No. 14,533/2023, the National Digital Education Policy, and identifies ways to consolidate the proposed National Program for Cinema in Public Schools.

Keywords: Cinema and Education; Pedagogy of Creation; Educommunication; Student Short Films; Youth Agency

INTRODUÇÃO

A onipresença das telas e a profusão de conteúdos midiatizados na vida cotidiana contemporânea reconfiguraram profundamente as formas pelas quais os sujeitos se comunicam, apreendem o conhecimento e constroem suas visões de mundo. Neste sentido, a escola pública de hoje depara-se com o desafio de dialogar com as vivências hiperconectadas das novas gerações. Contudo, a persistência de modelos pedagógicos tradicionais — alicerçados na transmissão vertical e na recepção passiva de saberes — revela-se insuficiente para engajar os estudantes em aprendizagens significativas, colaborativas e críticas. Como adverte a perspectiva freireana, a educação não pode desconhecer a cultura de seu tempo, sob o risco de transformar educadores e educandos em sujeitos "exilados de sua própria época" (FREIRE, 2021).

Frente a essas transformações tecnológicas e culturais, o encontro entre o cinema e a educação ganha centralidade nos debates acadêmicos e nas proposições de políticas públicas brasileiras. Todavia, a entrada do cinema na escola é atravessada por uma tensão histórica essencial: de um lado, a prática da pedagogização do filme, que reduz a obra cinematográfica a um instrumento utilitário ou recurso ilustrativo para conteúdos disciplinares (NAPOLITANO, 2003; ALMEIDA, 2017); de outro, a reivindicação do cinema como linguagem artística autônoma, experiência de alteridade, dispositivo de pensamento e campo de invenção estético-existencial (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013).

O amadurecimento desse campo de investigação traduz-se também no marco regulatório brasileiro. A promulgação da Lei Federal nº 13.006/2014, que tornou obrigatória a exibição de no mínimo duas horas mensais de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica como componente curricular complementar, aliada à sanção da Lei Federal nº 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), sinalizam o reconhecimento do audiovisual como dimensão estruturante da

cidadania cultural. Não obstante, o texto legal, por si só, não assegura a transformação das práticas escolares, demandando políticas consistentes de formação docente, curadoria crítica de acervos e garantia de condições materiais de recepção e produção fílmica nas escolas (FRESQUET, 2024; SANTOS JUNIOR, 2021).

Diante desse contexto, o presente artigo problematiza as diferentes concepções teóricas que norteiam o uso do cinema na Educação Básica, investigando as limitações da abordagem utilitarista/instrumental e como a pedagogia da criação e a educomunicação — ao incentivarem a passagem do espectador passivo ao criador de imagens por meio da produção de curtas-metragens pelos próprios estudantes — se constituem como alternativas potentes para a formação crítica, autoral e cidadã.

Para responder a essa questão, o estudo tem como objetivo geral analisar e comparar as principais correntes teóricas da relação cinema-educação, fundamentando a produção de curtas-metragens estudantis como prática pedagógica de autoria e protagonismo infantojuvenil. Especificamente, busca-se: 1. Mapear e contrastar a matriz conservadora/pedagogizante, a perspectiva sociológica/cultural e a matriz estética/emancipatória; 2. Aprofundar a pedagogia da criação e a “hipótese-cinema” de Alain Bergala e Adriana Fresquet; 3. Investigar a dimensão educativa e os impactos da realização de vídeos estudantis na aprendizagem e na cidadania; 4. Discutir os desdobramentos dos marcos legais brasileiros (Lei nº 13.006/2014 e Lei nº 14.533/2023 - PNED) no horizonte das políticas públicas para a escola pública.

Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico-crítico e de síntese bibliográfica que articula contribuições do campo da Educação, Comunicação e Arte. A relevância do trabalho reside em oferecer um quadro conceitual atualizado e sistematizado capaz de subsidiar a elaboração de políticas públicas e práticas docentes transformadoras na escola pública.

CINEMA E EDUCAÇÃO: DA INSTRUMENTALIZAÇÃO À EDUCAÇÃO DO OLHAR

A análise da literatura científica revela que o cinema adentra o espaço escolar sob múltiplas justificativas e intencionalidades. Como adverte Rogério de Almeida (2017), a ambiguidade inerente às concepções de educação faz com que o cinema seja interpretado ora como mera ferramenta instrucional, ora como objeto cultural complexo, ora como experiência estética e emancipatória de formação humana. Para compreender as possibilidades e contradições dessa trajetória, cabe examinar, inicialmente, as abordagens que marcam a passagem do uso meramente instrumental do filme para o seu reconhecimento como forma autônoma de conhecimento cultural e linguagem crítica.

A MATRIZ CONSERVADORA/PEDAGOGIZANTE: O FILME COMO RECURSO E ILUSTRAÇÃO

A abordagem mais cristalizada no cotidiano das escolas subordina o filme de ficção ou o documentário aos conteúdos do currículo formal. Obras e guias práticos elaborados por autores como Marcos Napolitano e Leonardo Carmo, embora tenham o mérito de incentivar a presença de filmes nas

salas de aula, representam o que Rogério de Almeida (2017) conceitua como “pedagogização do cinema”. Nessa perspectiva, a obra cinematográfica deixa de operar como arte e criação para se converter em instrumento paradidático encarregado de complementar ou ilustrar uma unidade de ensino — seja em História, Biologia, Geografia ou Filosofia. Ao ser capturado por essa lógica instrumental, o cinema perde sua autonomia expressiva. Como adverte Almeida:

Assim instrumentalizado, o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme. (ALMEIDA, 2017, p. 7)

Exemplos marcantes dessa matriz são encontrados em manuais didáticos como o de Marcos Napolitano (2003), que propõe a utilização de filmes de ficção como ferramenta para incrementar a didática do professor, submetendo a obra à lógica escolar de habilidades e conteúdos. De forma semelhante, Leonardo Carmo (2003) advoga o uso do cinema na escola sob o prisma da contraideologia e da "desalienação". Contudo, como analisa Almeida (2017), essa proposta parte do pressuposto de que o estudante-espectador é um sujeito passivo, alienado e facilmente manipulável pelo mercado audiovisual, cabendo ao professor o papel prescritivo de desvelar as mensagens ocultas e conduzir a recepção a uma crítica predefinida.

Críticas a esse uso instrumental e utilitarista são formuladas por pesquisadoras como Fabiana Marcello, Rosa Maria Bueno Fischer e Adriana Fresquet. Marcello e Fischer (2011) defendem a formulação de “pedagogias do olhar”, em que o primeiro passo na prática com cinema na educação não é tentar de imediato interpretar ou decodificar a imagem, mas sim “entregar-se ao filme”, vivenciando um estado poético. Somente após a experiência estética direta com as escolhas do diretor — planos, enquadramentos, cores, luz, montagem e som — é que o espectador pode entrar em contato com outros modos de ver o mundo e de nele estar, abrindo-se para novas sensibilidades e relações com a alteridade. Em convergência, Fresquet (2024) destaca que a relação entre cinema e educação não pode se pautar pela subordinação ou funcionalização da arte, uma vez que as imagens cinematográficas possuem uma potência pedagógica intrínseca e um valor formativo próprio que dispensam a tutela de objetivos instrucionais.

A MATRIZ SOCIOLÓGICA E CULTURAL: O CINEMA COMO FORMA DE CONHECIMENTO

Em contraposição ao utilitarismo e à pedagogização do cinema, a abordagem sociológica e cultural reivindica o cinema como uma forma autônoma de conhecimento e de mediação simbólica, dotada do mesmo peso formativo e cultural que a literatura ou as ciências humanas. Em sua obra de referência, Duarte (2002) sustenta que "ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais". Sob essa perspectiva, o cinema não é apenas um complemento escolar, mas um participante ativo na produção de saberes, identidades, crenças, valores e visões de mundo dos sujeitos sociais.

Ao introduzir o cinema na escola sob essa matriz, busca-se compreender como os filmes organizam suas narrativas e produzem sentidos através de sua linguagem específica (enquadramentos, movimentos de câmera, montagem e som). Ademais, o teórico Ismail Xavier contribui para essa perspectiva ao distinguir o cinema de mimese naturalista (que busca a transparência da representação) do cinema de aparição do dispositivo (que expõe suas engrenagens narrativas). Para Xavier (2008), o cinema que verdadeiramente “educa” não é o que transmite conteúdos moralizantes, mas o que faz pensar ao revelar suas formas de construção do real e provocar a reflexão crítica no espectador.

Essa concepção do cinema como forma de conhecimento articula-se aos fundamentos educativos formulados por Rogério de Almeida. Em sua visão, o cinema realiza uma mediação simbólica, estética e cognitiva com o mundo, operando não como leitura estática da realidade, mas como invenção e proposição de mundos possíveis (ALMEIDA, 2017). Nesse processo, o dispositivo cinematográfico mobiliza três vetores indissociáveis: a “tela” (dispositivo, linguagem e artefato de criação), o “espelho” (campo de identificação e projeção das subjetividades) e a “janela” (abertura para o horizonte, ampliação da realidade e confronto com a alteridade). Assim, ao integrar sensibilidade, cognição e imaginação, o cinema constitui uma via privilegiada para a educação do olhar e a compreensão da experiência humana (ALMEIDA, 2024).

A PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO: DO “VER” AO “FAZER” CINEMA NA ESCOLA

Para romper com a tradição escolar que instrumentaliza a arte e reduz o cinema a um objeto de leitura, suporte para conteúdos disciplinares ou texto a ser decodificado, o cineasta e crítico francês Alain Bergala formulou no âmbito do Plano Nacional de Educação Artística da França a célebre “Hipótese-Cinema”. Bergala (2008) parte da premissa godardiana de que a cultura representa a regra — voltada à conformação e à manutenção das normas vigentes —, enquanto a arte é a exceção e o fermento de anarquia. Introduzir o cinema na escola como arte significa acolher um elemento perturbador e que desestabiliza as rotinas engessadas e as normas institucionais.

ALAIN BERGALA: A PEDAGOGIA DO FRAGMENTO E A ANÁLISE DE CRIAÇÃO

Em sua proposição, Bergala (2008) rejeita a “pedagogia explicativa” e as propostas de leitura sociológica aplicadas friamente sobre a totalidade de uma obra. Em seu lugar, estabelece a "pedagogia do fragmento" e a "análise de criação". A pedagogia do fragmento opera a partir do trabalho com pequenos trechos (planos ou sequências) que concentram a potência estética e estilística de um cineasta e um momento da história da arte. Por sua vez, contrapondo-se à análise fílmica tradicional focada no produto acabado, a "análise de criação" busca retroceder no processo de realização até o instante exato em que o cineasta esteve diante de escolhas abertas e precisou tomar suas decisões estéticas. Trata-se de uma estratégia que prepara e estimula o estudante para a passagem ao ato criativo.

Bergala (2008) argumenta que o ato de criação cinematográfica estrutura-se a partir de três gestos fundamentais:

1) Eleição: a escolha de um recorte do real, de um tema, de um texto ou de um fragmento de mundo a ser filmado.

2) Disposição: a organização dos elementos no espaço e no tempo, a escolha do enquadramento, da luz, dos atores e dos objetos em cena.

3) Ataque: a tomada de decisão do momento preciso em que se dispara e se interrompe a gravação (o corte e a montagem).

Ao vivenciar esses gestos, tanto na análise de trechos quanto na prática de filmagem, o estudante aprende a olhar para as obras não como mensagens acabadas, mas como um conjunto de escolhas feitas por um autor.

ADRIANA FRESQUET E O CINEMA PARA APRENDER E DESAPRENDER

No Brasil, a professora e pesquisadora Adriana Fresquet (CINEAD/UFRJ) desdobrou as intuições de Bergala em uma vigorosa práxis pedagógica junto a escolas públicas de Educação Básica. Fresquet (2013) denuncia a rigidez das grades curriculares voltadas à mera preparação para testes padronizados e propõe que as escolas públicas se transformem em verdadeiras “escolas de cinema” — não no sentido de centros de treinamento profissionalizante para a indústria, mas como espaços onde professores e alunos realizam filmes visando à incorporação do lúdico, do imaginativo e do poético em práticas de emancipação intelectual, ética e estética.

Um dos conceitos mais potentes formulados por Fresquet (2013) é o de “aprender em três tempos”: aprender, desaprender e reaprender. Para a autora, a aproximação com o cinema exige um momento crucial de desaprendizagem — a revisão a contrapelo dos automatismos pedagógicos, dos clichês televisivos e dos preconceitos estéticos herdados da cultura de massa. Adriana Fresquet ressignifica a noção de “erro” na escola: no cinema, uma coisa considerada errada ou uma falha de enquadramento, se mudada de lugar ou integrada ao ritmo da montagem, pode se converter em um achado poético extraordinário.

Apostamos que, de uma serena exposição a filmes cujos ritmos, roteiros e fotografias sejam diferentes daqueles a que os estudantes estão habituados, pode surgir um movimento de verdadeiro endereçamento que começa com algumas reações de desagrado e desconforto para as quais devemos estar preparados e armados de muita paciência. (FRESQUET, 2013, p. 55)

Para operacionalizar o fazer cinematográfico sem recair na reprodução estereotipada das narrativas comerciais de TV, Fresquet concebeu uma metodologia baseada em regras do jogo e limites lúdicos. Um dos exercícios mais fecundos é o “Minuto Lumière”: proposta em que o estudante deve gravar uma cena do cotidiano em um único plano-sequência fixo, sem som, sem zoom e sem cortes, com duração exata de 60 segundos (MOREIRA; ALMEIDA, 2023; SILVA; SILVA, 2024).

A sensação de autoria e de criação atrela uma emoção forte. Tímida e modesta, ela materializa alguma forma de intervir na produção da cultura e de sentir que aquilo tem um valor para si e para o entorno imediato (colegas, professores, familiares). (FRESQUET, 2013, p. 88)

A PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS ESTUDANTIS: POTÊNCIA EDUCOMUNICATIVA, AUTORIA E CIDADANIA

A contribuição mais marcante e inovadora de Adriana Fresquet para a práxis pedagógica reside na defesa da produção de curtas-metragens por crianças e jovens da Educação Básica. Ao investigar o fazer cinematográfico na escola pública, Fresquet (2013) desmistifica o fetiche do aparato técnico e demonstra que a criação autoral não depende de orçamentos vultosos ou equipamentos industriais sofisticados, mas sim da disponibilidade ética e poética de recortar o mundo com a câmera. Se a fruição estética de filmes já desloca a posição do estudante, a passagem ao ato da realização audiovisual — especificamente a produção de curtas-metragens — promove uma verdadeira revolução pedagógica. É no ato coletivo de planejar, enquadrar, gravar e montar que o estudante se apropria dos meios de produção simbólica, deixando de ser mero consumidor de conteúdos para se constituir como autor no espaço público.

O ESPECT-AUTOR E O PROTAGONISMO EDUCOMUNICATIVO

Ao investigar os modos de enunciação estética e narrativa de jovens na cultura digital, Cíntia Inês Boll (2013) formulou o conceito de “espect-autor”. O espect-autor caracteriza o sujeito contemporâneo que habita os ecossistemas comunicativos digitais e transita de forma fluida, crítica e indisciplinada entre a recepção de conteúdos midiáticos e a criação autoral de conteúdos audiovisuais. Na escola, a produção de curtas-metragens canaliza essa fluidez comunicativa em direção ao exercício ativo da cidadania.

Nesse horizonte, a interface com o campo da Educomunicação — sistematizado no Brasil por Ismar de Oliveira Soares e Adilson Citelli — revela-se estruturante. A prática educomunicativa não se reduz à simples introdução de mídias como instrumentos de ensino; ela busca transformar os fluxos comunicativos da escola, construindo ecossistemas abertos, democráticos e dialógicos (CITELLI; OLIVEIRA, 2011; SOARES, 2011). A produção de vídeos estudantis fortalece esse ecossistema ao incentivar o protagonismo infantojuvenil (VIANA, 2018). Ao elaborarem roteiros, negociarem papéis de direção, operarem câmeras e articularem sequências na edição, os estudantes exercem a liberdade de expressão, exercitam a escuta empática, elaboram seus afetos e constroem visões críticas e propositivas sobre seus próprios territórios, dilemas e comunidades (FERREIRA; OCHS, 2023).

A PRÁXIS DOCENTE NA PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL

As pesquisas conduzidas por Josias Pereira sobre a inserção da produção de vídeo na prática escolar demonstram que fazer cinema no contexto da Educação Básica exige uma mudança fundamental de paradigma. Enquanto na indústria cinematográfica comercial o objetivo final reside no produto final

esteticamente polido, padronizado e mercadologicamente rentável, na escola o valor fundamental desloca-se para a riqueza do processo pedagógico e para as aprendizagens tecidas no “currículo oculto” ao longo do trabalho em equipe (PEREIRA et al., 2019).

Pereira e Mattos (2017) ressaltam que o professor não precisa se tornar um especialista técnico ou um cineasta profissional para orientar produções estudantis com excelência. O papel docente consolida-se como o de um mediador pedagógico dialógico, de clara inspiração freireana. O educador atua problematizando as ideias trazidas pelos grupos, estimulando a pesquisa, coordenando as negociações afetivas no set de filmagem e conectando os temas emergentes dos curtas às reflexões éticas e políticas da vida em sociedade.

Ademais, o fazer vídeo mobiliza dimensões cognitivas e socioemocionais profundas. Como indicam os estudos que articulam educação e neurociência, a criação audiovisual desperta o prazer de aprender porque convoca os jovens para uma atividade impregnada de sentido real (PEREIRA; MATTOS, 2017; RIBEIRO; BOLL, 2019). Os estudantes engajam-se intensamente no planejamento e na execução dos filmes porque reconhecem na produção de curtas-metragens um espaço autêntico e legitimado de autoria, pertencimento e voz pública.

POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS NORMATIVOS: LEI 13.006/14, PNED E O PROGRAMA NACIONAL DE CINEMA NA ESCOLA

A sustentabilidade e a democratização das práticas de cinema e audiovisual na Educação Básica requerem, de modo incontornável, o fortalecimento de políticas públicas permanentes, integradas e continuadas. Historicamente, as experiências mais potentes de cinema na escola no Brasil têm derivado de iniciativas e projetos isolados de professores e coletivos. O desafio contemporâneo reside em converter essas ações episódicas em um direito universal de acesso à cultura e à produção de mídias, salvaguardado por diretrizes institucionais do Estado brasileiro.

Nesse cenário, a promulgação da Lei Federal nº 13.006, de 26 de junho de 2014 — que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) para tornar obrigatória a exibição de, no mínimo, duas horas mensais de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica —, constituiu uma conquista histórica e um divisor de águas na militância de cineastas, educadores e redes de pesquisa. Todavia, como adverte Adriana Fresquet (2015), a sanção do texto legal, por si só, não garantiu sua efetivação no chão da escola. Ao longo de mais de uma década, a aplicação da Lei nº 13.006/2014 enfrentou sérios gargalos operacionais e conceituais, tais como a falta de regulamentação formal junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a precariedade de infraestrutura tecnológica e de projeção nas unidades de ensino, as restrições impostas por direitos autorais para exibição pública e a escassez de acervos abertos e catalogados com recorte pedagógico.

O debate ganhou nova dimensão com a sanção da Lei Federal nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). A PNED estabelece como pilar o

desenvolvimento de competências e literacias digitais na Educação Básica, abrindo um horizonte normativo propício para a integração do audiovisual no programa de “Escolas Conectadas”. Contudo, como salientam os pesquisadores do campo, há o risco iminente de que a educação digital seja reduzida a um aparato puramente instrumental e tecnicista de aquisição de infraestrutura ou consumo de softwares de grandes corporações (FANTIN, 2025; FRESQUET, 2024). Para contrapor esse reducionismo, defende-se que a conectividade tecnológica seja humanizada e preenchida por conteúdos artísticos, críticos e autorais, nos quais o cinema figura como linguagem estruturante da cidadania cultural.

Esse movimento de articulação política atingiu um ápice crucial durante a 19ª Mostra de Cinema de Ouro Preto (2024), no âmbito do Encontro de Educação e do XVI Fórum da Rede Kino. Mobilizando uma ampla consulta pública nacional com docentes, estudantes, cineastas, pesquisadores e gestores públicos, os grupos de trabalho sistematizaram a proposta do Programa Nacional de Cinema na Escola (FRESQUET, 2024). Essa proposta desenha um plano de ação sistêmico assentado em eixos fundamentais: formação continuada de professores; consolidação de um acervo audiovisual escolar livre; garantia de infraestrutura nas escolas; incentivo ao cineclubismo estudantil. Dessa forma, a construção de um Programa Nacional de Cinema na Escola no âmbito das políticas educacionais e culturais contemporâneas reafirma que o cinema na escola pública não é um luxo estético ou um adereço metodológico, mas um direito humano fundamental à expressão, à cultura, à memória e à produção autoral de narrativas na era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer as trajetórias e concepções teóricas que delimitam a relação entre cinema e Educação Básica, esta pesquisa demonstrou que a presença do audiovisual no cotidiano escolar não pode ser tratada como um detalhe metodológico ou escolha instrumental de suporte de aula. Toda prática com cinema carrega em sua gênese uma concepção política, ética e estética sobre o papel da escola, a função do conhecimento e o valor da experiência humana.

A análise comparativa empreendida evidenciou as limitações estruturais da abordagem conservadora e pedagogizante. Ao aprisionar a obra cinematográfica na condição de mero recurso instrucional ou ilustração animada para fixar conteúdos curriculares, essa matriz despoja o filme de sua autonomia artística e de sua densidade conceitual, mantendo o estudante na posição de espectador passivo e o professor na função de explicador onisciente. Por sua vez, embora a matriz sociológica e cultural avance decisivamente ao reconhecer o cinema como campo autônomo de conhecimento, linguagem e pedagogia cultural indispensável à formação cidadã, é na articulação entre a matriz estética e emancipatória da Pedagogia da Criação e os referenciais da Educomunicação que o encontro entre cinema e educação desdobra toda a sua potência transformadora.

A passagem do “ver” ao “fazer” cinema — manifestada na produção autoral de curtas-metragens pelos próprios estudantes sob regras lúdicas, limites criativos e dispositivos de invenção — afirma-se

como uma estratégia pedagógica potente da contemporaneidade. Ao vivenciarem os gestos constitutivos da criação, negociarem escolhas narrativas em equipe, operarem câmeras e articularem sentidos na montagem, os estudantes operam o salto qualitativo da recepção passiva para a condição de espect-autores. Nesse processo, a escola revela-se em um espaço vibrante de expressão e alteridade: o estudante aprende a olhar criticamente para o seu entorno, a reconfigurar suas memórias, afetos e inquietações e a fazer circular sua voz e sua poética no espaço público.

Por fim, para que essa práxis emancipatória não fique restrita a experiências isoladas ou dependentes do voluntarismo individual de educadores, reafirma-se a urgência de políticas públicas de Estado continuadas e estruturantes. É imprescindível avançar na regulamentação e efetivação da Lei nº 13.006/2014, bem como consolidar a Proposta do Programa Nacional de Cinema na Escola no âmbito da Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023). Garantir formação continuada para os professores, criar acervos públicos de acesso livre e assegurar infraestrutura para exibição e produção audiovisual nas unidades escolares é reconhecer o cinema e a produção de curtas-metragens por estudantes como um direito humano fundamental à cultura, à arte e à autoria, construindo uma escola viva, sensível, democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e153836, p. 1-27, 2017.

ALMEIDA, Rogério de. **Cinema, Imaginário e Educação: os fundamentos educativos do cinema**. São Paulo: FEUSP, 2024.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BOLL, Cíntia Inês. **A enunciação estética juvenil em vídeos escolares no YouTube**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRESSON, Robert. **Notas sobre o cinematógrafo**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 32, p. 71-94, 2003.

CITELLI, Adilson; OLIVEIRA, Maria Cristina. Educomunicação: diálogo entre a ordem e a desordem na educação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 19-30, 2011.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2008.

FANTIN, Monica. Educação midiática e cinema nos cenários da cultura digital: literacias dinâmicas, terceiro espaço e designer de significados. **Revista USP**, São Paulo, n. 145, p. 27-40, 2025.

FERREIRA, Patricia; OCHS, Daniela (Org.). **Formação docente em educação midiática: desafios, conquistas e oportunidades**. São Paulo: Palavra Aberta, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006 — reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana (Org.). **Proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2024.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011.

MOREIRA, Leonardo Cesar Alves; ALMEIDA, Pedro Cupolillo de. Cinema e educação na perspectiva da igualdade de inteligências: reflexões sobre ver e fazer filmes como construções de um comum. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 63, p. 311-335, 2023.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, Josias; MATTOS, Daniela Pedra. A produção de vídeo na prática escolar: análise do I Festival de Vídeo Estudantil da Cidade de Capão do Leão/RS. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 19, p. 1-12, 2017.

PEREIRA, Josias et al. Produção de vídeo estudantil: a hora e a vez do aluno. In: **A Extensão Universitária nos 50 anos da UFPel**. Pelotas: Ed. UFPel, 2019. p. 299-329.

SILVA, Julya Gonçalves da; SILVA, Analigia Miranda da. Cinema e educação: a experiência estética por meio da produção cinematográfica na escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e52517, p. 1-22, 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

VIANA, Claudemir (Org.). **O protagonismo infantojuvenil nos processos educomunicativos**. São Paulo: ABPEducom, 2018.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.



LEITURA COMPARTILHADA: A ESCUTA COMO PRÁTICA NA SALA DE AULA

SHARED READING: LISTENING AS A CLASSROOM PRACTICE

RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Lauro Celidônio Gomes dos Reis, Dr. Professora de Educação Infantil no CEI Rosa Sabag Addas.

RESUMO

Este artigo discute a leitura compartilhada como prática intencional de mediação literária no contexto escolar, considerando a mesma como espaço de acesso, promoção da leitura, circulação e partilha de experiências literárias. A partir das contribuições de Solé, dos documentos curriculares brasileiros e, especialmente, de Cecília Bajour, compreende-se a leitura compartilhada como uma situação de ensino em que professor e estudantes participam ativamente da construção de hipóteses e sentidos, mobilizando estratégias de leitura como compreensão, interpretação e fruição. O estudo também aborda a importância da mediação docente na criação de condições para o encontro com a literatura, destacando o planejamento e intencionalidade, a seleção de obras e a formação do professor-mediador. E nesse contexto, a escuta efetiva é compreendida como uma atitude intencional, ativa, flexível e dialógica, que envolve atenção às interpretações, perguntas, dúvidas, silêncios e diferentes perspectivas dos leitores. Conclui-se que a articulação entre leitura compartilhada, mediação literária e escuta amplia as possibilidades de construção coletiva de sentidos e contribui para que a experiência literária na escola se constitua como espaço crítico e criativo de reflexão e fruição.

Palavras chaves: Leitura compartilhada; Mediação literária; Escuta; Literatura na escola; Formação leitora.

ABSTRACT

This article discusses shared reading as an intentional practice of literary mediation in schools and as a setting for access to, promotion, circulation, and sharing of literary experiences. Drawing on Solé, Brazilian curriculum documents, and especially Cecília Bajour, it understands shared reading as a teaching situation in which teachers and students actively construct hypotheses and meaning through comprehension, interpretation, and enjoyment. The article also addresses the teacher's role in creating conditions for encounters with literature, including thoughtful planning, selecting works, and developing teachers as mediators. Effective listening is understood as an intentional, active, flexible, and dialogic stance that attends to readers' interpretations, questions, uncertainties, silences, and differing perspectives. The article concludes that the connection among shared reading, literary mediation, and listening expands opportunities for collective meaning-making and makes school-based literary experience a critical and creative space for reflection and enjoyment.

Keywords: Shared Reading; Literary Mediation; Listening; Literature in School; Developing Readers

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita ocupam lugar central na participação dos sujeitos nas diferentes práticas sociais e, no contexto escolar, constituem também formas de acesso ao conhecimento, à cultura e à produção de sentidos. Entre as práticas de leitura desenvolvidas na escola, a leitura literária apresenta especificidades que demandam não apenas o contato com os textos, mas situações de mediação capazes de favorecer a fruição, a interpretação e o compartilhamento de diferentes modos de ler. Nesse contexto, pensar a leitura como uma experiência construída com outros permite deslocar a atenção de uma concepção de leitura como atividade exclusivamente individual para uma prática de interação e construção de sentidos, em espaço coletivo e de diálogo.

A leitura compartilhada, nesse sentido, como estratégia de leitura, constitui uma situação de ensino em que professor e estudantes participam ativamente da experiência de leitura, explorando também sua autonomia, criticidade e criatividade. Trata-se, portanto, de uma prática intencional, que pressupõe planejamento, seleção de obras e ações de mediação. Nessa dimensão compartilhada, a literatura destaca o protagonismo dos leitores envolvidos, tirando o mediador do centro como detentor dos conhecimentos acerca do livro.

Este artigo apresenta a leitura compartilhada como prática de mediação literária na escola, considerando-a como espaço de acesso, circulação e partilha de experiências de leitura. Busca também refletir sobre o papel do professor-mediador nesse processo, especialmente sobre o papel da escuta como atitude necessária e intencional para construção de uma experiência literária dialógica que não subestime o lugar de todos os envolvidos nessa dinâmica.

O QUE ENTENDEMOS POR LEITURA COMPARTILHADA?

No contexto escolar, várias modalidades de leitura se consolidam como parte da rotina de interação e de aprendizagens. Considerar uma leitura que invariavelmente envolva professor e estudante nos interessa como ponto de partida para pensar literatura e escuta. Nesse sentido, destacaremos a leitura compartilhada como uma leitura intencional, que não significa apenas ler junto, mas parte de uma estratégia em uma situação planejada de mediação de leitura, em que o professor cria condições para que estudantes acessem textos de diferentes tipos e que a construção de sentidos se faça a partir da interação.

A leitura por si mesma

É o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validarem no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Nessa perspectiva, a leitura compartilhada pode ser compreendida como uma prática de leitura em que professor e estudantes constroem conjuntamente uma experiência de leitura, por meio de interações planejadas que possibilitam o acesso a textos, a elaboração de hipóteses, a compreensão e a produção compartilhada de sentidos, por meio de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, que recorrem também à contextualização, criatividade e leitura crítica e comparativa dentro das experiências prévias ou em construção dos envolvidos.

Desde o letramento inicial até as etapas conclusivas da educação básica há aspectos da formação que envolvem todas as áreas do conhecimento, como o desenvolvimento da sociabilidade, da curiosidade, de atitudes éticas, de qualificação para compreender e empregar inúmeras tecnologias, para elaborar visões de mundo e de sociedade (BRASIL, 2015, p.10).

Solé (1998, p.118) fala de leitura compartilhada como uma prática em que "o professor e os alunos assumem - às vezes um, às vezes os outros - a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura” em torno de estratégias como antecipação e formulação de perguntas.

Na prática de sala de aula, dentro do ambiente escolar, algumas possibilidades podem ser construtivas como ação e situação de leitura. Solé (1998) descreve uma delas:

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e

solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois dessa atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro 'responsável' ou moderador. (SOLÉ, 1998, p. 118-119)

Por essa descrição, é possível ver que a leitura compartilhada não é uma situação de leitura em que os estudantes são "participantes passivos", que respondem às perguntas e localizam informações sem criticidade ou criatividade (SOLÉ, 1998, p. 121). Ao contrário, sua atuação é efetiva e relevante, já que docente e estudante dividem a responsabilidade para com a interpretação e fruição da leitura.

Em definição, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a leitura colaborativa é "uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos" (BRASIL, 1998, p. 61). No entanto, para além disso, é preciso ressaltar que nessa modalidade de leitura as contribuições são partilhadas entre o professor, o texto e o estudante. Essa troca e atuação efetiva ativa outros conhecimentos de ambos os leitores.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PARTILHA LITERÁRIA

Cecília Bajour, em *Ouvir nas entrelinhas* (2012), destaca a importância de uma mediação intencional da leitura literária. No capítulo “A conversa literária como situação de ensino”, a autora defende, entre outras coisas, que os docentes antecipem à leitura compartilhada uma cuidadosa e intencional seleção de livros e histórias que contemplem diversidade e qualidade (BAJOUR, 2012, p. 52-53), criando condições para encontros com a literatura que favoreçam a construção de sentidos dentro da escola. Essa perspectiva dialoga com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a literatura em seu potencial transformador e humanizador.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL,2017, p. 87).

BAJOUR (2012) propõe que o mediador atento ao leitor escute palavras, e também dúvidas, silêncios, inflexões, ou seja, a capacidade de “ouvir nas entrelinhas”.

Para que a escuta desempenhe esse papel na escola, é fundamental que o mediador construa repertório, seja intencional em suas escolhas e adote uma postura pedagógica e interpretativa. A mediação literária, nesse quadro, não é mero suporte de leitura, mas ação constitutiva da leitura, porque facilita uma relação real de troca, em ações de fala e escuta, atentando-se à subjetividade e literalidade presente nelas.

É importante ressaltar que o processo de letramento que se faz por meio de textos literários

compreende uma dimensão diferenciada dos usos da escrita, sendo necessário um trabalho especial para assegurar seu efetivo domínio. Pela literatura, constituem-se subjetividades, expressam-se sentimentos, desejos, emoções de um modo particular, com uso diversificado de recursos expressivos e estéticos. Nesse processo, a formação de leitores literários envolve reflexão sobre a linguagem, o que implica o reconhecimento de procedimentos de elaboração textual e certa consciência das escolhas estéticas envolvidas na construção dos textos (BRASIL, 2015, p. 38).

Dessa forma, a leitura por si mesma se constitui um ato pedagógico, mas ao ser somada à mediação com escuta ativa assume um lugar de experiência estética e sensível.

Nesse horizonte, a escola se consolida como espaço de acesso, acolhimento e circulação de diferentes leituras, reconhecendo estudantes e professores como sujeitos que chegam à experiência literária com repertórios, perguntas e modos diversos de interpretar o mundo. Cabe ao professor, como mediador, criar condições para que essas experiências possam ser compartilhadas, confrontadas e ampliadas, sem reduzir a leitura à busca por uma interpretação previamente determinada ou já concebida na leitura do professor-mediador. A leitura compartilhada, nesse sentido, implica escutar os leitores, colocar textos em diálogo e favorecer a construção coletiva de sentidos, fazendo da escola também um espaço de formação leitora para docentes e discentes.

A leitura literária atrelada a uma mediação compartilhada oferece caminho para momentos de expressividade, que não estão isentos de desafios particulares da vivência na escola e do trabalho com grupos heterogêneos. Mas é nessa presente interação que se constroem leituras aprofundadas, sentidos e dinâmicas de apreciação e pertencimento. São essas “associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações” que contribuem para dinâmicas escolares alinhadas à literatura para além do conteudismo ou utilitarismo conectados à ideia geral de aprendizagem, alfabetização e letramento. (BAJOUR, 2012, p.22), pois são essas dinâmicas que permitem desbravar detalhes da obra e outros pontos de vista.

É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento. (BRASIL, 2006, p.68)

“A escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o ‘como’ da construção de mundos com palavras e imagens” (BAJOUR, 2012, p.27). E considerando essas especificidades, tanto a formação do professor-mediador, quanto sua familiaridade com a leitura literária se tornam elementos singulares e essenciais para nutrir essas dinâmicas, que também reforçam o afastamento do caráter moralizante, muitas vezes reforçado nas dinâmicas escolares.

Além de aprender a escutar, inclusive silêncios dos textos e dos leitores, e colocá-los em jogo nas experiências de leitura, esses mediadores precisam ter antecipadamente absorvido os textos. Desse modo, facilita-se a escuta e a percepção das palavras, gestos, atitudes e silêncios ali colocados. (BAJOUR, 2012, p.27).

Além disso, respeito às escolhas e às formas de se expressar valida um ambiente de confiança e liberdade.

Uma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda escolha. [...] é uma porta aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre seus gostos e saberes. (BAJOUR, 2012, p.57)

Ler com alguém na escola é também criar condições para que essa leitura seja completa, e a escuta é parte indissociável dessa ação de partilha.

A leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo literários , muitas vezes é uma maneira de evidenciar , sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios de palavras.(BAJOUR, 2012, p. 20)

A leitura compartilhada constitui, assim, uma situação de ensino: uma prática intencional em que ler, escutar, falar, argumentar e formular hipóteses se articulam à construção de conhecimentos e experiências de leitura. Mais do que garantir o acesso aos textos, trata-se de criar situações em que os leitores possam aprender com o texto, com os outros leitores e com o próprio processo de leitura. A escola, portanto, não apenas promove a leitura, mas cria condições para que ela seja vivida como experiência estética, social e crítica, em um processo coletivo de produção de sentidos.

A ESCUTA COMO ATITUDE DO PROFESSOR

Em um ambiente de acesso e promoção, o professor pode exercitar a leitura compartilhada como experiência de fruição, onde a escuta exerce o papel de fortalecimento de diálogos e de liberdade para acessar subjetividades presentes na literatura. Nesse respeito, a escuta não pode considerar apenas o que é dito, e “ouvir” pode ser entendido como “prestar ouvidos”, mas precisa pressupor “intencionalidade, consciência, atividade”, e não apenas um registro passivo e “distraído dos sons do outro”. (BAJOUR, 2012, p.19).

Na mediação da leitura literária, a escuta ativa constitui um princípio fundamental para que o encontro entre leitores e obra se transforme em experiência compartilhada de construção de sentidos. Ao compartilhar impressões, os leitores tornam visíveis aspectos da obra de um ponto de vista individual, mas contribuem para a ampliação de entendimentos coletivos. Por isso, faz sentido dizer que “às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento” (BRASIL, 2006, p.68). Escutar, no entanto, envolve garantir que todos tenham a palavra e se sintam livres para isso, mas também envolve estar disposto a acolher perspectivas que tensionem as certezas, e por isso, não é eficaz para ampliar vozes e instigar participação “escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra”. De acordo com Bajour, isso seria “a antítese do diálogo” (BAJOUR, 2012, p.24).

A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 25)

“Na leitura de textos artísticos, as perguntas, as prováveis e transitórias respostas, as diferentes perspectivas de mundo baseadas no que foi lido e o estranhamento diante dos discursos comuns e incomuns se entrelaçam” (BAJOUR, 2012, p.25). Por isso, a escuta dos professores precisa “nutrir-se de leituras e saberes sobre o ‘como’ da construção de mundos com palavras e imagens” (BAJOUR, 2012, p.27). Na leitura compartilhada, necessita-se uma “uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler” (BAJOUR, 2012, p.45), sustentada pela confiança de que leitores crianças, jovens ou adultos podem construir e argumentar sobre seus próprios modos de ler a partir de suas experiências com a literatura e de suas leituras de mundo (BAJOUR, 2012, p.57).

Flexibilidade é, portanto, parte dessa prática de escuta, pois considera diversidade de leitores e leituras, modos diversos de expressividade, discordâncias e múltiplas interpretações e, essencialmente, que o professor não é o detentor absoluto do conhecimento sobre o texto, mas que esse se transforma a partir de sua leitura compartilhada e abarca entendimentos e subjetividades de todos consolidados em debate e construções coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida permite compreender a leitura compartilhada como uma prática intencional de ensino, na qual ler envolve estratégias de compreensão, elaboração de hipóteses, interpretação e produção de sentidos, que podem ser potencializadas pela partilha. Na experiência literária, essa prática favorece o encontro entre diferentes leitores e modos de ler, ampliando as possibilidades de fruição, reflexão e construção coletiva de sentidos.

Nesse contexto, a escola ultrapassa a função de garantir o acesso aos livros e se constitui como espaço de circulação, encontro e formação leitora. E ao professor, cabe criar condições a partir de planejamento e mediação aberta para que os leitores possam acessar literatura de qualidade, e ouvir compartilhar experiências e perspectivas.

A escuta, dentro da leitura compartilhada, portanto, constitui uma dimensão fundamental da mediação. Escutar, em seu amplo entendimento, significa acompanhar interpretações, perguntas, dúvidas, silêncios e diferentes perspectivas. Assim, escola como espaço e professor como mediador, trazem pro centro uma experiência literária experiência literária potente, promovendo diálogos e construção coletiva de sentidos.

Nesse sentido, a leitura compartilhada também desloca a relação do leitor com a própria leitura, ao reconhecer que diferentes interpretações podem coexistir e que os sentidos de uma obra se ampliam no encontro com o outro. A experiência de compartilhar aquilo que se compreendeu, o que provocou estranhamento, as perguntas que surgiram ou mesmo aquilo que desconcertou e permaneceu em silêncio contribui para que o leitor perceba a leitura como um processo aberto, no qual suas próprias ideias podem ser revistas e ampliadas. A literatura, assim, encontra na escola um espaço de encontro entre texto, leitores e diferentes modos de perceber o mundo, fortalecendo uma formação leitora que não se limita à decodificação e compreensão do que está escrito, mas envolve também a construção de uma relação mais atenta, sensível, crítica, criativa e autônoma com a leitura.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas. O valor da escuta nas práticas de leitura.** Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1º e 2º Ciclos do Ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 de setembro de 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira Versão. MEC: Brasília, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.



TÉCNICAS FREINETIANAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FREINET TECHNIQUES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO

Graduação em Pedagogia (2015); Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo relata um pouco da minha inquietação enquanto professora da educação infantil em uma escola que prega a pedagogia do educador Célestin Freinet. O objetivo desse trabalho foi compreender a importância das técnicas freinetianas no contexto da educação infantil. Após a análise com a base teórica: Pesquisa em livros, artigos acerca da temática, percebeu-se que as técnicas são importantes na educação infantil por estarem ligadas aos eixos da Comunicação, documentação, cooperação e afetividade, assim, auxiliando no desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade.

Palavras chaves: Pedagogia Freinet; Técnicas de Ensino; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article describes the author's experience and questions as an early childhood teacher in a school inspired by Célestin Freinet's pedagogy. It aims to understand the importance of Freinet techniques in early childhood education. A review of books and articles on the subject shows that these techniques matter because they connect with communication, documentation, cooperation, and affectivity, thereby supporting the holistic development of children from birth to age five.

Keywords: Freinet Pedagogy; Teaching Techniques; Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro a cinco anos na pré-escola tem como objetivo principal o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Dentro da pedagogia Freinet (1988), existem diversas técnicas de ensino que contribuem para o desenvolvimento dessas crianças, se fundamentando em quatro eixos: Comunicação, documentação, cooperação e afetividade.

Freinet (1988) foi um educador francês, que diante da realidade local onde morava e as inúmeras transformações ocorridas na época, defendeu uma educação voltada para o aluno participativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, para que o mesmo se sentisse integrante da sociedade e que as coisas aprendidas na escola, fossem levadas para a vida.

A importância das técnicas da pedagogia freinetiana no contexto da educação infantil é o tema que vai nortear todo esse artigo, surgiu na necessidade de compreender melhor o meu cotidiano como docente na “Escola Freinet” que faz parte da Cooperativa de Professores do Rio Grande do Norte (COOPERN), localizada na Avenida Hermes da Fonseca, Natal, Rio Grande do Norte, onde prevalece a metodologia de Freinet (1988) numa turma da educação infantil multisseriada, ou seja, crianças de 2 a 5 anos de idade.

Compreender as técnicas do educador Célestin Freinet (1988), desperta a curiosidade em investigar como técnicas voltadas para os quatro eixos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação infantil, já que foge completamente do que estamos habituados tendo contato com a maioria das escolas do nosso país, muitas vezes, uma educação centrada no professor, onde o aluno não tem voz e muito menos vez, mas isso foge completamente do que o educador defendia, uma educação voltada para o aluno ser o autor principal do seu processo de ensino e aprendizagem, numa visão em primeiro plano de cooperação e trabalho.

Para ele, é a atividade quem orienta a prática escolar e o objetivo principal da educação seria formar cidadãos para o trabalho, capazes de intervir no meio ao qual fazem parte, buscando no professor um estímulo a organização de todas as suas necessidades e inquietações. As técnicas de ensino criadas

ao longo da vida por Freinet são canais que levam a comunicação, documentação, cooperação e afetividade.

Existem diversas técnicas de ensino do educador, mas para nortear esse trabalho foi selecionado o livro da vida, aula passeio e texto livre, percebemos que essas técnicas no contexto da educação infantil em uma turma multisseriada são mais eficazes. O livro da vida vai reunir atividades, conceitos dos próprios alunos, ou seja, eles são os escritores desse livro e tem importância fundamental, pois expressam memórias e retratam diferentes formas dos mesmos perceberem as aulas e a vida. A aula passeio é importante por ser uma forma da criança descobrir coisas novas, bem como, descobrir a si mesma, no ambiente externo ao de costume e o texto livre, as crianças vão registrar com o tema que quiserem por meio do desenho ou até mesmo da escrita, seus sentimentos, impressões sobre o mundo, o mais legal é que não é o professor quem diz o tema a ser escrito pelos alunos, o próprio aluno escolhe, além disso é uma maneira de conhecê-los melhor.

Como objetivo geral tem de identificar a importância das técnicas da pedagogia freinetiana no contexto da educação infantil e como objetivo específico tem analisar a relação das técnicas freinetianas com os eixos da cooperação, comunicação, a documentação e a afetividade, firmar a importância da utilização dessas técnicas em sala de aula por parte dos docentes, compreender a importância das técnicas livro da vida, aula passeio e texto livre como auxilio no processo de desenvolvimento da criança.

Para se alcançar os objetivos propostos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, para reunir informações e dados que servirão de base para construir a investigação e chegar ao resultado e a abordagem teórica utilizada foi a abordagem quantitativa que permite grandes quantidades de dados. As fontes utilizadas foram textos acadêmicos, livros, artigos ou sites especializados. Percebemos que as técnicas dessa pedagogia são importantes para o contexto da educação infantil por auxiliar no desenvolvimento integral das crianças.

OS EIXOS DA PEDAGOGIA FREINET

Freinet (1988) viveu treze anos na aldeia, participava dos trabalhos do campo em contato direto com a natureza. As suas obras são resultados de todas as experiências tidas num caráter inovador, diante da realidade da época. Como professor primário, sempre procurou compreender a educação e a política, valorizando o coletivo, o homem da periferia, as classes trabalhadoras, considerando o aluno construtor da sua própria realidade histórico-cultural:

Sua prática pedagógica fundamenta-se numa vivência cultural situada, cujo período histórico havia sido politicamente abalado por acontecimentos, cujo impacto trouxera mudanças profundas na sociedade e economias francesas: as duas guerras mundiais e a crise econômica de 1929. Embora bastante difícil esse período permitiu o contato entre as classes sociais distintas: Jovens da burguesia com camponeses e operários; intelectuais (a representatividade de professores primários foi significativa) e povo que, nas trincheiras, compartilhavam seus problemas e preocupações do após-guerra. (ELIAS,1997, p.14)

Além disso, se destacou como um dos educadores da corrente nova, que fugia da ideia do professor sendo o centro do saber e o aluno um receptor de conhecimentos. Freinet (1988) acreditava que a cooperação deve ser prioridade, seu objetivo era criar uma escola do povo com a pedagogia do trabalho, pois de acordo com a sua visão, a atividade é quem orienta a prática escolar, com o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos, atuando de forma efetiva na sociedade ao qual fazem parte:

Aponta assim, para uma concepção original de trabalhar o meio educativo, ao propor uma metodologia da cooperação e atividade, totalmente diferente da utilizada na época, uma metodologia a que não satisfaziam mais os velhos instrumentos e deixava de lado os manuais escolares, símbolos da pedagogia opressiva do sistema capitalista. Sentiu que a reestruturação educacional precisava acontecer logo, que a competição e a hierarquia entre educadores precisavam ser substituídas por atitudes anti hierárquicas. Não era sua intenção impor um método de ensino intocável, mas dialogar, comparar resultados com os colegas, para juntos, construir uma nova pedagogia. Isso o levou a adaptar meios que ajudassem o professor e a escola a avançar rumo a uma sociedade em contínua em transformação. (ELIAS, 1997, p.15)

Freinet (1988) tinha uma preocupação enorme de que seus alunos levassem para a vida o que haviam aprendido no ambiente escolar, pensava em uma aprendizagem significativa, buscando recursos da própria realidade para auxiliar nesse processo:

Freinet entendia que o progresso depende da capacidade intelectual do indivíduo e é produto de sua ação. O conhecimento é melhorado por meio da observação das leis de hereditariedade, da influência do ambiente ou do processo de aquisição de conhecimento, e nisso via a escola, sem dúvida uma grande participação. (OLIVEIRA FORMOSINHO et all, 2007, p.148)

As novas técnicas servem de apoio para se alcançar esse objetivo, onde o próprio professor deve rever suas concepções em relação ao ensino e à educação, abrindo caminhos para que possam refletir sobre a realidade:

As novas técnicas- a Pedagogia do Bom Censo- possibilitaram ao professor rever a própria postura em relação ao ensino e a educação, abrindo todos os caminhos possíveis para que alunos e professores pudessem refletir sobre a realidade e sobre ela expressarem-se livremente. (ELIAS, 1997, p.15)

No eixo da comunicação temos a livre expressão que deveria ser utilizada em todos os ambientes, principalmente no ambiente escolar, o que ocorre na maioria das escolas é o professor apenas se expressando, mas o que deve ser feito é proporcionar meios dos alunos se expressarem para ter o início de uma educação eficiente e para isso ocorrer, o professor deve criar um ambiente apropriado, para que a criança sinta confiança:

A criança traz em si os germes para o próprio desenvolvimento e realização. Basta o educador dar-lhe a palavra e proporcionar meios de manifestar-se. Assim, a criança vai expressar-se. Não o fará,

se não sentir um clima de confiança e aceitação. Os conhecimentos das crianças, adquiridos nas trocas e cooperação mútua, são os pilares da construção da escola viva: A Escola Moderna. (ELIAS, 1997, p.38)

Todo professor deve compreender a importância da livre expressão que ajuda a superar o egoísmo, construindo a ideia de fazer parte do mundo e do imaginário no processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno.

Todas as técnicas são bem praticadas se tiver a cooperação. A vida cooperativa pode ser difícil, mas é possível realizar. Ao começar pelo planejamento que deve ser flexível e construído com os alunos, sem perder a programação oficial exigida:

O planejamento é flexível, montado cooperativamente com os alunos, de forma a atender os programas oficiais e os interesses destes, sem perder de vista a programação oficial a ser cumprida. Do plano geral extraem-se os planos anuais, semanais e diários. Estes são o centro da organização: são individuais, discutidos sempre em conjunto professor- alunos, para melhor acompanhamento da apropriação- produção do aluno. Cada etapa vencida é avaliada, considerando-se, principalmente, o empenho do aluno no processo, isto é, um momento de reflexão para melhor encaminhamento de aprendizagem, quando se retornam as dificuldades e projeta-se a continuidade do trabalho. (ELIAS, 1997, p.66)

Não adianta o professor determinar todas as atividades que serão realizadas em sala de aula e fora dela, aceitar sugestões de atividades, conteúdos fazem as aulas mais prazerosas, pois tem um pouco do que os alunos estão necessitando no momento, é claro, que existem os documentos oficiais que não podem ser esquecidos, na educação infantil, temos como norteador principal os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), mais um planejamento flexível diante da realidade da turma faz com que os alunos sejam mais participativos em seu processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho cooperativo exige autodisciplina e desperta o interesse dos alunos. Um exemplo claro é no início das aulas a construção das regras de vida com a turma da educação infantil, se tratando de uma turma multisseriada, tem que criar maneiras para que elas possam entender e dar a sua opinião. As regras de vida, não são criadas apenas pelo professor, deve serem criadas em cooperativismo com toda a turma e serem lembradas durante o ano inteiro, nunca usar a palavra “Não”, sempre procurar usar a palavra “evitar”, exemplificando: “Evitar bater”, “respeitar colegas e professores”, essas regras são fundamentais para um melhor clima organizacional da turma e da escola.

Além dessas regras serem lembradas e construídas diariamente, existe um momento principal que elas devem ser enfatizadas, no qual chamamos de reunião cooperativa. O momento da reunião cooperativa é primordial para o trabalho, todos os alunos devem preparar seu caderno agenda. O aluno que assume a responsabilidade de gerente deve sugerir um tema para ser discutido de acordo com a semana, e assim abre-se a caixa do crítico, sugiro e parabenizo e cada educando tem a oportunidade de aprender a ouvir uns aos outros, realizando o exercício de autocrítica, pois no último momento eles têm

que avaliar a si mesmo, além de que, apontamos encaminhamentos e definimos o Plano Semanal de Trabalho, onde os alunos junto com o professor vão discutir os conteúdos e atividades que serão trabalhados na semana seguinte e também se deve recapitular as regras de vida e modificar caso seja necessário.

O caderno agenda é um instrumento essencial para o educando trilhar uma maneira mais coerente de organizar o conhecimento, o mesmo tem a função de caderno, onde os alunos podem fazer registros das aulas, como também tem a função de agenda, nele deve conter os planejamentos, avisos do professor e da coordenação caso seja necessário, numa perspectiva de tateamento experimental, no qual o educando elabora, bem como, produz saberes.

No eixo da documentação, temos o registro da história que se constrói diariamente, mediante diversas técnicas como o livro da vida, correspondência, jornal escolar, texto livre entre outros. Em relação a essas técnicas que entra no eixo da documentação, é possível identificar a criança como produtora do seu próprio conhecimento juntamente com os professores:

Quanto às práticas de registro e documentação, é possível identificar não apenas a criança como produtora de marcas e saberes, mas também os professores. A criança produz registros que permitem a construção de memória sobre suas experiências, sua socialização e comunicação, e a organização de seus trabalhos cotidianos. O professor registra suas práticas e encontra, no movimento, canais de difusão e comunicação a outros educadores, produzindo um saber passível de ser apreendido por seus pares. Em suma, o registro e a documentação representam a valorização das experiências de crianças e adultos na instituição escolar, reconhecida como espaço de criação, de autoria, e não apenas de reprodução. Nesse sentido, professor e aluno mostram-se construtores de uma história singular e de conhecimentos. (ALMEIDA and MARQUES, 2007, p.232)

A documentação é uma ótima aliada no processo de ensino e aprendizagem, pois pode favorecer a reflexão sobre a qualidade da didática, analisar o percurso didático- educativo com a finalidade de ampliar a consciência profissional, pensando no replanejamento ou até mesmo pode conservar memória das experiências, tendo sua relação com a identidade. Além de ser uma resposta para as famílias de que as crianças estão de fato aprendendo, por se tratar de uma metodologia que foge completamente do tradicional, alguns responsáveis tem receio quanto a resultados e o melhor resultado que se pode ter dentro do que Freinet pregava são os registros, mas não é qualquer registro, são registros significativos das crianças para que elas possam não apenas utilizar aqueles registros no ambiente escolar, mas em todos os lugares que passar, ou seja, levar para a vida.

Por fim dos eixos temos a afetividade tão importante na educação infantil e tão enfatizado por Freinet. A primeira infância é uma etapa que se caracteriza como o período de adaptação progressiva ao meio físico e social, e nessa fase a afetividade contribui, sem dúvidas, para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, sendo um elo de ligação entre o objeto de conhecimento e as pessoas:

É possível pensar a afetividade como processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da construção da afetividade, contribui de forma significativa as diferentes modalidades de descarga dos tônus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação. (WALLON, 2010, p.04)

Para que a criança tenha um desenvolvimento saudável em todos os aspetos é necessário que ela se sinta segura e acolhida. Por isso, é de extrema importância que o ambiente no qual a criança será submetida, seja ele qual for, proporcione relações interpessoais positivas e com uma abordagem integrada, enxergando a criança em sua totalidade.

A afetividade não se manifesta apenas em gestos de carinho físico, mas também deve estar presente em todas as técnicas freinetianas, em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo, capacitando o indivíduo para que se torne um sujeito crítico, autônomo e responsável. Ela deve permear todos os momentos do desenvolvimento da vida da criança.

TÉCNICAS FREINETIANAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O livro da vida, na educação infantil, tem importância fundamental, os alunos relatam suas experiências do cotidiano, expressam suas memórias e retratam diferentes formas de perceber as aulas e a vida. Com o auxílio do professor, o livro da vida resume atividades, conceitos entre outros.

O relato do dia-a-dia e as folhas, impressas e ilustrações, compunham o livro da vida. Basta viver com as crianças para perceber a riqueza e originalidade da expressão infantil...longe da escola! Por que não trazer isso para a sala de aula? Ao dar-lhe z palavra restabelece-se o circuito e a riqueza infantil desabrocha e se fixa, uma vez que a criança vai escrever para alguém e o seu texto vai ser lido, tem um objetivo. (ELIAS, 1997, p.64)

Vale ressaltar que antes do livro ser entregue, ele é lido, relido e enriquecido cooperativamente, até ficar o mais próximo da realidade possível, viabiliza o aprender- fazendo com arte e criatividade e deve ser usado como proposta de avaliação, pois aponta diversos caminhos que o aluno percorre para realizar suas diferentes aprendizagens. Segundo o método natural, assim como a criança aprende a falar naturalmente, também poderá aprender a ler e a escrever naturalmente. Nas palavras de Freinet (1977a, p. 14), “é a caminhar que a criança aprende a andar, é a falar que aprende a falar, é a desenhar que aprende a desenhar”. (1996, p. 45).

A escrita do livro da vida se fazendo de maneira significativa, torna para a criança mais interessante, pois muitas vezes as crianças não se interessam pela escrita e leitura por não ter nada a ver com a sua realidade e quando se ver como próprio autor e ilustrador do livro, escreve e ler com mais entusiasmo, mesmo na educação infantil deve-se trabalhar dessa forma, para que desde cedo as crianças tenham contato com a leitura e escrita e o professor vai atuar como facilitador e pesquisador que compreende o seu aluno na sua integralidade.

Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por crianças e professores devem ser valorizados, respeitando a liberdade de expressão, a criação, o ritmo e a capacidade de cada um na elaboração coletiva, na relação ensino-aprendizagem. Dessa maneira, Freinet (1977b), em “O método natural III”, afirma que a escola é vida e não preparação para a vida. Tal concepção pedagógica e metodológica foi denominada pelo autor de método natural da aprendizagem. Conforme Freinet (1977a), em “O método natural I”, a leitura e a escrita são adquiridas com o método natural, uma vez que, por meio das experiências de tateamento, a criança passa do desenho ao desenho com escrita (esta última explica o desenho):

Nessa “evolução” da escrita, na concepção do autor, a criança, primeiro, escreve nomes próprios de familiares e amigos bem como palavras que lhe interessam em particular, faz cópias de cartas, no processo de imitação do adulto, para então começar a escrever textos que inicialmente não fazem sentido, por não estarem escritos de modo convencional. Finalmente, sente necessidades de aprimorar suas técnicas para participar das escritas de correspondência e, principalmente, de tipografia, em que são impressos os textos das crianças corrigidos pelo professor junto à turma. Portanto, para escrever por si só, a criança, de acordo com Freinet (1977b, p. 121), “serve-se dos instrumentos e dos meios que estão à sua disposição, mas sempre dentro dos mesmos princípios da tentativa experimental”. (RUIZ, 2007.p.2)

O livro da vida é importante em toda sua estrutura com seus autores e ilustradores, cada aluno participa desta atividade e se compreende como participante desse processo. A escolha dos registros em um Livro da Vida é feita de maneira coletiva e democrática.

Freinet sempre teve uma visão crítica voltada para a infância, onde o processo educativo deve ser construído a partir das necessidades de cada criança, de cada turma, de cada escola, principalmente partindo da sua curiosidade, fazendo com que a criança se torne o personagem principal da sua própria aprendizagem.

A força da pedagogia Freinet se assenta na posição eclética e ativa que ele assumiu para desenvolver sua teoria de ensino que se alimenta das contribuições mais inovadores, seja no campo da psicologia, como da sociologia e da política, e se traduz em uma visão crítica de infância e em indicações técnicas viáveis para a melhoria e renovação da escola e, em particular da escola do povo. (SAVELI, ALTHAUS E TENREIRO, 2005, p.3)

O conceito de criança muda de acordo com cada sociedade, ou seja, sempre está em constante modificação. Freinet pensava na infância como uma fase de alegria que a criança tem para descobrir as coisas que as rodeiam.

A infância não é um saco que enchemos, é uma pilha generosamente carregada, cujos fios complexos mais cuidadosamente montados não correm o risco de deixar perder a corrente, rede delicada

e poderosa, profusamente distribuída, que penetra até os mais secretos recônditos do organismo para dar-lhe vitalidade e harmonia. (FREINET, 1978, p. 6)

A aula passeio é uma forma da criança descobrir coisas novas e conhecer a si mesma, surge no contexto escolar como reconhecimento do interesse da criança pelo ambiente externo da escola, não deixando de ser um momento que tenha uma aprendizagem significativa, pois possibilita contextualizar de maneira interdisciplinar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Vale ressaltar que a aula passeio deveria ser um componente curricular indispensável na educação infantil, destacando a construção de conhecimento que a mesma oferece às crianças.

Nessa perspectiva, a aula passeio é capaz de nos mostrar o quanto sair da sala de aula é importante para novas formas de pensar e agir sobre o mundo. Conduzir o aluno, para além dos muros escolares é proporcionar um novo sentido para a sua aprendizagem. Nas palavras de Freinet (1973) “Sentíamo-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta” (FREINET, 1973, p. 23), sem dúvida partindo disso, todos os registros serão mais elaborados e mais prazerosos.

Freinet, em sua teoria, valorizava a livre expressão, ou seja, o aluno por meio de suas técnicas, expressar formas de ver o mundo, e uma dessas técnicas é o texto livre, onde as crianças tem a oportunidade de se apropriar das palavras e fazer uso delas, sendo a escrita um instrumento cultural:

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 1978, p. 287).

Nessa perspectiva, o texto livre, pode ser um instrumento técnico, cumprindo sua função de ensinar a técnica, a combinação de letras para formar sons, o codificar e decodificar dessas letras, mas, também, podem assumir o caráter de expressar seus sentimentos, suas vivências cotidianas, na escola e fora dela.

O texto livre pode ser lido em roda, exposto em murais ou publicado em jornais, tornando-se, assim, um instrumento mais valorizado e a sua correção pode ser realizada de maneira coletiva. Por exemplo, a cada semana, o professor faz um sorteio e o aluno que ganhar será o seu texto corrigido coletivamente por toda a turma, para isso, é necessário, providenciar Xerox do texto para que todos possam acompanhar.

A técnica do texto livre na educação infantil, as crianças vão registrar por intermédio desenho ou até mesmo da escrita, suas impressões sobre o mundo, seus sentimentos, ideias entre outros, os alunos conseguem se expressar espontaneamente.

O texto livre, nova forma de trabalhar a leitura e a escrita que não dissocia a escola da vida, porquanto permite a liberação da expressão espontânea, motiva as crianças e estabelece o circuito de

comunicação entre elas, os pais e os adultos, com prioridade sobre a aquisição de conhecimentos. (ELIAS, 1997, p.61 e 62)

Enquanto no texto sugerido o professor sugere o tema para os alunos desenvolverem, no texto livre, os próprios alunos escolhem sobre o que querem escrever, às vezes escreve sobre uma viagem, sobre uma situação que ocorreu triste entre diversas outras situações. Vale ressaltar, que o aluno pode fazer o texto livre aonde quiser, o professor não pode limitar a realização do mesmo apenas para o ambiente escolar:

Assim, toda aprendizagem, no projeto freinetiano, deve possibilitar o conhecimento de suas próprias regras. O texto livre permite o aluno apropriar-se, com competência, da escrita, escrever sua visão de mundo; torna-se um instrumento libertador. A criança escreve o que quer, quando e como e onde quer e permite a vivência de uma situação de trabalho real, sério. A vida é algo mais sutil e evoluído que a descobertas da ciência, e a criança um ser único e de múltiplas possibilidades. Sua vivencia, sentimentos, vida pessoal e familiar e conhecimentos anteriores, quando trazidos para a sala de aula através do texto livre, são informações de grande valia para melhor conhecimento dos alunos. (ELIAS, 1997, p.63)

Por meio do texto livre, o professor passa a conhecer melhor o seu aluno, conseguem visualizar suas angústias, necessidades e dependendo do caso, solicitar a ajuda da família para junto com a escola intervir em determinadas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever este trabalho de conclusão de curso foi totalmente desafiador, pois ao fazer a pesquisa bibliográfica, pude compreender melhor a minha prática enquanto professora da educação infantil e diante da minha prática surgiu algumas inquietações sobre a metodologia e a sua eficiência no processo ensino e aprendizagem, principalmente em relação as suas técnicas, pois como professora, pratico com os meus alunos as técnicas do referido educador, mas até então, não entendia a importância nesse processo.

A pedagogia de Freinet estava envolvida com as classes populares, e mediante de sua metodologia ele nos encaminha para uma educação de qualidade, por isso, devemos usar suas técnicas como recurso em nossa prática pedagógica. Nesse trabalho, foi explanado os eixos da pedagogia Freinet e depois a importância das técnicas livro da vida, texto livre e aula passeio no contexto da educação infantil.

Vale ressaltar que Freinet criou ao longo de sua carreira várias outras técnicas, mas essas são as principais e acredito que no contexto da educação infantil as mais importantes. Percebemos que as técnicas são relacionadas com os eixos. Primeiro temos que compreender os eixos para depois compreender e praticar com as crianças as técnicas. Uma técnica que é realizada sem objetivo ela não terá resultado eficaz.

Conclui-se que as técnicas do educador Célestin Freinet têm importância fundamental no contexto da Educação Infantil por estimular o desenvolvimento integral dos alunos, preparando- os para intervir na sociedade ao qual fazem parte, as técnicas estão relacionadas com os eixos da cooperação, comunicação, documentação e afetividade, a utilização delas por parte dos docentes é de entender que são estimuladores dos alunos e não o centro do saber e que as técnicas livro da vida, texto livro e aula passeio, são importantes para crianças da educação infantil, pois dentro das mesmas encontramos todos os eixos e tudo isso contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Izabel de e MARQUES, Amanda Cristina Taegano Lopes. **A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet.** PERSPECTIVA. Florianópolis, v.35, n;1, p-214-236, 2007.

ALTHAUS, Ms. Maiza Taques Margraf. TERNEIRO, Ms Maria Odete; SAVELI, Dra. Esméria Saveli. A Infância na obra de Freinet. In: Oliveira, M.S. (org). **Fundamentos Filosóficos da Educação.** Maringá: EDUEM, 2005.

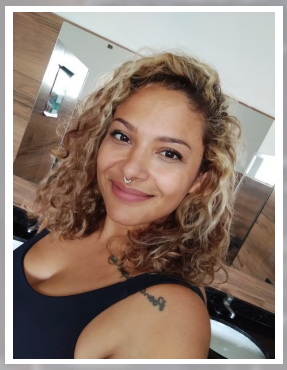
ELIAS, Marisa Del Cioppo. Célestin Freinet. **Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação.** 1997. Editora Vozes, Rio de Janeiro, Brasil.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas** – São Paulo: EPU, 1986.

FREINET. Élise. O itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia Freinet . São Paulo, Francisco Alves, 1979; Inbernón, Francisco. Pedagogia Freinet. **A atualidade das invariantes pedagógicas**, 2012, Porto Alegre. Penso

RUIZ, Silvana Silvana Ortiz Vieira, professora da Prefeitura Municipal de Campinas e pós-graduada em Língua, Práticas Discursivas e Ensino, IEL- UNICAMP. **Livro da vida uma prática de letramento escolar na educação infantil.** 2007.



POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO PAULO: O CURRÍCULO DA CIDADE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS EMEIS

PUBLIC POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE CITY OF SÃO PAULO: THE CITY CURRICULUM AND CHALLENGES FOR PEDAGOGICAL PRACTICE IN EMEIS

ROBERTA CRECÊNCIO DE ALMEIDA

CURRÍCULO DA CIDADE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS EMEIs Graduada em História – Centro Universitário Sant'Anna. Graduada em Pedagogia – Universidade Santa Rita. Area de atuação: Ensino de História e Práticas Pedagógicas.

RESUMO

Este artigo analisa as políticas públicas para a Educação Infantil na cidade de São Paulo, com ênfase no Currículo da Cidade: Educação Infantil e em suas relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Parte-se da compreensão da Educação Infantil como direito social das crianças e primeira etapa da Educação Básica, cuja efetivação exige políticas intersetoriais, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada e participação democrática. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico e documental, fundamentado na legislação educacional brasileira, em documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e em estudos acadêmicos sobre políticas para a infância. Discute-se a passagem de uma concepção assistencialista para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a função do currículo municipal, a centralidade das interações e brincadeiras, a avaliação institucional participativa e os desafios relacionados à desigualdade de acesso, à qualidade social, à inclusão e à implementação das diretrizes nas unidades. Argumenta-se que a política curricular só se concretiza quando apropriada criticamente pelas equipes escolares e traduzida em experiências cotidianas que respeitem as infâncias, ampliem a participação das crianças e promovam equidade. Conclui-se que a garantia do direito à Educação Infantil demanda continuidade das políticas públicas, gestão democrática e articulação entre orientações curriculares, condições materiais e práticas pedagógicas.

Palavras chaves: Educação Infantil; Politicas Publicas; Curriculo da Cidade; Emei; Direito a Educação.

ABSTRACT

This article analyzes public policies for early childhood education in the city of São Paulo, focusing on the City Curriculum for Early Childhood Education and its relationship to pedagogical practices in municipal early childhood schools (EMEIs). It views early childhood education as a social right and the first stage of basic education, the implementation of which requires coordinated public policies, adequate funding, good working conditions, continuing professional development, and democratic participation. This bibliographic and documentary study draws on Brazilian education law, guidance documents from São Paulo's Municipal Department of Education, and academic research on early childhood policy. It discusses the shift from an assistance-based approach to recognizing children as rights-holders; the role of the municipal curriculum; the centrality of interaction and play; participatory institutional assessment; and challenges related to unequal access, social quality, inclusion, and implementation at individual schools. The article argues that curriculum policy takes shape only when school teams interpret it critically and translate it into everyday experiences that respect childhood, expand children's participation, and promote equity. It concludes that guaranteeing the right to early childhood education requires sustained public policy, democratic management, and coordination among curriculum guidance, material conditions, and pedagogical practice.

Keywords: Early Childhood Education; Public Policy; City Curriculum; Municipal Early Childhood School; Right to Education

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa lugar fundamental na garantia dos direitos das crianças e na construção de uma sociedade democrática. No Brasil, seu reconhecimento como direito da criança e dever do Estado consolidou-se especialmente com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o atendimento em creche e pré-escola como dever público, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a definiu como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Esse reconhecimento representou uma mudança histórica: a educação de bebês e crianças pequenas deixou de ser compreendida apenas como assistência às famílias e passou a integrar, formalmente, o campo do direito à educação.

Entretanto, a existência de marcos legais não assegura, por si só, a efetivação desse direito. A concretização de políticas públicas exige financiamento, expansão responsável da oferta, profissionais valorizados, infraestrutura adequada, gestão democrática e propostas pedagógicas comprometidas com as especificidades da infância. Como aponta Rosemberg (2002), a trajetória da Educação Infantil brasileira é atravessada por disputas entre modelos de atendimento, concepções de infância e interesses políticos e econômicos. Essas tensões permanecem relevantes quando se analisam os desafios de redes públicas de grande porte, como a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Na cidade de São Paulo, o Currículo da Cidade: Educação Infantil, publicado pela Secretaria Municipal de Educação em 2019, constitui uma referência importante para orientar as práticas e os projetos pedagógicos das unidades. O documento assume uma concepção de criança potente, participante e produtora de cultura, reconhecendo as interações, as brincadeiras, a escuta e as múltiplas linguagens como dimensões estruturantes do trabalho pedagógico (SÃO PAULO, 2019). Sua implementação, contudo, depende de condições concretas e de processos coletivos de interpretação, planejamento, acompanhamento e formação.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas para a Educação Infantil na cidade de São Paulo, relacionando os marcos legais e os documentos curriculares às práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Busca-se discutir de que maneira o Currículo da Cidade pode contribuir para a garantia dos direitos das crianças e quais desafios se colocam para sua efetivação no cotidiano escolar.

A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com análise de legislação nacional, documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e produção acadêmica sobre políticas de Educação Infantil. O texto organiza-se em seções que abordam o percurso histórico e legal, as políticas municipais, os fundamentos do Currículo da Cidade, as práticas pedagógicas nas EMEIs, a avaliação institucional e os desafios para a garantia de uma educação pública de qualidade social.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO: MARCOS LEGAIS E DISPUTAS HISTÓRICAS

DA ASSISTÊNCIA AO DIREITO À EDUCAÇÃO

A história das instituições destinadas à primeira infância no Brasil está associada a transformações sociais, à participação das mulheres no mundo do trabalho, às reivindicações dos movimentos sociais e às diferentes concepções de responsabilidade do Estado. Durante muito tempo, creches e pré-escolas foram organizadas de modo desigual: parte do atendimento tinha caráter assistencial, enquanto experiências pré-escolares voltadas a determinados grupos sociais assumiam funções preparatórias para o Ensino Fundamental. Rosemberg (1992, 2002) analisa como modelos de expansão de baixo custo e influências de organismos internacionais contribuíram para disputas em torno da finalidade, da qualidade e do financiamento da Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 208, inciso IV, prevê a garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente reforçou a criança como sujeito de direitos e estabeleceu responsabilidades públicas para sua proteção integral (BRASIL, 1990). A LDB, por sua vez, definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Essa concepção implica superar a oposição entre cuidar e educar. Alimentação, higiene, descanso, acolhimento, segurança, brincadeira e investigação não são atividades de menor valor pedagógico: compõem a experiência educativa da criança. O atendimento institucional precisa respeitar os direitos das crianças, seus ritmos e necessidades, sem reduzir a Educação Infantil à preparação antecipada para o Ensino Fundamental.

DIRETRIZES NACIONAIS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, orientam a organização das propostas pedagógicas e definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas interações, relações e práticas cotidianas. As diretrizes estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009). Essa formulação desloca o foco de listas de conteúdos para experiências que permitam às crianças explorar, participar, expressar-se, conviver e conhecer-se.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e organiza a etapa em campos de experiências (BRASIL, 2017). A BNCC deve ser compreendida em diálogo com as DCNEI e com os currículos locais, não como roteiro rígido de atividades. A especificidade de cada território e a diversidade das infâncias exigem interpretação contextualizada dos documentos nacionais.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu na Meta 1 a universalização da pré-escola para crianças de quatro e cinco anos e a ampliação da oferta de creche para atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final de sua vigência (BRASIL, 2014). A meta evidencia que acesso e qualidade são dimensões inseparáveis da política pública. A expansão de vagas precisa ocorrer com padrões adequados de infraestrutura, proporção adulto-criança, profissionais habilitados, materiais e condições de trabalho.

Os marcos legais oferecem uma base normativa importante, mas sua efetividade depende da ação articulada entre União, estados e municípios, da previsão orçamentária e do acompanhamento público. Assim, analisar políticas de Educação Infantil exige considerar tanto o texto legal quanto as condições reais de acesso, permanência, participação e qualidade vividas pelas crianças e famílias.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo apresenta a complexidade de uma metrópole marcada por desigualdades territoriais, diferenças socioeconômicas e grande diversidade cultural. Nesse contexto, a política municipal de Educação Infantil precisa responder simultaneamente à demanda por vagas, à distribuição territorial dos serviços, à qualidade do atendimento e ao reconhecimento das múltiplas infâncias presentes na cidade. As EMEIs atendem principalmente crianças na faixa etária da pré-escola, enquanto os Centros de Educação Infantil (CEIs) atendem bebês e crianças menores, compondo uma rede que deve assegurar continuidade educativa sem antecipar práticas escolarizantes.

A Secretaria Municipal de Educação produz documentos curriculares, orientações normativas e instrumentos de acompanhamento que procuram articular a política educacional às práticas das unidades. Entre eles, destacam-se o Currículo Integrador da Infância Paulistana, o Currículo da Cidade: Educação Infantil, os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015, 2016, 2019). Esses materiais expressam a tentativa de construir referências comuns para a rede, mantendo a possibilidade de que cada unidade considere seu território, sua comunidade e as características das crianças.

Uma política pública consistente não se limita a publicar documentos. Ela precisa criar condições para que os profissionais estudem, debatam, planejem e avaliem coletivamente suas práticas. A formação em contexto, os horários coletivos de trabalho pedagógico, o acompanhamento da coordenação pedagógica e a participação das famílias são elementos que podem favorecer a apropriação crítica das orientações. Quando a formação se reduz ao cumprimento burocrático de pautas, há o risco de que o currículo permaneça distante das decisões cotidianas.

Outro desafio diz respeito à equidade territorial. A distribuição de vagas, os tempos de deslocamento, as condições dos prédios, a disponibilidade de áreas externas, a acessibilidade e a oferta de recursos não são homogêneos em toda a cidade. Uma política comprometida com os direitos deve identificar desigualdades e priorizar investimentos segundo as necessidades dos territórios, evitando que a qualidade da experiência educativa dependa exclusivamente da localização da unidade ou dos recursos disponíveis em cada comunidade.

Também é necessário reconhecer a relação entre a rede pública direta e as unidades parceiras. A ampliação do atendimento pode envolver diferentes formas de oferta, mas o dever público de assegurar qualidade, acompanhamento e condições dignas não desaparece com a forma administrativa de gestão. O planejamento precisa considerar a transparência, a supervisão, a formação dos profissionais e a garantia de padrões de qualidade para todas as crianças.

O CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONCEPÇÕES

CRIANÇA POTENTE, CURRÍCULO E TERRITÓRIO

O Currículo da Cidade: Educação Infantil, publicado em 2019, constitui uma referência para pensar a organização das experiências pedagógicas nas unidades da rede paulistana. O documento articula concepções de infância, currículo, participação e educação integral, valorizando a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa da vida coletiva (SÃO PAULO, 2019). Essa perspectiva questiona práticas em que os adultos definem previamente todas as ações e as crianças são consideradas apenas receptoras de instruções.

Compreender a criança como potente não significa ignorar a responsabilidade adulta, mas reconhecer que ela interpreta o mundo, formula hipóteses, constrói relações e produz sentidos. O papel docente envolve organizar ambientes, oferecer materiais, observar interesses, escutar perguntas,

documentar processos e ampliar possibilidades de investigação. A intencionalidade pedagógica não se confunde com controle de cada minuto; manifesta-se na qualidade das condições oferecidas para que as crianças participem e aprendam.

O currículo também precisa dialogar com o território. A cidade, os parques, as feiras, os equipamentos culturais, os espaços de memória e as relações comunitárias podem integrar experiências de investigação e conhecimento. Em uma EMEI, por exemplo, uma visita à feira pode gerar conversas sobre alimentos, trabalho, circulação de mercadorias, linguagem escrita e relações sociais. A experiência não deve ser reduzida a uma atividade isolada: pode ser retomada em desenhos, narrativas, brincadeiras simbólicas, registros coletivos e novas perguntas.

O Currículo da Cidade favorece, assim, uma compreensão ampliada do conhecimento, que não se limita à transmissão de conteúdos disciplinares. A organização curricular deve considerar os contextos de vida das crianças, sem restringir suas oportunidades ao que já conhecem. Valorizar o território significa partir das experiências locais para ampliar repertórios, estabelecer relações e possibilitar o encontro com diferentes manifestações culturais e artísticas. O documento que norteia é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um importante marco normativo para a educação brasileira, estabelecendo aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes ao longo da Educação Básica. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados anteriormente como referenciais de orientação curricular, a BNCC possui caráter normativo e orienta a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes de ensino. No que se refere à Educação Infantil, o documento organiza o trabalho pedagógico a partir de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e de cinco campos de experiências, reconhecendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (BRASIL, 2017). Dessa forma, as instituições de Educação Infantil, incluindo as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da cidade de São Paulo, devem considerar as orientações da BNCC em diálogo com as diretrizes curriculares municipais e com as especificidades socioculturais das crianças e de seus territórios.

INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

As interações e as brincadeiras são centrais para a Educação Infantil porque permitem que as crianças experimentem papéis sociais, construam acordos, expressem sentimentos, negociem conflitos e elaborem conhecimentos. Nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, uma caixa pode tornar-se ônibus, casa ou mercado; os objetos são ressignificados e as crianças constroem narrativas compartilhadas. Cabe ao professor observar esses processos e oferecer condições para que se aprofundem, sem transformar toda brincadeira em exercício dirigido.

A multiplicidade de linguagens amplia as formas pelas quais as crianças comunicam e interpretam suas experiências. Desenho, pintura, modelagem, música, dança, oralidade, fotografia, movimento,

exploração de materiais não estruturados e contato com textos são dimensões que se articulam. Uma proposta com blocos de madeira pode mobilizar noções espaciais, negociação e imaginação; o desenho livre pode registrar hipóteses e memórias; a leitura de uma história pode desencadear dramatizações e perguntas.

Essa abordagem exige planejamento flexível. A observação das crianças deve orientar a organização dos espaços e a continuidade das propostas. A documentação pedagógica — por meio de registros escritos, fotografias, produções e narrativas — pode ajudar a equipe a interpretar os percursos de aprendizagem e a compartilhar com as famílias o sentido das experiências. O registro não deve ser apenas comprovação de que uma atividade aconteceu, mas instrumento de reflexão sobre o que as crianças investigaram e como o ambiente favoreceu ou limitou sua participação.

AS EMEIS COMO ESPAÇOS DE EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS

PLANEJAMENTO, AMBIENTES E COTIDIANO

As políticas educacionais se concretizam no cotidiano das unidades. Nas EMEIs, o planejamento pedagógico precisa articular as orientações curriculares às observações sobre o grupo, aos projetos institucionais, aos espaços disponíveis e às condições concretas de trabalho. A organização de cantos de brincadeira, ateliês, bibliotecas, áreas externas e materiais acessíveis pode favorecer escolhas, autonomia e encontros entre as crianças. Entretanto, a qualidade desses ambientes não depende apenas de sua aparência: requer intencionalidade, segurança, acessibilidade e possibilidade real de exploração.

A rotina também expressa concepções políticas e pedagógicas. Quando todos os momentos são rigidamente dirigidos, há pouco espaço para a iniciativa infantil. Quando a organização é previsível, mas flexível, as crianças podem compreender os acontecimentos do dia e participar das decisões possíveis. Alimentação, higiene, descanso, acolhimento, brincadeiras e deslocamentos são dimensões educativas que demandam atenção e respeito. A integração entre cuidar e educar deve aparecer nas relações cotidianas e não apenas nos documentos oficiais.

A escuta das crianças é outro aspecto decisivo. Escutar não significa apenas perguntar se gostaram de uma atividade, mas observar gestos, brincadeiras, recusas, perguntas, escolhas e formas de interação. As crianças podem contribuir para reorganizar ambientes, escolher materiais, formular perguntas para projetos e participar da documentação de suas experiências. Essa participação precisa ser adequada à idade e às diferentes formas de comunicação, garantindo que também crianças com deficiência ou que utilizam outras linguagens sejam ouvidas.

INCLUSÃO, EQUIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Uma política de Educação Infantil comprometida com a equidade deve enfrentar barreiras que impedem a participação plena de determinadas crianças. Isso inclui acessibilidade física e comunicacional, organização de apoios, articulação com serviços especializados e planejamento que considere diferentes ritmos e modos de expressão. Inclusão não se resume à matrícula: exige que a

criança participe das experiências comuns, estabeleça vínculos e tenha suas necessidades reconhecidas sem ser isolada ou reduzida a um diagnóstico.

A equidade também requer enfrentar o racismo e os estereótipos de gênero desde a infância. A seleção de livros, bonecas, imagens, músicas, brinquedos e referências culturais comunica valores e influencia a forma como as crianças percebem a si mesmas e aos outros. Práticas antirracistas devem valorizar histórias, conhecimentos, produções e protagonismos negros, indígenas e de outros grupos historicamente invisibilizados, evitando abordagens folclorizadas ou limitadas a datas comemorativas.

No cotidiano das EMEIs, isso implica revisar materiais, observar interações, intervir diante de discriminações e ampliar representações nos ambientes. A diversidade não deve ser tratada como tema eventual, mas como dimensão permanente do currículo e da convivência. A política pública precisa apoiar esse trabalho com formação, materiais de qualidade, orientação pedagógica e condições para que as equipes analisem criticamente suas práticas.

FAMÍLIAS, COMUNIDADE E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A relação com as famílias é parte constitutiva da qualidade da Educação Infantil. Reuniões, conversas individuais, registros do cotidiano e espaços de participação podem fortalecer a confiança e a corresponsabilidade, desde que não se convertam em comunicação unilateral da escola. É importante reconhecer que as famílias têm experiências, culturas, tempos e condições diversas. A instituição deve criar formas acessíveis de diálogo, acolher dúvidas e compartilhar os fundamentos pedagógicos das propostas.

A gestão democrática envolve a participação dos profissionais, das famílias e da comunidade na reflexão sobre o projeto político-pedagógico e sobre as prioridades da unidade. Isso não significa transferir às famílias responsabilidades que cabem ao poder público, mas construir decisões transparentes e ampliar a participação na avaliação das condições educativas. A escuta coletiva pode tornar visíveis problemas que não aparecem nos relatórios administrativos, como barreiras de acesso, dificuldades de comunicação ou inadequação de determinados espaços.

O projeto político-pedagógico é instrumento de articulação entre direitos, currículo e realidade institucional. Para cumprir essa função, precisa ser retomado e debatido coletivamente, e não apenas elaborado para atender a uma exigência formal. A equipe pode utilizá-lo para definir prioridades, acompanhar mudanças e analisar se as experiências oferecidas garantem participação, diversidade, brincadeira e aprendizagem.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE SOCIAL

A avaliação na Educação Infantil exige distinguir o acompanhamento das experiências das crianças da avaliação institucional das condições de oferta. A avaliação individual não deve assumir caráter classificatório, seletivo ou de promoção. Seu propósito é compreender processos, identificar interesses, planejar novas experiências e comunicar às famílias o percurso vivido. A avaliação

institucional, por sua vez, examina a qualidade das práticas, dos ambientes, da gestão e das condições de trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo disponibiliza os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana como instrumento de autoavaliação institucional participativa. O documento foi construído com participação de representantes da rede e propõe o envolvimento de profissionais, famílias, responsáveis, comunidade e, de forma adequada, bebês e crianças na reflexão sobre a qualidade (SÃO PAULO, 2016). Entre suas dimensões estão o planejamento e a gestão, as múltiplas experiências e linguagens, as interações, a saúde e o bem-estar, os ambientes, as condições de trabalho, a relação com a comunidade, as relações étnico-raciais e de gênero e a participação infantil.

O valor desse instrumento está no processo coletivo de análise e na possibilidade de transformar os resultados em prioridades de ação. Se a autoavaliação identifica insuficiência de materiais, barreiras de acessibilidade ou pouca participação das famílias, a unidade pode elaborar encaminhamentos e acompanhar sua execução, articulando demandas à Diretoria Regional de Educação e à Secretaria Municipal de Educação. Para evitar que a avaliação se torne ritual burocrático, é necessário garantir tempo para debate, registro de decisões e retorno à comunidade.

Rosemberg (2013) alerta para os cuidados necessários ao tratar da avaliação em Educação Infantil, especialmente diante do risco de importar modelos centrados em resultados padronizados de outras etapas. A qualidade não pode ser reduzida a indicadores isolados ou ao desempenho individual das crianças. Deve considerar as condições institucionais, as relações, a participação, a diversidade e a garantia de direitos. Avaliar a política significa perguntar se o Estado está oferecendo condições adequadas; avaliar as práticas implica analisar como a unidade organiza experiências e relações.

A qualidade social, portanto, é uma construção permanente e coletiva. Depende de recursos, formação, gestão democrática e compromisso com as crianças, mas também de mecanismos públicos de acompanhamento e transparência. Os indicadores podem apoiar esse processo desde que sejam utilizados para orientar melhorias, e não para culpabilizar profissionais ou famílias por problemas estruturais.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NAS EMEIs

Um primeiro desafio é aproximar as orientações curriculares das condições materiais de trabalho. A defesa de propostas investigativas, ambientes diversificados e experiências externas requer espaços seguros, materiais acessíveis, tempo de planejamento e equipes suficientes. Sem essas condições, há o risco de responsabilizar individualmente os professores por dificuldades que dependem de decisões administrativas e orçamentárias.

O segundo desafio é assegurar formação continuada articulada às questões reais das unidades. A formação em contexto ganha potência quando parte de registros, observações, dilemas e experiências das crianças, permitindo que a equipe estude conceitos e revise práticas. Para isso, os momentos

coletivos precisam ser protegidos e reconhecidos como parte do trabalho pedagógico. A formação não deve limitar-se à divulgação de orientações: precisa criar condições para análise crítica, experimentação e acompanhamento.

Um terceiro desafio envolve a continuidade das políticas públicas. Mudanças de gestão podem alterar prioridades, programas e investimentos, dificultando a consolidação de ações de longo prazo. A institucionalização de documentos, processos participativos e mecanismos de acompanhamento ajuda a preservar avanços, mas não substitui o compromisso político com financiamento adequado e valorização dos profissionais. A política curricular precisa ser sustentada por decisões administrativas coerentes.

Há ainda o desafio de equilibrar referências comuns e autonomia pedagógica. Um currículo municipal pode assegurar princípios compartilhados e contribuir para reduzir desigualdades, mas não deve ser interpretado como sequência uniforme de atividades. As unidades precisam contextualizar as orientações e considerar a diversidade das crianças, dos territórios e das comunidades. A autonomia não significa ausência de responsabilidade pública; significa capacidade profissional de interpretar referências comuns de modo fundamentado.

Por fim, a garantia de equidade demanda dados e participação. É necessário conhecer a demanda por vagas, as condições dos prédios, a acessibilidade, a distribuição de profissionais e as experiências vividas por grupos diversos. A produção de informações deve orientar prioridades sem reduzir a infância a números. A política pública será mais consistente quando combinar planejamento, escuta das comunidades, transparência orçamentária e avaliação contínua das condições de atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas para a Educação Infantil na cidade de São Paulo evidencia que a garantia desse direito exige articulação entre legislação, financiamento, gestão, currículo e práticas pedagógicas. A Constituição Federal, a LDB, as DCNEI, a BNCC e o Plano Nacional de Educação estabelecem referências fundamentais, mas sua efetivação depende de decisões públicas e condições concretas que assegurem acesso, qualidade e participação.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil representa uma referência relevante para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo ao valorizar as crianças como sujeitos de direitos e participantes da vida coletiva, bem como ao reconhecer as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens como dimensões essenciais do trabalho pedagógico. Nas EMEIs, essas concepções podem se materializar em ambientes que convidem à investigação, em projetos relacionados ao território, na escuta das crianças, na documentação pedagógica e na construção de relações democráticas com as famílias.

Entretanto, a implementação curricular não é automática. Desigualdades territoriais, limitações de infraestrutura, condições de trabalho, necessidade de formação continuada e descontinuidades administrativas podem dificultar a concretização das diretrizes. Por isso, é fundamental que o poder público garanta recursos, equipes adequadas, tempo para planejamento coletivo e mecanismos de

acompanhamento participativo. A responsabilidade pela qualidade não pode recair exclusivamente sobre os profissionais das unidades.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana oferecem uma possibilidade de reflexão coletiva sobre práticas e condições institucionais, desde que seus resultados orientem ações concretas e sejam acompanhados pela gestão pública. A avaliação deve apoiar a melhoria da oferta, respeitar as especificidades da infância e evitar a importação de modelos classificatórios que reduzam a qualidade a resultados padronizados.

Conclui-se que uma política de Educação Infantil comprometida com a democracia e a equidade precisa reconhecer as crianças em sua diversidade, assegurar sua participação e garantir condições para que todas vivenciem experiências educativas ricas e significativas. O Currículo da Cidade ganha sentido quando se transforma em prática cotidiana, sustentada por formação, gestão democrática e compromisso público. Investir na Educação Infantil é, portanto, investir no direito das crianças à educação, à convivência, à brincadeira, à cultura e à participação na vida social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL**. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf**.** Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 out. 2026.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21–30, 1992. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/979. Acesso em: 20 out. 2026.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25–63, 2002. Disponível em: https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/568. Acesso em: 20 out. 2026.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de educação infantil e avaliação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44–75, jan./abr. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/51031.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/. Acesso em: 20 out. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação**. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/COPED, 2016. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/indicadores-de-qualidade-da-educacao-infantil-paulistana-versao-final/. Acesso em: 20 out. 2026.



A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA INCLUSIVO

EXPERIMENTATION IN INCLUSIVE CHEMISTRY TEACHING

ROGERIO ROMAGNOLI MENEZES

Graduação e Licenciatura em Química pela Universidade de Guarulhos (2004); Especialização em Gestão Pública pela Universidade Federal do ABC (2012); Técnico de Laboratório Didático de Análise Instrumental da Universidade Federal do ABC.

RESUMO

O ensino de Química é, historicamente, caracterizado pelo uso de modelos abstratos e representações microscópicas, o que pode impor barreiras de aprendizagem significativas a estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Este artigo discute o potencial da aula experimental de Química como ferramenta de inclusão escolar na educação básica. Baseando-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), investiga-se como a transição do modelo puramente visual e abstrato para práticas laboratoriais multissensoriais (táteis, olfativas e térmicas) democratiza o acesso aos conceitos químicos. Experimento químico adaptado não apenas facilita a apropriação do conhecimento científico por todos os alunos, como também, estimula a socialização e a quebra de estigmas no ambiente escolar.

Palavras chaves: Ensino de Química; Experimentação Inclusiva; Desenho Universal para a Aprendizagem.

ABSTRACT

Chemistry teaching has historically relied on abstract models and microscopic representations, which can create significant learning barriers for students with disabilities or other educational needs. This article discusses the potential of laboratory experiments as a tool for inclusion in basic education. Drawing on Universal Design for Learning (UDL), it examines how moving from purely visual, abstract instruction to multisensory laboratory practices—including tactile, olfactory, and thermal experiences—can democratize access to chemical concepts. Adapted experiments can help all students acquire scientific knowledge while also encouraging social interaction and challenging stigma in school.

Keywords: Chemistry Teaching; Inclusive Experimentation; Universal Design for Learning

INTRODUÇÃO

A Química, na sua essência, é uma ciência experimental e baseada em observação. Contudo, para o ambiente escolar, seu ensino é traduzido em fórmulas matemáticas, equações abstratas e representações microscópicas (átomos e ligações) difíceis de visualizar de uma forma abstrata. Segundo Silva et al. (2012), para estudantes com deficiências sensoriais (visuais e auditivas) ou intelectuais, essa abordagem estritamente teórica e expositiva funciona como uma barreira excludente, transformando a disciplina em um campo de memorização mecânica.

A inserção de aulas experimentais surge como uma alternativa pedagógica importante para reverter esse quadro. Aulas experimentais permitem que o estudante saia da posição de espectador passivo e passe a interagir diretamente, ativamente com a proposta a ser seguida.

Para que o ciclo de aprendizagem, em um contexto ideal, seja completado com a compreensão dos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas experimentais, necessariamente, precisa de acordo com Domin (1999); de entrelaçar o conhecimento do que será proposto em aulas expositivas, de compreender o que foi exposto em discussão conjunta, aplicar o que foi, previamente, discutido, de analisar os dados obtidos, se teve coerência e está de acordo com a literatura e, por fim, de sintetizar e avaliar os resultados obtidos, tanto quantitativamente como qualitativamente.

No entanto, o laboratório tradicional de Química também impõe seus próprios desafios de acessibilidade como exemplos; vidrarias frágeis que exigem coordenação motora fina, dependência de indicadores visuais de cor (como testes de pH com fenolftaleína) e roteiros impressos em letras miúdas.

Para que a experimentação em Química cumpra seu papel inclusivo, ela deve ser repensada a partir de metodologias que diversifiquem os canais de percepção, permitindo que estudantes cegas, com baixa visão, surdas, com deficiências motoras ou neuro divergentes explorem os conceitos químicos em igualdade de condição. (TARGINO et al;2024)

Este artigo tem como objetivo analisar como o planejamento de aulas experimentais de Química, fundamentado na multissensorialidade e na flexibilização pedagógica, pode assegurar o direito à

aprendizagem e à alfabetização científica para todos os estudantes.

Neste contexto, incluir a todos possui suma importância, a deficiência de alguns alunos não deve ser barreira para o não fazer, é importante a interação destes e a socialização dos demais, além da formação docente adequada, atualmente, a docência enfrenta muitos desafios e temas que são constantemente colocados a prova em sala de aula, como por exemplos; a era digital e tecnológica, bullying, preconceitos, inclusão, meio ambiente, são alguns destes desafios.

A formação docente tem sido apontada como uma limitação “A nosso ver, há carências na formação docente; a falta de clareza sobre o papel da experimentação na aprendizagem e inclusão dos alunos” (SILVA e ZANON, 2000)

Para que o laboratório possa se transformar em uma ferramenta de aprendizagem e inclusão, como lembram Gil e Valdés (1996), há necessidade de proporcionar um novo sentido e interesse nas práticas experimentais dentro dos laboratórios. Essas aulas precisam ter conexão com o teórico e provocar os alunos a pensar de uma forma investigativa e deixar de ser meras aulas de ilustrações e conhecimentos vagos, desconexas e desmotivadoras.

Considerando essa perspectiva, a experimentação é uma ferramenta essencial no ensino de Química, que tem o papel de despertar o interesse dos estudantes e, assim, proporcionar aulas investigativas, motivadoras e dinâmicas (GIORDAN, 2003).

Foi desenvolvida uma forma integradora e inclusiva chamada Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na experimentação química que se baseia em três pilares que são eles: oferecer múltiplas formas de engajamento, de representação, como a informação é apresentada e de ação e expressão, como o aluno demonstra o que aprendeu.

O objetivo é que o experimento seja acessível a todos desde o planejamento, sem a necessidade de adaptações de última hora ou segregadoras, antevendo situações que possam comprometer o que foi proposto em aula.

METODOLOGIA

Este estudo consiste em um ensaio teórico e reflexivo construído por meio de uma revisão narrativa da literatura especializada em Ensino de Química e Educação Inclusiva. Foram selecionados artigos de periódicos das áreas de Ensino de Ciências e Química. A análise buscou cruzar os pressupostos teóricos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) com propostas práticas e empíricas de adaptação de experimentos químicos para incluir todos os integrantes de uma sala de aula.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NO LABORATÓRIO DE QUÍMICA

Um conceito inovador foi desenvolvido em 1999, nos Estados Unidos, por David Rose, Anne Meyer

e uma equipe de pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST): o Desenho Universal para a Aprendizagem-DUA (CAST, 2018). Esse conceito tem como objetivo fornecer um ambiente educacional inclusivo e acessível a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais.

Conforme discutem Zerbato e Mendes (2018), o DUA surgiu como resposta ao desafio de transformar as escolas regulares em ambientes inclusivos e acolhedores para todos os estudantes, o qual se baseia em um conjunto de princípios e estratégias que têm como objetivo remover as barreiras para a aprendizagem, levando em conta a diversidade presente em uma sala de aula.

Nesse sentido, percebe-se, diante dessa abordagem, a importância da flexibilização nas práticas educacionais a fim de atender às necessidades de todos os estudantes, fornecendo recursos e suportes que possam ajudá-los a alcançar seus objetivos educacionais.

Assim, pode-se destacar que o DUA é uma abordagem que visa proporcionar suporte aos professores, possibilitando a construção de objetivos de ensino e a criação de materiais e formas de avaliação que sejam adequados a todos os estudantes. Isso permite que eles aprendam e progridam a partir de seus próprios pontos de partida, em vez de serem limitados pelo que o professor presume que eles já sabem e podem fazer. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe, também, a flexibilização do currículo e das práticas desde a sua concepção, eliminando a

necessidade de adaptações pedagógicas tardias ou exclusivas para o aluno da Educação Especial (BARCELOS et al;2021).

Nesse sentido, ao se pensar em educação que inclua a todos, o conceito geral do DUA procura promover a inclusão na educação por meio da criação de estratégias pedagógicas acessíveis e efetivas para todos os estudantes, propondo que a aprendizagem seja construída a partir de múltiplas estratégias, levando em conta as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes (CAST, 2018).

No laboratório ou espaço de experimentação química, os três princípios do DUA se materializam da seguinte forma segundo as diretrizes estabelecidas pelo CAST, por múltiplos meios de engajamento nas aulas experimentais, por exemplo, a ideia é de aumentar o interesse dos alunos nas atividades experimentais investigativas, pois partem de situações-problema cotidianas, como a análise da acidez de um suco ou a separação de resíduos poluentes.

Ao trabalharem em parceria, estudantes com diferentes ritmos ou limitações físicas podem dividir funções, permitindo que cada um contribua para o sucesso do grupo.

Por múltiplos meios de representação, os fenômenos químicos, observado em aula experimental, devem ser vistos e analisados por múltiplos canais, ou seja, em vez de depender apenas de tabelas periódicas tradicionais ou roteiros textuais, o professor pode adotar tabelas em alto-relevo, áudios explicativos detalhando os passos da reação e modelos atômicos tridimensionais, como esferas de

diferentes tamanhos e texturas para representar ligações covalentes ou iônicas.

E por fim, múltiplos meios de ação e expressão que se refere à avaliação da aprendizagem prática que não precisa se restringir ao clássico relatório científico textual ou prova tradicional. Os estudantes podem expressar os conceitos assimilados por meio da gravação de um vídeo narrando à reação, de uma maquete tátil que ilustre os estados físicos da matéria ou através de discussões mediadas e orais.

A MULTISSENSORIALIDADE QUÍMICA

Historicamente, as evidências de reações químicas na escola dependem da visão: a mudança de cor de uma solução, o desprendimento de gases (borbulhamento) ou a formação de um precipitado. Para incluir estudantes cegos ou com baixa visão, bem como fixar a atenção de alunos com deficiência intelectual ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), é fundamental ter outras formas sensoriais para transpor essas evidências, ou seja, para outros sentidos.

De acordo com SOLER (1999) a percepção térmica através do tato pode ser um sentido útil no estudo das variações de entalpia, que são reações que absorvem ou liberam energia em forma de calor, também, chamadas de reações endotérmicas e exotérmicas.

Esse tipo sensorial é altamente inclusivo quando os alunos tocam a parede externa de um recipiente plástica ou béquer resistente. Essas reações são sentidas fisicamente, dispensando o termômetro visual.

Outra forma sensitiva que ajuda estudantes com limitação é a percepção auditiva e olfativa, são estímulos que auxiliam quando há formação e borbulhamento de gases e, ainda, a produção de aromas características evidenciando uma reação, são sentidos que funciona como uma alternativa eficiente para identificar reações químicas no ensino inclusivo (BENITE, 2009).

Segundo BARBOSA (2021) o uso de materiais alternativos na experimentação, também, faz parte de um ensino inclusivo e que corrobora com estímulos multissensoriais. A substituir vidrarias milimetradas por seringas plásticas sem agulha com marcações em alto-relevo ou texturizadas com barbante ajuda na medição exata de volumes por alunos com deficiência motora ou visual. A utilização de balanças com bipe sonoro ou sistemas de

cores contrastantes para alunos com baixa visão são soluções acessíveis que promovem a autonomia no manuseio de reagentes.

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

A natureza cooperativa da aula experimental de Química dilui as desigualdades individuais, ajuda a socialização e combate o preconceito. Quando divididos em grupos, os papéis se complementam naturalmente; o estudante com limitações motoras severas pode ficar responsável pela cronometragem da reação ou pela leitura das etapas do roteiro; o estudante surdo pode conduzir a montagem visual do aparato com o auxílio do colega intérprete ou por meio de comunicação visual esquemática.

Esse arranjo pedagógico combate diretamente o isolamento do aluno integrado na rede regular, cria um ambiente acessível que respeita as diferenças, fortalece e ajuda na autoestima para que as dificuldades não sejam barreiras de impedimentos na formação e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornar as aulas experimentais de Química inclusivas não demanda necessariamente equipamentos laboratoriais sofisticados de alto custo, mas sim uma mudança de postura metodológica. Ao adotar a multissensorialidade e os preceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem, o professor remove as barreiras da abstração pura e abre caminhos táteis, auditivos e térmicos para a ciência.

O maior desafio para a consolidação dessa prática reside na formação dos professores de Química, que muitas vezes reproduzem um modelo de ensino fundamentada em uma perspectiva puramente acadêmica e fragmentada. Investir em capacitações focadas na adaptação de materiais alternativos de baixo custo é crucial para que a experimentação deixe de ser uma atividade eventual e passe a ser um direito garantido a todas as mentes que buscam compreender as transformações do mundo.

O ensino inclusivo, na sua plenitude, deve ser um ferramental valioso na formação integradora dos que comporão a sociedade do futuro, mitigando preconceitos, ensinando valores éticos, sociais e políticos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Amanda Alves. Experimentos com materiais alternativos aplicados ao ensino remoto de química. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Brasil, v. 4, n. 6, p. 479–494, 2021 Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12175. Acesso em: 04 jul. 2026.
- BARCELOS, Kaio da Silva. Desenho universal para aprendizagem: levantamento das pesquisas realizadas no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16942. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/16942. Acesso em: 27 set. 2026.
- BENITE, Anna Maria Canavarro et al. Ensino de Química e Inclusão: a formação de professores para a diversidade. **Química Nova na Escola**,

  v. 31, n. 4, p. 286-293, 2009.
- CAST (org.). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. [S. l.]: CAST, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 10 ag. 2026.
- DOMIN, Daniel. Uma Revisão dos Estilos de Instrução em Laboratório,

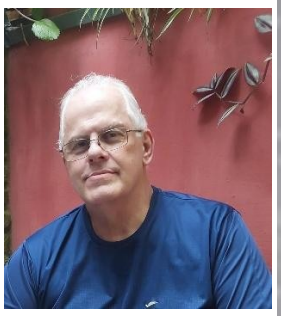
  Journal of Chemical Education. v.76, p.543-547,1999.
- GIORDAN, Marcelo. **O papel do experimento no ensino de ciências.**

  Química Nova na Escola, n. 10, p. 43-49, 2003.

- Gil, Daniel Pérez; Valdés, Pablo Castro. A orientação das práticas laboratoriais como pesquisa: um exemplo ilustrativo. **Enseñanza de las Ciencias: revisão de pesquisas e experiências didáticas**, vol.14, p. 155-163, 1996.
- SEBÁSTIAN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.26, p.733-768, 2020.
- SILVA, Aldo Coelho. et al. Concepções de Professores da Rede Pública de Ensino sobre Inclusão Escolar. **Revista EFDeportes.com [revista digital], Buenos Aires**, v.16, p.164-170, 2012.
- SILVA, Lenice Heloísa; ZANON, Lenir Basso. **A experimentação no ensino de ciências.** In: ARAGÃO, R.M.R.; SCHNETZLER, R. P. (Orgs). Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. Campinas: R. V. Gráfica e Editora Ltda, UNIMEP-CAPES, 2000.
- ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Eniceía Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325655641_Desenho_universal

  _para_a_aprendizagem_como_estrategia_de_inclusao_escolar/link/ 5ca. Acesso em: 2 jun. 2026.
- TARGINO, Analice Pereira et al. **O papel da experimentação no ensino da química: uma visão reflexiva dos alunos**. Anais do X CONEDU. Campina Grande, Realize Editora, 2024. Disponível em:

  <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110541>. Acesso em: 18 jul. 2026.
- SOLER, Miquel Albert. Didáctica multisensorial de las ciencias: Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Paidós, 1999. **Journal of Chemical Education**, v. 73, n. 3, p. 257, 1996.



A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS EM SALA DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO

THE IMPORTANCE OF PROJECT-BASED WORK IN THE CLASSROOM IN ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL

ROGERIO SAURER DALBONI..

Licenciado em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2007) e História pela Faculdade Campos Elísios, Professor do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa na EMEF Sérgio Milliet.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do trabalho com projetos em sala de aula no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, considerando seus fundamentos pedagógicos, suas contribuições para a aprendizagem e sua relação com o currículo escolar. A discussão fundamenta-se nas contribuições de Dewey, Freire, Hernández e Ventura, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular. Aborda-se o trabalho com projetos como uma estratégia que pode favorecer a investigação, a autonomia intelectual, a colaboração, o pensamento crítico e a formação cidadã dos estudantes. Também são discutidas as especificidades dessa metodologia nas diferentes etapas da Educação Básica, destacando a importância do planejamento, da mediação docente, da sistematização dos conhecimentos e da avaliação contínua. Conclui-se que os projetos podem contribuir para uma aprendizagem significativa e contextualizada, desde que sejam desenvolvidos com intencionalidade pedagógica, objetivos definidos e critérios de avaliação coerentes com as aprendizagens esperadas.

Palavras chaves: Projetos pedagógicos; Aprendizagem; Formação integral.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of project-based work in elementary and high school, considering its pedagogical foundations, contribution to learning, and relationship to the curriculum. It draws on Dewey, Freire, Hernández, and Ventura, as well as Brazil's National Common Core Curriculum. Project-based work is discussed as a strategy that can support inquiry, intellectual autonomy, collaboration, critical thinking, and civic development. The article also considers how the approach applies to different stages of basic education and emphasizes the importance of planning, teacher mediation, systematic knowledge-building, and continuous assessment. It concludes that projects can promote meaningful, contextualized learning when developed with clear pedagogical intent, defined objectives, and assessment criteria aligned with expected learning.

Keywords: Pedagogical Projects; Learning; Holistic Development

INTRODUÇÃO

O trabalho com projetos em sala de aula constitui uma estratégia pedagógica que pode contribuir para a construção de aprendizagens significativas, ao aproximar os conteúdos escolares das experiências dos estudantes e das situações presentes em seu cotidiano. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essa abordagem possibilita a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, incentivando a investigação, a participação, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico. Entretanto, sua realização exige planejamento, intencionalidade pedagógica e mediação docente, pois a simples elaboração de atividades ou produtos finais não garante a aprendizagem. Nesse contexto, torna-se relevante discutir como o trabalho com metodologia de projetos pode ser desenvolvido de maneira coerente com os objetivos educacionais e com as necessidades dos alunos, justificando a realização deste estudo pela importância de refletir sobre práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa e a formação integral dos alunos.

Diante dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância do trabalho com projetos em sala de aula no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, considerando seus fundamentos pedagógicos e suas contribuições para o processo formativo. Como objetivos específicos, busca compreender os princípios que fundamentam essa metodologia, identificar suas contribuições para o desenvolvimento da autonomia, da colaboração e do pensamento crítico, discutir suas possibilidades de aplicação nas diferentes etapas da Educação Básica e destacar a importância do planejamento, da mediação docente e da avaliação contínua para o alcance dos resultados esperados. Para isso, o estudo desenvolve uma discussão de caráter bibliográfico, fundamentada nas contribuições de autores que abordam a aprendizagem, a educação e o trabalho com projetos, bem como nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A organização do artigo contempla, inicialmente, os fundamentos teóricos e pedagógicos do trabalho com projetos na educação, seguidos da discussão sobre sua relação com o currículo escolar e com a formação integral dos estudantes. Na sequência, são apresentadas as principais contribuições pedagógicas dessa abordagem, considerando suas possibilidades de desenvolvimento no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Posteriormente, são discutidos aspectos relacionados ao planejamento, à execução e à avaliação dos projetos, com destaque para o papel do professor na orientação das atividades e na sistematização dos saberes. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que retomam os principais aspectos discutidos e refletem sobre a relevância do trabalho com projetos para a promoção de práticas educativas contextualizadas, participativas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS DO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO

O trabalho com projetos fundamenta-se em concepções pedagógicas que valorizam a participação ativa dos educandos, a investigação e a relação entre os conteúdos escolares e a realidade social. Nessa abordagem, o ensino não se limita à transmissão de informações, mas envolve situações de aprendizagem nas quais os alunos são incentivados a questionar, pesquisar, analisar dados e construir explicações. Entre os autores que contribuem para essa compreensão, destacam-se John Dewey, Paulo Freire, Fernando Hernández e Montserrat Ventura.

John Dewey (1979) atribui importância à experiência no processo educativo, compreendendo a aprendizagem como resultado da interação entre o indivíduo e o ambiente, acompanhada da reflexão sobre as situações vivenciadas. Entretanto, o autor não considera que toda experiência seja necessariamente educativa, pois algumas podem limitar novas aprendizagens, enquanto outras ampliam a capacidade de compreender e agir sobre a realidade. Essa perspectiva evidencia que as atividades práticas precisam estar articuladas à investigação, à reflexão e à sistematização dos conhecimentos.

Nesse sentido, as atividades podem proporcionar oportunidades para observar fenômenos, formular hipóteses, buscar informações, analisar resultados e rever explicações. A atuação do professor é essencial para organizar esse percurso, estabelecer objetivos, selecionar recursos e orientar os estudantes na interpretação das informações. Assim, a experiência adquire significado pedagógico quando contribui para a compreensão dos conceitos e para o desenvolvimento das habilidades previstas no planejamento.

A contextualização dos conteúdos também representa uma contribuição dessa perspectiva. Questões relacionadas à preservação ambiental, ao consumo consciente, à qualidade da água e à memória da comunidade podem servir como pontos de partida para investigações escolares. Contudo, a aproximação entre os conteúdos e a realidade não deve substituir o ensino dos conceitos científicos e disciplinares, mas favorecer sua compreensão e aplicação em situações concretas.

Outra contribuição importante encontra-se no pensamento de Paulo Freire. Em Pedagogia da autonomia, Freire (1996) afirma que ensinar não consiste em transferir conteúdos, mas em criar possibilidades para sua produção ou construção. Essa concepção reconhece o estudante como sujeito ativo do processo formativo e valoriza o diálogo, a curiosidade e a reflexão crítica.

A partir dessa perspectiva, os trabalhos podem favorecer a participação dos alunos na identificação de problemas, na formulação de perguntas e na busca por respostas fundamentadas. O diálogo entre os participantes permite confrontar ideias, relacionar experiências aos saberes escolares e desenvolver a capacidade de argumentação. Para que esse processo ocorra de maneira efetiva, entretanto, os participantes precisam de orientação, recursos adequados e critérios claros, de modo que a autonomia seja construída progressivamente, sem eliminar a responsabilidade pedagógica do professor.

Hernández e Ventura (1998), por sua vez, contribuem para a compreensão dos projetos de trabalho como uma possibilidade de organizar o conhecimento escolar a partir de questões significativas, favorecendo relações entre informações e diferentes áreas do conhecimento. Nessa abordagem, o projeto não deve ser compreendido apenas como atividade complementar ou recurso para tornar as aulas mais atrativas, mas como uma forma de organizar experiências de aprendizagem que envolvam pesquisa, interpretação e construção de significados.

Embora seja necessário estabelecer objetivos, etapas e critérios de avaliação, o planejamento deve admitir ajustes decorrentes das descobertas e das dificuldades identificadas durante a investigação. Essa flexibilidade não significa ausência de organização, mas capacidade de rever estratégias sem perder de vista os objetivos curriculares.

A interdisciplinaridade pode ampliar as possibilidades de investigação, pois muitos problemas exigem conhecimentos provenientes de diferentes campos. Um projeto sobre a qualidade da água, por exemplo, pode envolver conceitos científicos relacionados aos ecossistemas, cálculos e representação de dados em Matemática, produção de relatórios em Língua Portuguesa e análise do território em Geografia. Para que essa integração seja efetiva, cada componente curricular deve contribuir com seus conhecimentos e métodos para a compreensão do problema, evitando que as disciplinas apenas realizem tarefas independentes sobre um mesmo tema.

Neves e Sasaki (2025), ao analisarem estudos nacionais sobre aprendizagem baseada em projetos no ensino de Ciências no Ensino Fundamental, identificam resultados promissores relacionados à aprendizagem conceitual e ao desenvolvimento de competências, além de apontarem desafios e diferenças nas formas de implementação. Essa discussão reforça a importância de avaliar as condições em que a metodologia é desenvolvida, considerando as características dos estudantes, os recursos disponíveis e a mediação docente.

Dessa forma, o trabalho com projetos pode constituir uma estratégia pedagógica relevante, desde que não seja considerado uma solução universal para os desafios educacionais. Aulas expositivas,

leituras orientadas, exercícios, atividades individuais e demonstrações práticas continuam sendo recursos importantes, cuja utilização deve estar relacionada aos objetivos de aprendizagem e às necessidades da turma.

Também é necessário distinguir o processo de investigação da simples elaboração de um produto final. Cartazes, maquetes, vídeos, relatórios e apresentações podem contribuir para a comunicação dos resultados, mas não demonstram, isoladamente, que os estudantes compreenderam os conteúdos trabalhados. A qualidade pedagógica do projeto depende da consistência das investigações, da apropriação dos conceitos e da capacidade de justificar as conclusões alcançadas.

PROJETOS PEDAGÓGICOS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as aprendizagens essenciais da Educação Básica e apresenta dez competências gerais relacionadas, entre outros aspectos, ao conhecimento, ao pensamento científico, crítico e criativo, à comunicação, à cultura digital, à argumentação, à cooperação, à responsabilidade e à cidadania (BRASIL, 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituíram uma importante referência para a organização curricular da educação brasileira desde sua publicação na década de 1990. Entretanto, atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como o documento normativo que orienta a elaboração dos currículos e define as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes da Educação Básica. Nesse contexto, a discussão sobre o trabalho com projetos deve considerar as competências e habilidades previstas pela BNCC, articulando-as às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

Nesse contexto, o trabalho com projetos pode contribuir para desenvolver essas competências, desde que esteja articulado aos conteúdos curriculares e aos objetivos de ensino.

Por meio de atividades investigativas, os aprendizes podem mobilizar conhecimentos para compreender fenômenos, interpretar informações, analisar dados e comunicar resultados. Entretanto, a participação nas atividades precisa estar acompanhada de oportunidades para aprofundar conceitos e sistematizar o que foi aprendido. Por essa razão, os trabalhos devem ser planejados a partir dos saberes e das habilidades que se pretende desenvolver, e não apenas da escolha de um tema ou de um produto a ser apresentado.

A BNCC orienta a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, cabendo às redes de ensino e às escolas contextualizar as aprendizagens de acordo com as características dos estudantes e as necessidades locais. O trabalho com projetos favorece para essa contextualização ao relacionar os conteúdos escolares a questões presentes na comunidade, preservando a progressão das aprendizagens e o aprofundamento dos conhecimentos ao longo da escolaridade.

A integração entre diferentes áreas pode ser explorada sobre temas como a produção e o descarte de resíduos sólidos. Uma investigação dessa natureza pode envolver conceitos científicos sobre

materiais e impactos ambientais, análise matemática de dados, estudos geográficos sobre a organização do território e produção de textos argumentativos. Para que a proposta não se transforme em uma reunião de atividades desconectadas, é necessário que os professores definam objetivos comuns e organizem contribuições articuladas em torno de uma questão orientadora.

Isso não significa, porém, que todos as atividades precisem ser interdisciplinares. Uma proposta desenvolvida em um único componente curricular também pode favorecer a investigação e a construção do conhecimento, desde que apresente objetivos claros, atividades coerentes e critérios de avaliação definidos. O aspecto central é a relação entre o problema investigado, os conteúdos trabalhados e as aprendizagens esperadas.

Além da dimensão curricular, os projetos podem contribuir para a formação integral dos alunos, compreendida como o desenvolvimento articulado de capacidades intelectuais, sociais, culturais, éticas e comunicativas. Ao participar de pesquisas, discussões e atividades coletivas, os alunos têm oportunidades de exercitar a argumentação, a cooperação, a responsabilidade e a tomada de decisões fundamentadas.

As práticas relacionadas à comunidade também podem favorecer a participação cidadã. Ao investigar questões locais, os estudantes podem conhecer diferentes perspectivas, avaliar alternativas e comunicar suas conclusões. Essas experiências exigem o desenvolvimento da capacidade de distinguir opiniões de informações fundamentadas, reconhecer os limites das investigações e respeitar a diversidade de ideias.

A valorização dos conhecimentos, das memórias e das características culturais do território escolar também pode aproximar os conteúdos das experiências dos alunos. Essa contextualização, entretanto, não deve limitar a aprendizagem ao ambiente imediato, mas favorecer relações entre as vivências locais e questões de dimensão regional, nacional ou global.

A articulação entre projetos, currículo e formação integral depende de planejamento intencional, mediação docente e avaliação contínua. Quando essas condições são asseguradas, os projetos podem ampliar as oportunidades de participação e favorecer um processo que combine domínio dos conteúdos, reflexão crítica e responsabilidade social.

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DO TRABALHO COM PROJETOS

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção.”

Paulo Freire (1996).

O trabalho com projetos pode contribuir para a aprendizagem significativa ao criar situações nas quais os estudantes relacionam os conhecimentos escolares à compreensão de fenômenos e à investigação de problemas. Ao formular perguntas, analisar informações e elaborar explicações, os alunos têm a oportunidade de mobilizar conceitos e ampliar sua compreensão dos conteúdos. Essa

aproximação entre teoria e prática precisa ser acompanhada de momentos de sistematização, nos quais o professor retome os conceitos fundamentais e esclareça dúvidas.

A aprendizagem não pode ser avaliada apenas pelo interesse demonstrado durante as atividades ou pela qualidade do produto final. É necessário observar se os aprendizes conseguem estabelecer relações entre ideias, explicar procedimentos, utilizar evidências e aplicar os conhecimentos em diferentes situações. Consequentemente o planejamento deve incluir oportunidades de síntese, revisão e demonstração individual da aprendizagem, mesmo quando o projeto é realizado coletivamente.

Outra contribuição está relacionada ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. Durante as atividades, os estudantes podem participar da definição de estratégias, da organização das tarefas, da seleção de fontes e da apresentação dos resultados. Essas decisões devem ser compatíveis com a etapa de escolarização e acompanhadas de orientações que ensinem os alunos a pesquisar, organizar prazos, registrar referências e avaliar a confiabilidade das informações.

A autonomia não significa ausência de orientação docente. O professor precisa acompanhar a participação dos integrantes, oferecer apoio quando necessário e evitar que os alunos com maior experiência concentrem as decisões e as tarefas mais complexas. A distribuição de responsabilidades deve ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos, permitindo que os alunos experimentem diferentes funções e desenvolvam novas habilidades.

A colaboração também representa uma dimensão importante. Trabalhar em grupo exige mais do que dividir tarefas: pressupõe compartilhar informações, discutir alternativas, negociar decisões e construir conclusões coletivas. O estabelecimento de objetivos comuns, o acompanhamento da participação individual e a revisão das responsabilidades contribuem para tornar o trabalho coletivo mais equilibrado e produtivo.

A comunicação e a resolução de problemas são igualmente favorecidas quando os alunos precisam apresentar informações a diferentes públicos. Relatórios, textos argumentativos, podcasts, infográficos e apresentações orais podem constituir formas de comunicar os resultados, desde que sejam escolhidos de acordo com os objetivos pedagógicos. A avaliação deve considerar a precisão das informações, a consistência dos argumentos e a clareza da comunicação, e não apenas a aparência do material produzido.

A resolução de problemas envolve delimitar uma questão, identificar os conhecimentos necessários, analisar evidências, comparar alternativas e justificar decisões. Nesse processo, o professor deve orientar a pesquisa sem antecipar todas as respostas, incentivando os estudantes a avaliar as possibilidades e reconhecer os limites de suas conclusões. Compreender a complexidade de um problema ou demonstrar que determinada solução não é viável também pode constituir um resultado relevante de aprendizagem.

O envolvimento dos discentes tende a ser favorecido quando os temas apresentam relevância e os desafios são compatíveis com as possibilidades de aprendizagem. Por outro lado, a motivação depende também da clareza dos objetivos, do acompanhamento do professor e da percepção de progresso. Oferecer diferentes formas de participação, como pesquisa, escrita, análise de dados, produção visual e apresentação oral, pode ampliar as oportunidades de contribuição sem restringir alguns alunos a funções menos exigentes intelectualmente.

Apesar dessas possibilidades, os projetos não resolvem isoladamente dificuldades como desigualdade educacional, desmotivação ou problemas de frequência. Essas questões envolvem fatores pedagógicos, institucionais, econômicos e sociais que exigem ações articuladas. Assim, as contribuições dependem da qualidade do planejamento, da participação equitativa, da sistematização dos conhecimentos e da avaliação coerente com os objetivos educacionais.

O TRABALHO COM PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O trabalho com projetos no Ensino Fundamental deve considerar as características do desenvolvimento dos estudantes e a progressão das habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico, investigação e convivência. Nos anos iniciais, pode ser necessário oferecer maior apoio para a formulação de perguntas, a organização de materiais, a observação de fenômenos e o registro de informações. Nos anos finais, os alunos podem assumir responsabilidades mais amplas, comparar fontes, elaborar argumentos e analisar dados com maior autonomia. Essas diferenças, não devem ser compreendidas de maneira rígida, uma vez que o planejamento pedagógico precisa considerar os conhecimentos prévios, as necessidades e os ritmos de aprendizagem da turma, e não apenas a idade ou o ano escolar.

As práticas relacionadas ao ambiente escolar e à comunidade constituem possibilidades relevantes para articular os conteúdos curriculares a situações concretas de estudo. O estudo das plantas da região, por exemplo, pode envolver observação, classificação, produção de registros, leitura de textos informativos, realização de medidas e representação gráfica. A investigação sobre a história do bairro pode mobilizar entrevistas, análise de fotografias, comparação de mapas e produção de narrativas. Da mesma forma, uma pesquisa sobre o consumo de água pode integrar leitura de contas, cálculos, elaboração de gráficos e discussão sobre hábitos de consumo e políticas de abastecimento. Em todas essas possibilidades, a contribuição pedagógica não consiste simplesmente em tornar os conteúdos mais concretos ou lúdicos, mas em organizar um percurso de aprendizagem no qual os estudantes formulem perguntas, busquem evidências e construam explicações fundamentadas. Para isso, cabe ao professor selecionar fontes adequadas, orientar a análise das informações, assegurar a compreensão dos conceitos curriculares e estimular conclusões coerentes com os dados investigados.

O percurso investigativo também pode contribuir para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento científico, ao inserir essas habilidades em situações que apresentam objetivos

comunicativos definidos. Os aprendizes podem ler textos para responder a questões, comparar informações provenientes de diferentes fontes, registrar procedimentos, elaborar relatórios e preparar apresentações destinadas aos colegas ou à comunidade. A escrita, nesse processo, assume a função de organizar o pensamento, documentar o percurso investigativo e comunicar os resultados alcançados. A realização de projetos não substitui o ensino sistemático da alfabetização, da ortografia, da gramática, dos gêneros textuais e das estratégias de leitura. Ao contrário, oferece oportunidades para que esses conhecimentos sejam ensinados e mobilizados em contextos significativos. O professor deve explicitar os recursos linguísticos necessários, apresentar modelos, orientar revisões e acompanhar o desenvolvimento das habilidades previstas.

De maneira semelhante, o pensamento científico precisa ser desenvolvido por meio de intervenções pedagógicas intencionais. Investigar não significa apenas procurar informações ou realizar atividades práticas, mas aprender a observar, formular hipóteses, registrar dados, reconhecer variáveis, comparar resultados e distinguir evidências de suposições. Quando os estudantes produzem um texto de divulgação científica, por exemplo, o professor pode trabalhar a organização do gênero, a precisão vocabular, a relação entre afirmações e evidências e o uso responsável das fontes consultadas. A articulação entre a investigação e o ensino explícito permite que as atividades do projeto se convertam em oportunidades para aprofundar conhecimentos e desenvolver procedimentos intelectuais, evitando que a atenção se concentre exclusivamente na elaboração do produto final.

Como exemplo de aplicação no Ensino Fundamental, pode-se propor o projeto “Nossa escola e o uso consciente da água”, orientado pela seguinte questão: como a água é utilizada na escola e quais mudanças podem contribuir para reduzir o desperdício sem comprometer a higiene e o bem-estar da comunidade escolar? O percurso pode começar com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e a observação dos espaços escolares, seguido de pesquisas sobre o ciclo da água, o consumo, o saneamento básico e as medidas de economia. A partir dessas atividades, diferentes componentes curriculares podem contribuir para a pesquisa: em Matemática, os estudantes podem organizar dados disponíveis, realizar estimativas e construir gráficos; em Ciências, podem estudar as propriedades da água, o ciclo hidrológico e os impactos ambientais; em Língua Portuguesa, podem ler fontes, produzir registros e elaborar recomendações; e, em Geografia, podem analisar as relações entre abastecimento, território e condições de acesso à água.

Ao final, a turma pode elaborar um relatório com os dados levantados, as propostas formuladas e os limites identificados durante a investigação. A avaliação deve considerar a qualidade dos registros, a compreensão dos conceitos, a participação nas atividades, a capacidade de argumentação e a justificativa das recomendações apresentadas. A proposta precisa ser adaptada às características da turma, à disponibilidade de informações e às condições de segurança da instituição. Os estudantes não devem manipular equipamentos nem acessar áreas técnicas sem supervisão, e as decisões relacionadas à infraestrutura devem permanecer sob responsabilidade da gestão escolar. Dessa forma, o projeto

favorece a participação dos alunos sem transferir a eles atribuições institucionais que não lhes competem. Sua realização evidencia que o trabalho com projetos no Ensino Fundamental pode integrar diferentes áreas do conhecimento, desenvolver habilidades investigativas e comunicativas e fortalecer a compreensão dos conteúdos escolares, desde que esteja articulado ao currículo, conte com mediação docente contínua e apresente objetivos de aprendizagem claramente definidos.

O TRABALHO COM PROJETOS NO ENSINO MÉDIO

No Ensino Médio, o trabalho com projetos pode contribuir para o aprofundamento conceitual, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a ampliação da capacidade crítica dos estudantes. Nessa etapa da escolarização, os jovens podem formular questões mais complexas, confrontar diferentes interpretações, avaliar procedimentos de pesquisa e comunicar conclusões fundamentadas em evidências. A metodologia também permite explorar problemas que envolvem dimensões científicas, históricas, econômicas, culturais e éticas, favorecendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a compreensão da complexidade das questões contemporâneas. Para que essas possibilidades se concretizem é necessário assegurar que as atividades estejam vinculadas aos objetivos curriculares e promovam o acesso ao conhecimento sistematizado.

O desenvolvimento da autonomia intelectual não deve ser confundido com uma formação exclusivamente orientada para o mercado de trabalho, tampouco com a transferência aos estudantes da responsabilidade individual por superar desigualdades estruturais. Embora os projetos possam abordar temas relacionados ao trabalho, à tecnologia, à ciência, à cultura, aos direitos e às escolhas pessoais, sua finalidade educativa deve ultrapassar a preparação para ocupações específicas. A formação para a vida social exige tanto o desenvolvimento de competências práticas quanto a ampliação do repertório conceitual e da capacidade de analisar criticamente informações, situações e decisões. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos devem criar oportunidades para que os jovens compreendam diferentes perspectivas, formulem argumentos e reconheçam os fatores sociais, econômicos, históricos e políticos que influenciam a realidade.

A realização de pesquisas nessa etapa também torna relevante o desenvolvimento do letramento informacional e digital. Os estudantes precisam aprender a identificar a autoria, a data de publicação, a finalidade e as evidências apresentadas pelas fontes consultadas, além de comparar versões e reconhecer possíveis sinais de desinformação. Embora as tecnologias digitais possam facilitar a pesquisa, a colaboração e a divulgação dos resultados, seu uso pedagógico deve incluir reflexões sobre privacidade, direitos autorais, vieses, acessibilidade e segurança. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser apenas um recurso para a execução das atividades e passa a constituir também um objeto de análise crítica, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de utilizar informações e ferramentas digitais de maneira responsável.

Outra possibilidade pedagógica consiste em aproximar os conhecimentos escolares de questões relacionadas ao mundo do trabalho e à participação social, sem reduzir a educação a um treinamento para determinadas ocupações. Investigações sobre mobilidade urbana, orçamento familiar, consumo, comunicação pública, tecnologias e problemas ambientais podem mobilizar planejamento, análise de dados, colaboração e elaboração de propostas. Essas experiências favorecem a compreensão das aplicações dos conhecimentos escolares e permitem discutir as consequências sociais, econômicas e ambientais das decisões. Projetos relacionados ao empreendedorismo e à orientação profissional devem evitar a responsabilização individual dos alunos por problemas estruturais, como o desemprego e a desigualdade de renda. É necessário considerar os condicionantes históricos, econômicos, sociais e políticos que influenciam as oportunidades disponíveis, promovendo uma formação que articule iniciativa pessoal e análise crítica da realidade.

Os projetos de intervenção social também exigem escuta, respeito às pessoas envolvidas e reconhecimento dos limites da atuação escolar. Quando os estudantes apresentam os resultados de suas investigações a públicos reais, como outras turmas, famílias, conselhos escolares ou organizações comunitárias, podem compreender a importância de comunicar informações com clareza, fundamentar argumentos e responder a questionamentos. Para que essa experiência seja formativa, a apresentação pública deve ser planejada de maneira acessível e acolhedora, evitando que o projeto se transforme em uma competição estética ou exponha os aprendizes a situações constrangedoras em razão de dificuldades de comunicação. O foco deve permanecer na aprendizagem, na qualidade das análises e na capacidade de justificar as conclusões alcançadas.

Como exemplo de aplicação no Ensino Médio, pode-se propor o projeto “Desinformação e saúde pública: como avaliar a confiabilidade de uma informação?”, orientado pela investigação de critérios que permitam distinguir informações confiáveis de conteúdos enganosos em ambientes digitais. Em Língua Portuguesa, os estudantes podem analisar estratégias argumentativas, gêneros discursivos e recursos de linguagem persuasiva; em Biologia, podem aprofundar os conceitos científicos relacionados aos temas selecionados; em Matemática, podem examinar dados, porcentagens e gráficos; e, em História ou Sociologia, podem discutir a circulação de informações, o papel das instituições e os contextos sociais que influenciam a produção e a recepção de conteúdos. Essa articulação permite mobilizar conhecimentos específicos de diferentes componentes curriculares para compreender um problema complexo e socialmente relevante.

Durante o levantamento das informações, as equipes podem comparar publicações, verificar autoria e procedência das informações, identificar as evidências apresentadas e analisar a consistência das afirmações. Como produto final, podem elaborar um guia de avaliação crítica de conteúdos digitais, acompanhado de uma explicação dos procedimentos utilizados e das limitações identificadas. Para evitar a reprodução de informações prejudiciais, o professor deve selecionar cuidadosamente os materiais, proteger dados pessoais e orientar as discussões de modo a não ampliar a circulação de conteúdos

perigosos ou enganosos. A avaliação deve considerar a qualidade das fontes, a precisão conceitual, a consistência da argumentação e a capacidade de reconhecer incertezas e limites nas conclusões.

O principal resultado desse projeto, portanto, não se restringe à produção de uma campanha ou de um material informativo, mas envolve a aprendizagem de procedimentos de análise e verificação. Os estudantes precisam justificar por que determinada fonte apresenta maior confiabilidade, compreender que a aparência de um site não constitui evidência suficiente de credibilidade e reconhecer que as conclusões científicas dependem de evidências passíveis de análise e revisão. Assim, o trabalho com projetos no Ensino Médio pode articular aprofundamento conceitual, autonomia intelectual, integração curricular e responsabilidade cidadã. Sua efetividade, contudo, depende do planejamento pedagógico, da mediação docente, da qualidade das fontes, da participação dos alunos e de critérios de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.

PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DOS PROJETOS

O planejamento dos projetos deve partir dos objetivos de aprendizagem, definindo os conhecimentos, as habilidades e os resultados esperados antes da escolha do produto final. A questão orientadora precisa estimular a investigação e ser adequada ao tempo, aos recursos e às condições disponíveis. Também é importante considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, antecipar possíveis dificuldades e prever alternativas que garantam a participação de todos.

O desenvolvimento pode envolver o levantamento de conhecimentos prévios, a definição da questão orientadora, o planejamento da investigação, a pesquisa, a análise das informações, a elaboração do produto e a apresentação dos resultados. Essas etapas não precisam seguir uma sequência rígida, pois novas descobertas podem exigir mudanças nas estratégias. A flexibilidade deve estar associada à manutenção dos objetivos pedagógicos e ao acompanhamento do processo.

Durante a realização do projeto, o professor deve orientar a seleção de fontes, auxiliar na interpretação das informações e incentivar a elaboração de conclusões fundamentadas. Registros como diários de bordo, fichas de pesquisa, mapas conceituais e versões preliminares dos trabalhos permitem acompanhar os avanços e identificar dificuldades. Com base nesses registros, o docente pode oferecer devolutivas e reorganizar as atividades quando necessário.

A avaliação deve considerar tanto o processo de aprendizagem quanto os resultados alcançados. Um produto bem elaborado não garante que todos os estudantes tenham compreendido os conteúdos ou participado de maneira equilibrada. Por isso, os critérios precisam ser apresentados desde o início e podem incluir a compreensão conceitual, a confiabilidade das fontes, o uso de evidências, a coerência das conclusões, a comunicação e a colaboração.

A avaliação formativa, realizada ao longo do desenvolvimento, permite identificar dificuldades e orientar melhorias antes da conclusão do trabalho. Conversas individuais ou coletivas, autoavaliações,

revisões de registros e devolutivas do professor podem ajudar os aprendizes a reconhecer o que aprenderam e quais aspectos ainda precisam desenvolver.

Também é importante combinar avaliações coletivas e individuais. O produto final permite observar o resultado do grupo, enquanto registros individuais, explicações orais e atividades de síntese ajudam a verificar a compreensão de cada estudante. Essa combinação contribui para reconhecer a colaboração sem desconsiderar as aprendizagens individuais.

O apoio institucional da escola também é necessário para a realização das atividades propostas. A gestão escolar pode favorecer o planejamento coletivo, a organização dos recursos, a integração entre professores e a comunicação com as famílias e a comunidade. A colaboração entre os profissionais ajuda a distribuir responsabilidades, organizar cronogramas e evitar a sobrecarga decorrente de propostas pouco articuladas.

Portanto, o planejamento intencional, a flexibilidade durante a construção, o acompanhamento contínuo e a avaliação transparente são condições essenciais para que os projetos contribuam para a aprendizagem. Mais do que valorizar a apresentação final, é necessário reconhecer a investigação, a reflexão, a revisão e a construção do conhecimento como partes fundamentais do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que o trabalho com projetos em sala de aula constitui uma possibilidade pedagógica para articular os conteúdos curriculares à investigação, à reflexão crítica e à compreensão de situações presentes na realidade. Fundamentada em concepções que valorizam a experiência, o diálogo e a construção do conhecimento, essa estratégia pode ampliar as oportunidades de participação dos estudantes e contribuir para o desenvolvimento de competências intelectuais, comunicativas e sociais.

No Ensino Fundamental, os projetos podem favorecer a articulação entre leitura, escrita, raciocínio lógico, investigação e conhecimentos de diferentes áreas, respeitando as características e as necessidades dos estudantes. No Ensino Médio, podem ampliar as oportunidades de aprofundamento conceitual, análise crítica de informações, argumentação e participação cidadã. Em ambas as etapas os resultados dependem da relação entre as atividades propostas, os objetivos curriculares e a mediação docente.

A discussão também evidencia que os projetos não devem ser avaliados exclusivamente pelo produto final nem considerados uma solução para todos os desafios educacionais. A construção do conhecimento exige sistematização dos conteúdos, acompanhamento contínuo, participação equitativa e critérios de avaliação que permitam verificar tanto o desempenho coletivo quanto a compreensão individual. Além disso, as condições institucionais, os recursos disponíveis e a organização do trabalho pedagógico influenciam a qualidade de sua implementação.

Conclui-se, portanto, que a importância do trabalho com projetos está na possibilidade de organizar experiências de aprendizagem que relacionem conhecimentos, investigação e reflexão, sem comprometer o rigor conceitual e o papel da escola na sistematização dos saberes. Quando planejados de maneira intencional, desenvolvidos com orientação adequada e avaliados ao longo de todo o processo, os projetos podem contribuir para uma formação que valorize o conhecimento, a autonomia intelectual, a colaboração e a responsabilidade social dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 out. 2026.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 11 out. 2026.



EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO: A ATUAÇÃO DO PAEE NA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA PMSP

HOLISTIC EDUCATION AND INCLUSION: THE SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT TEACHER'S ROLE IN CURRICULAR FLEXIBILITY IN FULL-TIME SCHOOLS IN SÃO PAULO

ROGERIO THIAGO CRUZ

Graduação em Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura Plena pela Universidade Guarulhos (2007); Farmácia e Bioquímica Industrial pela Universidade Guarulhos (2012); Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Casa Branca (2016); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Educamais (2021); Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na EMEF Eduardo Prado; Professor de Educação Básica – Ciências na EE Prof. Sérgio da Silva Nobreza.

RESUMO

O artigo analisa a atuação do Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na flexibilização curricular em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, articula a Política Paulistana de Educação Especial, a reorganização do Programa São Paulo Integral e as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral. Parte-se da distinção entre ampliação da jornada e educação integral: o aumento do tempo escolar somente produz inclusão quando a expansão curricular, os espaços e as experiências são organizados para garantir participação e aprendizagem de todos. Discute-se a flexibilização curricular como reorganização de meios, tempos, linguagens, apoios, recursos de acessibilidade e formas de expressão, sem redução automática dos objetivos de aprendizagem nem criação de currículo paralelo. Analisa-se o papel do PAEE no estudo de caso, no Plano de AEE, na avaliação dos recursos de acessibilidade e na articulação com professores regentes, POEI, gestão escolar e CEFAI. São examinadas possibilidades de atuação nos Territórios do Saber, nas Experiências Pedagógicas e em jornadas de sete, oito e nove horas. Argumenta-se que a educação integral amplia simultaneamente oportunidades e riscos: oferece mais tempos e espaços de aprendizagem, mas pode intensificar barreiras quando repete práticas homogêneas por períodos mais longos. Conclui-se que a presença do PAEE deve contribuir para um currículo integral acessível, preservando expectativas pedagógicas, autonomia e pertencimento, e que a inclusão precisa atravessar toda a jornada, não apenas os momentos formalmente vinculados ao AEE.

Palavras chaves: Educação Integral; Atendimento Educacional Especializado; PAEE; Flexibilização curricular; Programa São Paulo Integral.

ABSTRACT

This article analyzes the role of the Specialized Educational Support Teacher (PAEE) in curricular flexibility in full-time schools in São Paulo's municipal school system. The qualitative bibliographic and documentary study brings together São Paulo's special education policy, the reorganization of the São Paulo Integral Program, and national operational guidelines for full-time education. It distinguishes longer school days from holistic education: more time at school supports inclusion only when expanded curricula, spaces, and experiences are organized to ensure everyone's participation and learning. Curricular flexibility is discussed as the reorganization of methods, time, languages, support, accessible resources, and forms of expression, without automatically lowering learning goals or creating a parallel curriculum. The article examines the PAEE's role in case studies, individualized specialized educational plans, accessibility assessment, and coordination with classroom teachers, POEI, school leadership, and CEFAI. It also explores opportunities within the Knowledge Territories, Pedagogical Experiences, and seven-, eight-, and nine-hour school days. Holistic education can expand opportunities but also intensify barriers when homogeneous practices are repeated over longer periods. The article concludes that PAEE support should contribute to an accessible holistic curriculum that preserves pedagogical expectations, autonomy, and belonging, and that inclusion must extend throughout the school day rather than only the formal specialized service periods.

Keywords: Holistic Education; Specialized Educational Services; PAEE; Curricular Flexibility; São Paulo Integral Program

INTRODUÇÃO

A expansão da educação em tempo integral recoloca uma questão antiga da política educacional brasileira: ampliar a permanência do estudante na escola não equivale, automaticamente, a produzir educação integral. O tempo adicional pode ampliar experiências, vínculos e acesso a conhecimentos, mas também pode prolongar práticas repetitivas, fragmentadas ou pouco acessíveis. A qualidade da jornada depende do modo como currículo, espaços, relações, territórios e condições de participação são reorganizados. Para estudantes público da Educação Especial, essa questão ganha densidade específica, porque uma jornada mais extensa pode tanto ampliar oportunidades de convivência e aprendizagem quanto multiplicar situações em que barreiras comunicacionais, metodológicas, instrumentais, sensoriais ou atitudinais se manifestam (Cavaliere, 2007; Arroyo, 2012).

A concepção contemporânea de educação integral busca superar a ideia de que o tempo ampliado serve apenas para acrescentar oficinas ao turno regular ou ocupar estudantes no período complementar. Em perspectiva formativa, a integralidade refere-se ao desenvolvimento humano em suas dimensões intelectual, corporal, cultural, social, afetiva e ética, articulando escola e territórios educativos. Essa concepção aparece na reorganização atual do Programa São Paulo Integral (SPI), que define como

objetivo a expansão qualificada do tempo de permanência, a ressignificação dos espaços e do currículo e o acesso a territórios educativos na escola e para além dela. A normativa municipal afirma a integralidade dos sujeitos e as aprendizagens multidimensionais como fundamentos do programa (São Paulo, 2025b).

Em 2025, a Secretaria Municipal de Educação reorganizou o Programa São Paulo Integral por meio da Instrução Normativa SME nº 38/2025, posteriormente alterada pela Instrução Normativa SME nº 50/2025. Para 2026, o programa abrange diferentes configurações: Educação Infantil com oito horas diárias; Ensino Fundamental com sete horas; determinadas EMEFs dos CEUs com turno único de nove horas; e Ensino Médio diurno com oito horas. No Ensino Fundamental de sete horas, a expansão curricular se organiza por Territórios do Saber e Experiências Pedagógicas, que incluem comunicação, linguagens, arte, memória, jogos, investigação científica, sustentabilidade, educação financeira, cultura corporal, participação social e promoção da saúde. A normativa prevê que essas experiências sejam definidas segundo o Projeto Político-Pedagógico e as necessidades de aprendizagem dos estudantes (São Paulo, 2025b; São Paulo, 2025c).

A mesma Instrução Normativa nº 38/2025 inclui, entre seus fundamentos, a Política Paulistana de Educação Especial e a Instrução Normativa SME nº 14/2025. A articulação não é apenas formal. Se a educação integral pretende reorganizar tempos, espaços e currículo, precisa fazê-lo em conformidade com o direito à educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão determina a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e medidas individualizadas e coletivas que maximizem desenvolvimento acadêmico e social. Em âmbito municipal, a IN SME nº 14/2025 atribui ao PAEE atuação conjunta com a equipe educacional na proposição de estratégias para eliminar barreiras e na organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade ao Currículo da Cidade (Brasil, 2015; São Paulo, 2025a).

A existência histórica de uma norma específica para o AEE no Programa São Paulo Integral reforça essa relação. A Portaria SME nº 1.185/2016 estabeleceu que, nas unidades participantes do programa, o AEE deveria organizar-se por trabalho articulado entre educadores e responsáveis pelo atendimento especializado, com atuação colaborativa, itinerante ou no contraturno. O texto vedou estratégias que impedissem o acesso do estudante às atividades educacionais com sua turma. Embora a organização atual do AEE esteja disciplinada pela IN SME nº 14/2025, a Portaria nº 1.185/2016 permanece relevante porque evidencia, desde a implantação do programa, a preocupação com a compatibilização entre jornada integral e direito ao convívio curricular (São Paulo, 2016a; São Paulo, 2025a).

O conceito de flexibilização curricular precisa ser tratado com precisão. Em parte da literatura e da prática escolar, flexibilizar tornou-se sinônimo de reduzir conteúdos, simplificar atividades ou criar objetivos distintos para estudantes com deficiência. Essa leitura é problemática porque pode produzir um currículo de menor densidade cultural, legitimado pelo diagnóstico. Em uma perspectiva inclusiva, flexibilizar significa alterar condições de acesso: tempo, suporte, linguagem, recursos, agrupamentos,

formas de participação e modos de demonstrar aprendizagem. O objetivo não é tornar o currículo menor, mas torná-lo ensinável e acessível diante da diversidade dos estudantes (Mantoan, 2015; Zerbato; Mendes, 2018).

Na educação em tempo integral, a atuação do PAEE tende a adquirir maior complexidade porque o estudante circula por mais tempos, espaços, componentes e profissionais. Uma barreira que não aparece em uma aula expositiva pode surgir em uma experiência corporal; um estudante que participa bem da sala regular pode encontrar dificuldade em oficinas com grande número de transições; outro pode acessar conteúdos por recursos visuais, mas depender de adequações em atividades nos territórios externos. O estudo de caso e o Plano de AEE precisam, portanto, considerar a jornada integral e não apenas as aulas da base comum. A avaliação das condições de participação deve alcançar as Experiências Pedagógicas, os momentos de alimentação, os deslocamentos, as atividades culturais e os territórios educativos (São Paulo, 2025a; São Paulo, 2025b).

Este artigo tem como objetivo analisar a atuação do PAEE na flexibilização curricular em escolas de tempo integral da PMSP, discutindo fundamentos, estratégias e limites para garantir acesso ao currículo durante toda a jornada. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em legislação federal e municipal, documentos atuais sobre educação integral e inclusão e estudos sobre ampliação do tempo escolar, AEE e Desenho Universal para a Aprendizagem. O desenvolvimento organiza-se em quatro eixos: educação integral e direito à inclusão; flexibilização curricular e função do PAEE; práticas inclusivas nos Territórios do Saber e Experiências Pedagógicas; e articulação institucional entre PAEE, professores, POEI, gestão e serviços de apoio.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E DIREITO À PARTICIPAÇÃO CURRICULAR

A distinção entre escola de tempo integral e educação integral é indispensável para analisar a inclusão. Cavaliere (2007) argumenta que o aumento do tempo escolar pode assumir projetos pedagógicos muito diferentes e que sua qualidade depende da experiência efetivamente vivida pelos estudantes. A ampliação da jornada não possui valor educativo intrínseco. Uma escola pode permanecer mais horas aberta e continuar organizada por fragmentação, passividade e homogeneização. Do ponto de vista inclusivo, o risco é evidente: se uma prática contém barreiras, sua mera extensão temporal aumenta a exposição do estudante a essas barreiras.

Arroyo (2012) acrescenta uma dimensão de direito ao debate ao relacionar educação integral a tempos e espaços dignos de viver. Essa perspectiva impede que o período ampliado seja concebido como mecanismo de contenção das infâncias e adolescências populares. A escola integral precisa oferecer cultura, convivência, participação, investigação e experiências que ampliem o mundo dos estudantes. Para o público da Educação Especial, o mesmo princípio afasta a concepção de tempo integral como sucessão de atendimentos especializados ou terapêuticos. O estudante tem direito à integralidade da experiência escolar, e o apoio especializado deve servir para ampliar sua presença nela.

As Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 7/2025, consolidaram nacionalmente a necessidade de integração entre ampliação da jornada e proposta pedagógica. Em 2026, a Resolução CNE/CEB nº 4 instituiu Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral, reforçando a dimensão de equidade como critério de gestão, monitoramento e avaliação. A política deixa, assim, de ser examinada apenas pelo número de matrículas em jornada ampliada e passa a exigir análise das condições em que diferentes grupos acessam e vivem essa jornada (Brasil, 2025; Brasil, 2026).

Na PMSP, a IN SME nº 38/2025 estabelece que o Programa SPI promove experiências pedagógicas mediante expansão qualificada do tempo, ressignificação de espaços e currículo e direito aos territórios educativos. Essa formulação contém uma implicação inclusiva relevante: se o currículo e os espaços serão ressignificados, essa transformação precisa considerar acessibilidade desde sua concepção. Não seria coerente expandir o currículo por Territórios do Saber e manter recursos de acesso restritos apenas à sala de aula comum ou à Sala de Recursos Multifuncionais (São Paulo, 2025b).

Os Territórios do Saber ampliam linguagens e situações de aprendizagem. Leitura, línguas, educomunicação, Libras, artes, jogos, culturas indígenas e afro-brasileiras, matemática, ciência, robótica, sustentabilidade, horta, capoeira, atividades físicas, participação social e mediação de conflitos são exemplos previstos na normativa. Essa diversidade pode favorecer estudantes que encontram barreiras em formas escolares tradicionais, porque oferece múltiplas portas de entrada para o conhecimento. Ao mesmo tempo, cada experiência cria demandas específicas de comunicação, mobilidade, compreensão de regras, manipulação de materiais, interação social e autorregulação. A acessibilidade precisa acompanhar a expansão da oferta (São Paulo, 2025b).

No Ensino Fundamental, a jornada de sete horas e os modelos de nove horas nos CEUs ampliam a permanência em espaços coletivos. Alimentação, higiene, transições e atividades orientadas passam a ocupar parte importante do dia. Esses momentos não são neutros para a inclusão. Estudantes com deficiência física podem depender de acessibilidade arquitetônica e apoio para deslocamento; estudantes que utilizam comunicação alternativa precisam ter seus sistemas disponíveis fora da sala; estudantes autistas podem necessitar de previsibilidade nas transições e organização sensorial do refeitório. A qualidade do tempo integral também se mede pela possibilidade de participação nesses tempos cotidianos.

A escola integral pode, ainda, ampliar relações com o território, museus, parques, equipamentos esportivos, bibliotecas, CEUs e organizações da comunidade. A noção de Cidade Educadora presente no Programa SPI desloca parte das experiências para além dos muros escolares. A inclusão precisa acompanhar esse movimento. Planejar uma saída acessível exige antecipar transporte, circulação, comunicação, alimentação, recursos de apoio, segurança e participação nas atividades. O PAEE pode contribuir na análise dessas condições, evitando que estudantes sejam excluídos de experiências externas sob justificativa de proteção ou dificuldade logística.

A participação curricular, portanto, precisa ser tomada como indicador central. Estar matriculado em uma turma integral e permanecer mais horas na unidade não comprova inclusão. É preciso perguntar se o estudante acessa os Territórios do Saber, se participa de projetos e oficinas, se escolhe experiências quando essa possibilidade existe, se seus recursos de comunicação estão disponíveis em todos os espaços e se os apoios aumentam sua autonomia. A ampliação da jornada só se converte em educação integral inclusiva quando produz ampliação efetiva de experiências e direitos.

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E FUNÇÃO DO PAEE: ACESSO SEM EMPOBRECIMENTO

A função do PAEE, conforme a IN SME nº 14/2025, está associada à identificação e eliminação de barreiras, à proposição de estratégias e à organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. O profissional deve avaliar continuamente o desempenho desses recursos e sua contribuição para o acesso ao Currículo da Cidade. Essa atribuição oferece base normativa para sua participação na flexibilização curricular, desde que se compreenda flexibilização como acessibilidade e não como autorização genérica para reduzir expectativas (São Paulo, 2025a).

O primeiro movimento consiste em conhecer a barreira antes de alterar a atividade. Um estudante pode não realizar determinada proposta por razões diferentes: não compreendeu a instrução; não consegue registrar pela escrita convencional; não acessa visualmente o material; apresenta dificuldade motora para manipular um instrumento; não possui um meio eficiente de comunicação; ou não compreendeu a organização temporal da tarefa. Cada situação requer resposta distinta. A adaptação baseada apenas no diagnóstico tende a ser genérica e pode limitar oportunidades.

O estudo de caso educacional e o Plano de AEE constituem instrumentos para evitar esse automatismo. O plano precisa identificar potencialidades, barreiras, recursos e estratégias e acompanhar seus resultados. Em uma escola de tempo integral, o estudo de caso deve incluir informações sobre toda a jornada: componentes da base comum, expansão curricular, espaços de convivência, alimentação, projetos, oficinas e atividades externas. Se o documento analisa apenas Matemática e Língua Portuguesa, produz uma visão parcial da participação do estudante e não responde à concepção de integralidade.

Flexibilizar o currículo pode significar oferecer textos em diferentes formatos, usar imagens, objetos e modelos, permitir respostas por fala, escrita, desenho ou comunicação alternativa, alterar o tamanho do grupo, dividir instruções em etapas, ampliar tempo, oferecer pausas planejadas, adaptar ferramentas ou reorganizar o espaço. Essas decisões preservam o objetivo central e modificam os meios. Em uma experiência de ciências sobre germinação, por exemplo, o conhecimento sobre condições de desenvolvimento da planta pode ser demonstrado por sequência de imagens, registro fotográfico, tabela, fala ou seleção de símbolos. A aprendizagem não está vinculada a uma única forma de registrar.

O DUA contribui ao propor planejamento antecipado para a diversidade. Zerbato e Mendes (2018) defendem que múltiplos meios de acesso e expressão podem reduzir a necessidade de adequações

personalizadas posteriores. Em uma Experiência Pedagógica de educomunicação, por exemplo, o grupo pode produzir conteúdo em áudio, vídeo, fotografia e texto desde o início. Essa estrutura já contempla diferentes possibilidades de participação. O PAEE entra não para criar uma tarefa paralela, mas para identificar quais apoios adicionais permanecem necessários para determinado estudante.

Essa lógica é especialmente adequada à educação integral porque os Territórios do Saber são, por definição, multidimensionais. Artes, jogos, investigação, sustentabilidade, cultura corporal e participação social não precisam reproduzir a forma tradicional de aula. O PAEE pode colaborar com os docentes na escolha de materiais acessíveis, na diversificação de papéis e na criação de produtos finais que admitam diferentes linguagens. Um estudante com deficiência motora pode participar de uma oficina audiovisual operando roteiro, áudio ou direção de cena; um estudante com deficiência visual pode assumir funções que não dependam exclusivamente da observação de imagens, desde que os recursos sejam planejados.

A flexibilização também precisa alcançar avaliação. Em tempo integral, parte das aprendizagens ocorre em projetos e experiências que não se expressam adequadamente por provas escritas. Portfólios, produções, registros de processo, apresentações, observações e autoavaliações podem compor evidências. Para o estudante público da Educação Especial, a avaliação deve diferenciar o conhecimento pretendido da barreira de expressão. Se o objetivo é compreender relações ecológicas, uma dificuldade de escrita não deve impedir demonstração do conhecimento por outro meio. O PAEE pode colaborar na definição desses instrumentos sem assumir a avaliação curricular no lugar do professor regente.

Um limite ético precisa ser reafirmado: o PAEE não é o profissional responsável por fazer todas as flexibilizações. Se cada professor envia atividades para que o especialista adapte isoladamente, a escola mantém a ideia de que o estudante pertence à Educação Especial. A flexibilização precisa ser planejada conjuntamente, com responsabilidade do docente pelo currículo e contribuição especializada do PAEE. O resultado mais consistente é aquele em que estratégias acessíveis passam a integrar a prática regular e deixam de depender da presença constante do especialista.

O PAEE NOS TERRITÓRIOS DO SABER E NAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A expansão curricular do Programa SPI cria um campo privilegiado para práticas inclusivas porque combina linguagens, cultura, ciência, corpo, sustentabilidade e participação social. Entretanto, a heterogeneidade dos Territórios do Saber exige que o PAEE conheça as propostas concretas da unidade. Não basta atuar sobre conteúdos tradicionais enquanto oficinas e projetos permanecem fora do Plano de AEE. O acompanhamento precisa priorizar as situações em que barreiras são mais significativas e aquelas que oferecem potencial de ampliação da participação.

No Território Comunicação e Novas Linguagens, experiências de leitura, línguas, rádio, podcast, fotografia e imprensa jovem permitem diferentes formas de autoria. O PAEE pode colaborar para disponibilizar textos acessíveis, recursos de leitura, legendas, audiodescrição, sistemas de comunicação

e papéis diversificados na produção. Um projeto de podcast, por exemplo, pode envolver pesquisa, roteiro, gravação, edição, seleção de trilha e divulgação. A participação não precisa ser reduzida à fala no microfone. Organizar funções variadas amplia acesso e evita que limitações em uma linguagem definam a totalidade da experiência.

No Território Culturas, Arte e Memória, a flexibilidade é constitutiva das próprias linguagens artísticas. Dança, música, teatro, artes visuais e audiovisual admitem múltiplas formas de presença e criação. O risco aparece quando o professor define um modelo único de execução corporal ou produto final. O PAEE pode ajudar a analisar barreiras de movimento, comunicação, visão ou audição e propor recursos que preservem a intencionalidade estética. Uma atividade de dança inclusiva não precisa imitar movimentos padronizados; pode explorar ritmo, deslocamento, gesto e interação conforme possibilidades corporais diversas.

Jogos e brincadeiras, também previstos nesse Território, exigem análise de regras e participação. Adaptar um jogo pode envolver modificar tamanho de peças, contraste, tempo, quantidade de informações, forma de movimentação ou constituição das equipes. A adaptação precisa manter desafio e reciprocidade. Quando o estudante com deficiência recebe vantagem excessiva ou participa apenas simbolicamente, a experiência pode reforçar estigma. O PAEE e o docente responsável podem testar ajustes e observar se todos compreendem as regras e conseguem tomar decisões efetivas durante o jogo.

No Território Orientação de Estudos e Invenção Criativa, experiências de matemática, ciências, investigação e robótica aproximam-se diretamente da formação científica. A formação de Rogerio Thiago Cruz em Ciências Biológicas e Farmácia ilustra a relevância de uma abordagem interdisciplinar do AEE: conhecimentos de área podem dialogar com estratégias de acessibilidade sem transformar o PAEE em professor substituto do componente. Modelos tridimensionais, experimentos multissensoriais, instruções visuais, materiais manipuláveis e divisão de tarefas podem tornar investigações científicas mais acessíveis, preservando conceitos e procedimentos.

O Fortalecimento das Aprendizagens, inserido no mesmo Território, requer atenção para não confundir AEE com recuperação contínua. A IN SME nº 14/2025 distingue atividades próprias do AEE de recuperação paralela. Um estudante público da Educação Especial pode participar de ações de fortalecimento como qualquer outro, mas o PAEE não deve ser transformado em responsável exclusivo por recomposição de conteúdos. Sua função é atuar sobre barreiras específicas que interferem no acesso, enquanto a recuperação da aprendizagem permanece vinculada ao planejamento pedagógico da unidade (São Paulo, 2025a; São Paulo, 2025b).

No Território Cultura Corporal, Aprendizagem Socioemocional, Participação Social e Promoção da Saúde, a inclusão envolve corpo, regras, comunicação e convivência. Atividades físicas e esportivas requerem adaptações que preservem desafio, enquanto assembleias e grêmios exigem meios acessíveis de expressão e decisão. Um estudante que utiliza CAA deve poder votar, propor e argumentar; um

estudante com deficiência visual precisa acessar materiais de campanha; um estudante com mobilidade reduzida deve circular pelos espaços do evento. O protagonismo estudantil somente é integral quando as condições de participação são efetivamente universais.

A documentação das Experiências Pedagógicas pode apoiar o trabalho do AEE. A IN nº 38/2025 determina registro dos planos no SGP e acompanhamento pela equipe gestora. O PAEE pode utilizar essas informações para identificar experiências prioritárias, registrar barreiras e verificar efeitos das estratégias. Fotografias, produções, observações e relatos docentes ajudam a avaliar participação e aprendizagem. O Plano de AEE, por sua vez, pode indicar recursos que precisam circular por diferentes Territórios do Saber, evitando que cada professor recomece do zero.

A educação integral torna visível que o currículo é maior do que uma grade de componentes. Para o PAEE, isso significa acompanhar experiências culturais, sociais, corporais e territoriais que compõem a formação. Sua atuação não precisa ocorrer fisicamente em todas as atividades; ela precisa produzir condições para que a acessibilidade se distribua pela jornada. Orientar, planejar, observar, formar profissionais, avaliar recursos e articular apoios são formas de presença pedagógica tão importantes quanto o atendimento direto.

ARTICULAÇÃO ENTRE PAEE, POEI, PROFESSORES E GESTÃO: CONDIÇÕES PARA UMA JORNADA INCLUSIVA

A educação integral acrescenta novos atores e funções à organização escolar. O Professor Orientador de Educação Integral (POEI) possui atribuições relacionadas à concepção, acompanhamento e articulação do Programa SPI. O PAEE responde por recursos e estratégias da Educação Especial. Professor regente e docentes das Experiências Pedagógicas organizam o ensino. A equipe gestora acompanha planos, registros e avaliação institucional. A qualidade da inclusão depende da articulação entre esses papéis. Quando cada profissional atua em circuito separado, o estudante encontra políticas fragmentadas dentro da mesma escola.

O diálogo entre PAEE e POEI pode ser particularmente produtivo. O POEI conhece o desenho global da expansão curricular, os Territórios do Saber e a articulação com os espaços educativos. O PAEE conhece as barreiras identificadas no estudo de caso e os recursos necessários à participação. Em conjunto, podem antecipar quais experiências exigem ajustes, organizar circulação de recursos e inserir acessibilidade no planejamento da expansão curricular. Essa parceria impede que a inclusão seja tratada apenas depois que o programa já foi organizado.

A equipe gestora possui responsabilidade central porque a IN nº 38/2025 lhe atribui aprofundar a concepção de educação integral no PPP, acompanhar registros, assegurar participação dos estudantes e promover avaliação institucional do trabalho. A IN nº 14/2025, por sua vez, atribui ao Coordenador Pedagógico articulação do planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias do AEE colaborativo. As duas normas convergem: educação integral e inclusão precisam ser discutidas no

mesmo espaço de gestão pedagógica, e não em reuniões independentes que produzem decisões contraditórias (São Paulo, 2025a; São Paulo, 2025b).

O Projeto Político-Pedagógico é o documento capaz de integrar essas políticas. Nele devem aparecer concepções de educação integral, organização dos Territórios do Saber, formas de participação da comunidade, estratégias de acessibilidade e fluxos de AEE. O PPP evita que a flexibilização curricular seja decisão individual improvisada. Se a unidade prevê múltiplas linguagens, agrupamentos flexíveis, circulação de materiais acessíveis e critérios de avaliação diversificados, parte da inclusão já está incorporada ao desenho institucional.

Tempo de planejamento coletivo é condição material para essa integração. A própria IN nº 38/2025 admite flexibilização de horários coletivos para qualificar a expansão do tempo de permanência. Essa possibilidade deve ser utilizada também para discutir inclusão. Reuniões curtas e regulares entre PAEE, POEI e docentes podem selecionar barreiras prioritárias, planejar estratégias e analisar evidências. Sem tempo institucional, a colaboração tende a ocorrer por mensagens ou encontros ocasionais e depende excessivamente do esforço pessoal dos profissionais.

A formação continuada precisa aproximar educação integral e Educação Especial. Estudar apenas características de deficiências não prepara professores para tornar uma oficina de rádio, uma atividade esportiva ou uma investigação científica acessível. Da mesma forma, formações sobre educação integral que não discutem diversidade podem reproduzir um estudante ideal. Casos reais, análise de materiais, oficinas de acessibilidade, DUA e planejamento colaborativo oferecem maior potencial de transformação porque conectam teoria às situações vividas pela unidade (Zerbato; Mendes, 2021).

A avaliação institucional do Programa SPI pode incorporar indicadores inclusivos. Além de frequência e aprendizagem geral, a escola pode observar participação do público da Educação Especial em todas as Experiências Pedagógicas, uso autônomo de recursos de acessibilidade, existência de barreiras recorrentes, participação em saídas e projetos, necessidade de retirada da turma e percepção das famílias e dos próprios estudantes. Esses indicadores permitem identificar quando a jornada ampliada está efetivamente ampliando direitos e quando apenas prolonga a presença física.

Um risco específico é concentrar o estudante em atendimentos e apoios durante o tempo adicional. Se cada necessidade gera uma retirada do grupo, a jornada integral pode se tornar fragmentada por sessões individuais. A Portaria SME nº 1.185/2016 já vedava estratégias que impedissem acesso às atividades com a turma. A organização atual do AEE mantém o princípio de complementaridade. O contraturno pode ser necessário em determinados casos, mas deve ser articulado à experiência comum e não ocupar sistematicamente os momentos culturais e coletivos que justificam a educação integral (São Paulo, 2016a; São Paulo, 2025a).

A consolidação de uma educação integral inclusiva depende, em síntese, de substituir a lógica do acréscimo pela lógica da integração. Não basta acrescentar horas, experiências, profissionais ou

adaptações. É necessário articular esses elementos em um currículo comum, acessível e multidimensional. O PAEE contribui precisamente ao conectar conhecimento especializado às práticas da jornada integral, ajudando a escola a identificar barreiras antes que se convertam em exclusão. Sua atuação é mais potente quando produz capacidade coletiva e faz a acessibilidade circular pelos diferentes tempos e espaços da unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral e a educação inclusiva compartilham um princípio fundamental: o direito de todos os estudantes a experiências escolares amplas, significativas e socialmente compartilhadas. A expansão do tempo somente se torna formativa quando modifica qualitativamente o currículo e cria oportunidades de participação. Para o público da Educação Especial, permanecer mais horas na escola sem acesso efetivo aos diferentes tempos e espaços não representa ampliação de direitos.

A atuação do PAEE possui importância estratégica nesse contexto porque conecta acessibilidade, planejamento e acompanhamento pedagógico. Seu trabalho na flexibilização curricular deve preservar os conhecimentos e objetivos relevantes, modificando meios, recursos, tempos, linguagens, agrupamentos e formas de expressão. A redução sistemática do currículo ou a substituição das Experiências Pedagógicas por tarefas individualizadas contradiz a finalidade inclusiva do atendimento especializado.

Os Territórios do Saber ampliam possibilidades de autoria, investigação, cultura, movimento e participação social. Essa diversidade favorece múltiplos modos de aprender, mas exige que recursos de acessibilidade circulem por toda a jornada. Comunicação alternativa, tecnologia assistiva, adaptações de materiais e estratégias de mediação não podem permanecer restritas ao espaço do AEE. A inclusão precisa acompanhar o estudante nas oficinas, projetos, refeitórios, espaços externos e territórios educativos.

A articulação entre PAEE, professores regentes, docentes das Experiências Pedagógicas, POEI, coordenação pedagógica, gestão e CEFAI é condição para evitar respostas fragmentadas. Planejamento coletivo e avaliação contínua permitem que as flexibilizações sejam fundamentadas em barreiras concretas e revistas conforme a autonomia aumenta. A escola integral inclusiva não depende de um especialista que resolva individualmente as dificuldades, mas de uma organização capaz de incorporar acessibilidade à sua cultura pedagógica.

Conclui-se que a principal contribuição do PAEE nas escolas de tempo integral da PMSP está em ajudar a transformar a expansão curricular em expansão de participação. Quando a jornada ampliada oferece diferentes experiências e cada estudante encontra meios reais de acessá-las, educação integral e inclusão deixam de ser políticas paralelas. Passam a constituir um único compromisso com formação humana, equidade, pertencimento e direito ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera as leis que especifica. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14640.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 14 de julho de 2026**. Institui os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral. Brasília, DF: CNE/CEB, 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 1.185, de 1º de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino participantes do Programa São Paulo Integral e dá outras providências. São Paulo: SME, 2016a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025**. Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 e organiza a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2025a. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2025. Acesso em: 13 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 38, de 8 de setembro de 2025**. Reorganiza o Programa São Paulo Integral, instituído pela Portaria SME nº

7.464/2015, nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2025b. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-38-de-8-de-setembro-de-2025. Acesso em: 13 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 50, de 28 de novembro de 2025**. Altera a Instrução Normativa SME nº 38/2025, que reorganiza o Programa São Paulo Integral. São Paulo: SME, 2025c.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.14125.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.



ASTRONOMIA, ENSINO DE CIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE FUTURO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO

ASTRONOMY, SCIENCE TEACHING, AND FUTURE OUTLOOK: A PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN A PUBLIC SCHOOL IN SÃO PAULO

RUAN SERAFIM DA SILVA

Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (2022); Professor de Ensino Fundamental II – Ciências Naturais – Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no âmbito do Projeto Mais Educação, com estudantes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. A proposta surgiu a partir de uma dinâmica em sala de aula na qual os estudantes foram convidados a falar sobre seus sonhos. Alguns estudantes disseram não ter perspectivas relacionadas ao futuro, o que me gerou uma inquietação. Partindo dessa questão, busquei alternativas pedagógicas que pudessem dialogar com os estudantes. Nesse processo, lembrei que os mesmos educandos que afirmavam não sonhar sempre demonstraram interesse por temas ligados à Astronomia e à exploração espacial. Esse interesse orientou a escolha da exploração espacial e seus fenômenos como eixo temático. Nesse processo foram desenvolvidas atividades teóricas e práticas de Astronomia e Astronáutica, envolvendo ensino por investigação, sala de aula invertida, construção e lançamento de foguetes, preparação para olimpíadas científicas e visitas a espaços de divulgação científica. Entre os resultados, destacam-se a participação dos estudantes em práticas e olimpíadas científicas e a conquista de medalhas nas Olimpíadas Brasileiras de Astronomia e Astronáutica (OBA) e de Foguetes (OBAFOG). Embora não seja possível estabelecer relação causal entre o projeto e as escolhas futuras dos estudantes, a experiência indica que o acesso ao conhecimento científico pode ampliar referências culturais e intelectuais e contribuir para que novas possibilidades sejam conhecidas e consideradas pelos sujeitos. A experiência evidenciou que as possibilidades de desenvolvimento de práticas investigativas estão condicionadas às condições materiais e de infraestrutura disponíveis na escola, exigindo adaptações para sua realização.

Palavras chaves: Ensino de Ciências; Ensino por Investigação; Astronomia; Astronáutica; Perspectivas de Futuro.

ABSTRACT

This article analyzes a pedagogical experience conducted through the More Education Project with eighth- and ninth-grade students at a public school in São Paulo's municipal school system. The project began after students were asked to talk about their dreams and some said they had no plans for the future, prompting the author to seek approaches that could connect with them. The students who said they did not dream about the future had consistently shown interest in astronomy and space exploration, which became the project's central theme. Activities in astronomy and astronautics included inquiry-based learning, a flipped classroom, building and launching rockets, preparation for science olympiads, and visits to science outreach centers. Students participated in scientific activities and competitions and won medals in the Brazilian Astronomy and Astronautics Olympiad and Rocketry Olympiad. Although a causal link between the project and students' future choices cannot be established, the experience suggests that access to scientific knowledge can broaden cultural and intellectual horizons and help learners recognize new possibilities. The experience also showed that inquiry-based teaching depends on the material and infrastructure available at school and may require adaptation.

Keywords: Science Teaching; Inquiry-Based Learning; Astronomy; Astronautics; Future Outlook

INTRODUÇÃO

A escola pública ocupa lugar fundamental na garantia do direito à educação e ao acesso aos conhecimentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, entre os princípios do ensino, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1996). No ensino de Ciências, este direito envolve não apenas a aprendizagem de conceitos, mas também a possibilidade de compreender fenômenos naturais, tecnológicos e sociais por meio de conhecimentos sistematizados.

Já a Base Nacional Comum Curricular estabelece aprendizagens essenciais para a Educação Básica e orienta os currículos dos sistemas e redes de ensino (BRASIL, 2018). No município de São Paulo, o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências Naturais organiza as aprendizagens do componente considerando as especificidades da rede municipal e valoriza práticas de investigação, argumentação e construção de conhecimentos científicos (SÃO PAULO, 2019). Nesse contexto, o ensino de Ciências pode contribuir para que os estudantes desenvolvam formas de observar, questionar, investigar, argumentar e compreender fenômenos naturais e tecnológicos globais e locais.

Já em relação à discussão do papel da escola, diferentes perspectivas críticas da educação permitem compreender que os sujeitos são constituídos em relações históricas e sociais concretas. Em Paulo Freire (1996), a educação é entendida como prática que envolve diálogo, autonomia e leitura crítica da realidade. Já na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, caberia à escola a tarefa

específica de socialização dos conhecimentos sistematizados, possibilitando formas mais elaboradas de compreensão da realidade e atuação sobre a mesma (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2016).

Utilizando-se desses dois referenciais, o presente trabalho estabelece um diálogo entre diferentes perspectivas críticas, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como eixo de análise da função social da escola e da importância do conhecimento sistematizado. Já a contribuição de Freire é mobilizada para pensar o diálogo, a autonomia e a relação entre educação e leitura crítica da realidade. Essa articulação permite analisar a experiência sem reduzir o estudante nem a um receptor passivo de conhecimentos, nem a um sujeito que constrói isoladamente sua aprendizagem.

Em 2025, foi desenvolvido na EMEF Duque de Caxias, escola de responsabilidade da Prefeitura do Município de São Paulo, um Projeto de Astronomia e Astronáutica, envolvendo estudantes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. A proposta surgiu a partir de uma situação vivenciada em sala de aula, na qual alguns estudantes relataram não possuir sonhos ou perspectivas relacionadas ao futuro. Essa manifestação me inquietou e me levou a buscar alternativas pedagógicas que dialogassem com os interesses da turma. Nesse processo, recordei-me das perguntas frequentes dos estudantes sobre exploração espacial e temas relacionados à Astronomia e à Astronáutica.

Com base nesse eixo do conhecimento das Ciências Naturais, foram desenvolvidas atividades teóricas e práticas. A proposta articulou os interesses dos estudantes ao acesso ao conhecimento científico por meio do ensino por investigação, da sala de aula invertida e da participação estudantil. O interesse dos estudantes foi considerado como ponto de partida, sem substituir a mediação docente e a apropriação dos conhecimentos científicos sistematizados (CARVALHO, 2013; SASSERON, 2018).

A discussão sobre as perspectivas de futuro também requer atenção às condições concretas de vida e às experiências dos adolescentes. Em um dos seus estudos, Dayrell (2007) chama a atenção para a relação entre juventude, escola e processos de socialização, mostrando que as experiências escolares não podem ser compreendidas separadamente das condições sociais que atravessam a vida dos jovens. Desse modo, a afirmação de que um estudante “não possui sonhos” merece uma abordagem cuidadosa, pois não deve ser imediatamente transformada em explicação individual sobre falta de interesse ou motivação.

Diante disso, este artigo busca responder ao seguinte problema: de que maneira uma proposta de ensino de Astronomia e Astronáutica, fundamentada na investigação e no protagonismo estudantil, pode contribuir para o ensino de Ciências e para a ampliação das perspectivas de futuro de estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental?

O objetivo geral é analisar essa experiência pedagógica, considerando suas contribuições para o ensino de Ciências, a participação dos estudantes e a ampliação de suas perspectivas de futuro. Nesse sentido, busca-se, especificamente, descrever as estratégias desenvolvidas, analisar suas possibilidades pedagógicas e discutir os resultados observados.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E CIÊNCIAS

O ensino de Ciências tem como um dos pilares a investigação. Carvalho (2013) destaca que situações investigativas podem criar condições para que os estudantes formulem problemas, levantem hipóteses, organizem informações, testem explicações e construam argumentos, aproximando o processo de aprendizagem de aspectos da atividade científica.

Essa perspectiva não reduz a investigação à realização de experimentos, mas a compreende como uma forma de organizar situações de ensino que promovam o trabalho intelectual dos estudantes. Nesse sentido, Carvalho (2018) ressalta a importância da organização de situações didáticas que favoreçam a liberdade intelectual e a construção de explicações pelos estudantes, sem retirar do professor sua função de planejamento e mediação.

Essa perspectiva considera os conhecimentos e questionamentos dos estudantes como pontos de partida para a organização do ensino de Ciências. Nessa direção, as contribuições de Mortimer e Carvalho (1996) para a discussão dos processos de ensino e aprendizagem em Ciências ajudam a fundamentar a reflexão sobre o papel das interações na construção do conhecimento. O ensino por investigação aproxima-se dessa perspectiva ao propor situações em que os estudantes possam formular perguntas, elaborar explicações e confrontar suas ideias com os conhecimentos científicos. Isso não significa, entretanto, transferir aos estudantes toda a responsabilidade pela aprendizagem, mas organizar intencionalmente situações didáticas nas quais a mediação do professor e o acesso ao conhecimento sistematizado permaneçam centrais.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Sasseron (2018), para quem o ensino por investigação envolve práticas como questionamento, argumentação, análise de evidências e construção de explicações. Assim, investigar não significa apenas manipular materiais ou realizar atividades práticas, mas mobilizar diferentes formas de pensamento relacionadas à produção e à compreensão do conhecimento científico.

Ainda no contexto do ensino de Ciências, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) enfatizam a necessidade de não reduzir o trabalho pedagógico às experiências cotidianas. O conhecimento científico escolar deve possibilitar a ampliação da compreensão dos fenômenos estudados, estabelecendo relações entre aquilo que os estudantes conhecem e os conhecimentos sistematizados (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002; TEIXEIRA, 2003).

Essa discussão é particularmente relevante para o conceito de protagonismo estudantil. Protagonismo não significa simplesmente permitir que o estudante escolha o que fazer ou transferir para ele toda a responsabilidade pelo processo educativo. Trata-se de criar condições para que participe efetivamente das situações de aprendizagem, formulando questões, analisando problemas, mobilizando conhecimentos e tomando decisões dentro de um processo pedagogicamente orientado.

Nesse aspecto, a contribuição de Freire (1996) permite compreender a participação estudantil associada à autonomia, ao diálogo e à construção de uma relação educativa que reconheça os sujeitos. Entretanto, no processo de escolarização, cabe ao professor organizar o ensino e mediar o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão do objeto estudado.

O protagonismo, portanto, não significou a substituição do currículo ou da mediação docente, mas a participação dos estudantes em situações nas quais seus questionamentos pudessem ser relacionados a conhecimentos científicos mais elaborados.

A Astronomia apresenta características que favorecem essa articulação. Questões relacionadas à origem e à estrutura do Universo, aos movimentos da Terra e da Lua, ao Sistema Solar, às estrelas e à exploração espacial podem mobilizar perguntas que exigem a construção de modelos e explicações científicas. A Astronáutica ampliou esse campo ao possibilitar o estudo de foguetes, movimento, forças, energia, atmosfera e tecnologias relacionadas à exploração espacial.

A Educação em Astronomia também possui especificidades próprias no campo do ensino de Ciências. Langhi e Nardi (2012) destacam a necessidade de considerar os conhecimentos e as concepções presentes no processo de ensino e aprendizagem de Astronomia, bem como a formação necessária para que esse conhecimento seja trabalhado de maneira pedagogicamente adequada.

Na experiência analisada, o estudo da Astronomia e da Astronáutica foi utilizado como campo de investigação e apropriação do conhecimento científico. O interesse dos estudantes pelo Universo e pela exploração espacial constituiu o ponto de partida para situações de estudo, pesquisa, experimentação e sistematização, articulando participação estudantil, investigação e conhecimento científico.

A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A experiência foi desenvolvida em 2025, na EMEF Duque de Caxias, da Prefeitura do Município de São Paulo, no âmbito do Projeto Mais Educação, envolvendo trinta estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. O projeto teve como eixo a Astronomia e a Astronáutica e surgiu a partir da percepção de que alguns estudantes relataram não possuir sonhos ou perspectivas relacionadas ao futuro, ao mesmo tempo em que demonstravam interesse por temas relacionados ao Universo e à exploração espacial.

O projeto foi realizado ao longo de todo o ano de 2025, com dois encontros semanais, cada um com duração de duas aulas de 45 minutos, no contraturno escolar. As atividades propostas tinham como foco o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes.

As temáticas eram propostas e decididas coletivamente. As metodologias utilizadas foram: aulas teóricas no modelo de sala de aula invertida; práticas investigativas em grupos; uso de tecnologias digitais para pesquisa; material audiovisual (filmes, vídeos e documentários); desenvolvimento de jogos lúdicos; manuseio de materiais pedagógicos (lunetas e modelos de planetários); simulados preparatórios para a

OBA; montagem e lançamento de foguetes para OBAFOG e realização das provas e envio dos registros online.

O acompanhamento da experiência ocorreu por meio da observação participante. Durante os encontros, foram observadas as conversas, as manifestações espontâneas, os interesses e os questionamentos dos estudantes, com registros em diário de campo. Essas observações contribuíram para a reflexão sobre a prática pedagógica e para o planejamento das atividades ao longo do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos aspectos mais significativos observados foi a presença das desigualdades sociais nas próprias condições de realização do ensino de Ciências. A experiência evidenciou que o acesso ao conhecimento científico não se resume à presença dos conteúdos no currículo. Para investigar e experimentar, são necessários materiais, instrumentos, espaços, tempo e condições concretas de trabalho. A ausência de determinados materiais e espaços exigiu adaptações e improvisações, enquanto o tempo insuficiente para a preparação das aulas e dos materiais evidenciou que a disposição individual do docente não é suficiente para garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico. Essas dificuldades também revelam a naturalização do trabalho extra e a intensificação do trabalho docente, frequentemente sustentadas pelo esforço individual dos professores (HYPOLITO, 2015; OLIVEIRA, 2004).

No caso do lançamento de foguete, houve um problema estrutural: o espaço físico. Para realizar os lançamentos para a OBAFOG, precisávamos de um espaço adequado, que a escola não possui. Para contornar essa limitação, utilizamos um parque público de São Paulo (Dom Pedro II). O uso desse espaço produziu uma experiência que ultrapassou a dimensão experimental da atividade. Os estudantes utilizaram um espaço público da cidade para realizar uma prática científica, evidenciando uma possibilidade concreta de articulação entre escola, território e aprendizagem. Entretanto, essa possibilidade não deve ser utilizada para naturalizar a ausência de infraestrutura escolar. A criatividade pedagógica pode produzir alternativas diante das limitações, mas não elimina a responsabilidade do poder público de garantir condições adequadas de ensino (SAVIANI; DUARTE, 2012).

A experiência apresentou, portanto, uma dimensão contraditória. De um lado, as limitações materiais restringiram determinadas práticas; de outro, a busca por alternativas levou à utilização criativa dos recursos disponíveis e à ocupação de novos espaços de aprendizagem.

A questão das perspectivas de futuro também foi significativa. O projeto teve como ponto de partida a percepção de que alguns estudantes afirmavam não possuir sonhos ou perspectivas relacionadas ao futuro. Essa manifestação não foi compreendida como ausência de capacidade de desejar ou como característica individual dos jovens, mas como questão relacionada às condições sociais concretas em que esses sujeitos constroem suas trajetórias. Grande parte dos estudantes da escola vive em condições de vulnerabilidade social, e muitos são migrantes de diferentes partes do mundo. Parte

dessas famílias enfrenta dificuldades relacionadas à moradia, ao acesso ao trabalho e ao reconhecimento social, condições que atravessam as experiências dos estudantes e suas perspectivas de futuro.

Dayrell (2007) contribui para essa análise ao problematizar a relação entre juventude e escola e ao mostrar que os jovens não podem ser compreendidos somente a partir da condição de estudantes. Suas experiências são atravessadas por diferentes espaços, relações sociais e condições de vida. Nesse sentido, as perspectivas de futuro também são construídas em contextos sociais específicos.

Assim, a escola, como espaço de socialização dos conhecimentos, é também capaz de auxiliar no desenvolvimento de experiências culturais dos estudantes, permitindo que novos caminhos sejam conhecidos e analisados pelos próprios sujeitos. A contribuição de Freire (1996) é importante nesse ponto porque permite compreender a educação como prática que deve favorecer a autonomia e a leitura crítica do mundo. A ampliação das perspectivas, portanto, não significa induzir os estudantes a determinadas escolhas, mas criar condições para que possam conhecer, questionar, interpretar diferentes possibilidades e assim atuar no mundo para transformá-lo.

Foi nesse contexto que alguns estudantes, ao longo ou após a experiência, passaram a manifestar interesse por escolas técnicas e trajetórias acadêmicas. Esses relatos não permitem afirmar que o projeto tenha produzido diretamente tais escolhas. Entretanto, indicam que novas possibilidades passaram a fazer parte do repertório de trajetórias consideradas pelos estudantes.

A contribuição da experiência, portanto, não está em afirmar que a Astronomia “deu sonhos” aos estudantes, mas em mostrar que o acesso ao conhecimento pode ampliar aquilo que eles conseguem conhecer, questionar e considerar possível. Ao conhecerem foguetes, telescópios, olimpíadas científicas, espaços de divulgação e diferentes campos do conhecimento, os estudantes tiveram contato com possibilidades formativas que poderiam permanecer distantes de sua experiência cotidiana.

As medalhas conquistadas na OBA e na OBAFOG constituem resultados concretos do envolvimento dos estudantes com atividades de estudo e preparação científica. Entretanto, esses resultados não devem ser tomados como medida absoluta da qualidade da experiência ou como comprovação de uma transformação individual produzida pelo projeto. Seu significado está relacionado ao conjunto das experiências desenvolvidas: estudo sistemático, investigação, participação, contato com práticas científicas e ampliação do repertório cultural.

A experiência permite compreender, portanto, a democratização do conhecimento científico para além da simples oferta de conteúdos. Democratizar a ciência significa também garantir condições para que os estudantes possam experimentar, investigar, utilizar instrumentos, ocupar espaços e participar de práticas relacionadas ao conhecimento científico.

Ao mesmo tempo, a experiência evidencia os limites da ação escolar diante das desigualdades sociais. A escola não pode, isoladamente, eliminar as condições estruturais que produzem desigualdades de acesso à cultura, à ciência, à tecnologia e às diferentes possibilidades de formação. Ainda assim,

pode contribuir para que os estudantes tenham acesso a conhecimentos que ampliem seus instrumentos de compreensão da realidade.

A experiência revela, assim, uma relação dialética entre limites e possibilidades. As condições materiais restringiram determinadas práticas, mas não impediram a construção de alternativas pedagógicas. O interesse dos estudantes constituiu um ponto de partida, mas foi articulado ao conhecimento sistematizado. As atividades favoreceram o protagonismo, mas mantiveram a mediação docente. Alguns estudantes passaram a considerar novas possibilidades de formação, mas isso não permite afirmar que o projeto determinou seus projetos de futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada evidencia uma relação entre possibilidades e limites. A proposta pedagógica foi construída com situações de investigação, participação e aproximação com o conhecimento científico, possibilitando aos estudantes maior contato com as ciências e o desenvolvimento de autonomia e protagonismo. Entretanto, teve sua realização condicionada pelas condições concretas da escola: falta de recursos, espaço físico e até mesmo tempo.

As adaptações que foram realizadas durante o projeto não anulam as limitações encontradas ao longo do projeto, nem devem ser interpretadas como demonstração de que o esforço individual é suficiente para compensá-las. Ao contrário, tornam visível a necessidade de considerar as condições materiais como parte constitutiva do processo educativo.

O projeto não permite afirmar que tenha provocado, por si só, mudanças nas trajetórias dos estudantes, mas o que o relato permite discutir é como o acesso aos conhecimentos e às práticas científicas pode ampliar experiências formativas e referências culturais, ao mesmo tempo em que evidencia que esse acesso é condicionado pelas possibilidades concretas oferecidas pelos sistemas de ensino. Essa contradição entre as possibilidades pedagógicas e as condições materiais onde o ensino se dá constitui um dos principais resultados da experiência, evidenciando que não basta apenas a vontade pedagógica docente, mas que também são necessários investimentos em recursos e infraestrutura pelo poder público, para que assim o ensino de ciências possa contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, ajudando-os a construir seus sonhos e suas trajetórias.

REFERÊNCIAS

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

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

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 18, n. 3, p. 765-794, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? **Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. **Educação em Astronomia: repensando a formação de professores**. São Paulo: Escrituras, 2012.

MORTIMER, Eduardo Fleury; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de Ciências**. Cadernos de Pesquisa, n. 96, p. 5-14, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade**. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

SASSERON, Lúcia Helena. **Ensino de Ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação**. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências Naturais. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **A educação científica sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do movimento C.T.S**. no ensino de Ciências. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.



OS NOVOS DESAFIOS PARA O TRABALHO COM AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NEW CHALLENGES IN PEDAGOGICAL ASSESSMENT AND CASE STUDIES IN INCLUSIVE EDUCATION

SELMA MARTINS SASSO

Graduação em Educação Física pela Faculdade de Santo André (1992); graduada em Direito pela Universidade Capital - Unicapital (2006); graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Araras Dr. Edmundo Ilson (2010) Professora no Município de São Paulo.

RESUMO

A educação inclusiva representa um compromisso com o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento no ambiente escolar. Nesse contexto, a avaliação pedagógica e o estudo de caso constituem instrumentos importantes para identificar necessidades educacionais, reconhecer potencialidades e orientar estratégias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo analisar os novos desafios relacionados à avaliação pedagógica e ao estudo de caso na educação inclusiva, considerando a necessidade de superar práticas padronizadas e desenvolver ações que respeitem as particularidades dos estudantes. Para isso, aborda os fundamentos da educação inclusiva, a importância da avaliação contínua e contextualizada, as contribuições do estudo de caso e o papel do Atendimento Educacional Especializado e do trabalho colaborativo. Discute, ainda, desafios relacionados à formação dos professores, à acessibilidade, à utilização de diferentes instrumentos avaliativos e à identificação das barreiras que interferem na aprendizagem. A discussão evidencia que a avaliação pedagógica não deve se limitar à identificação das dificuldades individuais, mas também considerar as condições oferecidas pelo ambiente escolar. Conclui-se que a qualificação desses processos depende do planejamento pedagógico, da formação continuada e da articulação entre os profissionais da educação e as famílias, de modo a promover práticas mais acessíveis e oportunidades efetivas de aprendizagem para todos os estudantes.

Palavras chaves: Educação Inclusiva; Avaliação Pedagógica. Estudo de Caso; Aprendizagem; Acessibilidade.

ABSTRACT

Inclusive education is a commitment to every student's right to learn, participate, and develop at school. In this context, pedagogical assessment and case studies are important tools for identifying educational needs, recognizing strengths, and guiding teaching strategies. This article analyzes new challenges in assessment and case studies in inclusive education, considering the need to move beyond standardized practices and respect students' individual circumstances. It discusses the foundations of inclusive education, continuous and contextualized assessment, the contribution of case studies, and the role of specialized educational services and collaboration. It also addresses teacher education, accessibility, varied assessment tools, and the identification of barriers to learning. Pedagogical assessment should not be limited to identifying individual difficulties; it should also consider the conditions schools provide. The article concludes that these processes improve through pedagogical planning, continuing teacher education, and collaboration among education professionals and families, enabling accessible practices and meaningful learning opportunities for all students.

Keywords: Inclusive Education; Pedagogical Assessment; Case Study; Learning; Accessibility

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem assumido um papel cada vez mais importante no contexto educacional contemporâneo, ao defender o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem no ambiente escolar. Essa perspectiva exige que as instituições de ensino reconheçam a diversidade presente nas salas de aula e desenvolvam práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades, respeitando as particularidades, os ritmos de aprendizagem e as potencialidades de cada estudante. Nesse cenário, a avaliação pedagógica e o estudo de caso tornam-se instrumentos fundamentais para compreender as condições de aprendizagem e orientar ações educativas mais inclusivas.

A avaliação pedagógica, quando fundamentada nos princípios da inclusão, não deve se restringir à classificação do desempenho escolar ou à identificação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Seu propósito consiste em acompanhar o desenvolvimento, reconhecer habilidades, identificar barreiras à aprendizagem e fornecer subsídios para o planejamento de estratégias que favoreçam a participação de todos. Dessa maneira, é necessário compreender a avaliação como um processo contínuo, flexível e contextualizado, que considere não apenas as características individuais do estudante, mas também os aspectos sociais, pedagógicos e ambientais que influenciam sua trajetória escolar.

Nesse contexto, o estudo de caso constitui um importante recurso para a investigação das necessidades educacionais, pois permite reunir e analisar informações sobre o estudante, sua interação com o ambiente escolar, suas experiências de aprendizagem e os apoios necessários ao seu

desenvolvimento. Por meio da observação, do diálogo com a família, da análise das práticas pedagógicas e da colaboração entre os profissionais da educação, torna-se possível construir uma compreensão mais ampla das situações vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, o estudo de caso pode contribuir para a elaboração de intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades identificadas, evitando interpretações limitadas às dificuldades individuais.

Entretanto, o trabalho com avaliação pedagógica e estudo de caso na educação inclusiva enfrenta novos desafios, relacionados à formação dos professores, à disponibilidade de recursos de acessibilidade, à articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à necessidade de superar práticas avaliativas padronizadas. Além disso, a diversidade dos estudantes exige que os educadores desenvolvam conhecimentos e estratégias capazes de contemplar diferentes formas de comunicação, participação e apropriação dos conteúdos escolares. Essas demandas reforçam a importância do planejamento colaborativo e da construção de uma cultura escolar comprometida com a eliminação de barreiras e com a garantia de oportunidades de aprendizagem.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os novos desafios relacionados à avaliação pedagógica e ao estudo de caso no contexto da educação inclusiva, destacando suas contribuições para a identificação das necessidades educacionais e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis. Busca-se, ainda, refletir sobre a importância da formação continuada dos profissionais, do trabalho colaborativo e da utilização de estratégias avaliativas que valorizem as potencialidades dos estudantes. Dessa forma, pretende-se contribuir para a compreensão de uma avaliação que ultrapasse a simples verificação do desempenho escolar e se consolide como um instrumento de acompanhamento, intervenção e promoção da aprendizagem de todos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes possuem direito à educação, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais. Essa perspectiva compreende a diversidade como parte constitutiva do ambiente escolar e exige que as instituições de ensino desenvolvam práticas capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também a participação efetiva e a aprendizagem de todos. Dessa forma, a inclusão representa uma transformação das concepções pedagógicas, das relações escolares e das condições de ensino.

De acordo com Brasil (2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece a necessidade de reorganizar os sistemas educacionais para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Essa orientação evidencia que a inclusão não pode ser compreendida apenas como a presença física do estudante na sala de aula comum, mas como um processo que envolve a eliminação de barreiras e a criação de condições adequadas para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Mantoan (2003) defende a transformação das práticas escolares para que as diferenças sejam reconhecidas como parte da realidade educacional. A autora questiona modelos de ensino fundamentados na homogeneização dos estudantes, nos quais todos são submetidos às mesmas estratégias e expectativas de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a escola inclusiva precisa reconhecer que os estudantes aprendem de maneiras distintas e, por isso, deve diversificar suas metodologias, seus recursos didáticos e suas formas de avaliação.

Entre os principais desafios contemporâneos da educação inclusiva estão a formação insuficiente de alguns profissionais, a falta de recursos de acessibilidade, as dificuldades de articulação entre os serviços educacionais e a permanência de práticas pedagógicas pouco flexíveis. Essas barreiras podem comprometer o desenvolvimento dos estudantes e dificultar sua participação nas atividades escolares. Por esse motivo, a inclusão exige planejamento, investimento institucional e envolvimento de toda a comunidade escolar.

Outro aspecto importante refere-se à compreensão das dificuldades de aprendizagem. Em vez de atribuir exclusivamente ao estudante a responsabilidade por seu desempenho, é necessário analisar as condições em que o ensino ocorre, considerando as metodologias utilizadas, os materiais disponibilizados, as relações estabelecidas e as oportunidades de participação. Assim, a educação inclusiva demanda uma perspectiva que considere tanto as necessidades individuais quanto as barreiras presentes no contexto escolar, orientando a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e democráticas.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A avaliação pedagógica constitui uma etapa fundamental do processo de ensino e aprendizagem, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar suas necessidades e orientar o planejamento das intervenções educativas. Na perspectiva da educação inclusiva, esse processo deve considerar as particularidades de cada estudante, valorizando seus conhecimentos prévios, suas habilidades, seus avanços e as condições que favorecem ou dificultam sua aprendizagem. Dessa maneira, avaliar não significa apenas verificar resultados, mas compreender o percurso de aprendizagem e identificar possibilidades de intervenção.

Luckesi (2011) compreende a avaliação da aprendizagem como um processo que deve subsidiar decisões pedagógicas voltadas à melhoria do ensino. Essa concepção permite superar práticas centradas exclusivamente na atribuição de notas e na classificação dos estudantes, favorecendo uma avaliação comprometida com o acompanhamento e o desenvolvimento da aprendizagem. No contexto inclusivo, essa compreensão é especialmente relevante, pois os resultados avaliativos precisam contribuir para a identificação de estratégias que ampliem as oportunidades educacionais.

A avaliação inclusiva deve ocorrer de maneira contínua, utilizando diferentes instrumentos e procedimentos para compreender como cada estudante aprende. Observações, atividades práticas,

produções escritas, registros individuais, diálogos e portfólios podem fornecer informações importantes sobre o desenvolvimento escolar. A diversificação dos instrumentos também permite reduzir as limitações de avaliações padronizadas, que nem sempre contemplam as diferentes formas de comunicação e expressão dos conhecimentos.

Outro aspecto essencial consiste em distinguir as dificuldades apresentadas pelo estudante das barreiras produzidas pelo próprio ambiente educacional. Um desempenho insatisfatório, por exemplo, pode estar relacionado à ausência de recursos acessíveis, à inadequação da metodologia ou à falta de oportunidades para demonstrar o conhecimento adquirido. Por isso, a avaliação pedagógica deve analisar não apenas o resultado final, mas também as condições de ensino, os recursos utilizados e as formas de participação oferecidas.

Brasil (2015), por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece a importância de um sistema educacional inclusivo, com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Esse marco legal reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as características dos estudantes e favoreçam seu desenvolvimento. Assim, a avaliação deve contribuir para identificar os apoios necessários e orientar o planejamento de estratégias acessíveis, sem reduzir as possibilidades de aprendizagem às limitações inicialmente observadas.

Portanto, a avaliação pedagógica inclusiva deve ser entendida como um processo investigativo e formativo, que permite ao professor rever suas práticas e construir respostas educativas adequadas às necessidades identificadas. Sua finalidade não é estabelecer comparações entre estudantes, mas acompanhar o desenvolvimento individual e produzir informações que contribuam para a melhoria do ensino. Quando realizada de maneira sistemática e reflexiva, torna-se um instrumento importante para a construção de uma escola comprometida com a aprendizagem de todos.

O ESTUDO DE CASO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA

O estudo de caso constitui um recurso importante para compreender as necessidades educacionais dos estudantes no contexto da educação inclusiva. Por meio desse procedimento, é possível reunir informações sobre o desenvolvimento, a aprendizagem, as interações sociais e as condições de participação do estudante no ambiente escolar. Diferentemente de uma análise limitada às dificuldades apresentadas, o estudo de caso possibilita investigar os fatores que influenciam o processo educativo, contribuindo para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas.

Na perspectiva da educação inclusiva, o estudo de caso deve ser desenvolvido a partir de uma análise contextualizada, considerando as experiências do estudante, suas potencialidades e as barreiras encontradas no cotidiano escolar. Brasil (2008) destaca a importância de identificar as necessidades educacionais e organizar recursos e serviços que favoreçam a participação dos estudantes público-alvo da educação especial. Dessa forma, a investigação pedagógica pode contribuir para compreender quais

apoios são necessários e como a escola pode organizar suas práticas para ampliar as oportunidades de aprendizagem.

A realização do estudo de caso envolve diferentes procedimentos, como a observação em sala de aula, a análise das atividades escolares, o diálogo com os professores, a escuta da família e o levantamento de informações sobre as estratégias que favorecem a aprendizagem. Esses dados devem ser interpretados de maneira integrada, evitando conclusões precipitadas ou explicações baseadas exclusivamente em características individuais. O objetivo consiste em compreender a realidade educacional do estudante e identificar possibilidades concretas de intervenção.

Outro aspecto relevante é a participação dos diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. A colaboração entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe pedagógica e familiares permite reunir perspectivas distintas sobre as necessidades e as potencialidades do estudante. Essa articulação favorece a construção de ações mais coerentes, pois amplia a compreensão sobre as situações vivenciadas e possibilita o compartilhamento de responsabilidades.

O estudo de caso também deve resultar em encaminhamentos pedagógicos concretos. A identificação de uma necessidade, por si só, não garante a inclusão; é necessário utilizar as informações obtidas para planejar intervenções, selecionar recursos acessíveis e acompanhar os resultados das ações desenvolvidas. Nesse processo, os registros devem ser atualizados de acordo com os avanços observados e as necessidades que surgirem ao longo da trajetória escolar.

Portanto, o estudo de caso deve ser compreendido como um instrumento de investigação e planejamento, e não como um procedimento destinado a rotular ou limitar as possibilidades do estudante. Sua contribuição para a educação inclusiva depende da qualidade das informações coletadas, da participação dos envolvidos e da utilização dos resultados para transformar as práticas pedagógicas e favorecer o desenvolvimento educacional.

OS NOVOS DESAFIOS NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E NO ESTUDO DE CASO

A avaliação pedagógica e o estudo de caso na educação inclusiva apresentam desafios que ultrapassam a aplicação de instrumentos avaliativos ou a identificação das necessidades individuais dos estudantes. Entre as principais questões contemporâneas estão a necessidade de superar práticas padronizadas, ampliar a formação dos professores, garantir recursos de acessibilidade e fortalecer o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Essas demandas exigem uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, considerando as relações entre o estudante, o currículo e o ambiente educacional.

Um dos desafios consiste em superar modelos avaliativos que utilizam critérios rígidos e uniformes para todos os estudantes. Embora os objetivos curriculares sejam importantes para orientar o ensino, os caminhos utilizados para alcançá-los podem exigir diferentes estratégias, recursos e formas de

expressão. Mantoan (2003) ressalta a necessidade de transformar a organização escolar para acolher as diferenças, questionando práticas que condicionam a aprendizagem a padrões homogêneos. Essa perspectiva contribui para pensar avaliações que considerem as particularidades dos estudantes sem comprometer o direito ao acesso ao conhecimento.

A formação docente representa outro desafio significativo. Os professores precisam desenvolver conhecimentos sobre estratégias de ensino diversificadas, acessibilidade, adaptação de materiais e utilização de diferentes instrumentos de avaliação. A ausência de formação adequada pode dificultar a identificação das barreiras à aprendizagem e favorecer práticas que atribuem as dificuldades exclusivamente ao estudante. Por isso, a formação continuada deve estar relacionada às situações concretas do cotidiano escolar, possibilitando a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a construção coletiva de soluções.

Além disso, a elaboração de estudos de caso exige cuidado com a qualidade das informações utilizadas e com a interpretação dos dados coletados. A análise não deve se limitar a relatórios, diagnósticos ou dificuldades observadas, pois o processo educativo envolve fatores sociais, culturais, familiares e institucionais. É necessário considerar as potencialidades do estudante e investigar quais condições podem favorecer sua participação. A utilização de informações descontextualizadas pode produzir interpretações inadequadas e resultar em intervenções pouco efetivas.

A incorporação de tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade também amplia as possibilidades de avaliação. Materiais adaptados, recursos de comunicação alternativa, ferramentas digitais acessíveis e diferentes formas de apresentação das atividades podem permitir que estudantes com necessidades distintas demonstrem seus conhecimentos. Entretanto, a utilização desses recursos exige planejamento e análise de sua adequação às características de cada situação, evitando que a tecnologia seja tratada como solução isolada para os desafios da inclusão.

Outro aspecto importante é a articulação entre os profissionais da educação e as famílias. Quando a avaliação e o estudo de caso são realizados de maneira isolada, as informações podem permanecer fragmentadas e dificultar a continuidade das intervenções. A troca de experiências, o planejamento conjunto e o acompanhamento sistemático permitem construir estratégias mais coerentes com as necessidades identificadas.

Haas e Baptista (2025), ao analisarem a trajetória da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entre 2008 e 2023, destacam a permanência de desafios relacionados à organização do Atendimento Educacional Especializado e à formação dos professores. Essa discussão demonstra que a consolidação de práticas inclusivas depende de ações articuladas, formação profissional e condições institucionais que favoreçam o trabalho pedagógico.

Diante desses desafios, torna-se necessário compreender a avaliação pedagógica e o estudo de caso como processos dinâmicos, que devem ser revistos conforme o desenvolvimento do estudante e as

mudanças nas condições de ensino. A qualidade desses procedimentos depende da capacidade de transformar as informações obtidas em ações concretas, promovendo a acessibilidade, a participação e a aprendizagem no ambiente escolar.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O TRABALHO COLABORATIVO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha uma função relevante na organização de práticas inclusivas, especialmente no que se refere à identificação e à redução de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Esse atendimento deve estar articulado ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum, contribuindo para a disponibilização de recursos de acessibilidade e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que ampliem as possibilidades de participação escolar.

Brasil (2008) estabelece, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a importância do atendimento educacional especializado como parte da organização de um sistema educacional inclusivo. Nessa perspectiva, o AEE deve contribuir para a eliminação de barreiras e para a disponibilização de recursos que favoreçam o acesso ao currículo, sem substituir a escolarização oferecida na classe comum.

A avaliação pedagógica e o estudo de caso podem favorecer a articulação entre o professor da sala comum e o profissional responsável pelo AEE. A partir das informações reunidas, esses profissionais podem identificar dificuldades relacionadas ao acesso aos conteúdos, analisar as estratégias utilizadas e planejar recursos adequados às necessidades observadas. Essa parceria permite que as informações obtidas durante a avaliação sejam utilizadas para orientar as práticas educativas e acompanhar os resultados das intervenções.

O trabalho colaborativo também contribui para superar a ideia de que a responsabilidade pela inclusão pertence exclusivamente ao professor especializado. A construção de um ambiente inclusivo depende do envolvimento de toda a equipe escolar, incluindo professores, coordenação pedagógica, gestão e demais profissionais que participam da rotina educativa. O planejamento compartilhado favorece a continuidade das ações e amplia as possibilidades de atendimento às necessidades dos estudantes.

A participação da família constitui outro elemento importante, uma vez que possibilita compreender aspectos da trajetória do estudante e identificar experiências que podem contribuir para o planejamento pedagógico. Entretanto, essa participação deve ocorrer de maneira respeitosa, preservando a privacidade e reconhecendo que a responsabilidade pela organização das condições de ensino cabe também à instituição escolar. A escuta familiar deve complementar, e não substituir, a observação e a avaliação realizadas no contexto educacional.

Portanto, a articulação entre avaliação pedagógica, estudo de caso e AEE deve ser orientada pelo planejamento coletivo e pelo acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. Quando os profissionais compartilham informações relevantes e definem objetivos pedagógicos comuns, torna-se

possível organizar intervenções mais consistentes e construir práticas educativas comprometidas com o direito à aprendizagem.

ESTRATÉGIAS PARA QUALIFICAR A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E O ESTUDO DE CASO

A qualificação da avaliação pedagógica e do estudo de caso exige a adoção de estratégias que permitam compreender as necessidades dos estudantes e transformar as informações coletadas em intervenções efetivas. Para isso, é fundamental que os procedimentos avaliativos sejam planejados de acordo com os objetivos de aprendizagem, considerando as características individuais, as barreiras existentes e os recursos disponíveis no ambiente escolar. Essa organização contribui para que a avaliação deixe de ser apenas um instrumento de verificação e passe a orientar decisões pedagógicas.

Uma das estratégias consiste em diversificar os instrumentos de avaliação. A utilização de observações sistemáticas, atividades práticas, registros descritivos, portfólios, produções individuais e avaliações orais permite acompanhar diferentes aspectos do desenvolvimento. Essa diversidade é importante porque os estudantes podem apresentar conhecimentos e habilidades que nem sempre são demonstrados por meio de provas escritas tradicionais. Luckesi (2011) contribui para essa reflexão ao compreender a avaliação como um processo que deve fundamentar decisões voltadas à melhoria da aprendizagem.

Outra estratégia importante é a elaboração de registros pedagógicos contínuos. Esses documentos podem reunir informações sobre os objetivos trabalhados, as atividades realizadas, os recursos utilizados, os avanços observados e as dificuldades que ainda exigem intervenção. Quando organizados de maneira sistemática, os registros possibilitam comparar o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo e identificar quais estratégias apresentam resultados positivos. É importante que esses registros descrevam situações concretas, evitando julgamentos ou expressões que reduzam o estudante às suas dificuldades.

A identificação das barreiras à aprendizagem também deve orientar o planejamento pedagógico. Antes de concluir que um estudante não consegue realizar determinada atividade, é necessário analisar se as instruções estão claras, se os materiais são acessíveis e se as condições oferecidas permitem sua participação. Brasil (2015), por meio da Lei Brasileira de Inclusão, reforça a importância de condições educacionais que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Essa perspectiva evidencia a necessidade de revisar as práticas escolares sempre que forem identificados obstáculos à participação do estudante.

O planejamento de intervenções individualizadas constitui outra possibilidade de qualificação do trabalho pedagógico. A partir dos resultados da avaliação e do estudo de caso, o professor pode estabelecer objetivos específicos, selecionar recursos acessíveis, diversificar as metodologias e definir formas de acompanhamento. Essas ações devem estar vinculadas ao currículo e às oportunidades de aprendizagem, evitando a redução injustificada das expectativas educacionais em relação ao estudante.

Por fim, a avaliação precisa ser acompanhada de momentos de reflexão e replanejamento. As estratégias utilizadas devem ser analisadas periodicamente, considerando os avanços alcançados e as necessidades que permanecem. O diálogo entre os profissionais da escola e a participação da família podem contribuir para esse acompanhamento, desde que sejam respeitadas as atribuições de cada envolvido e a privacidade do estudante. Dessa maneira, a avaliação pedagógica e o estudo de caso consolidam-se como instrumentos de planejamento, acompanhamento e transformação das práticas educativas, favorecendo a construção de uma escola mais acessível e comprometida com a aprendizagem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação pedagógica e o estudo de caso representam instrumentos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, pois possibilitam compreender as necessidades educacionais dos estudantes, reconhecer suas potencialidades e identificar as barreiras que interferem no processo de aprendizagem. Ao longo deste trabalho, foi possível refletir sobre a importância de superar práticas avaliativas tradicionais e desenvolver estratégias pedagógicas que considerem a diversidade presente no ambiente escolar, valorizando as particularidades e os diferentes ritmos de aprendizagem.

Verificou-se que um dos principais desafios da educação inclusiva consiste em transformar as informações obtidas por meio da avaliação e do estudo de caso em ações pedagógicas concretas. Para isso, é necessário que os profissionais da educação compreendam a avaliação como um processo contínuo, formativo e contextualizado, que não se limite à identificação das dificuldades dos estudantes, mas contribua para a reorganização das práticas de ensino. Dessa maneira, torna-se possível construir intervenções que favoreçam a participação, a autonomia e o desenvolvimento das habilidades individuais.

Além disso, destaca-se a importância da formação continuada dos professores, da utilização de recursos de acessibilidade e da articulação entre o ensino comum, o Atendimento Educacional Especializado e as famílias. O trabalho colaborativo permite ampliar a compreensão sobre as necessidades educacionais e favorece o planejamento de estratégias mais adequadas. Entretanto, para que essas ações sejam efetivas, é indispensável que as instituições de ensino ofereçam condições de trabalho, recursos pedagógicos e apoio institucional aos profissionais envolvidos no processo de inclusão.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de compreender as dificuldades de aprendizagem para além das características individuais dos estudantes. As barreiras presentes nas metodologias, nos materiais didáticos, nas formas de comunicação e na organização escolar também precisam ser consideradas durante a avaliação pedagógica. Essa compreensão contribui para evitar a responsabilização exclusiva do estudante por suas dificuldades e reforça o compromisso da escola com a construção de ambientes acessíveis e acolhedores.

Conclui-se, portanto, que a qualificação da avaliação pedagógica e do estudo de caso depende de uma atuação comprometida com a diversidade, com a reflexão sobre as práticas educativas e com o

acompanhamento contínuo da aprendizagem. Mais do que identificar necessidades, esses instrumentos devem orientar decisões que ampliem as oportunidades de participação e desenvolvimento dos estudantes. Assim, a educação inclusiva poderá avançar na construção de uma escola que reconheça as diferenças, enfrente as barreiras existentes e assegure a todos o direito de aprender, respeitando suas singularidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

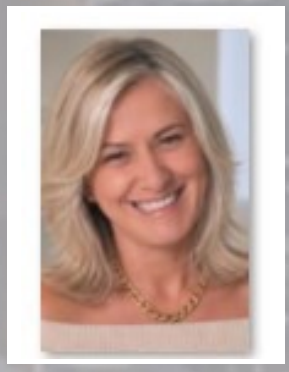
BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008-2023): desafios históricos e atuais. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, 2025

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

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



A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

THE FAMILY'S INFLUENCE ON CHILDREN'S LEARNING IN THE EARLY GRADES

SEMILDA PERSON DE ALMEIDA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Adventista de Educação (1977). Pós-graduada em Psicopedagogia pela UNISA (1992). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF M Boi Mirim 2, São Paulo – SP.

RESUMO

Este artigo discute a influência da família no processo de aprendizagem da criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que família e escola constituem os dois principais contextos de desenvolvimento infantil e de que a qualidade da relação entre eles repercute diretamente no desempenho escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores da sociologia da educação, da psicologia do desenvolvimento e da gestão escolar, bem como na legislação educacional brasileira. São abordados o papel da família como primeiro contexto de aprendizagem, a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, a relação entre capital cultural e desigualdades escolares, o amparo legal da participação familiar e as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Os resultados indicam que o acompanhamento afetivo, o diálogo, a valorização da escola e a construção de rotinas favorecem a aprendizagem, independentemente do nível de escolaridade dos responsáveis. Conclui-se que cabe à escola assumir papel ativo na construção de uma parceria efetiva com as famílias, respeitando sua diversidade e reconhecendo suas condições concretas de vida.

Palavras chaves: Núcleo Familiar; Escola; Aprendizagem; Séries iniciais; Participação.

ABSTRACT

This article discusses how families influence children's learning in the early grades of elementary school. It starts from the premise that family and school are the two main contexts for children's development and that the quality of their relationship directly affects school performance. The qualitative bibliographic study draws on scholarship in the sociology of education, developmental psychology, and school management, as well as Brazilian education law. It addresses the family as a child's first learning context, the ecological perspective on human development, the relationship between cultural capital and educational inequality, the legal basis for family participation, and different ways parents take part in their children's school lives. The findings indicate that emotional support, dialogue, valuing school, and establishing routines can support learning regardless of caregivers' level of formal education. The article concludes that schools should take an active role in building effective partnerships with families, respecting their diversity and recognizing their actual living conditions.

Keywords: Family; School; Learning; Early Grades; Participation

INTRODUÇÃO

A família é o primeiro grupo social do qual a criança faz parte e o espaço em que se iniciam suas aprendizagens mais fundamentais, como a linguagem, os hábitos, os valores e as formas de se relacionar com os outros. Quando a criança ingressa na escola, ela leva consigo esse conjunto de experiências, que influencia sua adaptação, sua relação com o conhecimento e seu desempenho escolar.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, período em que a criança consolida a alfabetização e constrói as bases para as aprendizagens posteriores, a participação da família assume importância ainda maior. É nessa etapa que se formam atitudes duradouras em relação ao estudo, à escola e à própria capacidade de aprender, e o apoio familiar pode fazer diferença significativa nesse processo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a influência da família no aprender da criança nas séries iniciais, analisando os fatores que tornam essa influência positiva e os caminhos para a construção de uma parceria efetiva entre família e escola. A pesquisa é de natureza bibliográfica, procedimento que, segundo Gil (2002), permite ao investigador acessar um conjunto amplo de contribuições teóricas já produzidas sobre o tema.

O tema justifica-se pelo fato de que a relação entre família e escola é frequentemente marcada por expectativas mútuas pouco explicitadas e por desencontros que acabam prejudicando a criança. Compreender como a família influencia a aprendizagem e de que forma a escola pode favorecer essa participação é, portanto, uma necessidade concreta das instituições de ensino. Para isso, o trabalho inicia com a discussão sobre a interação familiar e a aprendizagem e sobre a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano; em seguida, aborda as relações entre capital cultural e desigualdades escolares, o sucesso escolar nos meios populares e o amparo legal da participação familiar; por fim,

discute a gestão democrática, as relações afetivas, a autonomia da criança, a alfabetização no ambiente familiar, a integração entre família e escola, a comunicação entre as duas instituições, os desafios atuais da participação familiar, as práticas colaborativas e o papel do professor como mediador dessa relação.

A INTERAÇÃO FAMILIAR E A APRENDIZAGEM

Desde o nascimento, a criança aprende nas interações com os membros de sua família. É nesse contexto que ela adquire a linguagem oral, desenvolve a afetividade, internaliza normas de convivência e constrói as primeiras representações sobre si mesma e sobre o mundo. Dessen e Polonia (2007) destacam que a família é a primeira instituição responsável pela socialização da criança e que suas práticas educativas influenciam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e da mediação cultural. A criança aprende inicialmente no plano interpessoal, com o auxílio dos adultos e de parceiros mais experientes, e só depois internaliza essas aprendizagens, tornando-as suas. Nessa perspectiva, os familiares atuam como mediadores privilegiados, ao conversar com a criança, responder às suas perguntas, contar histórias, nomear objetos e situações e incentivá-la a explorar o ambiente.

A qualidade dessas interações exerce influência direta sobre a aprendizagem escolar. Crianças que convivem com adultos que dialogam, leem, valorizam o conhecimento e demonstram interesse por suas descobertas tendem a chegar à escola com vocabulário mais amplo, maior familiaridade com a linguagem escrita e maior curiosidade intelectual. Por outro lado, ambientes marcados por conflitos intensos, negligência ou violência podem comprometer o desenvolvimento emocional e cognitivo e dificultar a adaptação escolar.

É preciso reconhecer, contudo, que a família contemporânea assume configurações bastante diversas. Além da família nuclear tradicional, há famílias monoparentais, recompostas, extensas, chefiadas por avós e formadas por casais do mesmo sexo, entre outras. Szymanski (2007) alerta para o risco de a escola tomar como referência um modelo idealizado de família e, a partir dele, julgar negativamente as famílias reais. Para a autora, o que importa não é a configuração familiar, mas a qualidade das relações e dos cuidados oferecidos à criança.

A PERSPECTIVA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Uma contribuição importante para compreender a influência da família sobre a aprendizagem é a teoria ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (1996). Para o autor, o desenvolvimento ocorre por meio de interações progressivamente mais complexas entre a pessoa e os ambientes dos quais ela participa, os quais estão organizados em sistemas interligados. A criança não se desenvolve isoladamente, mas em contextos que se influenciam mutuamente.

O primeiro desses sistemas é o microssistema, que corresponde aos ambientes em que a criança participa diretamente, como a família, a escola e o grupo de amigos. Nesses ambientes, estabelecem-se as atividades, os papéis e as relações interpessoais que mais diretamente afetam seu desenvolvimento.

O segundo é o mesossistema, formado pelas inter-relações entre dois ou mais microssistemas, como a relação entre a família e a escola. Bronfenbrenner (1996) sustenta que o potencial de desenvolvimento de um ambiente aumenta quando há vínculos de apoio, comunicação e confiança entre os diferentes contextos de que a criança participa.

Além desses, o autor descreve o exossistema, composto por ambientes dos quais a criança não participa diretamente, mas que afetam sua vida, como o local de trabalho dos pais, e o macrossistema, que abrange os valores, as crenças, as políticas e as condições econômicas de uma sociedade. Essa visão permite compreender, por exemplo, que a jornada de trabalho dos pais, as condições de moradia e as políticas educacionais também interferem na aprendizagem, ainda que de forma indireta.

Dessen e Polonia (2007) utilizam essa perspectiva para analisar a família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. As autoras destacam que ambas as instituições compartilham a tarefa de preparar a criança para a vida em sociedade, mas o fazem de maneiras distintas: a família, por meio de relações afetivas e de cuidados cotidianos; a escola, por meio da transmissão sistematizada do conhecimento. Quando essas duas instituições estabelecem uma relação de colaboração, o mesossistema se fortalece e a criança passa a contar com uma rede de apoio mais consistente.

Na prática escolar, essa compreensão implica reconhecer que as dificuldades de aprendizagem raramente têm uma única causa e que a ação isolada da escola ou da família tende a ser insuficiente. O diálogo entre os dois contextos permite compartilhar informações, alinhar expectativas e construir estratégias conjuntas, o que amplia as possibilidades de sucesso da criança.

CAPITAL CULTURAL E DESIGUALDADES ESCOLARES

A influência da família sobre o desempenho escolar também foi amplamente estudada pela sociologia da educação. Bourdieu (1998) demonstrou que o sucesso escolar não depende apenas do mérito individual, mas está fortemente associado ao capital cultural transmitido pela família. Esse capital compreende o conjunto de saberes, hábitos, gostos, formas de linguagem e disposições que as crianças herdam de seu meio social e que são valorizados pela escola.

Para o autor, o capital cultural pode existir em três estados: incorporado, sob a forma de disposições duradouras do corpo e da mente, como a maneira de falar e de se relacionar com a cultura; objetivado, sob a forma de bens culturais, como livros, obras de arte e instrumentos; e institucionalizado, sob a forma de diplomas e certificados escolares. Bourdieu (1998) observa que o estado incorporado é o mais decisivo, pois sua aquisição exige tempo e convivência, e se realiza, em grande parte, no ambiente familiar desde os primeiros anos de vida.

A escola, ao tratar como naturais e universais os conhecimentos e as formas de expressão próprios das camadas mais favorecidas, acaba por favorecer as crianças que já chegam familiarizadas com esses códigos. As demais, cujos saberes familiares são diferentes, tendem a ser vistas como menos capazes, quando, na verdade, apenas não tiveram acesso às mesmas experiências culturais. Desse modo,

segundo Bourdieu (1998), a escola pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais, transformando diferenças de origem em diferenças de desempenho.

Nogueira, Romanelli e Zago (2000) reuniram pesquisas brasileiras que analisam as trajetórias de escolarização em famílias de camadas médias e populares. Os estudos mostram que as famílias desenvolvem estratégias variadas para acompanhar a escolarização dos filhos, de acordo com seus recursos econômicos e culturais, suas expectativas e sua própria história escolar. As famílias de camadas médias tendem a mobilizar de forma mais intensa recursos como a escolha do estabelecimento de ensino, o acompanhamento das tarefas e as atividades extracurriculares, enquanto as famílias populares, muitas vezes, investem na escolarização dos filhos com grande esforço, ainda que com menos recursos.

Essas contribuições são importantes para o professor das séries iniciais, pois ajudam a compreender que as diferenças de desempenho entre as crianças não podem ser explicadas apenas por características individuais ou pelo suposto desinteresse das famílias. Reconhecer o peso das condições sociais e culturais é o primeiro passo para que a escola desenvolva práticas mais equitativas, capazes de oferecer a todas as crianças as experiências que algumas já trazem de casa.

O SUCESSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES

Se a sociologia da educação evidenciou o peso das desigualdades sociais sobre o desempenho escolar, outros estudos procuraram compreender por que algumas crianças de famílias populares alcançam sucesso na escola, apesar das condições desfavoráveis. Lahire (1997) investigou essa questão por meio de um estudo detalhado de famílias de meios populares, analisando as diferenças entre crianças em situação de sucesso e de dificuldade escolar.

O autor concluiu que não basta considerar o capital cultural dos pais para explicar o desempenho dos filhos. É preciso analisar as configurações familiares concretas, isto é, as formas pelas quais os recursos disponíveis são ou não transmitidos à criança. Entre os aspectos que se mostraram relevantes, Lahire (1997) destaca as formas familiares de relação com a cultura escrita, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas de investimento pedagógico dos pais.

As formas de relação com a cultura escrita referem-se à presença da leitura e da escrita no cotidiano da família, por exemplo, por meio de listas, calendários, bilhetes, cartas e leituras. Mesmo em famílias com baixa escolaridade, essas práticas podem estar presentes e contribuir para que a criança compreenda as funções sociais da escrita. A ordem moral doméstica diz respeito à organização da vida familiar, à regularidade dos horários, ao cuidado com os materiais e ao valor atribuído ao esforço e à disciplina, disposições que se aproximam das exigências da escola.

Lahire (1997) também observa que o interesse dos pais pela escolarização dos filhos pode manifestar-se de formas pouco visíveis para a escola. Pais que não dominam os conteúdos escolares podem, ainda assim, valorizar a escola, incentivar a criança, perguntar sobre as atividades e garantir condições para que ela estude. Por outro lado, o autor alerta para o fato de que o desinteresse aparente

de algumas famílias pode decorrer da distância em relação à cultura escolar, da falta de tempo ou de experiências escolares negativas vividas pelos próprios pais.

Essas constatações reforçam a necessidade de que a escola evite julgamentos apressados sobre as famílias. Expressões como “os pais não se interessam” ou “a família não ajuda” podem esconder realidades complexas, que precisam ser compreendidas antes de se transformarem em rótulos. Ao conhecer melhor as famílias de seus alunos, o professor pode identificar os recursos que elas possuem e orientar formas de participação compatíveis com suas condições.

O AMPARO LEGAL DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

A legislação brasileira reconhece a família como corresponsável pela educação das crianças. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988). O texto constitucional evidencia, assim, a natureza compartilhada da responsabilidade educacional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça esse entendimento ao assegurar, no parágrafo único do artigo 53, que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990). O mesmo estatuto atribui aos pais o dever de matricular os filhos na rede regular de ensino e de acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, determina que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, e informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica (BRASIL, 1996). A mesma lei consagra o princípio da gestão democrática do ensino público, que pressupõe a participação da comunidade escolar em instâncias como os conselhos escolares.

Paro (2002) destaca que a gestão democrática não se realiza apenas por determinação legal, mas exige a construção de condições concretas de participação. Para o autor, a escola pública precisa abrir-se efetivamente à comunidade, reconhecendo os pais como sujeitos capazes de contribuir para as decisões escolares, e não apenas como receptores de informações ou de cobranças. Em outra obra, Paro (2000) argumenta que a participação dos pais pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, desde que a escola compreenda essa participação de forma ampla e democrática.

A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM

A participação das famílias na escola não se limita ao acompanhamento da vida escolar dos filhos, mas inclui também a possibilidade de contribuir para as decisões sobre o funcionamento da instituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a gestão democrática como princípio do ensino público e prevê a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou

equivalentes (BRASIL, 1996). Os conselhos escolares, as associações de pais e mestres e a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico constituem espaços institucionais para essa participação.

Paro (2002) observa, contudo, que a existência formal desses espaços não garante, por si só, a participação efetiva. Muitas vezes, os conselhos funcionam apenas para referendar decisões já tomadas pela direção, e os pais são convocados somente para aprovar prestações de contas ou para colaborar em eventos. Para o autor, a participação verdadeira exige que os pais tenham acesso às informações, compreendam os assuntos em discussão e sintam que suas opiniões são consideradas.

Em sua análise sobre a contribuição dos pais para a qualidade do ensino, Paro (2000) argumenta que a escola precisa superar a visão de que os pais são apenas usuários de um serviço, passando a reconhecê-los como sujeitos interessados na educação de seus filhos e capazes de contribuir para a melhoria da escola. O autor destaca que a participação dos pais pode favorecer a continuidade entre a educação familiar e a escolar, desde que a escola esteja disposta a dialogar e a compartilhar o poder de decisão.

Nas séries iniciais, a participação dos pais nas instâncias de gestão pode contribuir para que a escola conheça melhor a realidade das famílias e adapte suas práticas às necessidades da comunidade. Ao mesmo tempo, permite que os pais compreendam as dificuldades e os limites enfrentados pela escola, o que favorece uma relação de corresponsabilidade, e não de cobrança mútua.

AS RELAÇÕES AFETIVAS E A APRENDIZAGEM

A influência da família sobre a aprendizagem não se restringe ao apoio às tarefas escolares. Ela envolve, sobretudo, a dimensão afetiva, que sustenta a segurança emocional da criança e sua disposição para explorar, perguntar e enfrentar desafios. Crianças que se sentem amadas, aceitas e valorizadas em casa tendem a desenvolver maior autoconfiança, o que se reflete em sua relação com a escola e com o conhecimento.

Dessen e Polonia (2007) destacam que o clima emocional da família, as práticas de cuidado e a qualidade da comunicação entre seus membros estão associados ao desenvolvimento socioemocional e ao desempenho escolar da criança. Famílias que oferecem apoio, estabelecem limites claros e consistentes e mantêm um diálogo aberto contribuem para que a criança desenvolva autonomia, responsabilidade e capacidade de lidar com frustrações, habilidades indispensáveis à vida escolar.

Por outro lado, situações de conflito intenso, separações traumáticas, violência doméstica, negligência, luto ou adoecimento de familiares podem afetar profundamente a criança e repercutir em sua aprendizagem. Nessas circunstâncias, é comum que surjam dificuldades de atenção, desmotivação, alterações de comportamento e queda no rendimento escolar. A escola, ao perceber essas mudanças, deve acolher a criança e buscar o diálogo com a família, encaminhando a situação aos serviços competentes quando houver indícios de violação de direitos.

Também é importante considerar o peso das expectativas familiares. Expectativas positivas e realistas, acompanhadas de incentivo, favorecem o esforço e a persistência. Já cobranças excessivas, comparações com irmãos ou colegas e punições severas diante de notas baixas podem gerar ansiedade, medo de errar e aversão à escola. Cabe à escola, nos encontros com as famílias, ajudar os responsáveis a compreender o processo de aprendizagem e a valorizar os avanços da criança, e não apenas os resultados finais.

A FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Um dos objetivos da educação nas séries iniciais é o desenvolvimento progressivo da autonomia da criança, entendida como a capacidade de organizar suas atividades, tomar decisões adequadas à sua idade e assumir responsabilidades. A família exerce papel fundamental nesse processo, pois é no ambiente doméstico que a criança tem suas primeiras oportunidades de cuidar de si, de seus pertences e de suas tarefas.

Freire (1996) afirma que a autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas, e que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Essa compreensão pode ser estendida à relação entre pais e filhos: a autonomia não é ensinada por meio de discursos, mas construída nas situações cotidianas em que a criança é convidada a participar, a escolher e a responder por suas escolhas. Pais que fazem tudo pela criança, por excesso de proteção ou por pressa, acabam privando-a dessas oportunidades.

No que se refere à vida escolar, a autonomia manifesta-se em atitudes como organizar o material, lembrar-se das tarefas, planejar o tempo de estudo e buscar ajuda quando necessário. Vygotsky (1991) lembra que aquilo que a criança realiza hoje com ajuda poderá realizar sozinha amanhã. Assim, o apoio familiar deve ser ajustado ao nível de desenvolvimento da criança, oferecendo auxílio quando necessário e retirando-o gradualmente à medida que ela se torna capaz de agir por conta própria.

Dessen e Polonia (2007) destacam que práticas educativas baseadas no diálogo, no estabelecimento de limites claros e no incentivo à responsabilidade favorecem o desenvolvimento socioemocional e a adaptação escolar. Quando a família e a escola compartilham essa perspectiva, a criança encontra coerência entre os dois ambientes, o que facilita a construção de hábitos de estudo e de uma relação mais independente com o conhecimento.

A ALFABETIZAÇÃO NO AMBIENTE FAMILIAR

Nas séries iniciais, a alfabetização é o eixo central do trabalho pedagógico, e a família pode contribuir de maneira significativa para esse processo. A leitura compartilhada de histórias, por exemplo, é uma das práticas mais valiosas, pois amplia o vocabulário, desenvolve a compreensão, aproxima a criança dos livros e cria momentos de vínculo afetivo. Mesmo familiares com pouca escolaridade podem participar dessas práticas, contando histórias, cantando cantigas, conversando sobre imagens ou ouvindo a criança ler.

O ambiente doméstico também oferece inúmeras oportunidades de contato com a escrita em situações reais. Lista de compras, receitas, rótulos de produtos, calendários, bilhetes e mensagens são exemplos de textos presentes no cotidiano que podem ser explorados de forma natural. Ao envolver a criança nessas situações, a família contribui para que ela compreenda as funções sociais da escrita, aspecto fundamental do letramento.

Em relação às tarefas de casa, a participação dos familiares deve ser orientada pela escola. O ideal é que os responsáveis acompanhem a realização das atividades, organizem um ambiente tranquilo para o estudo e incentivem a criança, sem, contudo, realizar as tarefas por ela. Quando a família não dispõe de condições para auxiliar diretamente, pode ainda assim contribuir demonstrando interesse, perguntando sobre o que foi aprendido e valorizando o esforço da criança.

Cabe à escola, por sua vez, planejar tarefas compatíveis com a autonomia das crianças e com as condições das famílias, evitando atividades que dependam de recursos ou conhecimentos que nem todos possuem. Conforme alerta Carvalho (2004), transferir à família responsabilidades pedagógicas que competem à escola pode ampliar as desigualdades entre os alunos, prejudicando justamente aqueles que mais necessitam do apoio escolar.

A FAMÍLIA E A ESCOLA INTEGRADAS NO APRENDER DA CRIANÇA

A participação da família na vida escolar pode assumir diferentes formas. Epstein (2001), pesquisadora norte-americana de referência no tema, propôs uma tipologia que identifica seis modalidades de envolvimento: o apoio às famílias no exercício de suas funções parentais; a comunicação entre escola e família; o voluntariado; a aprendizagem em casa; a participação nas decisões escolares; e a colaboração com a comunidade. Para a autora, escolas que desenvolvem ações em todas essas dimensões constroem parcerias mais sólidas e alcançam melhores resultados.

No âmbito doméstico, a participação familiar manifesta-se em atitudes cotidianas que, embora simples, exercem grande influência sobre a aprendizagem. Entre elas, destacam-se a organização de uma rotina que inclua horários para estudo, descanso e lazer; o interesse pelo que a criança aprende na escola; a conversa sobre seu dia; a leitura compartilhada de histórias; o incentivo diante das dificuldades; e o reconhecimento dos progressos. Essas práticas comunicam à criança que a escola é importante e que seus esforços são valorizados.

Carvalho (2004) adverte, entretanto, que a ênfase excessiva no dever de casa e no acompanhamento escolar pelos pais pode sobrecarregar as famílias, especialmente as mães, sobre as quais historicamente recai a maior parte dessas tarefas. A autora observa que a política de envolvimento familiar pode acentuar desigualdades, uma vez que nem todas as famílias dispõem de tempo, escolaridade e recursos para cumprir as expectativas da escola. Por isso, é necessário equilibrar o incentivo à participação com o reconhecimento das condições concretas de cada família.

No espaço escolar, a participação pode ocorrer por meio de reuniões, entrevistas individuais, eventos culturais, projetos pedagógicos que envolvam os familiares, conselhos escolares e associações de pais e mestres. Para que essas instâncias sejam efetivas, é fundamental que as famílias se sintam acolhidas e respeitadas. Reuniões que se limitam a comunicar notas ou a relatar problemas de comportamento tendem a afastar os pais, enquanto encontros que valorizam a escuta e o diálogo favorecem a construção de vínculos.

Freire (1996) lembra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e disponibilidade para o diálogo. Esse princípio pode ser estendido à relação com as famílias: reconhecer os saberes, as experiências e as expectativas dos pais é condição para que eles se sintam parte da comunidade escolar. Quando a escola se coloca em posição de superioridade, culpabilizando as famílias pelo fracasso dos filhos, a parceria torna-se inviável.

A COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A qualidade da comunicação entre escola e família é um dos fatores que mais influenciam a construção de uma parceria efetiva. Polonia e Dessen (2005) observam que, em muitas escolas, a comunicação com os pais ocorre de forma esporádica, predominantemente por iniciativa da instituição e, com frequência, motivada por problemas de comportamento ou de rendimento. Esse padrão faz com que as famílias associem o contato com a escola a situações desagradáveis, o que contribui para o seu afastamento.

As autoras defendem que a escola desenvolva estratégias de comunicação mais regulares e diversificadas, que permitam aos pais acompanhar o cotidiano escolar e não apenas os momentos de dificuldade. Informar sobre os projetos em desenvolvimento, compartilhar as conquistas das crianças, explicar os objetivos das atividades e esclarecer as formas de avaliação são ações que ajudam as famílias a compreender o trabalho pedagógico e a apoiar a aprendizagem dos filhos.

A linguagem utilizada na comunicação também merece atenção. Comunicados repletos de termos técnicos, bilhetes extensos ou orientações pouco claras podem dificultar a compreensão das famílias, especialmente daquelas com menor escolaridade. Uma comunicação acessível, objetiva e respeitosa favorece o entendimento e demonstra que a escola deseja de fato a participação dos pais. Do mesmo modo, é importante que a escola esteja disposta a ouvir, criando canais para que as famílias manifestem suas dúvidas, preocupações e sugestões.

Dessen e Polonia (2007) destacam ainda que a relação entre escola e família deve basear-se no reconhecimento de que ambas possuem saberes e responsabilidades complementares. A família conhece a história, os hábitos e as necessidades da criança; a escola domina os conhecimentos pedagógicos e acompanha o desenvolvimento da criança no ambiente coletivo. Quando esses saberes são compartilhados, as decisões tomadas em relação à criança tornam-se mais adequadas e eficazes.

Nas séries iniciais, a comunicação com as famílias assume importância especial, pois a criança ainda depende muito dos adultos para organizar sua rotina de estudos e compreender as exigências escolares. Reuniões no início do ano letivo para apresentar a proposta pedagógica, encontros periódicos para acompanhar o desenvolvimento das crianças e conversas individuais sempre que necessário são estratégias que favorecem a construção de uma relação de confiança e de corresponsabilidade.

DESAFIOS ATUAIS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

As transformações sociais das últimas décadas trouxeram novos desafios para a relação entre família e escola. A inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho, as longas jornadas e os deslocamentos nas grandes cidades reduzem o tempo disponível para o acompanhamento da vida escolar dos filhos. Carvalho (2004) observa que as expectativas da escola em relação à participação familiar frequentemente pressupõem a disponibilidade de uma mãe em tempo integral, modelo que não corresponde à realidade da maioria das famílias.

Outro desafio refere-se à diversidade das configurações familiares. Szymanski (2007) alerta que a escola precisa estar preparada para dialogar com famílias de diferentes formatos, valores e condições de vida, sem impor um modelo único de família ou de participação. Isso implica, por exemplo, ampliar os horários de atendimento, utilizar diferentes meios de comunicação e reconhecer como responsáveis legítimos os avós, tios ou outros cuidadores que, muitas vezes, acompanham a criança no dia a dia.

As tecnologias digitais também modificaram as formas de comunicação entre escola e família. Aplicativos de mensagens e plataformas digitais permitem um contato mais rápido e frequente, mas podem gerar excesso de informações, cobranças fora do horário escolar e exclusão das famílias que não têm acesso a esses recursos. Cabe à escola estabelecer critérios para o uso dessas ferramentas, de modo que contribuam para a aproximação e não para a sobrecarga.

Epstein (2001) defende que as escolas assumam a iniciativa de construir parcerias com as famílias, desenvolvendo ações planejadas e contínuas, e não apenas respondendo aos problemas à medida que surgem. Para a autora, uma parceria efetiva reconhece as responsabilidades compartilhadas entre escola, família e comunidade e organiza as ações de modo a beneficiar a aprendizagem de todas as crianças, e não apenas daquelas cujas famílias já participam ativamente.

PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A construção de uma parceria efetiva entre família e escola exige iniciativa e intencionalidade por parte da instituição escolar. Szymanski (2007) defende que a escola, por deter conhecimentos específicos sobre o processo educativo, tem a responsabilidade de criar oportunidades de diálogo e de orientar as famílias, sem, contudo, desconsiderar a autonomia e a cultura de cada grupo familiar.

Entre as estratégias que podem favorecer essa parceria, destacam-se a comunicação clara e regular, utilizando diferentes meios, como bilhetes, agendas, aplicativos de mensagens e encontros presenciais; a flexibilização dos horários das reuniões, de modo a contemplar os pais que trabalham; a

realização de atividades que envolvam a família em momentos positivos, e não apenas na resolução de problemas; a orientação sobre formas simples de apoiar a aprendizagem em casa; e a valorização das culturas familiares no currículo escolar.

Nas séries iniciais, projetos que convidem os familiares a contar histórias, compartilhar receitas, ensinar brincadeiras de sua infância ou relatar suas profissões podem aproximar a família da escola e, ao mesmo tempo, enriquecer o trabalho pedagógico. Essas iniciativas mostram à criança que seus familiares são reconhecidos e valorizados, o que fortalece sua autoestima e sua relação com a escola.

Também é importante que a escola esteja preparada para identificar situações de vulnerabilidade e de violação de direitos, articulando-se com a rede de proteção, como o Conselho Tutelar, os serviços de saúde e de assistência social, quando necessário. A parceria com a família não se faz apenas nos momentos de normalidade, mas também no apoio às famílias que enfrentam dificuldades, sempre com o objetivo de assegurar o bem-estar e o direito à educação da criança.

Por fim, cabe destacar que a formação dos professores e gestores para o trabalho com as famílias ainda é um desafio. Muitos profissionais não tiveram, em sua formação, oportunidades de refletir sobre a diversidade familiar e sobre estratégias de comunicação com os pais. Investir nessa formação é fundamental para que a escola deixe de perceber a família como um obstáculo e passe a vê-la como aliada no processo educativo.

A avaliação das ações desenvolvidas também é fundamental para o fortalecimento da parceria. A escola pode, periodicamente, ouvir as famílias por meio de conversas, questionários simples ou rodas de diálogo, buscando compreender como elas percebem a comunicação com a instituição, quais dificuldades encontram para participar e quais sugestões têm a oferecer. Essa escuta permite aprimorar as estratégias adotadas e demonstra às famílias que suas opiniões são consideradas.

Nesse processo, é importante que a escola compreenda a parceria como construção permanente, e não como ação pontual. Vínculos de confiança se constroem ao longo do tempo, por meio de experiências positivas, de coerência entre o discurso e a prática e de respeito às diferenças. Quando a família percebe que a escola se interessa genuinamente pelo bem-estar e pela aprendizagem de seu filho, tende a se aproximar e a colaborar de forma mais ativa.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Na construção da parceria entre família e escola, o professor ocupa papel central. É ele quem convive diariamente com a criança, conhece suas potencialidades e dificuldades e, na maioria das vezes, mantém o contato mais direto com os responsáveis. A forma como o professor se relaciona com as famílias influencia de maneira decisiva a disposição delas para participar da vida escolar.

Szymanski (2007) observa que o encontro entre professores e famílias envolve o contato entre diferentes visões de mundo, valores e expectativas. Para que esse encontro seja produtivo, é necessário que o professor adote uma postura de escuta e de respeito, procurando compreender a perspectiva da

família antes de apresentar suas próprias avaliações. Essa postura favorece o diálogo e reduz a possibilidade de conflitos.

Freire (1996) lembra que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e reconhecimento de que todos são portadores de saberes. Nas conversas com as famílias, isso significa evitar uma comunicação unilateral, em que o professor apenas informa ou orienta, e buscar construir, junto com os responsáveis, estratégias para apoiar a criança. Quando os pais percebem que são ouvidos e que suas contribuições são valorizadas, tendem a se envolver mais ativamente.

Polonia e Dessen (2005) destacam que a formação dos professores para o trabalho com as famílias ainda é insuficiente, o que faz com que muitos docentes se sintam despreparados para lidar com situações delicadas, como a comunicação de dificuldades de aprendizagem ou de problemas de comportamento. Investir na formação continuada dos professores, com espaços de reflexão sobre a relação com as famílias, é fundamental para que essa mediação seja realizada de forma qualificada.

Cabe também à equipe gestora apoiar o professor nesse trabalho, oferecendo orientações, participando dos encontros mais delicados e criando condições institucionais para que a relação com as famílias seja uma responsabilidade de toda a escola, e não apenas de cada docente isoladamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu compreender que a família exerce influência significativa sobre o aprender da criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como primeiro contexto de socialização, ela oferece as bases afetivas, linguísticas e culturais sobre as quais a escola constrói as aprendizagens sistematizadas. O apoio familiar, expresso no diálogo, na valorização da escola, na organização de rotinas e no incentivo diante das dificuldades, favorece a motivação, a autoestima e o desempenho escolar.

Verificou-se, contudo, que essa influência não depende apenas da escolaridade ou da condição socioeconômica dos pais. As pesquisas analisadas mostram que famílias de diferentes camadas sociais desenvolvem estratégias próprias de apoio à escolarização dos filhos, muitas vezes invisíveis à escola. Ao mesmo tempo, as desigualdades sociais e culturais condicionam as possibilidades de participação, o que exige da escola sensibilidade e compromisso com a equidade.

Constatou-se, ainda, que a legislação brasileira reconhece a corresponsabilidade da família na educação e assegura seu direito de participar da vida escolar. No entanto, a efetivação desse direito depende de ações concretas da escola, que precisa abrir-se ao diálogo, acolher a diversidade familiar e criar oportunidades reais de participação, superando práticas de culpabilização e de comunicação unilateral.

Conclui-se que a parceria entre família e escola é condição fundamental para o sucesso da aprendizagem nas séries iniciais e que cabe à escola assumir papel ativo em sua construção. Sugere-se que novas pesquisas, especialmente estudos de campo em escolas públicas, investiguem experiências

bem-sucedidas de aproximação entre escola e família, contribuindo para a formulação de práticas e políticas que fortaleçam essa relação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

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

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MUSIC IN CHILD DEVELOPMENT



SILVANA DA COSTA SILVEIRA DE SOUSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles (2023); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São paulo (2014); Professora da Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO

A música constitui uma importante linguagem no contexto educacional, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da música no desenvolvimento infantil e no cotidiano escolar, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos relacionados à educação, à infância e à educação musical. As experiências musicais, por meio de canções, ritmos, movimentos corporais, brincadeiras cantadas e exploração de diferentes sons e instrumentos, favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. A música também contribui para o desenvolvimento da percepção auditiva, da atenção, da memória, da linguagem, da criatividade e da expressão de sentimentos, além de possibilitar momentos de interação e socialização. No ambiente escolar, a música pode ser utilizada como importante recurso pedagógico, proporcionando experiências lúdicas e significativas que respeitam as diferentes formas de aprender e se expressar. Conclui-se que sua presença no cotidiano da educação infantil contribui para a formação integral da criança e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas, participativas e humanizadas.

Palavras chaves: Música; Desenvolvimento infantil; Educação musical; Educação infantil. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Music is an important language in education and contributes significantly to children's holistic development. This article analyzes the importance of music in child development and everyday school life, emphasizing its contribution to teaching and learning. It is a qualitative bibliographic study based on research on education, childhood, and music education. Musical experiences through songs, rhythms, body movement, singing games, and exploration of sounds and instruments support children's cognitive, motor, social, and emotional development. Music also develops auditory perception, attention, memory, language, creativity, and emotional expression and creates opportunities for interaction and socialization. At school, music can be an important pedagogical resource, offering playful and meaningful experiences that respect different ways of learning and expressing oneself. The article concludes that music in early childhood education supports children's holistic development and more meaningful, inclusive, participatory, and humane pedagogical practices.

Keywords: Music; Child Development; Music Education; Early Childhood Education; Teaching and Learning

INTRODUÇÃO

A música está presente na história da humanidade como uma das mais importantes formas de expressão, comunicação e construção cultural, acompanhando o desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo. Por meio dos sons, ritmos, melodias e diferentes manifestações musicais, o ser humano expressa sentimentos, ideias, valores e aspectos de sua cultura. Nesse sentido, a música não se limita ao entretenimento, mas constitui uma linguagem capaz de favorecer a comunicação, a expressão e a interação entre os indivíduos.

No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, a música assume um papel importante no desenvolvimento das crianças, pois está diretamente relacionada às suas formas de perceber, sentir, explorar e compreender o mundo. Desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra interesse pelos sons presentes no ambiente, pela voz humana, pelas cantigas, pelos movimentos e pelos diferentes ritmos. A infância é um período marcado pela curiosidade, pela imaginação, pela exploração e pela necessidade de expressão, e as experiências musicais podem contribuir significativamente para potencializar essas características.

Inserida no cotidiano escolar, a música possibilita experiências que ultrapassam os momentos de recreação ou entretenimento. Por meio de cantigas, brincadeiras cantadas, rodas musicais, exploração de instrumentos, produção de sons com objetos, movimentos corporais e atividades rítmicas, a criança tem a oportunidade de experimentar diferentes formas de expressão e construir conhecimentos de

maneira ativa, lúdica e significativa. Essas experiências contribuem para estimular a criatividade, a autonomia, a imaginação, a percepção auditiva e a capacidade de expressão.

Além disso, a música no ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, atuando de maneira integrada na formação da criança. No aspecto cognitivo, as experiências musicais podem estimular a atenção, a memória, a percepção e a linguagem. No campo motor, atividades que relacionam música e movimento favorecem a coordenação corporal, a percepção espacial e o desenvolvimento do ritmo. No âmbito social e emocional, as vivências musicais coletivas proporcionam oportunidades de interação, cooperação, expressão de sentimentos e fortalecimento dos vínculos entre as crianças.

A música também pode contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e participativa. As experiências musicais oferecem diferentes possibilidades de participação, permitindo que as crianças se expressem por meio da voz, dos gestos, dos movimentos, dos instrumentos, dos sons e do próprio corpo. Dessa forma, o professor pode planejar propostas considerando as particularidades, os interesses e as potencialidades de cada criança, ampliando as possibilidades de participação no cotidiano escolar. A música pode, assim, favorecer o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e o sentimento de pertencimento ao grupo.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental ao proporcionar experiências musicais diversificadas, evitando limitar a música apenas às apresentações em datas comemorativas ou à reprodução de canções. É importante criar situações em que as crianças possam ouvir, cantar, produzir sons, movimentar-se, experimentar instrumentos, criar ritmos e conhecer diferentes manifestações musicais e culturais. Dessa maneira, a música passa a integrar intencionalmente as práticas pedagógicas e amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre o papel da música no cotidiano escolar, considerando suas potencialidades para o desenvolvimento infantil e para a prática pedagógica. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância da música no desenvolvimento infantil, evidenciando suas contribuições para os aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais da criança, bem como para a construção de práticas educativas mais significativas, inclusivas e sensíveis às diferentes formas de expressão presentes na infância.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A música, no ambiente escolar, ultrapassa o caráter meramente recreativo ou de entretenimento, constituindo-se como um importante recurso pedagógico capaz de proporcionar aprendizagens significativas e integradas. Por meio de experiências musicais, como cantigas, brincadeiras rítmicas, exploração de sons, utilização de instrumentos, movimentos corporais e jogos musicais, as crianças

têm a oportunidade de construir conhecimentos de maneira ativa, participativa e lúdica, estabelecendo relações entre suas vivências e os conteúdos trabalhados no cotidiano escolar.

Essas práticas favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da expressão, permitindo que a criança explore diferentes possibilidades sonoras e formas de comunicação. Ao cantar, produzir ritmos, movimentar o corpo e experimentar diferentes instrumentos e objetos sonoros, a criança amplia suas experiências e desenvolve habilidades relacionadas à percepção auditiva, à atenção, à memória e à coordenação motora. Além disso, a música desperta a curiosidade e o interesse pela aprendizagem, tornando as propostas pedagógicas mais envolventes e significativas.

No contexto pedagógico, a música também pode contribuir para a construção de conhecimentos relacionados à linguagem, ao movimento, à percepção de tempo e espaço e à interação social. As cantigas e brincadeiras musicais, por exemplo, possibilitam o contato com palavras, rimas, repetições e diferentes estruturas sonoras, favorecendo experiências importantes para o desenvolvimento da oralidade. Da mesma forma, atividades que associam música e movimento permitem que a criança explore seu próprio corpo, desenvolvendo ritmo, equilíbrio, coordenação e consciência corporal.

Outro aspecto importante está relacionado ao desenvolvimento social e emocional. As experiências musicais realizadas coletivamente proporcionam situações de convivência, cooperação e interação. Em uma roda de música, por exemplo, as crianças podem aprender a ouvir o outro, esperar sua vez, acompanhar diferentes ritmos, compartilhar instrumentos e participar de produções coletivas. A música também oferece possibilidades para a expressão de sentimentos e emoções, permitindo que a criança se comunique de diferentes maneiras.

A música apresenta ainda importantes possibilidades no contexto da educação inclusiva, pois permite diferentes formas de participação. Uma criança pode participar cantando, movimentando-se, acompanhando o ritmo, manipulando um instrumento, produzindo sons ou simplesmente demonstrando interesse pela experiência musical. Dessa maneira, as propostas podem ser adaptadas às características e potencialidades de cada aluno, respeitando diferentes ritmos e formas de expressão e favorecendo a participação de todos.

Para que essas experiências sejam significativas, é importante que a música não seja utilizada apenas como recurso para organizar a rotina ou memorizar conteúdos. O trabalho pedagógico deve proporcionar oportunidades para que as crianças experimentem, criem, escutem e conheçam diferentes manifestações musicais. A exploração de sons do corpo, da natureza, de objetos do cotidiano e de instrumentos musicais, assim como o contato com diferentes ritmos e culturas, contribui para ampliar o repertório das crianças e enriquecer suas experiências.

Dessa forma, a música se consolida como um importante recurso pedagógico, contribuindo não apenas para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, mas também para os aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais. Quando inserida de maneira intencional no cotidiano escolar,

amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem e contribui para a construção de um ambiente educativo mais dinâmico, participativo, inclusivo e significativo.

MÚSICA, EXPRESSÃO E LINGUAGEM

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos cognitivos, motores, sociais, emocionais e linguísticos que se relacionam continuamente ao longo do crescimento da criança. Nesse contexto, a música desempenha um papel importante, atuando como uma linguagem que possibilita diferentes formas de expressão, comunicação e aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento global da criança de maneira lúdica e significativa.

Desde os primeiros anos de vida, a criança demonstra interesse pelos sons presentes ao seu redor. A voz dos adultos, as cantigas, os sons da natureza, os objetos sonoros, as palmas e os movimentos corporais fazem parte de suas primeiras experiências musicais. Por meio dessas vivências, a criança começa a perceber diferenças de intensidade, duração, ritmo e timbre, ampliando gradativamente sua capacidade de escuta e de interação com o ambiente.

No campo cognitivo, as experiências musicais podem estimular a percepção, a atenção, a memória e a concentração. Ao ouvir e acompanhar uma canção, reconhecer sons, repetir sequências rítmicas ou participar de brincadeiras musicais, a criança exercita diferentes habilidades relacionadas à organização do pensamento e à construção de conhecimentos. A música também estimula a imaginação e a criatividade, principalmente quando a criança é incentivada a criar sons, ritmos, movimentos e pequenas produções musicais.

A relação entre música e linguagem também se mostra significativa durante a infância. As cantigas, parlendas, brincadeiras cantadas e músicas infantis proporcionam contato com palavras, rimas, repetições, diferentes sonoridades e estruturas da língua. Ao cantar e participar dessas experiências, a criança amplia seu repertório de palavras e desenvolve possibilidades de comunicação e expressão oral. O ritmo e a repetição presentes nas músicas também podem favorecer a percepção dos sons da fala e despertar o interesse pelas palavras.

No aspecto motor, a música possibilita experiências que envolvem diferentes movimentos corporais. Bater palmas, dançar, marchar, pular, acompanhar ritmos e manipular instrumentos musicais são ações que podem contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, da lateralidade, do equilíbrio e da consciência corporal. Ao relacionar movimento e som, a criança aprende a perceber seu corpo e suas possibilidades de expressão.

No âmbito social e emocional, a música constitui uma importante forma de expressão e comunicação. Por meio dela, a criança pode manifestar sentimentos, emoções, desejos e experiências,

inclusive quando ainda encontra dificuldades para expressá-los verbalmente. Diferentes ritmos e melodias podem despertar sensações e proporcionar momentos de alegria, tranquilidade, interação e descoberta. Essas experiências contribuem para a construção da identidade, da autonomia e das formas particulares de cada criança se relacionar com o mundo.

Além disso, as atividades musicais coletivas favorecem a interação social, a cooperação e o respeito ao outro. Em rodas de música, brincadeiras cantadas e atividades com instrumentos, as crianças vivenciam situações em que precisam ouvir os colegas, esperar sua vez, compartilhar materiais, acompanhar o grupo e participar de produções coletivas. Essas experiências podem fortalecer vínculos e contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito, cooperação e pertencimento.

As experiências musicais também possibilitam a valorização da diversidade cultural. Ao conhecer cantigas, ritmos, instrumentos e manifestações musicais de diferentes grupos, regiões e culturas, a criança amplia seu repertório e entra em contato com diferentes formas de expressão. Nesse sentido, o trabalho com a música pode contribuir para a valorização das identidades culturais e para o reconhecimento e respeito às diferenças presentes na sociedade.

A música também apresenta importantes possibilidades no contexto da educação inclusiva, pois não depende exclusivamente da linguagem oral ou escrita. Uma criança pode participar de uma experiência musical por meio do olhar, dos gestos, dos movimentos, da exploração de instrumentos, da percepção das vibrações, da produção de sons ou do acompanhamento de ritmos. Dessa maneira, as propostas musicais podem ser organizadas e adaptadas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada criança, ampliando as possibilidades de participação.

Dessa forma, a música no desenvolvimento infantil vai muito além de uma atividade recreativa ou de entretenimento. Quando inserida de maneira planejada e significativa no cotidiano escolar, constitui uma importante linguagem de expressão, comunicação e aprendizagem. Sua presença contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e linguístico da criança, proporcionando experiências que favorecem a criatividade, a interação, a autonomia e a construção de conhecimentos.

PRÁTICAS MUSICAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

A inserção da música no cotidiano escolar pode ocorrer de forma diversificada, por meio de atividades simples, acessíveis e significativas que dialoguem com a realidade das crianças e com o contexto educativo no qual estão inseridas. As práticas musicais não precisam ficar restritas a momentos específicos, apresentações ou datas comemorativas, mas podem fazer parte da rotina escolar, integrando-se às diferentes experiências e áreas do conhecimento. A música proporciona

oportunidades de expressão, interação e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

As experiências musicais podem envolver diferentes recursos, como instrumentos musicais, objetos sonoros, materiais recicláveis e elementos encontrados no próprio ambiente. Garrafas, potes, latas, caixas, sementes e outros materiais podem ser utilizados na construção de instrumentos e na exploração de diferentes sons. O próprio corpo também pode ser utilizado como instrumento por meio de palmas, batidas dos pés, estalos dos dedos e outras possibilidades sonoras. Essas experiências estimulam a curiosidade, a criatividade e a percepção auditiva das crianças.

As práticas musicais podem assumir diferentes formas no cotidiano escolar, como cantigas de roda, brincadeiras cantadas, jogos rítmicos, danças, exploração de instrumentos, criação de sons, atividades de percepção auditiva e movimentos acompanhados por músicas. Essas propostas permitem que as crianças experimentem diferentes ritmos, intensidades e formas de expressão, respeitando suas individualidades e incentivando a autonomia. Ao produzir e explorar sons, a criança desenvolve sua capacidade de escuta, expressão e criação.

A música também pode estar presente nos diferentes momentos da rotina escolar. Canções podem acompanhar momentos de acolhimento, rodas de conversa, brincadeiras e outras experiências coletivas. Entretanto, sua utilização não deve ocorrer apenas como forma de organizar ou controlar a rotina. É importante proporcionar situações nas quais a criança tenha a oportunidade de ouvir, experimentar, criar, escolher e produzir música, assumindo uma participação ativa nas experiências propostas.

No cotidiano escolar, a música pode ainda ser utilizada de maneira interdisciplinar, articulando-se com diferentes áreas do conhecimento. As canções e brincadeiras musicais podem contribuir para experiências relacionadas à linguagem oral, à literatura, à matemática, ao movimento, à cultura e ao conhecimento do mundo. Uma música pode, por exemplo, ser relacionada a uma história trabalhada com a turma, servir como ponto de partida para a exploração de ritmos e movimentos ou favorecer atividades envolvendo contagem, sequência, memória e percepção sonora. Dessa maneira, as aprendizagens tornam-se mais contextualizadas, dinâmicas e significativas.

Outro aspecto importante refere-se à organização dos espaços, dos materiais e do tempo destinados às experiências musicais. Ambientes que possibilitam a exploração de instrumentos e objetos sonoros favorecem a curiosidade e o envolvimento das crianças. É importante também respeitar o ritmo e as particularidades de cada aluno, permitindo diferentes formas de participação. Enquanto algumas crianças podem demonstrar interesse em cantar, outras podem preferir acompanhar a música por meio de movimentos, observar, explorar instrumentos ou produzir sons de outras maneiras.

As práticas musicais também apresentam importantes possibilidades para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. A música permite diferentes formas de comunicação e participação, não exigindo que todas as crianças realizem a mesma ação ou se expressem da mesma maneira. Crianças com diferentes características e necessidades podem participar por meio do movimento, da vocalização, da manipulação de instrumentos, da percepção das vibrações, do acompanhamento do ritmo ou da escuta. Dessa forma, as propostas musicais podem ser adaptadas para ampliar a participação e valorizar as potencialidades de cada aluno.

Além disso, o trabalho com diferentes manifestações musicais possibilita ampliar o repertório cultural das crianças. O contato com músicas, ritmos, instrumentos e brincadeiras de diferentes regiões e culturas contribui para que elas conheçam e valorizem a diversidade. A escola pode proporcionar experiências com cantigas tradicionais, músicas populares, manifestações da cultura brasileira e produções de diferentes povos, evitando limitar o repertório infantil a um único gênero musical.

Nesse sentido, a música no cotidiano escolar não deve ser compreendida apenas como entretenimento ou atividade complementar, mas como uma linguagem que oferece diferentes possibilidades de aprendizagem, expressão e interação. Ao proporcionar experiências de escuta, criação, movimento, experimentação e produção sonora, as práticas musicais contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e cultural das crianças, tornando o processo educativo mais participativo, inclusivo e significativo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO MUSICAL

O professor desempenha um papel essencial na mediação das experiências musicais no contexto escolar, sendo responsável por criar condições que favoreçam a expressão, a criatividade, a interação e o desenvolvimento integral das crianças. Sua atuação vai além de ensinar canções ou utilizar a música apenas em momentos de recreação, envolvendo a organização de situações de aprendizagem que possibilitem a exploração de sons, ritmos, movimentos e diferentes formas de manifestação musical.

Cabe ao educador planejar experiências musicais que respeitem o desenvolvimento, os interesses e as individualidades das crianças, considerando suas diferentes formas de aprender, participar e se expressar. Nesse sentido, é importante compreender a música como uma linguagem que pode ser explorada de diversas maneiras. Cantar, ouvir, movimentar-se, produzir sons com o corpo, experimentar instrumentos e criar sequências rítmicas são possibilidades que podem fazer parte das práticas pedagógicas.

O ambiente organizado pelo professor também exerce influência no desenvolvimento das experiências musicais. A disponibilização de instrumentos, objetos sonoros e materiais diversos favorece a exploração, a curiosidade e o envolvimento das crianças. Instrumentos convencionais podem ser utilizados juntamente com materiais simples, como potes, caixas, garrafas, sementes e objetos do cotidiano, permitindo que as crianças descubram diferentes possibilidades sonoras e desenvolvam a criatividade.

Mais do que ensinar letras de músicas ou reproduzir modelos prontos, o professor deve incentivar a experimentação e a criação musical. As crianças podem ser convidadas a produzir diferentes sons, inventar ritmos, modificar canções, acompanhar músicas com movimentos e criar instrumentos utilizando materiais diversos. Nessas situações, o educador atua como mediador, incentivando a participação e valorizando as descobertas e produções realizadas pelas crianças.

Outro aspecto importante é o papel do professor como mediador cultural. Ao apresentar músicas, ritmos, instrumentos, cantigas e brincadeiras musicais provenientes de diferentes culturas e regiões, o educador amplia o repertório das crianças e proporciona o contato com a diversidade cultural. A escola pode valorizar tanto as manifestações musicais presentes na comunidade quanto aquelas pertencentes a outros grupos e contextos culturais, contribuindo para o respeito e a valorização das diferenças.

O professor também deve estar atento às possibilidades da música no contexto da educação inclusiva. As propostas musicais podem ser organizadas de maneira que todos tenham oportunidades de participação, considerando as características e necessidades de cada criança. Alguns alunos podem participar cantando, enquanto outros podem acompanhar por meio de gestos, movimentos, vocalizações, instrumentos, palmas ou percepção das vibrações. Dessa forma, não é necessário estabelecer uma única maneira de participar das experiências musicais.

Para crianças que apresentam necessidades específicas, o professor pode realizar adaptações nos materiais, no ambiente e na própria proposta. A intensidade dos sons, o tempo da atividade, a quantidade de estímulos e os instrumentos utilizados podem ser ajustados quando necessário. Recursos visuais, antecipação da atividade, demonstrações e possibilidades de escolha também podem favorecer a compreensão e a participação, contribuindo para a eliminação de barreiras no cotidiano escolar.

A formação continuada do professor constitui outro elemento importante para a qualificação das práticas de educação musical. O educador não precisa necessariamente ser músico para proporcionar experiências musicais significativas, mas é importante ampliar seus conhecimentos sobre música, infância e possibilidades pedagógicas. A busca por novos repertórios, estratégias e referências contribui para práticas mais diversificadas e adequadas às necessidades das crianças.

Dessa forma, o professor se configura como um importante mediador das experiências musicais no processo educativo. Ao proporcionar situações de escuta, criação, exploração sonora, movimento e interação, contribui para que a música seja vivenciada como uma linguagem de expressão e aprendizagem. Sua atuação possibilita experiências mais participativas, criativas e inclusivas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e cultural das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música no cotidiano escolar constitui-se como um importante recurso para o desenvolvimento integral da criança, ultrapassando a ideia de atividade exclusivamente recreativa ou de entretenimento. Sua presença no ambiente educacional pode favorecer não apenas a construção de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais, emocionais e linguísticas, fundamentais durante a infância.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que as experiências musicais contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e das diferentes formas de expressão das crianças. Por meio de cantigas, brincadeiras musicais, exploração de sons, movimentos corporais e utilização de instrumentos, a criança encontra possibilidades para experimentar, criar, comunicar-se e ampliar sua percepção sobre o mundo ao seu redor. Essas experiências tornam-se ainda mais significativas quando respeitam o ritmo, os interesses e as particularidades de cada aluno.

Outro aspecto relevante está relacionado à contribuição da música para a socialização e para a construção de vínculos. Nas atividades musicais coletivas, as crianças têm a oportunidade de conviver, compartilhar instrumentos, ouvir o outro, esperar sua vez, acompanhar ritmos e participar de produções realizadas em grupo. Essas situações favorecem atitudes de cooperação, respeito, interação e valorização das diferentes formas de participação.

A música também desempenha um importante papel na expressão de sentimentos, emoções e experiências. Nem sempre a criança consegue comunicar verbalmente aquilo que sente ou pensa e, nesse sentido, a linguagem musical amplia suas possibilidades de expressão. Por meio dos sons, da voz, dos gestos, dos movimentos e dos ritmos, ela pode manifestar emoções e construir formas próprias de interação e comunicação, fortalecendo sua autonomia e sua identidade.

No contexto da educação inclusiva, as experiências musicais apresentam possibilidades especialmente significativas, uma vez que permitem diferentes formas de participação. Cada criança pode envolver-se de acordo com suas características e potencialidades, seja cantando, movimentando-se, produzindo sons, manipulando instrumentos, acompanhando ritmos ou simplesmente demonstrando

interesse e atenção durante a atividade. Dessa forma, as propostas musicais podem contribuir para a eliminação de barreiras e para a construção de um ambiente que reconheça e valorize as diferenças.

Torna-se fundamental, portanto, que a música seja valorizada no contexto educacional e integrada às práticas pedagógicas de maneira contínua e intencional, não permanecendo restrita às apresentações, comemorações ou momentos pontuais da rotina escolar. É importante que as instituições proporcionem espaços, tempos, materiais e oportunidades para que as crianças possam ouvir, experimentar, criar e conhecer diferentes manifestações musicais.

Nesse processo, destaca-se a importância da atuação do professor como mediador das experiências musicais. Cabe ao educador planejar propostas diversificadas, ampliar o repertório das crianças e proporcionar situações que favoreçam a exploração sonora, a criatividade, o movimento e a interação. A formação docente também se mostra relevante para que a música seja compreendida como uma linguagem presente na infância e utilizada de maneira significativa no processo educativo.

Por fim, compreende-se que a inserção da música no cotidiano escolar contribui para a construção de uma educação mais participativa, inclusiva e significativa, na qual a criança seja reconhecida em sua singularidade e em suas diferentes possibilidades de expressão. Valorizar a música na educação significa ampliar as oportunidades de aprendizagem e proporcionar experiências que envolvam sensibilidade, criatividade, comunicação, movimento e interação. Dessa maneira, a música pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança e para uma prática pedagógica mais sensível às diferentes formas de aprender, sentir e se expressar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

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

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

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.



O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS

DEVELOPING AUTONOMY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN EVERYDAY EXPERIENCES

SILVANA MENDONÇA DO NASCIEMNTO BEZERRA(O DESENVOLVIEMNTO...)
SILVANA MENDONÇA DO NASCIMENTO BEZERRA

RESUMO

A autonomia constitui um dos principais objetivos da Educação Infantil, uma vez que favorece o desenvolvimento da capacidade da criança de agir, pensar, decidir e participar ativamente das situações vivenciadas em seu cotidiano. O fortalecimento da autonomia ocorre por meio das experiências construídas nas interações, nas brincadeiras e nas diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, respeitando as especificidades da infância e reconhecendo a criança como sujeito de direitos. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil, discutindo os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa das crianças em seu processo de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Emmi Pikler, Maria Montessori, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon e Paulo Freire, além dos documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a autonomia é construída gradativamente por meio das experiências cotidianas, das relações estabelecidas com adultos e outras crianças e da organização de ambientes que favoreçam a exploração, a participação, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas no respeito ao protagonismo infantil contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de sujeitos mais críticos, participativos e confiantes.

Palavras chaves: Educação Infantil; Autonomia; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas; Protagonismo Infantil.

ABSTRACT

Autonomy is a key aim of early childhood education because it helps children act, think, make decisions, and participate in everyday life. It develops through interaction, play, and pedagogical practices that respect childhood and recognize children as rights-holders. This article analyzes the importance of developing autonomy in early childhood education, the challenges teachers face, and ways to build practices that support children's active participation in learning. This qualitative bibliographic review draws on Emmi Pikler, Maria Montessori, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon, and Paulo Freire, as well as Brazil's National Common Core Curriculum and National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. The findings show that autonomy develops gradually through everyday experiences, relationships with adults and other children, and environments that support exploration, participation, decision-making, and problem-solving. The article concludes that pedagogical practices grounded in respect for children's agency contribute to holistic development and help children become more confident, critical, and participatory.

Keywords: Early Childhood Education; Autonomy; Child Development; Pedagogical Practices; Child Agency

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Nesse período, são construídas experiências que favorecem a constituição da identidade, das relações sociais, da linguagem, do pensamento e da autonomia, aspectos essenciais para a formação humana. Entre os objetivos dessa etapa educacional destaca-se a promoção de práticas pedagógicas que respeitem a criança como sujeito de direitos, capaz de participar ativamente da construção de seus conhecimentos.

A autonomia infantil não se refere apenas à capacidade de realizar atividades de forma independente, mas envolve o desenvolvimento da iniciativa, da responsabilidade, da tomada de decisões, da resolução de problemas e da participação nas diferentes situações vivenciadas no cotidiano escolar. Trata-se de um processo gradual, construído nas relações estabelecidas entre crianças, professores, famílias e demais sujeitos que compõem o ambiente educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam que as práticas pedagógicas devem promover experiências fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, assegurando os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses princípios reforçam que a criança aprende de maneira ativa, sendo

protagonista de seu desenvolvimento e participante das decisões que envolvem sua rotina e suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, Maria Montessori defende que a autonomia se desenvolve quando a criança encontra oportunidades para agir livremente em ambientes preparados, organizados e seguros. Para a autora, a educação deve favorecer a independência e estimular a confiança nas capacidades infantis, permitindo que a criança realize escolhas, experimente soluções e construa gradativamente sua própria responsabilidade.

De forma complementar, Emmi Pikler destaca que o respeito ao ritmo de desenvolvimento da criança constitui condição essencial para a construção da autonomia. Segundo sua perspectiva, o adulto deve oferecer segurança, afeto e oportunidades para que a criança explore o ambiente e desenvolva suas capacidades sem intervenções excessivas, fortalecendo sua iniciativa e autoestima.

As contribuições de Lev Vygotsky também evidenciam que a autonomia é construída nas relações sociais, sendo resultado das interações estabelecidas entre a criança e os sujeitos mais experientes. A mediação do professor, nesse contexto, torna-se indispensável para ampliar as possibilidades de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento de competências cada vez mais complexas.

Diante da relevância desse tema, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos do desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil, discutir os desafios presentes nas práticas pedagógicas e apresentar possibilidades para fortalecer o protagonismo infantil no cotidiano escolar. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da educação, bem como na legislação educacional brasileira, buscando contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas comprometidas com uma educação democrática, participativa e centrada na criança.

A AUTONOMIA INFANTIL NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A autonomia constitui um dos pilares do desenvolvimento infantil e representa um processo contínuo de construção da capacidade da criança de agir, pensar, decidir e participar ativamente das situações que vivencia em seu cotidiano. Na Educação Infantil, esse processo está relacionado ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, competente para explorar o ambiente, estabelecer relações, resolver problemas e construir conhecimentos por meio das experiências proporcionadas pela escola e pela convivência social.

Ao contrário da compreensão limitada que associa autonomia apenas à realização de atividades sem auxílio do adulto, os estudos contemporâneos evidenciam que ela envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e morais. Ser autônomo significa desenvolver gradativamente a capacidade de fazer escolhas, assumir responsabilidades compatíveis com a idade, expressar opiniões, lidar com desafios e participar das decisões que envolvem sua rotina. Assim, a autonomia não é uma característica inata, mas

uma competência construída nas interações estabelecidas entre a criança, os adultos, seus pares e o ambiente.

Essa concepção encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Os documentos orientam que o trabalho pedagógico seja organizado a partir das interações e das brincadeiras, garantindo experiências que promovam os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos evidenciam que a participação ativa da criança constitui elemento indispensável para o desenvolvimento da autonomia.

Entre os estudiosos que contribuíram significativamente para essa discussão destaca-se Maria Montessori, cuja proposta pedagógica fundamenta-se na valorização da independência infantil. Para a autora, a criança possui uma tendência natural para aprender e desenvolver-se, desde que encontre um ambiente preparado para atender às suas necessidades. Conforme afirma Montessori (1965, p. 62), "qualquer ajuda desnecessária é um obstáculo ao desenvolvimento", evidenciando que o papel do adulto não consiste em realizar tarefas pela criança, mas em criar condições para que ela desenvolva suas próprias capacidades.

A perspectiva montessoriana ressalta que a organização dos espaços exerce influência direta sobre a autonomia infantil. Móveis acessíveis, materiais adequados à faixa etária e ambientes organizados permitem que a criança realize escolhas, cuide de seus pertences, participe das atividades cotidianas e desenvolva senso de responsabilidade. Dessa forma, pequenas ações como guardar brinquedos, servir-se durante as refeições, escolher materiais ou organizar seus objetos tornam-se importantes oportunidades de aprendizagem.

Outra importante contribuição para a compreensão da autonomia na primeira infância é apresentada por Emmi Pikler, que defende o respeito ao ritmo individual de desenvolvimento da criança. Em suas pesquisas, a autora demonstra que a autonomia é favorecida quando o adulto estabelece relações baseadas no afeto, na confiança e no respeito às iniciativas infantis. Segundo Pikler (2010), permitir que a criança descubra suas próprias possibilidades de movimento, sem antecipar etapas do desenvolvimento, fortalece sua segurança emocional, autoestima e capacidade de enfrentar novos desafios.

A abordagem pikleriana evidencia que a autonomia não se desenvolve por meio da pressa ou da imposição de comportamentos, mas pela criação de ambientes seguros que incentivem a exploração espontânea. O adulto assume papel de observador e mediador, oferecendo apoio quando necessário, sem limitar a iniciativa da criança. Essa postura favorece o desenvolvimento da confiança em si mesma e amplia sua capacidade de resolver situações do cotidiano de maneira progressivamente independente.

As contribuições de Jean Piaget também são fundamentais para compreender esse processo. Ao estudar o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, o autor afirma que a autonomia resulta da construção gradual da capacidade de pensar, argumentar e estabelecer relações de cooperação. Para Piaget (1994), a autonomia moral desenvolve-se quando a criança deixa de agir apenas pela obediência às regras impostas pelos adultos e passa a compreender o sentido dessas regras, construindo relações fundamentadas no respeito mútuo.

Essa perspectiva evidencia que práticas pedagógicas excessivamente autoritárias tendem a limitar o desenvolvimento da autonomia, enquanto ambientes que estimulam o diálogo, a cooperação e a participação favorecem o desenvolvimento da responsabilidade e do pensamento crítico. Assim, permitir que as crianças opinem, façam escolhas e participem da organização das atividades cotidianas representa importante estratégia para fortalecer sua autonomia.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky compreende a autonomia como resultado das interações sociais. Para o autor, o desenvolvimento infantil ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pela criança. A mediação realizada pelos adultos e pelas demais crianças possibilita que ela realize atividades que ainda não conseguiria desenvolver sozinha, ampliando progressivamente suas capacidades. Esse processo é explicado pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo o qual a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento quando ocorre por meio da colaboração e da mediação intencional.

Conforme afirma Vygotsky (2007), aquilo que a criança realiza hoje com o auxílio de outra pessoa será capaz de realizar sozinha no futuro. Essa compreensão demonstra que autonomia não significa ausência da intervenção do adulto, mas uma mediação sensível que favoreça o desenvolvimento gradual da independência infantil.

Outro autor que contribui significativamente para essa discussão é Henri Wallon, ao destacar a integração entre afetividade, movimento e cognição. Para Wallon (2007), o desenvolvimento da autonomia está diretamente relacionado às experiências afetivas vivenciadas pela criança. Relações pautadas na segurança, no acolhimento e no respeito fortalecem a confiança necessária para que ela explore o ambiente, manifeste opiniões e enfrente novos desafios. Assim, a autonomia depende não apenas das capacidades cognitivas, mas também da qualidade dos vínculos estabelecidos com os adultos e com seus pares.

No contexto da Educação Infantil, essas contribuições teóricas convergem para uma concepção de infância em que a criança é reconhecida como protagonista de seu desenvolvimento. Cabe à escola organizar experiências que favoreçam a participação ativa, a curiosidade, a investigação e a tomada de decisões, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprender. Isso implica superar práticas

excessivamente diretivas e criar ambientes que incentivem a iniciativa, a criatividade e a responsabilidade desde os primeiros anos de vida.

Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento da autonomia constitui um processo complexo, construído nas relações estabelecidas entre a criança, os adultos e o ambiente educativo. A atuação do professor, a organização dos espaços, a qualidade das interações e o respeito às singularidades infantis representam elementos fundamentais para que a criança desenvolva confiança, independência e capacidade de participar ativamente das experiências que vivencia.

Assim, conhecer os fundamentos teóricos da autonomia infantil permite compreender que seu desenvolvimento depende de práticas pedagógicas intencionais, capazes de promover experiências significativas no cotidiano escolar. No capítulo seguinte, serão discutidas as estratégias pedagógicas e as experiências vivenciadas na Educação Infantil que favorecem a construção da autonomia das crianças, evidenciando o papel do professor na organização de ambientes educativos que estimulem a participação, a responsabilidade e o protagonismo infantil.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção da autonomia na Educação Infantil ocorre por meio das experiências cotidianas vivenciadas pelas crianças nos diferentes espaços da instituição educativa. Mais do que ensinar conteúdos específicos, a escola tem a responsabilidade de criar condições para que a criança participe ativamente das situações de aprendizagem, desenvolvendo iniciativa, responsabilidade, capacidade de decisão e confiança em suas próprias possibilidades. Nesse contexto, as práticas pedagógicas assumem papel essencial, pois organizam experiências que favorecem a participação infantil e o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em sociedade.

A autonomia não se desenvolve de forma espontânea nem resulta apenas do amadurecimento biológico. Ela é construída nas relações estabelecidas entre crianças, professores, famílias e ambiente, exigindo uma prática pedagógica que reconheça a criança como protagonista do processo educativo. Dessa forma, o planejamento das atividades deve considerar as necessidades, os interesses e os diferentes ritmos de desenvolvimento, proporcionando oportunidades para que cada criança faça escolhas, enfrente desafios e participe das decisões que envolvem seu cotidiano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que o currículo seja organizado a partir das interações e das brincadeiras, garantindo experiências que respeitem os direitos de aprendizagem das crianças. De maneira complementar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a participação ativa das crianças deve estar presente em todas as práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia por meio dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve contemplar situações que incentivem a criança a resolver problemas, tomar decisões e assumir pequenas responsabilidades compatíveis com sua faixa etária. A organização de momentos em que as crianças possam escolher brincadeiras, selecionar materiais, participar da organização dos espaços, colaborar na preparação das atividades ou cuidar de seus pertences favorece a construção da independência e fortalece o sentimento de pertencimento ao grupo.

Segundo Maria Montessori, a autonomia é favorecida quando a criança encontra um ambiente cuidadosamente preparado para atender às suas necessidades de desenvolvimento. A autora afirma que "a maior ajuda que podemos dar à criança é permitir que ela faça sozinha aquilo que é capaz de realizar" (MONTESSORI, 1965, p. 83). Essa concepção evidencia que o excesso de intervenção do adulto pode limitar a iniciativa infantil, enquanto ambientes organizados e acessíveis estimulam a independência e a responsabilidade.

Na Educação Infantil, essa organização envolve aspectos aparentemente simples, mas de grande importância pedagógica. Disponibilizar materiais ao alcance das crianças, organizar espaços que favoreçam a livre circulação, utilizar mobiliário adequado ao tamanho infantil e incentivar a participação nas rotinas diárias são estratégias que possibilitam experiências de autonomia desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto fundamental refere-se ao brincar como contexto privilegiado para o desenvolvimento da autonomia. Durante as brincadeiras, as crianças fazem escolhas, criam regras, negociam soluções, resolvem conflitos e exercitam sua capacidade de tomar decisões. Essas experiências favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais relacionadas à responsabilidade, ao respeito mútuo e à cooperação.

As contribuições de Lev Vygotsky (2007) reforçam essa compreensão ao demonstrar que a aprendizagem ocorre nas interações sociais. Para o autor, o professor exerce papel de mediador, oferecendo apoio para que a criança realize atividades que ainda não consegue desenvolver sozinha. À medida que essas experiências são internalizadas, ela conquista maior independência, ampliando sua capacidade de agir autonomamente em diferentes situações.

Nesse processo, a mediação docente deve estimular a reflexão, evitando oferecer respostas prontas ou resolver imediatamente todas as dificuldades apresentadas pelas crianças. Ao formular perguntas, incentivar hipóteses e permitir que elas experimentem diferentes possibilidades de solução, o professor favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da confiança em suas capacidades.

Além das atividades planejadas, as situações rotineiras da Educação Infantil representam importantes oportunidades para a construção da autonomia. Momentos como a alimentação, a higiene, a organização dos materiais, o cuidado com os brinquedos e a participação na rotina da sala constituem

experiências educativas que possibilitam o desenvolvimento da independência e da responsabilidade. Nessas situações, a criança aprende gradativamente a cuidar de si mesma, do outro e do ambiente coletivo.

De acordo com Emmi Pikler, o respeito ao tempo da criança é condição indispensável para que a autonomia se desenvolva de forma saudável. A autora destaca que antecipar ações ou realizar tarefas que a criança já é capaz de executar limita suas oportunidades de aprendizagem. Assim, permitir que ela vista sua própria roupa, organize seus objetos ou participe das atividades diárias fortalece sua autoestima, sua segurança emocional e sua percepção de competência.

Outro elemento essencial refere-se ao incentivo ao protagonismo infantil. As práticas pedagógicas contemporâneas compreendem que as crianças não são apenas destinatárias das ações educativas, mas participantes ativas da construção do currículo. Escutar suas opiniões, considerar seus interesses e permitir sua participação no planejamento de projetos e atividades favorece o desenvolvimento da autonomia e fortalece a construção de uma cultura democrática desde a primeira infância.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2021) defende que o processo educativo deve fundamentar-se no diálogo, na participação e no respeito aos saberes dos educandos. Embora suas reflexões estejam voltadas para diferentes contextos educacionais, seus princípios reforçam a importância de uma prática pedagógica que valorize a escuta, a curiosidade e a participação ativa das crianças na construção do conhecimento.

A avaliação também desempenha papel importante na promoção da autonomia. Na Educação Infantil, ela deve ocorrer de forma contínua, qualitativa e processual, por meio da observação das experiências vividas pelas crianças. Registros, portfólios, fotografias, relatórios descritivos e documentação pedagógica permitem acompanhar o desenvolvimento infantil, identificar conquistas e planejar intervenções que respeitem as singularidades de cada criança.

Entretanto, promover a autonomia exige superar práticas ainda marcadas pelo excesso de controle, pela padronização das atividades e pela centralização das decisões no adulto. Ambientes excessivamente dirigidos reduzem as possibilidades de iniciativa, criatividade e participação das crianças. Em contrapartida, práticas fundamentadas na escuta, na confiança e no respeito favorecem a construção de sujeitos mais críticos, participativos e responsáveis.

Dessa forma, as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia devem compreender a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, garantindo experiências que estimulem a investigação, a criatividade, a tomada de decisões e a participação nas diferentes situações do cotidiano escolar. A atuação intencional do professor, associada à organização de ambientes acolhedores e desafiadores, contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia e para a formação integral das crianças.

Assim, compreender a autonomia como resultado das experiências vivenciadas na Educação Infantil conduz à reflexão sobre outro aspecto igualmente relevante: a participação da família e o papel do professor na consolidação desse processo. Esses elementos serão discutidos no capítulo seguinte, destacando os desafios e as possibilidades para fortalecer a autonomia infantil por meio da atuação conjunta entre escola e família.

O PROFESSOR, A FAMÍLIA E OS DESAFIOS PARA PROMOVER A AUTONOMIA DA CRIANÇA

O desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil é resultado de um processo construído coletivamente, envolvendo a atuação articulada da escola, da família e da própria criança. Embora o ambiente escolar desempenhe papel fundamental na organização de experiências que favoreçam a participação e a independência infantil, a consolidação da autonomia depende da continuidade dessas práticas nos diferentes contextos em que a criança está inserida. Dessa forma, a parceria entre professores e famílias torna-se indispensável para fortalecer aprendizagens, estabelecer objetivos comuns e promover o desenvolvimento integral.

Nesse contexto, o professor assume papel de mediador das experiências infantis, criando situações que incentivem a criança a pensar, decidir, investigar e resolver problemas. Sua atuação exige planejamento, observação e sensibilidade para compreender os diferentes ritmos de desenvolvimento, respeitando as singularidades de cada criança. Mais do que oferecer respostas prontas, cabe ao educador criar oportunidades para que os estudantes experimentem, façam escolhas e aprendam com seus próprios desafios.

Conforme afirma Lev Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre nas relações sociais e é favorecida pela mediação de sujeitos mais experientes. A atuação docente, portanto, consiste em oferecer apoio suficiente para que a criança avance em seu desenvolvimento, retirando gradativamente essa ajuda à medida que conquista maior independência. Essa compreensão evidencia que autonomia não significa ausência da intervenção do adulto, mas uma mediação intencional que possibilite à criança desenvolver segurança e confiança em suas capacidades.

Além da mediação pedagógica, o professor desempenha importante função na construção de um ambiente acolhedor, democrático e participativo. A forma como organiza os espaços, estabelece a rotina, propõe atividades e se relaciona com as crianças influencia diretamente o desenvolvimento da autonomia. Ambientes que valorizam a escuta, o diálogo e a participação favorecem a expressão das ideias infantis, fortalecem a autoestima e estimulam a tomada de decisões desde os primeiros anos de vida.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2021, p. 25) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Esse princípio reforça que

o professor deve reconhecer a criança como protagonista do processo educativo, promovendo experiências que valorizem sua curiosidade, criatividade e capacidade de construir conhecimentos. Na Educação Infantil, isso significa respeitar o tempo da infância, incentivar perguntas, acolher diferentes formas de expressão e compreender o erro como parte do processo de aprendizagem.

Outro aspecto essencial refere-se à relação entre escola e família. A participação da família contribui significativamente para a construção da autonomia, uma vez que muitas atitudes desenvolvidas no ambiente escolar precisam ser fortalecidas no cotidiano doméstico. Quando escola e família compartilham objetivos, orientações e práticas educativas, a criança encontra maior segurança para desenvolver comportamentos autônomos em diferentes contextos.

Entretanto, esse processo nem sempre ocorre de forma harmoniosa. Em muitos casos, por excesso de proteção, medo ou insegurança, os adultos acabam realizando tarefas que a criança já seria capaz de executar sozinha. Embora essas atitudes sejam motivadas pelo cuidado, podem limitar o desenvolvimento da iniciativa, da responsabilidade e da confiança infantil. Permitir que a criança participe das atividades cotidianas, organize seus materiais, faça pequenas escolhas e resolva desafios compatíveis com sua idade representa importante estratégia para fortalecer sua autonomia.

As reflexões de Emmi Pikler evidenciam essa necessidade ao defender que a criança deve ser respeitada em seu ritmo de desenvolvimento. Para a autora, a autonomia é construída quando o adulto oferece oportunidades para que ela experimente, explore e descubra suas próprias capacidades em um ambiente seguro e afetivamente acolhedor. Dessa forma, a intervenção do adulto deve ocorrer apenas quando necessária, evitando substituir ações que a própria criança pode realizar.

Da mesma maneira, Maria Montessori destaca que a autonomia desenvolve-se por meio da prática cotidiana. Segundo sua concepção, tarefas simples, como vestir-se, alimentar-se, guardar brinquedos, organizar materiais e cuidar dos objetos pessoais, constituem importantes experiências educativas que favorecem a independência, o senso de responsabilidade e a autoconfiança. Assim, pequenas ações do cotidiano assumem grande significado no processo de formação da criança.

Outro desafio enfrentado pelas instituições de Educação Infantil refere-se à necessidade de superar práticas pedagógicas excessivamente diretivas. Em ambientes onde todas as decisões são tomadas exclusivamente pelos adultos, as crianças possuem poucas oportunidades para desenvolver iniciativa e responsabilidade. Em contrapartida, práticas que valorizam a participação infantil favorecem a construção de sujeitos críticos, criativos e capazes de atuar de forma colaborativa.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores constitui elemento indispensável para o fortalecimento de práticas pedagógicas que promovam a autonomia. O aprofundamento dos estudos sobre desenvolvimento infantil, documentação pedagógica, organização dos espaços, escuta sensível e protagonismo infantil amplia as possibilidades de atuação docente e favorece a construção de

experiências mais significativas. A reflexão permanente sobre a prática permite que o educador avalie suas intervenções, reconheça desafios e desenvolva estratégias cada vez mais alinhadas às necessidades das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação na Educação Infantil. Diferentemente de modelos classificatórios, a avaliação deve assumir caráter formativo, acompanhando continuamente o desenvolvimento da criança. A observação, os registros, os portfólios e a documentação pedagógica permitem identificar avanços relacionados à autonomia, à participação, à iniciativa e às interações, subsidiando o planejamento de novas experiências de aprendizagem.

Além disso, promover a autonomia significa reconhecer que cada criança possui tempos, interesses e formas particulares de aprender. Respeitar essas diferenças implica oferecer oportunidades diversificadas, evitando comparações e valorizando as conquistas individuais. Essa postura fortalece a autoestima, incentiva a persistência diante dos desafios e contribui para o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesma.

Dessa forma, o trabalho conjunto entre professores e famílias representa condição essencial para que a autonomia seja construída de maneira consistente ao longo da infância. A coerência entre as práticas desenvolvidas na escola e aquelas vivenciadas no ambiente familiar fortalece o desenvolvimento da responsabilidade, da independência e da participação ativa das crianças em diferentes contextos sociais.

Conclui-se, portanto, que promover a autonomia na Educação Infantil exige compromisso pedagógico, sensibilidade e compreensão de que a criança aprende por meio das experiências que vivencia diariamente. Ao criar ambientes acolhedores, incentivar a participação, respeitar o ritmo infantil e estabelecer uma relação de parceria com as famílias, a escola contribui para a formação de crianças mais confiantes, responsáveis e capazes de atuar de forma ativa na construção de seus conhecimentos e de sua própria trajetória de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil constitui um dos principais objetivos das práticas pedagógicas voltadas à primeira infância, por favorecer a formação de crianças mais participativas, confiantes, responsáveis e capazes de construir conhecimentos por meio das experiências vivenciadas em seu cotidiano. Conforme discutido ao longo deste estudo, a autonomia é um processo gradual, que se desenvolve nas interações estabelecidas entre a criança, os adultos, seus pares e o ambiente educativo, sendo fortalecida por práticas que valorizam o protagonismo infantil e o respeito às singularidades de cada sujeito.

A análise da literatura evidenciou que a autonomia vai além da realização independente de tarefas diárias, envolvendo também a capacidade de tomar decisões, resolver problemas, expressar opiniões,

assumir responsabilidades e participar ativamente das experiências de aprendizagem. Nesse sentido, autores como Maria Montessori, Emmi Pikler, Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon demonstram que o desenvolvimento infantil ocorre em ambientes que favorecem a exploração, a participação, o diálogo e a construção de vínculos afetivos seguros.

Também foi possível compreender que a atuação do professor exerce papel decisivo nesse processo. A organização intencional dos espaços, das rotinas e das experiências pedagógicas cria oportunidades para que as crianças desenvolvam iniciativa, criatividade, pensamento crítico e confiança em suas capacidades. Além disso, práticas fundamentadas na escuta sensível, na observação e na mediação pedagógica contribuem para que a criança seja reconhecida como protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Outro aspecto relevante refere-se à parceria entre escola e família. A construção da autonomia torna-se mais consistente quando as experiências vivenciadas no ambiente escolar encontram continuidade nas relações familiares. O diálogo permanente entre professores e responsáveis fortalece a coerência das práticas educativas e amplia as oportunidades para que a criança exerça sua independência de maneira segura, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e suas necessidades individuais.

Os documentos que orientam a Educação Infantil brasileira, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, reforçam que as práticas pedagógicas devem garantir experiências fundamentadas nas interações, nas brincadeiras e na participação ativa das crianças. Dessa forma, promover a autonomia significa assegurar condições para que cada criança explore, participe, expresse suas ideias e construa conhecimentos em um ambiente acolhedor, democrático e respeitoso.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da autonomia representa elemento essencial para a formação integral da criança e para a construção de uma Educação Infantil comprometida com os direitos da infância. Investir em práticas pedagógicas que valorizem a participação, a curiosidade, a investigação e a tomada de decisões contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e preparados para enfrentar os desafios das etapas posteriores da escolarização e da vida em sociedade.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo possam contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e estimular novas pesquisas sobre estratégias que promovam o protagonismo infantil, reafirmando a importância da autonomia como princípio fundamental para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009.

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

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.** 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MONTESSORI, Maria. ***A mente absorvente*.** São Paulo: Kírion, 2017.

MONTESSORI, Maria. ***Pedagogia científica*.** São Paulo: Flamboyant, 1965.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. ***Educação Infantil: fundamentos e métodos*.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PIAGET, Jean. ***O juízo moral na criança*.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIKLER, Emmi. ***Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global*.** São Paulo: Omnis Scientia, 2010.

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

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



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIFICAÇÃO, ENRIQUECIMENTO E O DIREITO À DIFERENÇA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

GIFTEDNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: IDENTIFICATION, ENRICHMENT, AND THE RIGHT TO DIFFERENCE IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

SILVANA SANTOS SIQUEIRA

Possui Licenciatura em Pedagogia (2009), pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Licenciatura em Artes Visuais (2023), pela ETEP, e Licenciatura em Educação Especial (2024). É pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (2021), pela Faculdade de Educação São Luís; em Arte e Educação (2023); em Psicomotricidade (2025), pela UNICIV; e em Arte de Contar Histórias (2026), pela Faconnect. No campo profissional, atua como professora desde 2015, com experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, inclusive na rede parceira. Ingressou na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo em 2019, onde atua como Professora de Educação Infantil.

RESUMO

As altas habilidades/superdotação integram o público da educação especial na legislação brasileira, mas permanecem pouco reconhecidas nas instituições educativas, sobretudo na Educação Infantil. Este artigo discute como a escola da infância pode reconhecer e acolher crianças que demonstram potencial elevado, interesses intensos e criatividade expressiva, sem recorrer a rótulos precoces nem negligenciar suas necessidades. Trata-se de estudo teórico, de natureza bibliográfica e documental, fundamentado em Joseph Renzulli, Howard Gardner, Angela Virgolim, Eunice Alencar, Denise Fleith, Ellen Winner, Susana Pérez, Soraia Freitas e Maria Teresa Mantoan, em diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto nº 12.686/2025 e a Política Paulistana de Educação Especial. Examinam-se as concepções contemporâneas de superdotação, os mitos que contribuem para a invisibilidade dessas crianças, os marcos legais e as especificidades da identificação na primeira infância, marcada por ritmos desiguais de desenvolvimento e pela distinção necessária entre precocidade e superdotação. Defende-se que, nessa etapa, a identificação deve apoiar-se na observação contínua, na escuta e na documentação pedagógica, e que o atendimento deve priorizar o enriquecimento das experiências por meio de projetos, investigações e múltiplas linguagens, beneficiando também o grupo. Discutem-se ainda aspectos socioemocionais, a parceria com as famílias e a dupla excepcionalidade. Conclui-se que reconhecer as altas habilidades na Educação Infantil é expressão do direito à diferença e da educação inclusiva, que não se limita às crianças com dificuldades, mas abrange todas as formas de singularidade.

Palavras chaves: Altas habilidades/superdotação; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Enriquecimento; Documentação pedagógica.

ABSTRACT

Giftedness is included in Brazilian special education legislation but remains poorly recognized in schools, especially in early childhood education. This article discusses how early childhood settings can recognize and support children who show high potential, intense interests, and strong creativity without resorting to premature labels or neglecting their needs. This theoretical bibliographic and documentary study draws on Joseph Renzulli, Howard Gardner, Angela Virgolim, Eunice Alencar, Denise Fleith, Ellen Winner, Susana Pérez, Soraia Freitas, and Maria Teresa Mantoan, alongside Brazilian education law and special education policy. It examines contemporary conceptions of giftedness, myths that make these children invisible, relevant legal frameworks, and the specific challenges of identification in early childhood, when development varies and precocity must be distinguished from giftedness. Identification should rely on ongoing observation, listening, and pedagogical documentation. Support should enrich children's experiences through projects, inquiry, and multiple forms of expression, benefiting the group as well. The article also discusses social-emotional needs, family partnerships, and twice-exceptionality. It concludes that recognizing giftedness in early childhood is an expression of the right to difference and inclusive education, which encompasses all forms of individuality, not only children experiencing difficulty.

Keywords: Giftedness; Early Childhood Education; Inclusive Education; Enrichment; Pedagogical Documentation

INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação inclusiva, a atenção costuma dirigir-se às crianças com deficiência ou com transtornos do desenvolvimento, cujas necessidades se tornam visíveis nas barreiras que enfrentam para participar das experiências coletivas. Menos frequente é a reflexão sobre crianças que demonstram potencial elevado, interesses intensos, vocabulário surpreendente, criatividade marcante ou capacidade de concentração incomum em determinados temas. Essas crianças também integram o público da educação especial na legislação brasileira, mas permanecem, em grande medida, invisíveis nas práticas escolares.

A invisibilidade das altas habilidades/superdotação decorre de diferentes fatores. Há mitos amplamente difundidos, como a ideia de que essas crianças aprendem sozinhas e não precisam de apoio, ou de que a superdotação se manifesta sempre como desempenho escolar excepcional. Há também desconhecimento por parte de profissionais da educação, ausência de formação específica e receio de rotular crianças pequenas. Na Educação Infantil, essa invisibilidade é ainda mais acentuada, pois muitos consideram prematuro falar em superdotação antes da escolarização formal.

Esse receio não é infundado. A primeira infância é marcada por intensas transformações, ritmos desiguais de desenvolvimento e grande variabilidade entre as crianças. Um desempenho precoce em determinada área não garante superdotação futura, e rótulos atribuídos cedo podem gerar expectativas rígidas, pressões indevidas e dificuldades de relacionamento. Entretanto, o risco do rótulo não justifica a indiferença. Crianças que demonstram necessidades de aprendizagem distintas das de seus pares têm direito a experiências que desafiem suas potencialidades e respeitem sua singularidade, e a Educação Infantil é a primeira instituição educativa em que esse direito pode ser garantido.

Este artigo tem como objetivo discutir as altas habilidades/superdotação na Educação Infantil, examinando concepções teóricas, marcos legais, desafios da identificação na primeira infância e possibilidades de atendimento no cotidiano pedagógico. Trata-se de estudo teórico, de natureza bibliográfica e documental. A questão que orienta a reflexão é a seguinte: como a escola da infância pode reconhecer e acolher crianças com indicadores de altas habilidades sem recorrer a rótulos precoces e sem negligenciar suas necessidades educacionais?

O texto aborda, inicialmente, as concepções contemporâneas de superdotação e os mitos que dificultam o reconhecimento dessas crianças. Em seguida, examina os marcos legais e as políticas públicas, as especificidades da identificação na Educação Infantil, o papel da observação e da documentação pedagógica, as possibilidades de enriquecimento por meio de múltiplas linguagens e, por fim, os aspectos socioemocionais, a parceria com as famílias e a dupla excepcionalidade.

CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Durante grande parte do século XX, a superdotação foi associada quase exclusivamente a elevados escores em testes de inteligência. Essa concepção, centrada no quociente intelectual, restringia o fenômeno a uma dimensão cognitiva e acadêmica, desconsiderando outras formas de talento e a influência do contexto sobre seu desenvolvimento. As formulações contemporâneas ampliaram essa compreensão, reconhecendo a diversidade de manifestações do potencial humano.

Renzulli (2004) propõe a concepção dos três anéis, segundo a qual o comportamento de superdotação resulta da interação entre habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Nenhum desses componentes, isoladamente, caracteriza a superdotação; é sua interação, em determinada área de desempenho, que produz comportamentos superdotados. O autor distingue ainda a superdotação acadêmica, mais facilmente identificada por testes e pelo desempenho escolar, da superdotação produtivo-criativa, que se manifesta na produção de ideias, obras e soluções originais. Um aspecto central de sua proposta é a compreensão de que a superdotação não é traço fixo que a pessoa possui ou não possui, mas comportamento que pode ser desenvolvido em determinadas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias.

Gardner (1994), com a teoria das inteligências múltiplas, contribuiu para questionar a ideia de uma inteligência única e mensurável por um só instrumento. Ao descrever inteligências como a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal, o autor ampliou o reconhecimento de competências que a escola tradicionalmente desconsiderava. Essa perspectiva é particularmente relevante para a Educação Infantil, em que as crianças se expressam por múltiplas linguagens e em que talentos musicais, artísticos, corporais ou relacionais podem manifestar-se antes das habilidades acadêmicas.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva incorporou essa concepção ampliada ao definir que os estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentarem grande criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008). Virgolim (2007) destaca que essa definição afasta a ideia de uma superdotação homogênea e reconhece que as crianças podem apresentar perfis muito diferentes entre si, com destaque em uma ou em várias áreas.

MITOS E INVISIBILIDADE

A compreensão das altas habilidades/superdotação é dificultada por concepções equivocadas amplamente difundidas. Winner (1998) analisa diversos desses mitos, entre eles a crença de que a criança superdotada seria igualmente brilhante em todas as áreas, a de que a superdotação dependeria exclusivamente de fatores biológicos ou exclusivamente do ambiente, e a de que essas crianças seriam, necessariamente, emocionalmente bem ajustadas e sem necessidade de apoio. A autora mostra que as trajetórias são heterogêneas e que o desenvolvimento do talento depende da articulação entre disposições individuais, oportunidades e apoio.

Alencar e Fleith (2001) também discutem ideias que dificultam o atendimento adequado, como a suposição de que o aluno superdotado obterá bons resultados sem ajuda, de que terá sempre bom desempenho escolar e de que o atendimento especializado seria privilégio ou elitismo. As autoras argumentam que a ausência de estímulos adequados pode conduzir ao desinteresse, ao tédio e ao subaproveitamento do potencial, e que a oferta de condições para o desenvolvimento das habilidades é questão de direito educacional, e não de privilégio.

Esses mitos têm consequências concretas. Pérez e Freitas (2011), ao analisarem o cenário brasileiro, observam que o número de estudantes identificados com altas habilidades/superdotação é muito inferior às estimativas, o que evidencia a invisibilidade desse público nas escolas. As autoras apontam a falta de formação dos professores, a persistência de concepções restritivas e a fragilidade das políticas de atendimento como fatores que contribuem para esse quadro.

Na Educação Infantil, a invisibilidade assume contornos próprios. Crianças pequenas com indicadores de altas habilidades podem ser percebidas como agitadas, questionadoras em excesso, dispersas nas propostas coletivas ou pouco interessadas nas atividades oferecidas. Um repertório de propostas pouco desafiador pode levar a criança a desinteressar-se, e esse desinteresse pode ser interpretado como problema de comportamento. Por outro lado, a criança que demonstra habilidades em áreas valorizadas pela escola, como a leitura precoce, pode ser rapidamente reconhecida, enquanto talentos em áreas como as artes, a liderança ou o movimento passam despercebidos. A formação do olhar docente é, portanto, condição para superar essa invisibilidade.

MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e estabelece que sua oferta tem início na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida. A mesma lei prevê que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades desses educandos, além de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996).

A Lei nº 13.234, de 2015, alterou a LDB para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e na educação superior, atribuindo à União a responsabilidade de estabelecer diretrizes e procedimentos para esse fim e prevendo a criação de cadastro nacional desses estudantes (Brasil, 2015). A alteração reconhece, no plano normativo, que a identificação é condição para a efetivação do direito ao atendimento.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, estabelece que os alunos com altas habilidades/superdotação terão atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito das escolas públicas de ensino regular, em interface com núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com instituições de ensino superior e institutos voltados à pesquisa, às artes e aos esportes (Brasil, 2009). O atendimento, portanto, tem caráter suplementar, e não substitutivo, à escolarização comum.

Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação. O decreto estabelece que a educação especial é oferecida de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com recursos e serviços destinados a apoiar, complementar e suplementar a escolarização, e prevê, entre seus objetivos, a implementação de programas e ações para suplementar a formação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025). A nova

normativa confirma, assim, que esse público integra a política de educação especial e que seu atendimento deve ocorrer nas escolas comuns.

No município de São Paulo, o Decreto nº 57.379, de 2016, instituiu a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas unidades educacionais da rede municipal (São Paulo, 2016). A inclusão explícita das altas habilidades na política municipal confirma que as unidades de Educação Infantil também têm responsabilidade no reconhecimento e no atendimento dessas crianças.

O arcabouço normativo é, portanto, consistente. A distância entre a norma e a prática, contudo, permanece significativa. Como observam Pérez e Freitas (2011), a existência de previsões legais não tem sido suficiente para garantir a identificação e o atendimento, especialmente quando faltam formação docente, estruturas de apoio e compreensão das especificidades desse público.

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRECOCIDADE, INDICADORES E O RISCO DO RÓTULO

A identificação de altas habilidades na Educação Infantil apresenta desafios específicos. O desenvolvimento na primeira infância é marcado por avanços irregulares: uma criança pode falar precocemente e demorar a desenvolver outras habilidades, ou demonstrar interesse intenso por um tema que depois abandona. Essa variabilidade torna arriscadas conclusões definitivas e exige que o olhar do professor seja atento, mas também prudente.

É necessário distinguir precocidade de superdotação. Winner (1998) considera a precocidade uma das características frequentemente associadas às crianças superdotadas, ao lado de uma forte motivação para dominar determinada área e de modos próprios de aprender. Contudo, a precocidade, isoladamente, não caracteriza superdotação: muitas crianças apresentam avanços precoces que se estabilizam ao longo do desenvolvimento, alcançando os pares posteriormente. O que se observa na Educação Infantil são indicadores, e não diagnósticos.

Virgolim (2007) e a literatura da área apontam alguns indicadores que podem ser observados em crianças pequenas: curiosidade intensa e persistente, perguntas elaboradas e frequentes, vocabulário amplo, memória notável, capacidade de concentração prolongada em temas de interesse, senso de humor sofisticado para a idade, imaginação e criatividade marcantes, facilidade em estabelecer relações entre ideias, interesse por temas incomuns para a faixa etária e sensibilidade acentuada. Esses indicadores não devem ser tomados como lista de verificação, mas como pistas que orientam uma observação mais cuidadosa.

A perspectiva de Renzulli (2004) oferece contribuição importante para lidar com o risco do rótulo. Ao compreender a superdotação como comportamento que se desenvolve em determinadas condições, e não como característica fixa, o autor desloca a ênfase da classificação da criança para a oferta de oportunidades. Na Educação Infantil, esse deslocamento é especialmente pertinente: mais importante do que afirmar que uma criança é superdotada é garantir que ela tenha experiências capazes de desafiar e desenvolver seus potenciais, e que essas experiências possam, muitas vezes, ser estendidas ao grupo.

Essa prudência não deve converter-se em omissão. Quando a criança demonstra indicadores consistentes e persistentes, necessidades que o planejamento comum não atende ou sinais de sofrimento associados à falta de desafio, é necessário registrar as observações, dialogar com a família, com a coordenação pedagógica e com os serviços de apoio da rede, e planejar respostas pedagógicas específicas. A identificação, nessa etapa, é processo contínuo e compartilhado, e não evento pontual.

OBSERVAÇÃO, ESCUTA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO CAMINHOS DE IDENTIFICAÇÃO

Na Educação Infantil, a identificação de indicadores de altas habilidades deve apoiar-se nos mesmos princípios que orientam a avaliação na etapa: observação crítica e criativa das atividades, brincadeiras e interações das crianças, registros diversos e ausência de finalidade classificatória (Brasil, 2010). Testes padronizados, quando utilizados, pertencem ao campo da avaliação especializada e não substituem o conhecimento produzido pelo professor no cotidiano.

A escuta das crianças é atitude fundamental nesse processo. Escutar implica atentar para as perguntas que a criança formula, para os temas que a mobilizam, para as hipóteses que elabora, para as soluções que inventa e para os modos como se relaciona com os colegas e com os materiais. Uma criança que retoma insistentemente determinado tema, que aprofunda investigações por iniciativa própria, que propõe regras novas para brincadeiras ou que produz desenhos e construções de complexidade incomum oferece pistas que só podem ser percebidas por um adulto disponível para observá-la.

A documentação pedagógica, tal como desenvolvida na experiência de Reggio Emilia, oferece instrumento valioso para tornar essas pistas visíveis e compartilháveis. Registros escritos, fotografias, gravações, transcrições de falas e produções das crianças permitem acompanhar percursos, identificar recorrências e sustentar a reflexão do professor e da equipe (Edwards; Gandini; Forman, 1999). A documentação também favorece o diálogo com as famílias e com os profissionais de apoio, fornecendo elementos concretos para a tomada de decisões.

A perspectiva das múltiplas linguagens amplia as possibilidades de reconhecimento. Uma criança pode revelar potencial elevado no desenho, na música, na dramatização, na construção, na narrativa oral, no movimento, na liderança de brincadeiras ou na resolução de problemas lógicos. Se a escola valorizar apenas as manifestações ligadas à antecipação da alfabetização, deixará de reconhecer

talentos que se expressam por outras vias. A concepção ampliada de superdotação adotada na política nacional exige, portanto, um currículo que ofereça oportunidades diversificadas de expressão.

ENRIQUECIMENTO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO COTIDIANO

O atendimento a crianças com indicadores de altas habilidades na Educação Infantil não deve assumir a forma de antecipação de conteúdos escolares nem de treinamento acadêmico precoce. A aceleração, prevista na legislação, suscita debates relevantes e, na primeira infância, deve ser examinada com muita cautela, considerando o desenvolvimento global da criança, suas relações com os pares e o sentido da experiência educativa própria da etapa. O caminho mais coerente com os princípios da Educação Infantil é o enriquecimento das experiências.

Renzulli (2004) descreve modelos de enriquecimento que combinam atividades exploratórias gerais, oportunidades de desenvolvimento de processos de pensamento e investigação de problemas reais, com envolvimento ativo dos estudantes. O autor defende ainda que o enriquecimento pode beneficiar toda a escola, e não apenas os identificados, o que dialoga com a perspectiva inclusiva. Adaptados à Educação Infantil, esses princípios sugerem a organização de projetos e investigações que partam dos interesses das crianças, ofereçam desafios crescentes e permitam diferentes níveis de aprofundamento.

Na prática, o enriquecimento pode se concretizar por meio de projetos investigativos sobre temas propostos pelas crianças, da oferta de materiais variados e complexos, de livros e fontes de informação sobre assuntos de interesse, de desafios de construção e de resolução de problemas, de experiências artísticas com diferentes técnicas e suportes, e do contato com pessoas da comunidade que possam compartilhar saberes específicos. A criança com indicadores de altas habilidades pode aprofundar-se em determinado aspecto do projeto, enquanto outras participam de outras formas, sem que isso implique separação do grupo.

Fleith (2007) destaca que práticas educacionais adequadas a esses estudantes envolvem o estímulo à criatividade, a flexibilidade do planejamento, a valorização dos interesses e a criação de ambiente que acolha ideias diferentes. Na Educação Infantil, isso significa que o professor precisa estar disposto a acompanhar perguntas que ultrapassam o planejamento, a oferecer respostas que não simplifiquem excessivamente o conhecimento e a aceitar que algumas crianças queiram aprofundar temas por muito mais tempo que outras.

Essa perspectiva converge com a defesa da inclusão como transformação da escola. Mantoan (2003) sustenta que a inclusão exige uma escola que reconheça e valorize as diferenças, e não que busque homogeneizar os estudantes ou adaptá-los a um padrão. Nesse sentido, o atendimento às altas habilidades não é concessão especial, mas expressão de uma escola que se organiza para responder às singularidades de todos. As mesmas estratégias que desafiam uma criança com potencial elevado, como

projetos abertos, materiais diversificados e valorização das perguntas, enriquecem as experiências do grupo inteiro.

ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS, FAMÍLIA E DUPLA EXCEPCIONALIDADE

O desenvolvimento das crianças com altas habilidades nem sempre é harmônico. Alencar e Fleith (2001) observam que pode haver descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional ou social, o que se expressa, por exemplo, em crianças que compreendem questões complexas, mas ainda lidam com as frustrações de modo próprio da idade. Sensibilidade intensa, perfeccionismo, dificuldade em encontrar pares com interesses semelhantes e sentimento de diferença são aspectos que podem acompanhar essas crianças e que precisam ser considerados pelo professor.

A Educação Infantil tem papel importante nesse campo, pois é espaço privilegiado de convivência, brincadeira e construção de vínculos. A criança com indicadores de altas habilidades precisa de oportunidades para brincar com os colegas, para ser aceita em sua singularidade e para desenvolver habilidades sociais, sem ser isolada nem exposta como exemplo. O reconhecimento de suas potencialidades não deve gerar expectativas excessivas nem transformar a criança em objeto de exibição, pois a pressão por desempenho pode comprometer o prazer de aprender e a espontaneidade própria da infância.

A parceria com as famílias é igualmente fundamental. Muitas vezes, são os familiares que primeiro percebem características diferenciadas, mas também podem ter dúvidas, ansiedades ou expectativas pouco realistas. O diálogo entre escola e família, apoiado na documentação pedagógica, permite compartilhar observações, construir compreensões comuns e evitar tanto a negação das necessidades da criança quanto a pressão por desempenho. Quando necessário, a articulação com os serviços de apoio da rede e com núcleos especializados pode ampliar as possibilidades de atendimento.

Um aspecto que merece atenção específica é a dupla excepcionalidade, isto é, a coexistência de altas habilidades com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou transtornos de aprendizagem. Alves e Nakano (2015) discutem essas relações e mostram que uma condição pode mascarar a outra: o potencial elevado pode encobrir dificuldades, e as dificuldades podem ocultar o potencial. Crianças com dupla excepcionalidade correm o risco de ter reconhecidas apenas suas limitações, recebendo apoio voltado exclusivamente às dificuldades, enquanto seus talentos permanecem sem estímulo.

Na Educação Infantil, em que os diagnósticos ainda estão frequentemente em construção, a atenção à dupla excepcionalidade reforça a importância de um olhar que não reduza a criança a uma única característica. Uma criança com transtorno do espectro autista pode demonstrar memória extraordinária, interesse profundo por determinados temas ou habilidades notáveis em áreas específicas, e essas manifestações devem ser reconhecidas como potencialidades a desenvolver, e não apenas como

comportamentos restritos a serem contornados. O desafio pedagógico é planejar experiências que apoiem as dificuldades e, ao mesmo tempo, desafiem os potenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo evidencia que as altas habilidades/superdotação, embora integrem o público da educação especial na legislação brasileira, permanecem pouco reconhecidas nas instituições educativas, especialmente na Educação Infantil. Essa invisibilidade decorre de mitos persistentes, de concepções restritivas centradas no desempenho acadêmico, da falta de formação docente e do receio, legítimo, de rotular crianças pequenas.

As concepções contemporâneas, ao compreenderem a superdotação como fenômeno multidimensional, que envolve habilidade, envolvimento com a tarefa e criatividade e que se manifesta em diferentes áreas, oferecem base para um olhar mais amplo e menos classificatório. A compreensão da superdotação como comportamento que se desenvolve em determinadas condições é particularmente fecunda para a primeira infância, pois desloca a ênfase do rótulo para a oferta de oportunidades.

O arcabouço legal brasileiro, da LDB à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025, passando pela política paulistana, reconhece o direito dessas crianças ao atendimento educacional e afirma que a educação especial se inicia na Educação Infantil. A efetivação desse direito, contudo, depende da formação dos profissionais, da organização das unidades e da compreensão das especificidades da etapa.

Na Educação Infantil, a identificação deve ser entendida como processo contínuo, apoiado na observação, na escuta e na documentação pedagógica, e não como aplicação de testes ou atribuição precoce de diagnósticos. É necessário distinguir precocidade de superdotação e reconhecer que os indicadores observados nessa fase são pistas que orientam o planejamento, e não conclusões definitivas. Essa prudência, entretanto, não pode justificar a omissão diante de necessidades evidentes.

O atendimento mais coerente com os princípios da etapa é o enriquecimento das experiências, por meio de projetos, investigações, materiais diversificados e múltiplas linguagens, que beneficiam também o grupo e evitam a antecipação de conteúdos escolares. A atenção aos aspectos socioemocionais, a parceria com as famílias e o cuidado com a dupla excepcionalidade completam uma abordagem que considera a criança em sua integralidade.

Conclui-se que reconhecer e acolher as altas habilidades na Educação Infantil é expressão do direito à diferença. A educação inclusiva não se limita às crianças que enfrentam dificuldades, mas abrange todas as formas de singularidade. Uma escola da infância verdadeiramente inclusiva é aquela capaz de oferecer a cada criança experiências que respeitem seu modo de ser e desafiem suas possibilidades, sem aprisioná-la em rótulos e sem desperdiçar seus potenciais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, Rauni Jandré Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015.

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

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.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

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

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

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



BRINCADEIRAS NO BERÇÁRIO: INTERAÇÕES, DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY IN THE NURSERY: INTERACTIONS, DISCOVERIES, AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SIMARA SOUZA DE OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (no ano de 2015) Professora de Educação Infantil – no CEI Parque Nova Santo Amaro.

RESUMO

O presente artigo aborda a importância das brincadeiras no cotidiano do Berçário, compreendendo o brincar como uma das principais formas pelas quais os bebês conhecem o mundo, estabelecem relações, expressam sentimentos, desenvolvem movimentos, exploram materiais e constroem aprendizagens. O estudo parte da concepção de bebê como sujeito histórico, social, potente e detentor de direitos, reconhecendo que, desde os primeiros meses de vida, as crianças participam ativamente das experiências que acontecem nos espaços educativos. A pesquisa apresenta uma reflexão sobre o papel das brincadeiras na Educação Infantil, destacando as experiências sensoriais, exploratórias, heurísticas, musicais, literárias e aquelas realizadas com materiais não estruturados. Também discute a organização dos espaços estéticos, a atuação intencional do professor, as interações entre os bebês, a inclusão, a equidade, a valorização das diferentes culturas e a documentação pedagógica. Fundamentado em documentos orientadores da Educação Infantil e nas contribuições de autores como Kishimoto, Vygotsky, Winnicott e Emmi Pikler, o artigo evidencia que brincar no Berçário não significa apenas oferecer brinquedos, mas criar condições para que os bebês possam investigar, experimentar, escolher, repetir, descobrir e produzir sentidos sobre aquilo que vivenciam. Conclui-se que uma prática pedagógica que valoriza as brincadeiras possibilita experiências significativas e contribui para o desenvolvimento integral dos bebês, respeitando seus tempos, interesses, necessidades e singularidades.

Palavras chaves: Brincadeiras; Berçário; Bebês; Educação Infantil; Interações

ABSTRACT

This article examines the importance of play in nursery life, understanding play as one of the main ways babies learn about the world, form relationships, express feelings, develop movement, explore materials, and learn. It views babies as historical and social subjects with agency and rights who actively participate in educational experiences from the earliest months of life. The article reflects on play in early childhood education, highlighting sensory, exploratory, heuristic, musical, and literary experiences and play with open-ended materials. It also discusses learning environments, intentional teaching, interaction among babies, inclusion, equity, cultural diversity, and pedagogical documentation. Drawing on early childhood education guidance and the work of Kishimoto, Vygotsky, Winnicott, and Emmi Pikler, the article argues that play in the nursery is more than providing toys: it means creating conditions for babies to investigate, experiment, choose, repeat, discover, and make meaning from experience. It concludes that play-based practice supports meaningful experiences and babies' holistic development while respecting their pace, interests, needs, and individuality.

Keywords: Play; Nursery; Babies; Early Childhood Education; Interaction

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da educação básica, sendo o espaço educativo responsável por acolher crianças pequenas e proporcionar experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral. No contexto do Berçário, essa responsabilidade assume características específicas, uma vez que os bebês estão em intenso processo de descoberta do próprio corpo, dos outros, dos objetos, dos espaços e das diferentes possibilidades de interação com o mundo. Durante muito tempo, os bebês foram compreendidos principalmente a partir de suas necessidades de cuidado. Alimentar, trocar, higienizar, fazer dormir e proteger eram ações frequentemente consideradas suficientes para caracterizar o atendimento às crianças pequenas. Atualmente, porém, compreende-se que cuidado e educação são dimensões indissociáveis. O bebê necessita de cuidados, mas também precisa ser reconhecido como sujeito ativo, curioso, capaz de estabelecer relações, manifestar preferências, comunicar desejos e participar das experiências cotidianas. Nesse contexto, as brincadeiras ocupam lugar central. Brincar é uma linguagem própria da infância e, para os bebês, constitui uma forma privilegiada de conhecer o mundo. Ao tocar, apertar, puxar, bater, sacudir, observar, transportar, esconder, encontrar, colocar e retirar objetos, os bebês elaboram hipóteses, percebem relações de causa e efeito e ampliam suas possibilidades de ação. A brincadeira no Berçário não precisa estar relacionada exclusivamente aos brinquedos convencionais. Uma caixa, um tecido, uma colher de madeira, uma tampa, uma bola, uma garrafa sensorial, um livro de pano ou um elemento natural podem provocar inúmeras descobertas quando apresentados em um contexto cuidadosamente planejado. Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância das brincadeiras no Berçário, destacando suas

contribuições para o desenvolvimento integral dos bebês e para a construção de uma prática pedagógica pautada na escuta, na observação, nas interações e na intencionalidade. A discussão considera também a necessidade de organizar ambientes acolhedores e desafiadores, nos quais os bebês tenham oportunidades de explorar diferentes materialidades e participar de experiências diversificadas.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar é uma experiência essencial da infância. Na Educação Infantil, a brincadeira não deve ser compreendida apenas como um momento de descontração ou de intervalo entre atividades consideradas pedagógicas. Ela constitui uma importante forma de aprendizagem e de expressão infantil. A Base Nacional Comum Curricular reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Isso significa que as experiências oferecidas às crianças devem possibilitar que elas interajam com outras crianças, adultos, objetos, espaços e elementos da natureza. No Berçário, essa concepção é especialmente importante. O bebê aprende por meio do corpo e dos sentidos. Antes mesmo de utilizar a linguagem oral de maneira convencional, comunica-se por meio do olhar, do choro, dos movimentos, dos gestos, dos sorrisos, das expressões faciais e das diferentes formas de aproximação. A brincadeira possibilita que essas manifestações sejam percebidas e valorizadas pelos adultos. Quando um bebê sacode um objeto diversas vezes para perceber o som produzido, está realizando uma investigação. Quando derruba um objeto e observa o adulto buscá-lo, está experimentando uma relação. Quando leva um material à boca, toca sua superfície ou bate nele, está conhecendo características físicas desse objeto. Portanto, brincar é também investigar. Kishimoto destaca a relevância do brincar para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, compreendendo o jogo e a brincadeira como experiências que permitem à criança construir conhecimentos de maneira significativa. No Berçário, a repetição também possui grande importância. O bebê pode realizar a mesma ação inúmeras vezes e, a cada repetição, ampliar sua compreensão sobre aquilo que está explorando. Dessa forma, cabe ao professor garantir tempo suficiente para que a criança possa repetir, experimentar e transformar suas ações.

O BEBÊ COMO SUJEITO DE DIREITOS

Reconhecer o bebê como sujeito de direitos significa superar uma visão que o coloca como alguém passivo, que apenas recebe cuidados dos adultos. O bebê é uma pessoa que participa das relações sociais desde o nascimento. Possui necessidades, desejos, emoções, preferências e formas próprias de comunicação. Na Educação Infantil, essa compreensão exige uma prática pedagógica que considere os bebês como protagonistas de suas experiências, respeitando suas singularidades e seus diferentes ritmos de desenvolvimento. Cada bebê apresenta uma trajetória própria. Alguns demonstram interesse imediato por objetos que produzem sons; outros preferem observar. Alguns se deslocam rapidamente pelos espaços; outros permanecem mais tempo explorando com as mãos e os olhos. Essas diferenças não devem ser vistas como problemas, mas como características próprias de cada criança. Emmi Pikler

contribuiu significativamente para uma concepção de bebê competente, valorizando a liberdade de movimento, o respeito aos tempos individuais e a construção de relações de confiança entre adultos e criança. Essa perspectiva contribui para repensar o papel do professor no Berçário. Em vez de conduzir todas as ações dos bebês, o professor organiza condições para que eles possam agir e descobrir. Assim, uma prática pedagógica respeitosa permite que o bebê tenha oportunidades para escolher, movimentar-se, observar, explorar e participar.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO BERÇÁRIO

As brincadeiras desempenham papel fundamental no desenvolvimento dos bebês porque envolvem simultaneamente diferentes dimensões da experiência humana. Uma brincadeira aparentemente simples, como explorar uma cesta de objetos, pode envolver percepção visual, coordenação motora, atenção, curiosidade, comunicação e interação social. Ao oferecer uma diversidade de objetos seguros, o professor amplia as possibilidades de investigação. As brincadeiras também contribuem para a construção da autonomia. Quando o bebê escolhe um objeto entre diferentes possibilidades, aproxima-se dele e decide como explorá-lo, está exercitando sua capacidade de escolha. No cotidiano do Berçário, é possível perceber que os bebês demonstram preferências. Alguns escolhem livros; outros demonstram maior interesse por objetos sonoros, tecidos, bolas ou materiais que possibilitam movimentos. A observação dessas escolhas fornece importantes informações para o planejamento pedagógico. O professor pode, por exemplo, perceber que determinado grupo demonstra grande interesse por objetos que podem ser transportados. A partir dessa observação, pode organizar uma proposta com cestos, potes, caixas e objetos de diferentes tamanhos. Assim, o planejamento nasce da observação da criança.

BRINCADEIRAS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O desenvolvimento do bebê acontece de maneira integrada. Movimento, pensamento, emoções, linguagem, relações sociais e percepção corporal estão profundamente relacionados. As brincadeiras possibilitam experiências que envolvem todas essas dimensões. Ao participar de um circuito com almofadas, colchonetes e túneis, por exemplo, o bebê experimenta diferentes possibilidades de movimento. Pode engatinhar, rolar, apoiar-se, passar por baixo ou simplesmente observar os colegas. Essas experiências favorecem a percepção do próprio corpo e a construção da confiança para movimentar-se. As brincadeiras também favorecem a linguagem. Durante uma experiência, o professor pode nomear objetos, ações e sensações: "bola", "grande", "pequena", "caiu", "subiu", "achou", "vamos novamente". Essa linguagem contextualizada contribui para ampliar o repertório comunicativo dos bebês. O desenvolvimento emocional também é contemplado. Uma brincadeira compartilhada pode provocar alegria, surpresa, expectativa e satisfação. Por isso, brincar constitui uma experiência educativa integral.

BRINCADEIRAS SENSORIAIS E EXPLORATÓRIAS

Os sentidos são importantes caminhos de conhecimento para os bebês. As experiências sensoriais possibilitam contato com diferentes texturas, temperaturas, sons, cores, formas, pesos e movimentos. No Berçário, podem ser organizadas propostas com tecidos, caixas, objetos de madeira, materiais naturais, elementos sonoros, papéis de diferentes texturas e recipientes seguros. É importante, entretanto, que essas propostas sejam planejadas considerando a segurança dos bebês. O professor precisa observar tamanho, composição, resistência, higiene e possibilidade de engolir ou machucar-se. Uma proposta sensorial pode ser simples. Uma cesta contendo tecidos de diferentes texturas já pode provocar inúmeras investigações. O bebê toca, puxa, amassa, observa, leva próximo ao rosto e compara. Outra possibilidade é a exploração de garrafas sensoriais devidamente lacradas, permitindo observar movimentos, cores e elementos internos. O objetivo não é apresentar uma resposta pronta, mas possibilitar que o bebê descubra.

BRINCADEIRAS HEURÍSTICAS

O brincar heurístico valoriza a exploração de objetos cotidianos e materiais que possibilitam diferentes ações. No Berçário, essa abordagem pode ser desenvolvida por meio da organização de cestos contendo objetos seguros e variados. Tampas grandes, potes, colheres, tecidos, argolas, caixas, recipientes e outros materiais podem ser disponibilizados para investigação. O professor atua como observador atento, garantindo segurança e acompanhando as descobertas. Durante a experiência, os bebês podem perceber que alguns objetos produzem sons quando batidos, que determinados materiais cabem dentro de recipientes ou que alguns objetos podem ser empilhados. O brincar heurístico favorece a autonomia porque permite que o bebê descubra diferentes possibilidades sem que o adulto determine uma única maneira correta de utilizar o material.

BRINCADEIRAS COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Materiais não estruturados são aqueles que não possuem uma única função determinada. Uma caixa pode transformar-se em esconderijo. Um tecido pode ser utilizado para cobrir um objeto. Um pote pode receber outros objetos. Uma colher pode produzir sons. Esses materiais ampliam a criatividade e favorecem a investigação. No Berçário, a oferta de materiais não estruturados precisa estar associada à segurança e à intencionalidade pedagógica. O professor pode observar como os bebês utilizam os materiais e, posteriormente, reorganizar a proposta. Essa flexibilidade é importante porque permite que o planejamento seja construído a partir das respostas das crianças.

MÚSICA, HISTÓRIAS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO

A música está profundamente relacionada às experiências dos bebês. Cantigas, músicas de diferentes culturas, brincadeiras sonoras e instrumentos simples podem fazer parte da rotina. O professor pode cantar durante o acolhimento, nos momentos de transição ou em uma proposta específica. A música também pode favorecer movimentos corporais. Histórias igualmente possuem papel importante. Mesmo

antes de compreenderem completamente a narrativa, os bebês observam imagens, acompanham a voz do adulto, percebem expressões e demonstram interesse pelas ilustrações. Livros de pano, cartonados e livros adequados à faixa etária podem estar disponíveis para exploração. A leitura não precisa acontecer apenas em um momento formal. Os livros podem integrar os espaços estéticos e estar acessíveis para que os bebês os explorem.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS BRINCADEIRAS

O professor é um importante mediador das experiências infantis. No entanto, mediar não significa controlar todas as ações. O professor precisa observar, escutar, organizar, proteger, incentivar e intervir quando necessário. A observação permite identificar interesses e necessidades. Durante uma brincadeira, por exemplo, um bebê pode demonstrar interesse repetido por determinado material. Essa informação pode orientar novas propostas. A intencionalidade pedagógica também está presente na escolha dos materiais, na organização do espaço, no tempo destinado à exploração e na maneira como o professor se relaciona com os bebês. Uma prática intencional não significa uma prática rígida. Pelo contrário, é possível planejar uma proposta e, ao observar as crianças, permitir que elas transformem a experiência.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESTÉTICOS

O espaço também educa. No Berçário, a organização dos ambientes deve favorecer segurança, autonomia, movimento e exploração. Os espaços estéticos podem ser organizados com diferentes materiais, livros, objetos, elementos naturais, tecidos e brinquedos, respeitando a faixa etária. A disposição dos materiais deve permitir que os bebês tenham acesso visual e, quando possível, físico aos objetos. O ambiente precisa convidar à exploração. Um espaço organizado não significa um ambiente excessivamente decorado. O mais importante é que os elementos disponíveis tenham significado pedagógico e contribuam para as experiências das crianças. A estética também envolve acolhimento. Cores, iluminação, organização, imagens, livros e materiais podem contribuir para que o bebê se reconheça como pertencente àquele espaço.

BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES ENTRE OS BEBÊS

Os bebês aprendem também observando outros bebês. Durante uma brincadeira, uma criança pode perceber que outra encontrou um objeto ou realizou determinado movimento e tentar repetir a ação. Essas situações favorecem processos de imitação, comunicação e interação. O professor deve organizar propostas que possibilitem experiências coletivas sem exigir que todos os bebês realizem a mesma ação simultaneamente. Cada criança pode participar de acordo com suas possibilidades. As interações também ensinam sobre convivência. Mesmo crianças muito pequenas começam a experimentar a presença do outro, compartilhar espaços e perceber diferentes formas de comunicação.

INCLUSÃO, EQUIDADE E RESPEITO ÀS SINGULARIDADES

Uma Educação Infantil inclusiva reconhece que cada bebê possui características próprias. O planejamento precisa considerar diferentes ritmos, formas de comunicação e possibilidades de participação. Nem todos os bebês irão demonstrar interesse pelo mesmo material ou realizar determinada ação da mesma maneira. A equidade exige que o professor ofereça condições para que cada criança possa participar. Isso pode significar adaptar materiais, reorganizar espaços, ampliar o tempo de exploração ou oferecer diferentes formas de acesso. A inclusão também envolve representatividade. Livros, imagens, bonecas, músicas e materiais presentes no cotidiano precisam contemplar a

BRINCADEIRAS E CULTURAS

As brincadeiras também são manifestações culturais. Cantigas, histórias, instrumentos, objetos, gestos e formas de brincar fazem parte da cultura dos diferentes grupos sociais. No Berçário, é importante possibilitar o contato com diferentes manifestações culturais de maneira respeitosa e contextualizada. Experiências relacionadas às culturas africanas, indígenas e de diferentes comunidades podem ampliar o repertório dos bebês desde os primeiros anos. Uma proposta envolvendo sons de tambores, por exemplo, pode despertar a curiosidade dos bebês e possibilitar experiências musicais. Da mesma forma, histórias com personagens indígenas ou negros contribuem para ampliar representações e fortalecer uma educação comprometida com a equidade. Valorizar culturas significa evitar estereótipos e apresentar as diferentes culturas de maneira respeitosa, viva e contextualizada.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E OBSERVAÇÃO DAS BRINCADEIRAS

Documentar as experiências dos bebês é uma forma de tornar visíveis suas aprendizagens. Fotografias, registros escritos, falas, expressões, movimentos e produções podem compor a documentação pedagógica. No Berçário, muitas aprendizagens não aparecem em produções convencionais. Elas acontecem no corpo, no olhar, no gesto e na exploração. Por isso, observar é fundamental.

O professor pode registrar:

- qual material despertou interesse;
- como o bebê explorou o objeto;
- quais movimentos realizou;
- com quem interagiu;
- quais expressões apresentou;
- quanto tempo permaneceu envolvido;
- quais estratégias utilizou;
- quais novas possibilidades surgiram.

Esses registros ajudam a compreender os percursos individuais e coletivos. A documentação também contribui para o planejamento. Ao revisitar os registros, o professor pode identificar novos interesses e pensar em experiências futuras.

POSSIBILIDADES DE BRINCADEIRAS PARA O BERÇÁRIO I

O cotidiano do Berçário pode contemplar inúmeras possibilidades de

CESTOS DE DESCOBERTAS

MATERIALIDADE: cestos e objetos seguros de diferentes formas, tamanhos e texturas.

INTENCIONALIDADE: favorecer exploração, escolha, coordenação motora e percepção sensorial.

Os bebês podem retirar, observar, tocar, comparar e transportar os objetos.

CAIXA SENSORIAL

MATERIALIDADE: caixa ou recipiente amplo e materiais de diferentes texturas.

INTENCIONALIDADE: proporcionar experiências táteis e estimular a curiosidade.

CIRCUITO DE MOVIMENTOS

MATERIALIDADE: colchonetes, almofadas, túnel e objetos macios.

INTENCIONALIDADE: favorecer movimentos corporais, equilíbrio, deslocamento e percepção espacial.

BRINCANDO COM TECIDOS

MATERIALIDADE: tecidos de diferentes tamanhos, cores e texturas.

INTENCIONALIDADE: possibilitar experiências sensoriais e movimentos de puxar, esconder, cobrir e descobrir.

DESCOBRINDO OS SONS

MATERIALIDADE: chocalhos e objetos sonoros seguros.

INTENCIONALIDADE: explorar relações entre movimento e produção de sons.

HISTÓRIAS NO TAPETE

MATERIALIDADE: livros adequados aos bebês, tapete e almofadas.

INTENCIONALIDADE: favorecer contato com a literatura, imagens, sons da fala e interação.

BRINCANDO COM BOLAS

MATERIALIDADE: bolas de diferentes tamanhos e texturas.

INTENCIONALIDADE: explorar movimentos de rolar, alcançar, empurrar e transportar.

POSSIBILIDADES COM CAIXAS

MATERIALIDADE: caixas de diferentes tamanhos, devidamente higienizadas e seguras.

INTENCIONALIDADE: favorecer exploração espacial, esconder, retirar, colocar e transportar.

BRINCADEIRAS COM ELEMENTOS NATURAIS

MATERIALIDADE: folhas grandes, pinhas e outros elementos apropriados e seguros, sempre sob supervisão.

INTENCIONALIDADE: aproximar os bebês da natureza e ampliar experiências sensoriais.

BRINCADEIRAS COM LUZ E SOMBRA

MATERIALIDADE: luzes apropriadas e objetos seguros.

INTENCIONALIDADE: despertar curiosidade e favorecer observação de contrastes, movimentos e transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que as brincadeiras ocupam lugar fundamental no cotidiano do Berçário. Brincar, para o bebê, representa uma maneira de conhecer, investigar, comunicar, estabelecer relações e construir significados sobre o mundo. As experiências oferecidas no Berçário precisam superar a ideia de que o bebê apenas recebe cuidados. Cuidar e educar constituem dimensões inseparáveis do trabalho pedagógico. Ao organizar ambientes acolhedores, disponibilizar materiais diversificados, garantir tempo para exploração e observar atentamente as manifestações dos bebês, o professor cria condições para que as crianças sejam protagonistas de seus percursos. As brincadeiras sensoriais, heurísticas, musicais, literárias, corporais e aquelas realizadas com materiais não estruturados oferecem oportunidades significativas de aprendizagem. Também é fundamental reconhecer que cada bebê possui seu próprio ritmo. Nem todos demonstrarão interesse pelos mesmos materiais, nem responderão da mesma maneira às propostas. Respeitar essas diferenças é parte de uma prática inclusiva e equitativa. Nesse sentido, a observação e a documentação pedagógica tornam-se instrumentos fundamentais para compreender os percursos individuais e coletivos. Registrar uma descoberta, uma expressão, uma tentativa de movimento ou uma interação permite tornar visíveis aprendizagens que muitas vezes passam despercebidas. O professor do Berçário possui, portanto, papel essencial como organizador de contextos, observador, mediador e parceiro das descobertas infantis. Mais do que oferecer brinquedos, é necessário oferecer possibilidades. Mais do que propor atividades, é necessário criar contextos de investigação. Mais do que conduzir os bebês, é necessário acompanhá-los com sensibilidade, respeitando seus tempos e reconhecendo suas potencialidades. As brincadeiras no Berçário revelam que aprender pode acontecer em um gesto, em um olhar, em uma tentativa, em uma repetição ou na descoberta de um novo movimento. Dessa maneira, garantir o direito de brincar desde os primeiros anos significa reconhecer a infância como tempo de experiências, relações, descobertas e

produção de conhecimentos. Uma prática pedagógica comprometida com os bebês é aquela que os observa, escuta, acolhe e cria condições para que possam explorar o mundo com segurança, curiosidade e autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990**. Brasília: Presidência da República, 1990.

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

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

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global**. São Paulo: WMF Martins Fontes.

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

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago.

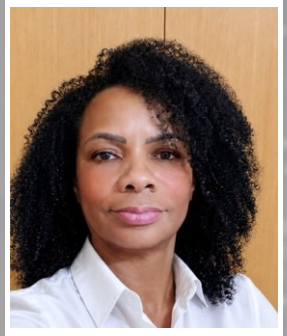
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil – Educação Antirracista**. São Paulo: SME.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

SPECIAL EDUCATION AND TEACHER EDUCATION



SUELI RAMOS DA SILVA

É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Guarulhos, especialista em Alfabetização e Letramento pela Campos Salles. É também graduada em Educação Especial pela UNICV. Especialista em Educação Especial pela FABRENGE. Com atuação voltada às práticas pedagógicas na infância, inclusão, educação antirracista e valorização da diversidade.

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a relação entre a Educação Especial e a formação dos professores, considerando a importância da qualificação profissional para garantir um atendimento educacional adequado aos estudantes com necessidades específicas. A escolha do tema justifica-se pela crescente presença de alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras condições que demandam metodologias diferenciadas, recursos pedagógicos apropriados e profissionais devidamente preparados para atuar em contextos inclusivos. Diante dessa realidade, emerge um questionamento fundamental: de que maneira a formação docente pode contribuir para o atendimento educacional de estudantes que necessitam de suporte especializado? A resposta para essa questão envolve a compreensão de que a qualidade da educação inclusiva está diretamente relacionada à preparação dos profissionais responsáveis por mediar o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo deste estudo consiste em analisar a relevância da formação docente para a efetivação da Educação Especial no contexto da educação inclusiva, reconhecendo que a capacitação dos professores representa um dos principais fatores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

Palavras chaves: Educação Especial; Formação de Professores; Recursos Pedagógicos.

ABSTRACT

This study focuses on the relationship between special education and teacher education, emphasizing the need for professional preparation to provide appropriate educational support to students with specific needs. The topic is important as more students with disabilities, neurodevelopmental disorders, and other conditions require differentiated methods, suitable teaching resources, and professionals prepared to work in inclusive settings. The study asks how teacher education can support students who need specialized assistance. Answering this question requires recognizing that the quality of inclusive education is directly connected to the preparation of professionals who mediate teaching and learning. The article analyzes the importance of teacher education to implementing special education in inclusive settings and recognizes teacher preparation as a key factor in developing pedagogical practices that address the diversity of contemporary classrooms.

Keywords: Special Education; Teacher Education; Pedagogical Resources

INTRODUÇÃO

A preparação dos educadores para atuar junto ao público da Educação Especial configura-se como um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na atualidade. A inclusão escolar exige muito mais do que conhecimentos tradicionais de ensino; requer competências específicas relacionadas à acessibilidade, adaptação curricular, avaliação diferenciada, tecnologias assistivas e compreensão das particularidades de cada estudante.

Nesse cenário, o trabalho docente caracteriza-se por um processo contínuo de aprendizagem e reconstrução de conhecimentos. O professor que atua na perspectiva inclusiva é constantemente desafiado a rever conceitos, aperfeiçoar práticas e desenvolver novas estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos os alunos. Conforme destaca Barth (2001), os saberes docentes não são construídos apenas durante a formação acadêmica inicial, mas também ao longo das experiências profissionais, das interações sociais e dos contextos culturais em que o educador está inserido.

Dessa forma, a prática pedagógica torna-se um espaço permanente de reflexão e desenvolvimento profissional. Cada experiência vivenciada em sala de aula contribui para a construção de novos conhecimentos e para o aprimoramento das competências necessárias ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Ao assumir a responsabilidade de promover uma educação acessível e inclusiva, o professor mobiliza diferentes tipos de saberes. Além do domínio dos conteúdos curriculares, torna-se necessário desenvolver sensibilidade, empatia, compromisso ético e capacidade de adaptação às diversas formas de aprendizagem. Essa atuação exige um olhar atento às potencialidades dos estudantes, priorizando suas capacidades em vez de concentrar-se exclusivamente em suas limitações.

A formação docente voltada para a Educação Especial deve contemplar tanto conhecimentos teóricos quanto experiências práticas que capacitem o educador a lidar com situações reais do cotidiano escolar. Aspectos relacionados à legislação educacional, às políticas de inclusão, aos processos de desenvolvimento humano, às estratégias metodológicas e aos recursos de acessibilidade precisam fazer parte do percurso formativo dos profissionais da educação.

Além disso, a formação continuada assume papel essencial nesse processo. As transformações constantes na área educacional, o surgimento de novas pesquisas e o avanço das tecnologias exigem atualização permanente dos conhecimentos profissionais. A educação inclusiva demanda um professor disposto a aprender continuamente, buscando novas formas de promover a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Nesse sentido, a construção dos saberes docentes ocorre a partir da articulação entre formação inicial, experiências profissionais e aperfeiçoamento contínuo. Essa combinação possibilita que o educador desenvolva práticas mais reflexivas, críticas e comprometidas com os princípios da inclusão escolar.

O fortalecimento da formação docente também contribui para reduzir inseguranças frequentemente enfrentadas pelos profissionais ao receber alunos com necessidades educacionais específicas. Quando o professor possui conhecimentos adequados e apoio institucional, sente-se mais preparado para elaborar estratégias pedagógicas inclusivas, adaptar atividades e construir ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores.

Portanto, a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva depende, em grande medida, da valorização da formação dos professores. Investir na qualificação profissional significa fortalecer as condições necessárias para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, pautada no respeito às diferenças, na promoção da igualdade de oportunidades e na garantia do direito à aprendizagem.

Dessa maneira, a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente de construção de conhecimentos e desenvolvimento profissional, indispensável para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo. Somente por meio de educadores preparados, conscientes de seu papel social e comprometidos com a diversidade será possível consolidar práticas educacionais capazes de promover a participação, o desenvolvimento e o sucesso escolar de todos os alunos.

OS ESTUDOS DOCENTES

A formação de professores no Brasil constitui um campo marcado por intensos debates, disputas conceituais e constantes reformulações decorrentes das transformações sociais, econômicas e políticas que atravessam a educação. Nas últimas décadas, esse processo tem sido fortemente influenciado pelas dinâmicas da globalização e pelas políticas educacionais orientadas por princípios de eficiência e produtividade, o que, em muitos casos, tem impactado diretamente a qualidade da formação oferecida

aos futuros docentes. Embora seja um tema amplamente discutido, permanece atual e necessário, especialmente diante dos desafios impostos pela educação inclusiva e pela crescente diversidade presente nas escolas brasileiras.

Ao final do século XX e início do século XXI, os estudos sobre formação docente passaram a incorporar novas perspectivas acerca da identidade profissional do professor, de seus saberes e de sua prática pedagógica. Nesse contexto, ampliou-se a compreensão de que ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve processos complexos de mediação, interação social, reflexão crítica e construção permanente de conhecimentos.

Entretanto, observa-se que tanto a formação inicial quanto a formação continuada vêm sendo influenciadas por modelos de caráter pragmaticista, frequentemente centrados na rápida capacitação para o exercício profissional. Essa tendência pode contribuir para o enfraquecimento da formação teórica e crítica do professor, atribuindo excessiva importância à aprendizagem obtida exclusivamente por meio da prática cotidiana. Conforme apontam Brzezinski (1997) e Gatti et al. (2019), a valorização da experiência profissional não deve ocorrer em detrimento da formação acadêmica, uma vez que ambas são complementares e fundamentais para a constituição da docência.

O trabalho docente é resultado da articulação entre diferentes tipos de saberes construídos ao longo da trajetória profissional. Esses conhecimentos são adquiridos durante a formação universitária, ampliados pela formação continuada e constantemente ressignificados por meio das experiências vividas no contexto escolar. Dessa maneira, a atuação do professor constitui um processo dinâmico de aprendizagem permanente, no qual teoria e prática estabelecem uma relação indissociável.

Quando se trata da Educação Especial, a necessidade de qualificação profissional torna-se ainda mais evidente. A atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige conhecimentos específicos, sensibilidade pedagógica e constante atualização diante das transformações que ocorrem no campo da inclusão escolar. Nesse sentido, refletir sobre a formação dos professores que atuam nessa área implica reconhecer a importância do desenvolvimento de competências capazes de responder às demandas dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou outras necessidades educacionais específicas.

A FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Segundo Pletsch e Glat (2007, p.57):

O fortalecimento da Educação Especial enquanto área de conhecimento é condição indispensável para que os processos inclusivos avancem de forma efetiva. Isso significa que a formação docente deve preparar os profissionais não apenas para compreender as especificidades dos estudantes, mas também para desenvolver estratégias pedagógicas que garantam acesso, permanência, participação e aprendizagem em ambientes educacionais inclusivos.

Além disso, a formação contemporânea do professor precisa considerar sua dimensão humana e sua inserção em contextos sociais complexos. As discussões mais recentes sobre desenvolvimento profissional docente enfatizam a necessidade de compreender o educador como sujeito histórico, cultural e social, cuja prática é influenciada pelas relações que estabelece com seus alunos, colegas, famílias e comunidade escolar. Nessa perspectiva, a formação deve favorecer a reflexão crítica, a autonomia profissional e a capacidade de responder às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Diante dessa realidade, torna-se pertinente questionar como se configura a formação do professor da Educação Especial e quais saberes sustentam sua atuação no Atendimento Educacional Especializado. Compreender essa questão exige analisar não apenas os aspectos técnicos da profissão, mas também os elementos históricos, políticos e pedagógicos que influenciam a construção da identidade docente e a organização das práticas inclusivas.

Diversos pesquisadores nacionais e internacionais têm contribuído significativamente para essa discussão, destacando que a docência é constituída por uma multiplicidade de conhecimentos que se articulam no exercício da profissão. Esses saberes envolvem conhecimentos pedagógicos, científicos, metodológicos, éticos, culturais e experienciais, formando a base que orienta o trabalho do professor diante das diferentes situações que emergem no cotidiano escolar.

Farias (2009) ressalta que a atividade docente possui uma natureza essencialmente relacional, pois o professor trabalha diretamente com pessoas, e não com objetos ou processos mecânicos. Essa característica confere à educação uma dimensão humana singular, marcada por interações, significados, afetos e trocas de experiências. Assim, ensinar requer muito mais do que domínio de conteúdos; exige compreensão das múltiplas realidades vivenciadas pelos estudantes e capacidade de estabelecer relações que favoreçam o desenvolvimento humano.

Por essa razão, a formação inicial assume papel estratégico na construção da identidade profissional. Trata-se de um período destinado não apenas à aquisição de conhecimentos técnicos, mas também à compreensão crítica da realidade educacional e à preparação para os desafios que caracterizam a profissão docente. Conforme argumenta Freitas (2006), uma formação sólida contribui para que o futuro educador não seja inserido de maneira acrítica no cotidiano escolar, mas desenvolva competências que lhe permitam analisar, questionar e transformar a realidade em que atua.

A complexidade do ato educativo torna-se ainda mais evidente quando considerada a diversidade presente nas escolas. A inclusão escolar desafia os professores a repensarem constantemente suas metodologias, suas concepções de ensino e suas formas de avaliação. Nesse contexto, a reflexão sobre a prática pedagógica deixa de ser uma atividade complementar para tornar-se parte integrante do processo formativo.

Assim, a formação docente deve ser entendida como um percurso contínuo, influenciado pelos movimentos políticos, econômicos, culturais e sociais que atravessam a educação. Construir uma escola

verdadeiramente inclusiva exige o envolvimento de professores, gestores, famílias, pesquisadores e formuladores de políticas públicas, todos comprometidos com a promoção da igualdade de oportunidades e do direito à aprendizagem.

Portanto, repensar a formação de professores significa investir na construção de um modelo educacional capaz de responder aos desafios da diversidade e da inclusão. Somente por meio de uma formação crítica, reflexiva e permanentemente atualizada será possível desenvolver práticas pedagógicas que garantam a participação efetiva de todos os estudantes e contribuam para a consolidação de uma educação democrática, equitativa e socialmente comprometida.

A formação de professores para atuar na Educação Especial tem se configurado, nos últimos anos, como um processo marcado por constantes desafios e pela busca permanente de aperfeiçoamento profissional. Essa necessidade surge não apenas das exigências impostas pelas políticas de inclusão escolar, mas também das dificuldades enfrentadas por muitos docentes que ingressam na carreira sem uma preparação suficientemente abrangente para atender às especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades. Como consequência, o percurso profissional desses educadores tem sido acompanhado por sentimentos de insegurança, inquietação e pela necessidade contínua de construir novos conhecimentos.

Entre os principais obstáculos encontrados destaca-se a ausência histórica de uma política nacional plenamente articulada para orientar a formação em Educação Especial. Esse cenário contribuiu para o surgimento de diferentes modelos formativos ao longo do tempo, desenvolvidos por instituições e sistemas de ensino com concepções diversas sobre inclusão, deficiência e prática pedagógica. Embora algumas dessas iniciativas tenham representado importantes avanços para a área, outras resultaram em propostas fragmentadas, com estruturas e objetivos pouco alinhados às reais necessidades dos profissionais e dos estudantes atendidos.

Nesse contexto, observa-se que a formação docente em Educação Especial ainda apresenta significativa heterogeneidade. Muitas vezes, cursos e programas apresentam nomenclaturas semelhantes, mas fundamentam-se em perspectivas teóricas e metodológicas bastante distintas. Tal diversidade pode enriquecer o debate educacional; entretanto, também pode gerar inconsistências na preparação dos professores, dificultando a construção de referenciais comuns para a atuação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dessas limitações, permanece evidente o compromisso de inúmeros educadores com seu próprio desenvolvimento profissional. Os professores demonstram crescente interesse por processos de formação que valorizem suas experiências, reconheçam os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar e possibilitem a reflexão crítica sobre suas práticas. Essa valorização dos saberes construídos na experiência constitui um elemento essencial para a consolidação da identidade profissional docente e para o fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Dessa forma, torna-se indispensável compreender a formação docente como um processo contínuo e articulado entre formação inicial e formação continuada. A primeira fornece os fundamentos teóricos, éticos e pedagógicos necessários ao exercício da profissão, enquanto a segunda possibilita a atualização permanente diante das transformações sociais, científicas e educacionais que impactam a escola contemporânea.

Sob essa perspectiva, formar professores significa muito mais do que transmitir conteúdos ou desenvolver competências técnicas. Trata-se de promover processos educativos capazes de considerar as subjetividades, os interesses, as experiências e os contextos socioculturais dos próprios educadores. A formação deve estimular a escuta, o diálogo, a reflexão e a capacidade de compreender as múltiplas realidades presentes no ambiente escolar.

Além disso, é fundamental que os processos formativos permitam ao professor revisitar constantemente sua prática, analisando criticamente suas ações e reconstruindo seus conhecimentos à luz das experiências vividas. Esse movimento favorece o crescimento profissional e pessoal, possibilitando que o educador desenvolva uma atuação mais consciente, sensível e comprometida com os princípios da inclusão.

No campo da Educação Especial, essa postura reflexiva torna-se ainda mais relevante. O professor que atua em contextos inclusivos necessita compreender que cada estudante apresenta características, potencialidades e necessidades singulares. Por isso, sua prática pedagógica deve ser flexível, acolhedora e fundamentada em estratégias capazes de promover a participação efetiva de todos os alunos no processo de aprendizagem.

A construção dessa competência profissional exige uma formação que vá além de modelos superficiais ou meramente instrumentais. É necessário investir em processos formativos profundos, capazes de articular teoria, prática, pesquisa e reflexão crítica, permitindo que o docente desenvolva autonomia intelectual e capacidade de responder aos desafios da diversidade escolar.

Assim, a formação de professores para a Educação Especial deve ser compreendida como uma trajetória permanente de aprendizagem, transformação e desenvolvimento humano. Mais do que preparar profissionais para lidar com determinadas necessidades educacionais, ela deve contribuir para a construção de educadores capazes de promover uma escola democrática, inclusiva e comprometida com o direito de todos à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARTH, B-M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de professores: um desafio.** Goiânia: UCG, 1997.

CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.

FARIAS, M.S.de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liberlivros, 2009.

FREITAS, S. N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 161-182.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica.** Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, ES, v. 41, 2007.



ARTE, SUSTENTABILIDADE E PROTAGONISMO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ART, SUSTAINABILITY, AND CHILD AGENCY: MEANINGFUL EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SUSANI CORREIA PEREIRA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Guarulhos - (2004); especialista em Psicopedagogia Institucional na área da Educação pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - no CEU EMEI Paulo Freire

RESUMO

Este artigo analisa a importância da arte, do uso de materiais não estruturados e da educação ambiental na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Parte-se da compreensão de que as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, especialmente aquelas que envolvem criação, exploração e contato com a natureza, favorecem aprendizagens mais significativas e a construção do protagonismo infantil. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamenta-se em autores da pedagogia da infância, da arte-educação e da educação ambiental, além de documentos legais que orientam a prática pedagógica no Brasil. Nesse contexto, compreende-se que o uso de materiais reutilizáveis e naturais em propostas artísticas possibilita a ampliação das formas de expressão infantil, estimulando a criatividade, a imaginação e a autonomia. Observa-se ainda que projetos pedagógicos voltados à reciclagem, ao plantio e à sustentabilidade contribuem para a formação de valores relacionados ao cuidado com o meio ambiente. A participação das famílias e da comunidade escolar é considerada essencial nesse processo, uma vez que fortalece a continuidade das ações educativas para além do espaço da escola. Conclui-se que a articulação entre arte, ludicidade e práticas ambientais promove uma educação infantil mais sensível, participativa e conectada à realidade das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e atuantes.

Palavras chaves: Educação infantil; Arte; Materiais não estruturados; Educação ambiental; Sustentabilidade;

ABSTRACT

This article analyzes the importance of art, open-ended materials, and environmental education in early childhood education and their contribution to children's holistic development. It views everyday school experiences—especially creation, exploration, and contact with nature—as opportunities for meaningful learning and child agency. This qualitative bibliographic study draws on childhood pedagogy, art education, environmental education, and Brazilian policy documents. The use of reusable and natural materials in artistic projects can expand children's forms of expression and encourage creativity, imagination, and autonomy. Projects involving recycling, planting, and sustainability can also develop care for the environment. Family and community participation is essential because it helps sustain educational practices beyond school. The article concludes that connecting art, playfulness, and environmental practice supports early childhood education that is more sensitive, participatory, and connected to children's lives and helps develop socially and environmentally aware individuals.

Keywords: Early Childhood Education; Art; Open-Ended Materials; Environmental Education; Sustainability

INTRODUÇÃO

A educação infantil é o primeiro espaço social em que muitas crianças têm contato com experiências coletivas fora do ambiente familiar. Nesse contexto, a arte e a educação ambiental se apresentam como caminhos fundamentais para o desenvolvimento integral, pois unem sensibilidade, criatividade e consciência ecológica.

A arte, entendida como linguagem universal, permite que as crianças expressem sentimentos, ideias e descobertas de forma espontânea. Quando associada ao uso de materiais não estruturados, como caixas, tampinhas, garrafas e tecidos, abre-se espaço para a imaginação e o protagonismo infantil. Cada criação torna-se uma oportunidade de aprendizagem significativa, na qual a criança não apenas reproduz, mas também inventa e transforma.

A educação ambiental, por sua vez, é essencial para formar cidadãos conscientes desde a infância. Ensinar de maneira lúdica sobre reciclagem, cores, reaproveitamento de materiais e cuidado com a natureza fortalece valores de responsabilidade e respeito. Projetos autênticos, como o plantio em potes reutilizados, campanhas de coleta de recicláveis e oficinas de arte sustentável, envolvem não apenas as turmas e a escola, mas também as famílias, que podem participar enviando materiais e replicando práticas em casa.

Assim, a integração entre arte e educação ambiental na educação infantil não se limita a conteúdos curriculares: ela promove experiências culturais e científicas que transformam a escola em espaço de cidadania, criatividade e sustentabilidade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E APRENDIZAGEM

A compreensão da infância tem se transformado ao longo do tempo, deixando de ser vista como uma fase preparatória para a vida adulta e passando a ser reconhecida como um período com características próprias, marcado por formas específicas de pensar, sentir e interagir com o mundo. Como já apontava Ariès (1960), a infância é uma construção histórica e cultural, e sua valorização implica reconhecer a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Vygotsky (1934/2009) destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vivenciadas no cotidiano. Essa perspectiva é reafirmada pelo Currículo da Cidade de São Paulo (2019), ao reconhecer o protagonismo infantil e a importância das experiências significativas na educação.

O PAPEL DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ambiente educativo na Educação Infantil não se restringe à sala de aula, mas abrange todos os espaços que favorecem experiências de aprendizagem. A BNCC (2017) enfatiza que a organização desses espaços deve promover a autonomia, a exploração e a interação entre as crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento.

Ambientes ricos em estímulos, que oferecem diferentes materiais e múltiplas possibilidades de uso, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nesse contexto, destaca-se a relevância de espaços que permitam a livre experimentação, nos quais a criança possa criar, testar hipóteses e desenvolver sua imaginação, em consonância com o princípio da brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil (BNCC, 2017).

Além disso, o ambiente pode ser compreendido como elemento educativo, na medida em que influencia as ações, as descobertas e as relações estabelecidas pelas crianças. Essa perspectiva reforça a ideia de que o espaço não é neutro, mas parte integrante do currículo, capaz de ampliar experiências e favorecer a construção de sentidos.

INTERAÇÃO, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A interação e a brincadeira configuram-se como eixos centrais da Educação Infantil, reconhecidos pela legislação brasileira como fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 29) estabelece que essa etapa da educação deve assegurar o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade. Nesse sentido, o brincar é compreendido como prática pedagógica que favorece a expressão de sentimentos, a elaboração de experiências e a construção de conhecimentos de forma significativa.

As relações estabelecidas entre pares e adultos ampliam a linguagem, a socialização e a capacidade de resolver problemas. A BNCC (2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que as interações e a brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando o papel do professor como mediador que potencializa aprendizagens e amplia experiências.

Quando incorporada ao cotidiano escolar, a brincadeira deixa de ser entendida apenas como lazer e passa a ser reconhecida como prática pedagógica essencial. Essa abordagem possibilita uma educação dinâmica e participativa, alinhada às necessidades da infância e aos direitos de aprendizagem assegurados pela legislação nacional.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

O professor desempenha papel fundamental na educação infantil, sendo responsável por organizar situações que favoreçam o desenvolvimento das crianças. Sua atuação envolve observar, escutar e compreender as necessidades e interesses do grupo, propondo experiências que estimulem a curiosidade e a investigação.

A mediação pedagógica não consiste em transmitir conhecimentos de forma direta, mas em criar condições para que as crianças construam suas próprias aprendizagens. Isso implica valorizar suas iniciativas, respeitar seus tempos e incentivar sua participação ativa.

Além disso, cabe ao professor promover um ambiente acolhedor e desafiador, no qual as crianças se sintam seguras para explorar, experimentar e se expressar. Dessa forma, contribui-se para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

A ARTE E OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ARTE COMO LINGUAGEM NA INFÂNCIA

Compreende-se a arte, na educação infantil, como uma forma de linguagem por meio da qual se tornam possíveis a expressão de ideias, sentimentos e percepções acerca do mundo. Afasta-se, nesse contexto, de práticas centradas na reprodução de modelos, passando a valorizar o processo criativo e a autoria infantil.

Por meio de atividades como desenhar, pintar, modelar e construir, favorece-se não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também a organização do pensamento e a construção de significados. Observa-se que, nas experiências artísticas, ampliam-se a sensibilidade, a imaginação e a capacidade expressiva.

Evidencia-se, ainda, que a arte possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para aprendizagens mais significativas e relacionadas ao cotidiano das crianças.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO

Os chamados materiais não estruturados são aqueles que não possuem uma função única ou previamente definida, permitindo múltiplas formas de utilização. A ideia tem origem em estudos sobre o brincar e a criatividade infantil, especialmente nas contribuições de Simon Nicholson (1971)**,** que formulou *a* Theory of Loose Parts. Segundo o autor, quanto maior a variedade de elementos disponíveis para manipulação, maiores são as possibilidades de invenção, exploração e aprendizagem.

Nesse grupo, incluem-se caixas, tampas, rolos de papel, tecidos, embalagens diversas e elementos naturais, todos capazes de estimular a curiosidade e a imaginação. A utilização desses materiais favorece a ampliação das possibilidades criativas, uma vez que incentiva a experimentação e a ressignificação de objetos. Ao manipular diferentes elementos, a criança explora texturas, formas, cores e volumes, desenvolvendo habilidades perceptivas e cognitivas.

A BNCC (2017) reforça essa perspectiva ao reconhecer a brincadeira e a exploração como eixos estruturantes da Educação Infantil, destacando que o ambiente deve oferecer condições para que as crianças criem, testem hipóteses e expressem sua imaginação. Assim, a diversidade de materiais promove uma aprendizagem ativa, na qual se valoriza o processo de criação em detrimento do produto, fortalecendo experiências que incentivam a investigação, a descoberta e a autoria infantil.

PROTAGONISMO INFANTIL E PROCESSOS CRIATIVOS

Compreende-se o protagonismo infantil como a participação ativa das crianças nas experiências educativas, reconhecendo-se sua capacidade de pensar, decidir e criar. No contexto das práticas artísticas, esse protagonismo evidencia-se na liberdade de escolha, na experimentação e na produção autoral. Ao propor atividades com materiais não estruturados, ampliam-se as oportunidades para que hipóteses sejam formuladas, ideias sejam desenvolvidas e soluções próprias sejam construídas.

A dinâmica contribui para o desenvolvimento da autonomia, da confiança e da capacidade de resolução de problemas. Observa-se, ainda, que a valorização das produções infantis fortalece a identidade das crianças, uma vez que suas criações passam a ser reconhecidas como formas legítimas de expressão. Assim, favorece-se a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e participativo.

Como destaca o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), a criança é protagonista de seu processo de aprendizagem, sujeito de direitos, que constrói sentidos e significados nas interações e brincadeiras.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS

A organização das experiências artísticas demanda intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, cabe ao professor estruturar ambientes que favoreçam a exploração, disponibilizando materiais variados e acessíveis.

A mediação pedagógica caracteriza-se pela observação, escuta e incentivo às iniciativas das crianças, evitando-se intervenções que limitem a criatividade ou imponham modelos pré-estabelecidos. Ao mesmo tempo, considera-se necessário propor desafios que ampliem as possibilidades de criação e aprofundem as experiências.

Ressalta-se, também, a importância dos registros pedagógicos, por meio dos quais se tornam visíveis os processos de aprendizagem. Tais registros possibilitam acompanhar o desenvolvimento das crianças e valorizar suas produções.

Contribui-se para a construção de práticas educativas que integram arte, criatividade e protagonismo, promovendo experiências significativas na educação infantil.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, RECICLAGEM E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS E DIRETRIZES

Compreende-se a educação ambiental, na educação infantil, como um processo contínuo que visa à formação de valores, atitudes e práticas voltadas ao cuidado com o meio ambiente. Tal perspectiva encontra respaldo em documentos oficiais brasileiros, que orientam a inserção de experiências relacionadas à sustentabilidade desde os primeiros anos de vida.

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino, sendo desenvolvida de forma articulada, contínua e integrada (BRASIL, 1999). Nesse sentido, evidencia-se a importância de promover vivências que possibilitem às crianças compreenderem, desde cedo, sua relação com o ambiente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também ressaltam a necessidade de garantir experiências que promovam o contato com a natureza e o desenvolvimento de atitudes de respeito e cuidado (BRASIL, 2009). Assim, considera-se que a educação ambiental não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve práticas que favoreçam a construção de uma consciência ecológica.

A RECICLAGEM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

Entende-se a reciclagem, no contexto da educação infantil, como uma prática que possibilita a vivência concreta de conceitos relacionados à sustentabilidade. Ao se trabalhar com a reutilização de materiais, tornam-se visíveis processos de transformação, contribuindo para a compreensão do ciclo dos materiais e da importância da redução de resíduos.

Segundo Loureiro (2004), a educação ambiental deve promover reflexões críticas sobre a relação entre sociedade e natureza, incentivando práticas que contribuam para a transformação social. Nessa perspectiva, o uso de materiais recicláveis em atividades pedagógicas ultrapassa o caráter utilitário, assumindo função formativa.

Observa-se que atividades envolvendo separação de resíduos, construção de brinquedos com materiais reutilizados e organização de espaços de coleta seletiva favorecem a participação ativa das crianças. Essas experiências permitem que conceitos abstratos sejam compreendidos de forma concreta e significativa.

Além disso, a abordagem lúdica no trabalho com reciclagem contribui para o engajamento das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e acessível.

PROJETOS PEDAGÓGICOS E CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO

O desenvolvimento de projetos na Educação Infantil possibilita que as crianças participem ativamente das experiências propostas, explorando situações do cotidiano de forma significativa. A realização de campanhas de conscientização sobre reciclagem e sustentabilidade contribui para envolver toda a comunidade escolar, fortalecendo a parceria entre escola e família e ampliando as aprendizagens para além do espaço escolar. Essas práticas favorecem a participação, a investigação e a construção de atitudes de cuidado com o meio ambiente.

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E A CONTINUIDADE DAS PRÁTICAS NO COTIDIANO

Considera-se que a participação das famílias é fundamental para o fortalecimento das práticas educativas desenvolvidas na educação infantil. Quando as ações propostas pela escola encontram continuidade no ambiente doméstico, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem e consolidação de hábitos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a parceria entre escola e família deve ser incentivada, reconhecendo-se a importância da participação familiar no processo

educativo (BRASIL, 2009). Nesse sentido, o envio de materiais recicláveis, a participação em campanhas e o desenvolvimento de atividades em casa configuram-se como formas de envolvimento efetivo.

Práticas como o plantio em recipientes reutilizáveis, realizadas tanto na escola quanto no ambiente familiar, favorecem a construção de vínculos com a natureza e estimulam atitudes de cuidado e responsabilidade. Ao acompanhar o crescimento das plantas, tornam-se possíveis experiências de observação, paciência e valorização dos processos naturais.

A parceria entre escola e família contribui para a formação de crianças mais conscientes, promovendo a construção de valores que se estendem para além do espaço escolar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INFANTIL

A INTEGRAÇÃO ENTRE ARTE, SUSTENTABILIDADE E APRENDIZAGEM

A articulação entre arte, uso de materiais não estruturados e educação ambiental favorece a construção de práticas pedagógicas mais integradas na educação infantil. Ao se promoverem experiências que envolvem criação, exploração e contato com o meio ambiente, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem significativa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que integrem diferentes linguagens e promovam o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009). Nesse sentido, atividades que envolvem arte e sustentabilidade possibilitam o desenvolvimento simultâneo de aspectos cognitivos, sociais, emocionais e expressivos.

Observa-se que, ao trabalhar com materiais reutilizáveis em propostas artísticas, estabelece-se uma conexão entre o fazer criativo e a construção de valores relacionados ao cuidado com o ambiente, tornando a aprendizagem mais contextualizada.

PRÁTICAS LÚDICAS E O ENSINO DE CONCEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreende-se que o ensino de conceitos na educação infantil deve ocorrer de forma lúdica e contextualizada, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o trabalho com cores, formas e materiais pode ser desenvolvido por meio de experiências concretas e significativas.

Ao se utilizarem materiais recicláveis em atividades pedagógicas, tornam-se possíveis diferentes formas de abordagem dos conteúdos, favorecendo a aprendizagem por meio da experimentação.

Conforme aponta Piaget (1976), o conhecimento é construído a partir da ação do sujeito sobre o meio, sendo fundamental a interação com objetos e situações reais.

Atividades que envolvem classificação de materiais, identificação de cores e criação de objetos contribuem para a construção de noções básicas, ao mesmo tempo em que estimulam a criatividade e a autonomia.

O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS AUTÊNTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento de projetos pedagógicos autênticos constitui uma estratégia relevante para promover aprendizagens significativas. Esses projetos partem dos interesses das crianças e se organizam a partir de situações reais, favorecendo a investigação, a participação ativa e a construção do conhecimento de forma contextualizada.

Segundo Hernández (1998), o trabalho com projetos possibilita a construção do conhecimento de forma integrada, promovendo o envolvimento dos sujeitos no processo educativo. Nesse contexto, projetos voltados à reciclagem, ao plantio e à reutilização de materiais permitem articular diferentes áreas do conhecimento.

A realização de atividades como o plantio em recipientes reutilizados, por exemplo, favorece o desenvolvimento de atitudes de cuidado e responsabilidade, além de proporcionar experiências de observação e acompanhamento de processos naturais.

Além disso, projetos que envolvem campanhas e ações coletivas contribuem para o fortalecimento do senso de pertencimento e da responsabilidade social, ampliando o alcance das aprendizagens.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E CONSCIENTES

Considera-se que as práticas pedagógicas que integram arte, ludicidade e educação ambiental contribuem para a formação de sujeitos mais críticos, participativos e conscientes. Ao vivenciarem experiências que envolvem criação, colaboração e cuidado com o meio ambiente, as crianças desenvolvem valores que influenciam suas atitudes no presente e no futuro.

De acordo com Freire (1996), a educação deve possibilitar a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, a inserção de práticas sustentáveis na educação infantil contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica desde os primeiros anos de vida.

Evidencia-se que uma prática pedagógica intencional, sensível e contextualizada pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, articulando aprendizagem, criatividade e responsabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, evidencia-se que a articulação entre arte, uso de materiais não estruturados e educação ambiental na educação infantil apresenta contribuições relevantes para o desenvolvimento integral das crianças. As diferentes referências consultadas apontam que as experiências educativas nessa etapa devem priorizar a exploração, a interação e a participação ativa, favorecendo aprendizagens significativas.

O uso de materiais reutilizáveis e não estruturados amplia as possibilidades de criação, pois permite diferentes formas de exploração e favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da autonomia infantil. Nesse contexto, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo do que o produto, valorizando as descobertas, as experiências e as construções realizadas pelas crianças ao longo das atividades.

As práticas pedagógicas relacionadas à educação ambiental, como ações de reciclagem, campanhas de conscientização e atividades de plantio, contribuem para a formação de valores voltados ao cuidado com o meio ambiente. Essas experiências favorecem a construção gradual de uma consciência ecológica desde a infância, de maneira contextualizada, participativa e significativa.

A participação das famílias e da comunidade escolar também fortalece as ações desenvolvidas no ambiente educativo, ampliando as aprendizagens para além do espaço institucional. Esse envolvimento contribui para a continuidade das práticas no cotidiano das crianças, incentivando a consolidação de hábitos e atitudes relacionados à sustentabilidade e ao cuidado coletivo.

Dessa forma, a partir da pesquisa bibliográfica, compreende-se que a integração entre arte, ludicidade e educação ambiental favorece uma prática pedagógica mais sensível e intencional, contribuindo para a formação de sujeitos mais criativos, participativos e conscientes de sua relação com o mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO. **Educação Infantil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

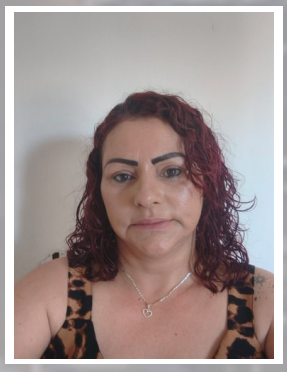
LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica da abordagem de Reggio Emilia**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

NICHOLSON, Simon. **How not to cheat children: the theory of loose parts**. *Landscape Architecture*, New York, v. 62, n. 1, p. 30–34, 1971.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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



O IMPACTO DA ANSIEDADE NO RENDIMENTO ESCOLAR

THE IMPACT OF ANXIETY ON SCHOOL PERFORMANCE

TÁBATA KATLEEN GUITTARD VASQUES

Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Guaianás (2016), Graduação em Artes Visuais - CIMESB (2026); Pós Graduação em Psicopedagogia - CIMESB (2026); Professora de Educação Infantil no CEI Frei Tito de Alencar, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A ansiedade é uma condição que pode afetar diferentes aspectos da vida de crianças e adolescentes, incluindo o processo de aprendizagem e o rendimento escolar. Este artigo tem como objetivo analisar o impacto da ansiedade no desempenho acadêmico dos estudantes, considerando suas possíveis interferências na concentração, memória, motivação, autoestima e participação nas atividades escolares. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, a partir da análise de livros, artigos científicos e estudos relacionados à ansiedade e ao contexto educacional. A discussão evidencia que níveis elevados de ansiedade podem dificultar a realização de atividades, aumentar a insegurança diante das avaliações e contribuir para a redução do desempenho escolar. Além disso, destaca-se a importância de reconhecer os sinais de ansiedade e compreender que dificuldades acadêmicas podem estar relacionadas a fatores emocionais. Conclui-se que a escola possui papel fundamental na prevenção e no enfrentamento da ansiedade, por meio de práticas acolhedoras, apoio socioemocional e parceria com a família e profissionais especializados. Dessa forma, considerar o bem-estar emocional dos estudantes é essencial para favorecer uma aprendizagem mais saudável e um desenvolvimento integral.

Palavras chaves: Ansiedade; Rendimento escolar; Aprendizagem; Saúde Emocional; Estudantes.

ABSTRACT

Anxiety can affect many aspects of children's and adolescents' lives, including learning and school performance. This article analyzes how anxiety may affect academic achievement through its effects on concentration, memory, motivation, self-esteem, and participation in school activities. The bibliographic study draws on books, scholarly articles, and research on anxiety and education. The discussion shows that high levels of anxiety can make school tasks more difficult, increase insecurity around assessments, and contribute to lower performance. It also emphasizes the importance of recognizing signs of anxiety and understanding that academic difficulties may have emotional causes. Schools play an important role in preventing and addressing anxiety through welcoming practices, social-emotional support, and partnerships with families and specialized professionals. The article concludes that attention to students' emotional well-being is essential to healthier learning and holistic development.

Keywords: Anxiety; School Performance; Learning; Emotional Health; Students

INTRODUÇÃO

A ansiedade está cada vez mais presente na vida de crianças e adolescentes e pode afetar diferentes aspectos do cotidiano, incluindo o ambiente escolar. Situações como provas, trabalhos, apresentações, cobranças por bons resultados e dificuldades de relacionamento podem gerar sentimentos de medo, preocupação e insegurança nos estudantes.

Embora a ansiedade possa fazer parte de situações comuns da vida, quando ocorre de forma intensa ou frequente pode prejudicar o desempenho escolar. Dificuldades de concentração, falta de motivação, insegurança e medo de cometer erros são alguns dos fatores que podem interferir no processo de aprendizagem e no rendimento acadêmico.

Nesse contexto, compreender a relação entre ansiedade e desempenho escolar é importante para evitar que as dificuldades dos estudantes sejam interpretadas apenas como falta de interesse ou capacidade. A escola, juntamente com a família e os profissionais envolvidos na educação, possui papel importante na identificação dos sinais de ansiedade e na criação de estratégias que favoreçam o bem-estar e a aprendizagem.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o impacto da ansiedade no rendimento escolar, considerando seus efeitos sobre a aprendizagem, a concentração, a motivação e o desempenho acadêmico. Busca-se também discutir estratégias que possam contribuir para a prevenção e o enfrentamento da ansiedade no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

ANSIEDADE: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A ansiedade pode ser compreendida como uma resposta emocional diante de situações percebidas como ameaçadoras ou desafiadoras. Ela envolve sentimentos de preocupação, medo, tensão e apreensão, podendo ser acompanhada por manifestações físicas, cognitivas e comportamentais. Em determinadas situações, a ansiedade é uma reação natural do organismo e pode contribuir para que o indivíduo esteja mais atento e preparado para enfrentar acontecimentos futuros. Entretanto, quando se torna excessiva, persistente ou desproporcional à situação vivenciada, pode prejudicar diferentes áreas da vida.

De acordo com Dalgalarrondo (2019), a ansiedade caracteriza-se por um estado de apreensão e expectativa diante de uma situação considerada ameaçadora, podendo apresentar manifestações como inquietação, tensão, preocupação e alterações fisiológicas. Dessa forma, não se trata apenas de uma experiência emocional, pois seus efeitos podem envolver também aspectos corporais e cognitivos.

Segundo o American Psychiatric Association (2023), os transtornos de ansiedade envolvem medo e ansiedade excessivos, além de alterações comportamentais relacionadas a essas experiências. Esses sintomas podem interferir significativamente no funcionamento social, acadêmico e profissional do indivíduo. Assim, é importante diferenciar a ansiedade comum daquela que apresenta intensidade suficiente para causar prejuízos à rotina.

No caso de crianças e adolescentes, a ansiedade pode assumir diferentes formas, sendo manifestada por meio de preocupações excessivas, irritabilidade, dificuldade de concentração, alterações no sono, insegurança e comportamentos de esquiva. Nem sempre o estudante consegue expressar claramente aquilo que está sentindo, fazendo com que alguns sinais sejam percebidos inicialmente como desinteresse, indisciplina ou falta de dedicação.

Além das manifestações emocionais, a ansiedade pode produzir respostas físicas, como aumento da frequência cardíaca, tensão muscular, sudorese, tremores e desconfortos gastrointestinais. De acordo com Barlow (2016), a ansiedade envolve uma combinação de respostas emocionais, cognitivas e fisiológicas relacionadas à percepção de ameaça e à expectativa de acontecimentos futuros.

Nesse sentido, compreender as características da ansiedade é fundamental para reconhecer quando ela ultrapassa uma reação esperada e começa a interferir no cotidiano do estudante. No ambiente escolar, essa identificação torna-se especialmente importante, uma vez que os sintomas podem comprometer a participação nas atividades, a concentração e a capacidade de lidar com situações avaliativas.

Portanto, a ansiedade deve ser analisada considerando suas diferentes manifestações e o contexto em que ocorre. No âmbito educacional, compreender suas características possibilita identificar possíveis fatores que contribuem para seu desenvolvimento e buscar formas adequadas de acolhimento

e intervenção, evitando que seus efeitos comprometam o processo de aprendizagem e o rendimento escolar.

ANSIEDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola é um ambiente que envolve diferentes desafios e responsabilidades, podendo contribuir para o surgimento de ansiedade entre os estudantes. Situações como provas, trabalhos, apresentações, cobranças por boas notas e dificuldades de relacionamento podem gerar medo, insegurança e preocupação.

Segundo Zeidner (1998), situações avaliativas podem provocar ansiedade quando o estudante percebe que seu desempenho será utilizado para determinar sua competência. Dessa forma, a preocupação com possíveis resultados negativos pode prejudicar sua concentração e participação nas atividades.

Além das avaliações, as relações sociais e as expectativas familiares também podem influenciar o estado emocional dos alunos. Putwain e Daly (2014) destacam que a ansiedade relacionada às avaliações está associada às preocupações dos estudantes diante das demandas acadêmicas e das consequências atribuídas ao baixo desempenho.

Nesse contexto, professores e profissionais da educação devem estar atentos a sinais como insegurança, dificuldade de concentração, irritabilidade, baixa participação e resistência em realizar determinadas atividades. A identificação desses sinais pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de acolhimento e prevenção.

Assim, um ambiente escolar acolhedor, com relações respeitosas e expectativas adequadas, pode favorecer o bem-estar dos estudantes e proporcionar melhores condições para o processo de aprendizagem.

RELAÇÃO ENTRE ANSIEDADE E RENDIMENTO ESCOLAR

A ansiedade pode influenciar diretamente o rendimento escolar, especialmente quando seus sintomas interferem na concentração, na memória, na motivação e na realização das atividades. Estudantes que apresentam níveis elevados de ansiedade podem ter maior dificuldade para demonstrar seus conhecimentos, mesmo quando possuem capacidade para compreender os conteúdos.

Segundo Zeidner (1998), a preocupação excessiva diante de situações acadêmicas pode direcionar a atenção do estudante para pensamentos relacionados ao fracasso, reduzindo os recursos cognitivos disponíveis para a realização das tarefas. Dessa forma, a ansiedade pode prejudicar o desempenho principalmente em situações de avaliação.

Além disso, a ansiedade pode estabelecer um ciclo negativo no processo escolar. O estudante ansioso pode apresentar baixo desempenho, sentir-se inseguro em relação às próprias capacidades e, consequentemente, desenvolver ainda mais preocupação diante de novas atividades. Putwain e Daly

(2014) apontam que a ansiedade relacionada ao desempenho acadêmico está associada às preocupações dos alunos sobre possíveis consequências negativas de seus resultados.

Portanto, a relação entre ansiedade e rendimento escolar deve ser compreendida de maneira ampla, considerando que as dificuldades acadêmicas podem estar relacionadas não apenas aos conhecimentos do estudante, mas também às suas condições emocionais. Identificar e acolher essas dificuldades é fundamental para favorecer uma aprendizagem mais efetiva.

ATENÇÃO, MEMÓRIA E ANSIEDADE

A ansiedade pode interferir em processos cognitivos fundamentais para a aprendizagem, especialmente na atenção e na memória. Quando o estudante está excessivamente preocupado, parte de sua atenção pode ficar direcionada aos pensamentos relacionados ao medo e à possibilidade de fracasso, dificultando sua concentração nas atividades escolares.

De acordo com Eysenck et al. (2007), a ansiedade pode comprometer o desempenho cognitivo ao ocupar recursos da memória de trabalho com pensamentos relacionados à preocupação. Como consequência, o estudante pode apresentar maior dificuldade para compreender, organizar e recuperar informações durante a realização de tarefas.

Além disso, a ansiedade pode prejudicar a aprendizagem ao diminuir a capacidade de concentração e aumentar a sensação de insegurança diante dos conteúdos. Segundo Owens et al. (2008), níveis elevados de ansiedade estão associados a dificuldades em determinados processos cognitivos, podendo afetar o funcionamento acadêmico.

Dessa maneira, quando a ansiedade se manifesta de forma intensa e frequente, pode dificultar a atenção, a memorização e a aquisição de novos conhecimentos. Por isso, considerar os aspectos emocionais dos estudantes é essencial para promover condições mais favoráveis ao processo de aprendizagem.

AVALIAÇÕES E DESEMPENHO ACADÊMICO

A ansiedade de prova é uma manifestação comum no ambiente escolar e está relacionada ao medo, à preocupação e à insegurança diante de avaliações. Embora certo nível de tensão possa estimular o estudante a se preparar, quando a ansiedade é intensa pode prejudicar sua capacidade de demonstrar os conhecimentos adquiridos.

Segundo Zeidner (1998), a ansiedade diante das avaliações envolve aspectos emocionais e cognitivos, como preocupação com o resultado, medo de fracassar e pensamentos negativos sobre o próprio desempenho. Esses fatores podem comprometer a concentração do aluno durante a realização da prova.

Além disso, Putwain e Daly (2014) destacam que a ansiedade relacionada às avaliações está associada às preocupações dos estudantes com possíveis consequências negativas do desempenho

acadêmico. O medo de obter notas baixas ou decepcionar familiares e professores pode aumentar a pressão e dificultar a realização das atividades.

Dessa forma, a ansiedade de prova pode contribuir para dificuldades de concentração, insegurança e queda no desempenho acadêmico. Por isso, é importante que as avaliações sejam realizadas em um ambiente que reduza a pressão excessiva e valorize o processo de aprendizagem, e não apenas os resultados obtidos.

AUTOESTIMA E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

A ansiedade pode afetar a forma como o estudante percebe suas próprias capacidades, influenciando sua autoestima, seu autoconceito e sua motivação para aprender. Quando o aluno acredita que não conseguirá realizar determinada atividade ou teme constantemente cometer erros, pode desenvolver insegurança e evitar situações que envolvam desafios acadêmicos.

Segundo Bandura (1997), a percepção de autoeficácia influencia a maneira como os indivíduos enfrentam dificuldades e se envolvem em determinadas tarefas. Assim, estudantes que possuem baixa confiança em suas capacidades podem apresentar menor persistência diante dos desafios escolares.

Além disso, a preocupação excessiva com o desempenho pode diminuir a motivação para participar das atividades. Pekrun (2006) destaca que as emoções acadêmicas estão relacionadas à motivação, ao envolvimento e ao desempenho dos estudantes, demonstrando a importância dos aspectos emocionais no processo educacional.

Dessa maneira, a ansiedade pode contribuir para um ciclo no qual o estudante se sente inseguro, apresenta dificuldades acadêmicas e passa a acreditar ainda menos em sua capacidade. O fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e da percepção de competência pode, portanto, favorecer uma relação mais positiva com a aprendizagem.

IMPACTOS NA VIDA ESCOLAR

A ansiedade pode provocar diferentes consequências na vida escolar dos estudantes, ultrapassando as dificuldades relacionadas diretamente às notas. Quando seus sintomas são frequentes e intensos, podem afetar a participação em sala de aula, a convivência com os colegas e a disposição para realizar atividades acadêmicas.

Segundo Essau (2003), a ansiedade durante a infância e a adolescência pode estar associada a dificuldades sociais, emocionais e acadêmicas, interferindo no funcionamento cotidiano do estudante. Dessa forma, alunos ansiosos podem apresentar maior insegurança, isolamento, dificuldade de participação e medo de situações que envolvam exposição.

Outro possível impacto está relacionado à frequência escolar. O estudante pode evitar provas, apresentações ou até mesmo determinados espaços da escola por medo ou preocupação excessiva. Conforme Barlow (2016), a esquiva de situações percebidas como ameaçadoras é uma característica importante dos quadros de ansiedade e pode contribuir para a manutenção do problema.

Além disso, a combinação entre ansiedade, dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento pode aumentar a frustração e a desmotivação do estudante. Por isso, reconhecer precocemente os sinais de ansiedade é fundamental para evitar que suas consequências comprometam de maneira prolongada a trajetória escolar.

Assim, os impactos da ansiedade devem ser considerados de forma ampla, envolvendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a participação, as relações sociais, a frequência e o bem-estar do estudante no ambiente escolar.

ESTRATÉGIAS PARA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO

A prevenção e o enfrentamento da ansiedade no ambiente escolar exigem ações que considerem tanto as necessidades individuais dos estudantes quanto às características do ambiente educacional. A criação de espaços de diálogo, acolhimento e respeito pode ajudar os alunos a expressarem suas dificuldades e sentimentos.

Segundo Goleman (1995), o desenvolvimento de competências emocionais contribui para que os indivíduos reconheçam e administrem melhor suas emoções. Nesse sentido, atividades voltadas à educação socioemocional podem auxiliar os estudantes no desenvolvimento de estratégias para lidar com situações de estresse, medo e preocupação.

O professor também possui papel importante nesse processo, podendo estabelecer uma relação de confiança com os alunos e evitar práticas que aumentem a pressão excessiva por resultados. Para Vygotsky (1991), a interação social possui papel fundamental no desenvolvimento, reforçando a importância das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Além disso, estratégias como organização da rotina de estudos, preparação adequada para avaliações, momentos de relaxamento e incentivo à comunicação podem contribuir para diminuir a tensão diante das demandas escolares. Quando os sinais de ansiedade são persistentes ou interferem significativamente na vida do estudante, torna-se importante buscar o apoio da família e de profissionais especializados.

Portanto, o enfrentamento da ansiedade deve ocorrer por meio de uma ação conjunta entre escola, família e profissionais, buscando oferecer ao estudante condições emocionais e pedagógicas adequadas para sua aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ansiedade pode exercer influência significativa sobre a vida escolar, interferindo na concentração, na motivação, na participação e no rendimento acadêmico dos estudantes. Quando vivenciada de forma intensa e frequente, pode dificultar o processo de aprendizagem e comprometer a confiança do aluno em suas próprias capacidades.

Diante das discussões apresentadas, percebe-se que o desempenho escolar não depende apenas dos conhecimentos e das habilidades cognitivas, mas também das condições emocionais do estudante.

Por isso, dificuldades acadêmicas devem ser analisadas considerando os diferentes fatores que fazem parte da realidade de cada aluno.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola esteja preparada para reconhecer possíveis sinais de ansiedade e oferecer um ambiente acolhedor, seguro e favorável à aprendizagem. A participação da família e, quando necessário, de profissionais especializados também é importante para proporcionar o suporte adequado.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento da ansiedade no ambiente escolar deve envolver ações de prevenção, acolhimento e acompanhamento, valorizando o bem-estar emocional dos estudantes. Dessa maneira, será possível contribuir não apenas para a melhoria do rendimento escolar, mas também para o desenvolvimento integral e para uma experiência educacional mais saudável.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders:** DSM-5-TR. 5. ed. rev. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.

BARLOW, David H. **Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic.** 2. ed. New York: Guilford Press, 2016.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ECCLES, Jacquelynne S.; ROESER, Robert W. **Schools as developmental contexts during adolescence.** Journal of Research on Adolescence, v. 21, n. 1, p. 225-241, 2011.

EYSENCK, Michael W.; DERAKSHAN, Nazanin; SANTOS, Rita; CALVO, Manuel G. **Anxiety and cognitive performance: attentional control theory**. Emotion, v. 7, n. 2, p. 336-353, 2007. DOI: 10.1037/1528-3542.7.2.336.

ESSAU, Cecilia A. **Essays on anxiety disorders in children and adolescents.** New York: Springer, 2003.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional intelligence: why it can matter more than IQ.** New York: Bantam Books, 1995.

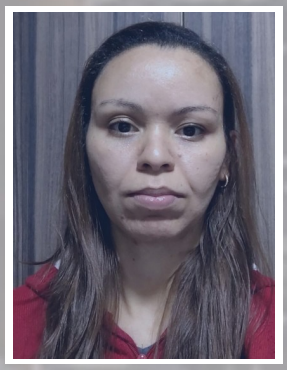
OWENS, Matthew; STEVENS, Sarah; HADWIN, Julie A.; ANGOLD, Adrian. **Cognitive functioning in children and adolescents with anxiety disorders.** Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2008.

PEKRUN, Reinhard. **The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice.** Educational Psychology Review, v. 18, p. 315-341, 2006. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9.

PUTWAIN, David W.; DALY, Anthony L. **Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students.** Educational Studies, v. 40, n. 5, p. 554-570, 2014. DOI: 10.1080/03055698.2014.953914.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEIDNER, Moshe. **Test anxiety: the state of the art**. New York: Plenum Press, 1998.



EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS E DESAFIOS AOS PROFESSORES

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION: GENERAL ASPECTS AND CHALLENGES FOR TEACHERS

TABATA SANTOS MAYER

Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Estácio de São Paulo (2011); Especialista em Transtorno do Espectro Autista – TEA pela Faculdade Faconnect (2025); Professora de Ensino Fundamental II - Arte - na EMEF Alípio Correa Neto

RESUMO

O presente artigo discute os aspectos gerais da educação especial e inclusiva, bem como os principais desafios enfrentados pelos professores para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas regulares. A pesquisa parte da compreensão de que, embora os avanços das políticas públicas tenham ampliado o acesso dos estudantes público da educação especial ao ensino regular, ainda persistem obstáculos relacionados à permanência qualitativa, à acessibilidade e à construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. O estudo desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica e análise de documentos legais e produções teóricas relacionadas à educação inclusiva. Ao longo do artigo, discutem-se os marcos legais da inclusão escolar, o papel da escola na valorização da diversidade, a importância do Atendimento Educacional Especializado e os desafios enfrentados pelos docentes diante das demandas da inclusão. As análises evidenciam que a efetivação da educação inclusiva depende não apenas do cumprimento das legislações, mas também de investimentos em formação continuada, acessibilidade, recursos pedagógicos e fortalecimento das redes de apoio escolar. Conclui-se que a inclusão escolar representa um processo coletivo e contínuo de transformação das práticas educacionais e das concepções sobre diferença, visando garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno no ambiente escolar.

Palavras chaves: educação inclusiva; educação especial; Atendimento Educacional Especializado; formação docente; inclusão escolar.

ABSTRACT

This article discusses general aspects of special and inclusive education and the main challenges teachers face in providing Specialized Educational Services (AEE) in mainstream schools. Although public policy has expanded access for students served by special education, challenges remain in ensuring a high-quality school experience, accessibility, and genuinely inclusive teaching practices. This bibliographic study analyzes legal documents and theoretical research on inclusive education. It discusses legal frameworks, the school's role in valuing diversity, specialized educational services, and challenges teachers face in inclusive settings. The analysis shows that inclusion depends not only on compliance with legislation but also on investment in continuing teacher education, accessibility, teaching resources, and strong school support networks. The article concludes that inclusion is an ongoing collective process of transforming educational practices and understandings of difference to ensure every student's right to learning, participation, and full development at school.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Specialized Educational Services; Teacher Education; School Inclusion

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui, atualmente, um dos principais desafios das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras. Embora os avanços legislativos das últimas décadas tenham assegurado o direito à educação para todos, ainda persistem inúmeros obstáculos para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência qualitativa dos estudantes público da educação especial no ensino regular. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre os caminhos percorridos pela educação inclusiva no Brasil, os desafios enfrentados pelas instituições escolares e, sobretudo, o papel desempenhado pelos professores na efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

A Constituição Federal de 1988 assegura a igualdade de direitos, a gratuidade do ensino e a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou quaisquer formas de discriminação. Posteriormente, diferentes legislações e documentos oficiais fortaleceram os princípios da inclusão escolar, ampliando o debate acerca da necessidade de construção de uma educação que contemple a diversidade humana e reconheça as especificidades de cada estudante. Entre esses documentos, destaca-se a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2007), que contribuiu significativamente para o avanço das discussões sobre inclusão, acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas regulares.

Apesar dos avanços legais e do aumento expressivo das matrículas de estudantes público da educação especial no ensino regular, ainda existem dificuldades relacionadas à infraestrutura das escolas, à formação docente, à oferta de recursos pedagógicos adequados e à consolidação de

práticas educacionais inclusivas. Muitas vezes, a inclusão acaba sendo reduzida apenas à presença física do estudante na escola, sem que haja efetiva participação nos processos de aprendizagem e convivência escolar. Dessa forma, o desafio da inclusão ultrapassa a dimensão legal e envolve também mudanças culturais, pedagógicas e estruturais nas instituições de ensino.

A problemática central deste estudo consiste em compreender quais são os principais aspectos da educação especial e inclusiva e quais desafios ainda são enfrentados pelos professores para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral analisar os aspectos gerais da educação especial e inclusiva, bem como discutir os desafios enfrentados pelos docentes na promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Como objetivos específicos, pretende-se compreender os principais marcos legais da educação inclusiva, refletir sobre o papel da escola e do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão e identificar os principais obstáculos enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

Justifica-se a realização deste estudo pela relevância social e educacional da temática, especialmente diante da necessidade crescente de fortalecimento das políticas inclusivas e da construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a equidade no ambiente escolar. Discutir educação inclusiva significa defender o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno, reconhecendo que a diversidade deve ser compreendida como parte constitutiva da escola e da sociedade.

POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A construção da educação inclusiva no Brasil resulta de um longo processo histórico marcado por transformações sociais, políticas e educacionais voltadas ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Durante muitos anos, os estudantes público da educação especial permaneceram excluídos dos sistemas regulares de ensino ou foram atendidos em instituições segregadas, organizadas de maneira paralela à escola comum. Essa perspectiva reforçava práticas de exclusão e limitava as possibilidades de participação social e educacional desses sujeitos.

Com os avanços dos debates sobre direitos humanos e igualdade social, a inclusão escolar passou a ganhar maior visibilidade nas políticas públicas educacionais. A Constituição Federal de 1988 representou um importante marco nesse processo ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, o texto constitucional determina que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, fortalecendo os princípios da inclusão escolar.

Posteriormente, outros documentos legais ampliaram as garantias relacionadas à educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 reafirma o direito dos

estudantes público da educação especial à escolarização no ensino regular e destaca a necessidade de serviços de apoio especializado para atender às especificidades desses alunos. A legislação também evidencia a importância da formação adequada dos profissionais da educação para atuação em contextos inclusivos.

Outro documento de grande relevância foi a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO. O documento tornou-se referência internacional ao defender que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. A Declaração de Salamanca reforça que a inclusão não deve ser compreendida apenas como acesso à escola, mas como garantia efetiva de aprendizagem e participação.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2007, consolidou importantes diretrizes para o fortalecimento da inclusão escolar no Brasil. O documento evidencia o crescimento significativo das matrículas de estudantes público da educação especial no ensino regular, demonstrando avanços no acesso à escola comum. Entretanto, também aponta a necessidade de superação de práticas excludentes e da construção de estratégias pedagógicas capazes de assegurar uma inclusão efetiva.

De acordo com o documento:

A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2007, p. 9).

A citação evidencia uma mudança importante na compreensão da educação especial, que deixa de ser organizada de forma isolada para integrar o cotidiano da escola regular. Dessa forma, a inclusão escolar passa a exigir mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, envolvendo toda a comunidade escolar no compromisso com a garantia do direito à educação para todos.

Além dos avanços legais, a consolidação das políticas inclusivas também contribuiu para ampliar o debate acerca da equidade e da valorização das diferenças no ambiente escolar. A inclusão escolar não se limita ao cumprimento de determinações legais, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades dos estudantes e promovam condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento.

Entretanto, apesar dos avanços conquistados, ainda existem muitos desafios para que os princípios das políticas inclusivas sejam plenamente efetivados nas escolas brasileiras. A insuficiência de recursos, a falta de formação continuada, as barreiras arquitetônicas e atitudinais e as dificuldades enfrentadas pelos professores demonstram que a inclusão escolar permanece como um processo em construção, exigindo constante reflexão e compromisso coletivo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DA ESCOLA

A educação inclusiva pressupõe a construção de uma escola capaz de acolher e valorizar a diversidade humana em todas as suas dimensões. Mais do que garantir o acesso do estudante público da educação especial ao ensino regular, a inclusão envolve assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar. Nesse sentido, a escola assume papel fundamental na construção de práticas pedagógicas que promovam equidade e respeito às diferenças.

Durante muitos anos, predominou nas instituições de ensino uma perspectiva integradora, na qual os estudantes com deficiência eram inseridos na escola regular sem que houvesse mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na organização curricular ou na estrutura escolar. Nessa lógica, a responsabilidade pela adaptação recaía principalmente sobre o próprio aluno, que precisava adequar-se às condições já existentes na escola. A perspectiva inclusiva, por outro lado, propõe uma mudança profunda nesse modelo, compreendendo que é a escola que deve se reorganizar para atender às necessidades de todos os estudantes.

De acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 16).

A fala da autora evidencia que a inclusão escolar beneficia toda a comunidade educativa, pois promove práticas pedagógicas mais flexíveis, acolhedoras e democráticas. A valorização das diferenças contribui para a construção de ambientes escolares mais humanizados, nos quais todos os estudantes possam participar das experiências de aprendizagem de maneira significativa.

Nesse contexto, o papel da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve também a promoção de relações sociais pautadas no respeito, na cooperação e na valorização da diversidade. A convivência entre estudantes com diferentes características, necessidades e formas de aprendizagem possibilita o desenvolvimento de atitudes de empatia, solidariedade e reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da sociedade.

Entretanto, para que a inclusão aconteça de maneira efetiva, é necessário superar práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar. Muitas vezes, a deficiência continua sendo compreendida como limitação individual, desconsiderando as barreiras sociais, pedagógicas e estruturais que dificultam a participação dos estudantes. Essa visão acaba reforçando preconceitos e contribuindo para processos de exclusão dentro da própria escola.

Além disso, a efetivação da inclusão depende de ações coletivas envolvendo gestores, professores, famílias e toda a comunidade escolar. A construção de uma escola inclusiva exige planejamento pedagógico, formação continuada, acessibilidade, recursos adequados e compromisso institucional com a garantia do direito à educação para todos. Conforme destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), é fundamental que a escola desenvolva redes de apoio e estratégias que favoreçam o atendimento às necessidades específicas dos estudantes público da educação especial.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de compreender que inclusão não significa tratar todos os estudantes da mesma maneira, mas reconhecer suas singularidades e oferecer condições adequadas para que possam aprender e se desenvolver. A equidade, nesse sentido, torna-se elemento essencial da prática pedagógica inclusiva, pois busca garantir oportunidades reais de participação considerando as especificidades de cada sujeito.

Assim, a escola inclusiva deve ser compreendida como um espaço de transformação social, no qual as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como possibilidades de aprendizagem e enriquecimento coletivo. Construir uma educação inclusiva significa defender uma escola mais democrática, acessível e comprometida com a valorização da diversidade humana.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PRÁTICA DOCENTE

O Atendimento Educacional Especializado – AEE constitui um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares. Previsto nas políticas públicas educacionais brasileiras, o AEE tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial. Dessa forma, o atendimento não substitui o ensino oferecido na classe comum, mas atua de maneira complementar e suplementar ao processo educacional dos alunos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o AEE deve promover condições que favoreçam a autonomia e a participação dos estudantes dentro e fora da escola, considerando suas necessidades específicas e garantindo acesso ao currículo escolar. O documento define que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2007, p. 10).

A citação evidencia que o foco do Atendimento Educacional Especializado não está na deficiência em si, mas na eliminação das barreiras que limitam o processo de aprendizagem e participação dos estudantes. Nesse sentido, o AEE amplia as possibilidades de inclusão ao desenvolver

estratégias pedagógicas que respeitam as singularidades dos alunos e favorecem sua permanência qualitativa na escola regular.

O trabalho desenvolvido no AEE pode envolver diferentes recursos e estratégias, como adaptação de materiais pedagógicos, utilização de tecnologias assistivas, comunicação alternativa, ampliação de acessibilidade, desenvolvimento da autonomia e apoio às práticas pedagógicas realizadas na sala regular. Essas ações contribuem para que os estudantes tenham maiores possibilidades de acesso ao conhecimento e participação nas atividades escolares.

Nesse contexto, a atuação do professor assume papel central na consolidação da educação inclusiva. O docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, buscando desenvolver práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis à diversidade presente na sala de aula. A inclusão exige que o professor reconheça as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes e desenvolva estratégias capazes de contemplar essas especificidades.

Entretanto, a prática docente na perspectiva inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios. Muitos professores relatam insegurança diante das demandas relacionadas à educação especial, especialmente em razão da insuficiência de formação inicial e continuada voltada à temática. Além disso, a ausência de apoio especializado, a escassez de recursos pedagógicos e o excesso de alunos por sala dificultam a construção de práticas inclusivas mais efetivas.

De acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. (MANTOAN, 2003, p. 22).

A reflexão da autora evidencia que a inclusão não pode ser reduzida apenas à matrícula do estudante com deficiência na escola comum. É necessário garantir condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento, o que exige mudanças pedagógicas, estruturais e culturais nas instituições escolares.

Além disso, a atuação docente na educação inclusiva demanda constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre os próprios conceitos de diferença, aprendizagem e equidade. O professor inclusivo precisa compreender que cada estudante possui ritmos, potencialidades e necessidades distintas, sendo fundamental desenvolver propostas pedagógicas mais flexíveis e diversificadas.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do trabalho colaborativo entre professores da sala regular, profissionais do AEE, equipe gestora, famílias e demais setores da comunidade escolar. A inclusão escolar não deve ser responsabilidade isolada de um único profissional, mas compromisso coletivo construído por meio do diálogo, planejamento e compartilhamento de estratégias pedagógicas.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado e a prática docente constituem elementos fundamentais para a consolidação da educação inclusiva. Mais do que oferecer suporte técnico, o AEE representa a possibilidade de construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação social.

DESAFIOS DOS PROFESSORES PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO

Embora os avanços das políticas públicas tenham ampliado significativamente o acesso dos estudantes público da educação especial às escolas regulares, a efetivação da inclusão ainda representa um grande desafio para os professores e para toda a comunidade escolar. A presença do estudante na sala de aula, por si só, não garante sua participação efetiva nos processos de aprendizagem, tornando necessária a construção de práticas pedagógicas capazes de contemplar a diversidade presente no ambiente escolar.

Entre os principais desafios enfrentados pelos docentes está a insuficiência de formação inicial e continuada voltada à educação inclusiva. Muitos professores relatam sentir-se despreparados para atuar com estudantes que apresentam diferentes necessidades educacionais, especialmente diante da ausência de conhecimentos específicos sobre adaptações curriculares, acessibilidade e estratégias pedagógicas inclusivas. Essa realidade pode gerar insegurança profissional e dificuldades no planejamento das práticas pedagógicas.

Além da formação docente, outro desafio importante refere-se à falta de apoio especializado e de trabalho colaborativo nas escolas. A inclusão escolar exige atuação conjunta entre professores da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, famílias e demais profissionais da educação. Entretanto, muitas instituições ainda apresentam dificuldades para construir redes de apoio capazes de atender às demandas da educação inclusiva de maneira efetiva.

Ao analisar as concepções de professores e diretores sobre inclusão escolar, Izabella Mendes Sant’Ana destaca que:

A ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes e diretores parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com os princípios inclusivos. Também foi destacada a falta de capacitação do professor e da equipe pedagógica em lidar com alunos que apresentam necessidades especiais. (SANT’ANA, 2005, p. 231).

A fala da autora evidencia que a inclusão escolar depende não apenas da atuação individual do professor, mas da construção de uma rede coletiva de apoio e suporte pedagógico. Sem condições adequadas de trabalho, muitos docentes acabam enfrentando dificuldades para atender às necessidades específicas dos estudantes e garantir práticas educacionais mais inclusivas.

Outro aspecto frequentemente apontado pelos professores refere-se às limitações estruturais das instituições escolares. A ausência de acessibilidade arquitetônica, a insuficiência de materiais

pedagógicos adaptados, a falta de tecnologias assistivas e o número elevado de estudantes por sala constituem obstáculos importantes para a efetivação da inclusão. Essas barreiras acabam dificultando a participação dos estudantes e sobrecarregando o trabalho docente.

Além das questões estruturais, também existem desafios relacionados às barreiras atitudinais ainda presentes no ambiente escolar e na sociedade. O preconceito, a desinformação e a resistência diante das diferenças contribuem para processos de exclusão que afetam diretamente a permanência qualitativa dos estudantes público da educação especial. Nesse sentido, promover inclusão implica também desenvolver ações de conscientização e valorização da diversidade humana.

Outro ponto relevante refere-se à participação da família no processo inclusivo. O diálogo entre escola e família é fundamental para compreender as necessidades dos estudantes e construir estratégias pedagógicas mais adequadas ao seu desenvolvimento. Entretanto, muitas vezes essa parceria torna-se fragilizada por dificuldades de comunicação, ausência de apoio institucional ou desconhecimento acerca dos direitos relacionados à educação inclusiva.

Apesar dos inúmeros desafios, é importante reconhecer os avanços conquistados nas últimas décadas e a crescente ampliação das discussões sobre inclusão escolar. Cada vez mais, as escolas vêm sendo provocadas a repensar suas práticas pedagógicas, seus currículos e suas formas de organização, buscando construir ambientes mais acessíveis, democráticos e acolhedores.

Assim, a efetivação da inclusão escolar exige investimento contínuo em formação docente, políticas públicas, acessibilidade, recursos pedagógicos e fortalecimento das redes de apoio. Mais do que cumprir determinações legais, incluir significa reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da escola e garantir que todos os estudantes tenham direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar os aspectos gerais da educação especial e inclusiva, bem como refletir sobre os principais desafios enfrentados pelos professores para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares. A partir das discussões desenvolvidas ao longo do texto, foi possível compreender que a inclusão escolar representa uma importante conquista das políticas públicas educacionais, mas ainda constitui um processo em construção, marcado por desafios pedagógicos, estruturais e sociais.

As análises realizadas evidenciaram que os avanços legislativos ocorridos nas últimas décadas contribuíram significativamente para ampliar o acesso dos estudantes público da educação especial às escolas regulares. Documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceram os princípios da equidade, da acessibilidade e do direito à educação para todos.

Entretanto, o estudo também demonstrou que a inclusão escolar não pode ser reduzida apenas à matrícula do estudante na escola comum. Garantir permanência qualitativa implica desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, promover acessibilidade, oferecer recursos adequados e construir relações escolares pautadas no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado assume papel fundamental ao identificar e organizar recursos pedagógicos capazes de eliminar barreiras à aprendizagem e participação dos estudantes. Além disso, a atuação docente mostrou-se elemento central para a consolidação da inclusão escolar, exigindo formação continuada, planejamento pedagógico flexível e constante reflexão sobre as práticas educacionais desenvolvidas no cotidiano escolar.

O problema de pesquisa proposto ao longo do artigo foi contemplado ao se identificar que os professores ainda enfrentam inúmeros desafios para efetivar a inclusão nas escolas, entre eles a insuficiência de formação especializada, a falta de apoio multiprofissional, as dificuldades estruturais das instituições e as barreiras atitudinais presentes na sociedade. Tais fatores demonstram que a inclusão escolar exige compromisso coletivo envolvendo gestores, docentes, famílias, comunidade escolar e poder público.

Dessa forma, compreende-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende não apenas do cumprimento de legislações, mas principalmente da transformação das práticas pedagógicas e das concepções sobre diferença, aprendizagem e participação social. Incluir significa reconhecer o direito de todos os estudantes à educação de qualidade, respeitando suas singularidades e promovendo condições efetivas para seu desenvolvimento pleno dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ***Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

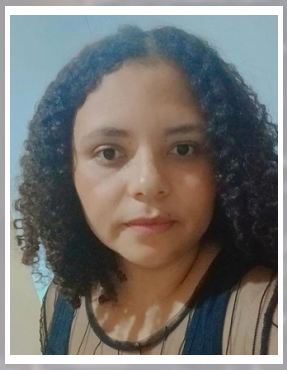
FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia****: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

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

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva**: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi**.** ***Inclusão****: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.



INTERDISCIPLINARIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

INTERDISCIPLINARITY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

TAIELE SILVA RIBEIRO

Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2013); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Única (2022); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Cecília Moraes de Vasconcelos.

RESUMO

O presente trabalho discute o conceito de interdisciplinaridade, suas aplicações e os desafios que envolvem sua implementação no contexto educacional. Embora amplamente mencionado, o termo ainda é utilizado de maneira equivocada e frequentemente confundido com multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. A partir de autores como Ivani Fazenda, Hilton Japiassu e Edgar Morin, analisa-se a necessidade de superação da fragmentação do saber, fenômeno intensificado pela especialização e pela organização tradicional do ensino. Evidencia-se que a prática interdisciplinar exige diálogo, abertura e cooperação efetiva entre as áreas do conhecimento, de modo a promover uma compreensão mais ampla dos fenômenos estudados. Entretanto, a predominância de um ensino compartimentado dificulta a construção de práticas realmente integradoras. O texto aponta ainda a fragmentação existente dentro das próprias disciplinas e destaca os obstáculos enfrentados pelas escolas ao tentar realizar projetos interdisciplinares.

Palavras chaves: Interdisciplinaridade; Fragmentação do conhecimento; Ensino; Multidisciplinaridade; Integração curricular.

ABSTRACT

This article discusses the concept of interdisciplinarity, its applications, and the challenges involved in implementing it in education. Although the term is widely used, it is often misunderstood and confused with multidisciplinarity, pluridisciplinarity, and transdisciplinarity. Drawing on Ivani Fazenda, Hilton Japiassu, and Edgar Morin, the article examines the need to overcome fragmentation of knowledge, intensified by specialization and the traditional organization of teaching. Interdisciplinary practice requires dialogue, openness, and genuine cooperation among fields of knowledge to support a broader understanding of the phenomena under study. However, compartmentalized teaching makes truly integrated practice difficult. The article also points to fragmentation within individual disciplines and highlights the obstacles schools face when they try to carry out interdisciplinary projects.

Keywords: Interdisciplinarity; Fragmentation of Knowledge; Teaching; Multidisciplinarity; Curriculum Integration

INTRODUÇÃO

Apesar de sua ampla circulação no discurso pedagógico, o conceito de Interdisciplinaridade ainda é frequentemente utilizado de maneira equivocada, reduzido à simples articulação superficial entre conteúdos ou à reunião de disciplinas em torno de um mesmo tema. No entanto, conforme destacam Ivani Fazenda, Hilton Japiassu e Edgar Morin, a interdisciplinaridade implica um movimento muito mais profundo: exige diálogo, cooperação, abertura à revisão de conceitos e superação da fragmentação do saber, característica marcante do ensino tradicional.

No contexto educacional contemporâneo, observa-se um aumento crescente da especialização, o que acentua a compartimentação do conhecimento e dificulta práticas integradoras. A confusão conceitual entre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade também compromete sua implementação. Diante desses desafios, torna-se necessário compreender de maneira clara os conceitos envolvidos, bem como refletir sobre a organização do ensino, a fim de propor práticas que favoreçam aprendizagens significativas e integradas, superando o modelo fragmentado que ainda predomina nas escolas brasileiras.

INTERDISCIPLINARIDADE

O conceito de Interdisciplinaridade começou a ser abordado no Brasil no final de 1960, a partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/7. Desde então tem sido muito discutido, mas na grande maioria das vezes o conceito é utilizado de maneira equivocada. Uma grande parte dos profissionais da educação entende a Interdisciplinaridade apenas como uma forma de integrar diferentes disciplinas em torno de uma temática convergente. Em síntese, acreditam que só se pode agir interdisciplinarmente com disciplinas que possuem algum conhecimento em comum.

A interdisciplinaridade vai muito além da simples tentativa de associar saberes de diferentes componentes curriculares. Diversos autores abordam essa questão, entre eles Ivani Fazenda, Hilton Japiassu e Edgar Morin, cujas contribuições permitem compreender a importância da integração entre as áreas do conhecimento.

Na perspectiva de Fazenda (1994), a interdisciplinaridade vai muito além de apenas somar matérias ou criar conexões forçadas entre elas; ela exige um diálogo verdadeiro, troca e cooperação entre os diferentes campos do saber. Essa abordagem demanda dos sujeitos uma postura de alteridade, humildade científica e flexibilidade cognitiva para ressignificar paradigmas estabelecidos. Assim, ao valorizar a reflexão e o compartilhamento de experiências, torna-se possível construir o conhecimento de maneira verdadeiramente coletiva. Essa compreensão está relacionada à concepção apresentada em uma das obras organizadas por Fazenda:

Para mim interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e voo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana.

(FAZENDA, 2008, p. 166).

A reflexão evidencia que a interdisciplinaridade tende a estabelecer relações entre diferentes conhecimentos e experiências, valorizando a participação dos sujeitos no processo de aprendizagem. Desse modo, o diálogo entre as áreas pode favorecer uma compreensão mais ampla da realidade e contribuir para práticas educativas que reconheçam a complexidade dos fenômenos estudados.

De maneira complementar, Japiassu (1976) compreende a interdisciplinaridade como uma possibilidade de frear a fragmentação do saber decorrente da hiperespecialização. Assim, a cooperação entre as disciplinas favorece o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para superar visões reducionistas e construir saberes mais integrados aos fenômenos complexos da realidade contemporânea. Ao discutir essa problemática, o autor afirma que:

O número de especializações exageradas e a rapidez do desenvolvimento de cada uma culminam numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. O saber chegou a um tal ponto de esmigalhamento, que a exigência interdisciplinar mais parece, em nossos dias, a manifestação de um lamentável estado de carência. (JAPIASSU, 1976, p. 30).

Essa afirmação expressa a preocupação de Japiassu com o que o autor denomina *patologia do saber*, relacionada à fragmentação do conhecimento e à especialização excessiva, que dificultam o diálogo entre as diferentes áreas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma possibilidade de enfrentamento desse problema, ao favorecer a cooperação intelectual e o estabelecimento de relações entre os diversos campos do conhecimento.

Quando as disciplinas permanecem isoladas, torna-se mais difícil compreender problemas que envolvem múltiplas dimensões da realidade. Assim, a articulação entre os saberes contribui para uma compreensão mais ampla dos fenômenos, sem desconsiderar as especificidades e as contribuições de cada área.

Morin (2000), por sua vez, destaca a necessidade de superar o pensamento fragmentado por meio de uma forma de entender a realidade que articule os conhecimentos e considere suas relações com o contexto e com o todo. Para compreendê-la em toda a sua profundidade, precisamos abandonar a visão dividida e isolada do conhecimento.

A complexidade do mundo atual exige que as informações sejam integradas e analisadas dentro de seus contextos e de forma ampla. Superar as barreiras rígidas entre as diferentes disciplinas e conectar esses saberes é fundamental para formar um pensamento capaz de lidar com problemas globais, dinâmicos e multidimensionais. A respeito da dos saberes descontextualizados, Morin destaca:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo. Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior é a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2000, p.43)

Essa passagem reforça a ideia de que a educação deve favorecer a religação dos saberes, permitindo que os estudantes compreendam os fenômenos em sua complexidade, em vez de analisá-los de maneira isolada. Assim, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento torna-se fundamental para uma aprendizagem contextualizada e para o desenvolvimento de uma visão mais ampla da realidade.

CONCEITOS

Além de o conceito de interdisciplinaridade muitas vezes não ser compreendido nem aplicado adequadamente, também há situações em que ele é confundido com outras terminologias, justamente por expressarem ideias semelhantes, já que todas tratam de níveis de interação entre as disciplinas. Sobre isso, Carlos Jairo destaca que “[...] antes de entrarmos na discussão sobre a interdisciplinaridade propriamente dita, precisamos distingui-la de outros termos que têm gerado uma série de ambiguidades por expressarem ideias muito próximas entre si”. Assim, é comum encontrarmos casos em que se confundem os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, entre outros.

Para uma boa aplicabilidade da interdisciplinaridade se faz necessário delimitar seu conceito e diferenciá-lo dos demais. Para Japiassu, um dos precursores da interdisciplinaridade no Brasil, existe distinções entre esses termos.

“A melhor maneira de proceder, parece-nos a de estabelecer um quadro das atividades que hoje em dia recobrem o termo ‘interdisciplinaridade’, precisando as distinções eventuais entre este termo, tomado no sentido estrito, e os conceitos vizinhos, tais como o de ‘disciplinaridade’, ‘multidisciplinaridade’, ‘pluridisciplinaridade’ e ‘transdisciplinaridade’. Como vimos, se queremos precisar o sentido do termo ‘interdisciplinaridade’, devemos estabelecer, antes, o que vem a ser a ‘disciplinaridade’. Se fizermos certas precisões de ordem epistemológica nesses termos, chegaremos a uma diferenciação dos diversos tipos ou modalidades do ‘interdisciplinar’.” (JAPIASSU, 1976, p. 71 e 72).

Ele define a multidisciplinaridade como um sistema no qual várias disciplinas tentam convergir concomitantemente em torno de uma temática global, porém não se identifica nenhuma forma de integração entre elas, pois cada disciplina trata o tema de acordo com sua percepção e de forma isolada, não estabelecendo uma conexão que torne a ação unificada e coesa.

Ao analisar a falta de cooperação entre as áreas do saber, defende-se que "devemos afastar como inadequado o termo 'multidisciplinar', pois só evoca uma simples justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas" (Japiassu, 1976, p. 73), sem garantir a coordenação necessária do trabalho pedagógico.

A pluridisciplinaridade apresenta uma tímida cooperação entre as disciplinas, mas isso não ocorre de maneira coordenada. As áreas do conhecimento se relacionam ao redor de um mesmo objeto de estudo, contribuem com seus métodos e conceitos, porém continuam separadas, mantendo suas fronteiras sem que haja nenhum tipo de fusão.

Tanto o multi quanto o pluridisciplinar realizam apenas um agrupamento, intencional ou não, certos "módulos disciplinares", sem relação entre as disciplinas (o primeiro) ou com algumas relações (o segundo): um visa à construção de um sistema disciplinar de apenas um nível e com diversos objetivos; o outro visa construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação. (JAPIASSU, 1976, p.73)

Para Japiassu a interdisciplinaridade acontece quando podemos notar a existência de um saber inquestionável e coletivo, um saber que converge efetivamente em diferentes disciplinas, fazendo com que elas dialoguem e se complementem de forma coordenada, conectando os saberes e superando a fragmentação.

Importa ressaltar que o princípio de distinção é sempre o mesmo: a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa. A distinção entre as duas primeiras formas

de colaboração e a terceira está em que o caráter do multi e do pluridisciplinar de uma pesquisa não implica outra coisa senão o apelo aos especialistas de duas ou mais disciplinas: basta que justaponham os resultados de seus trabalhos, não havendo integração conceitual, metodológica, etc. Por outro lado, podemos retomar essa distinção ao fixarmos as exigências do conhecimento interdisciplinar para além do simples monólogo de especialistas ou do "diálogo paralelo" entre dois eles, pertencendo a disciplinas vizinhas. Ora, o espaço do interdisciplinar, quer dizer, seu verdadeiro horizonte epistemológico, não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento. Jamais esse espaço poderá ser constituído pela simples adição de todas as especialidades nem tampouco por uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados. (JAPIASSU, 1976, p. 74)

A transdisciplinaridade pode ser entendida como uma forma de integração e cooperação entre todas as disciplinas do sistema de ensino. Para explicar esse conceito, Japiassu recorre aos estudos de Piaget:

Recentemente, Piaget criou um novo termo para completar a gradação esboçada pelo multi, pelo pluri e pelo interdisciplinar. Trata-se do transdisciplinar. Sem voltarmos ao estudo deste termo, vejamos a conceituação que Piaget dele propõe: "Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre disciplinas" (12). (Japiassu, 1976, p. 75)

ENSINO

Assumir um ensino baseado numa perspectiva interdisciplinar é um verdadeiro desafio, isso se deve ao fato de que nosso sistema educacional se baseia em um ensino tradicionalmente bancário, fragmentado e mecanicista, no qual cada disciplina se mantém em sua área de conhecimento, de modo que não interage com as outras.

Segundo Fazenda:

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos. O projeto educacional cria um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no âmbito do qual as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram articulação e convergência em torno de um sentido norteador. A explicitação e o delineamento dessa intencionalidade constituem o fruto primacial da atividade teórica para a prática, exatamente em decorrência do fato de que a prática humana, em geral, e a prática educacional, em particular, não

podem ser práticas puramente mecânicas e transitivas. Daí a grande contribuição do saber também para o fazer pedagógico e para o poder educacional. (FAZENDA, 2008, p.39)

Nas escolas, e não apenas nelas, o conhecimento vem sendo construído cada vez mais de forma fragmentada, as áreas do saber investem cada vez mais em especializações, as quais produzem conhecimentos ada vez mais restritos.

Para Morin:

Os avanços disciplinares das ciências não trouxeram apenas as vantagens da divisão do trabalho, trouxeram também os inconvenientes da hiperespecialização, do parcelamento e da fragmentação do saber. Este tornou-se mais e mais esotérico (acessível apenas aos especialistas) e anônimo (concentrado nos bancos de dados e utilizado por instâncias anônimas, a começar pelo Estado). Da mesma forma, o conhecimento técnico está reserva do aos especialistas, cuja competência em uma área fechada é acompanhado de incompetência quando esta área é parasitada por influências externas ou modificada por algum acontecimento novo. Nessas condições, o cidadão perde o direito ao conhecimento. Tem o direito de adquirir saber especializado ao fazer estudos ad hoc, mas é despojado na qualidade cidadão, de qual quer ponto de vista global e pertinente. (MORIN, 2000, p. 111)

FRAGMENTAÇÃO

A fragmentação do conhecimento ocorre de forma tão intensa, que até mesmo nos próprios componentes curriculares está havendo essa compartimentação do saber. Por exemplo, Português se reparte em gramática, redação, ortografia e literatura; Matemática se divide em geometria, trigonometria, aritmética, entre outras. A compartimentação é tão grande que mesmo se tratando de áreas dentro de uma mesma disciplina, a impressão que se tem é de que se trata de algo totalmente fora do domínio da disciplina.

Analisando as práticas educacionais vigentes, percebemos que as tentativas de agir em perspectiva interdisciplinar, ou melhor, tentativas de integrar disciplinas, muitas vezes acaba fracassando, raramente conseguem lograr êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que a interdisciplinaridade não se limita à junção de conteúdos, mas constitui um movimento intelectual e pedagógico capaz de romper com a fragmentação do saber e com a organização tradicional do ensino. Conforme apontam Fazenda, Japiassu e Morin, sua concretização exige diálogo entre as áreas, cooperação real, abertura epistemológica e disposição para compreender os fenômenos de forma ampla e contextualizada. Entretanto, o sistema educacional brasileiro ainda se encontra fortemente marcado por práticas compartimentadas, tanto entre disciplinas distintas quanto dentro de cada área de conhecimento.

Essa fragmentação dificulta a construção de práticas interdisciplinares efetivas e explica por que tantos projetos escolares que tentam integrar saberes acabam fracassando. O desafio, portanto, está

em promover uma mudança de paradigma que vá além do discurso e alcance a prática pedagógica, envolvendo planejamento coletivo, compreensão clara dos conceitos e reorganização curricular. Nesse sentido, a interdisciplinaridade representa não apenas uma estratégia didática, mas uma exigência contemporânea diante da complexidade do conhecimento e da necessidade de formar sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Pró-Saúde, [s.d.]. Disponível em: https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/territorio/o-que-e-interdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025

MORIN, Edgar. ***Os sete saberes necessários à educação do futuro***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed.

Campinas: Papirus, 1994.

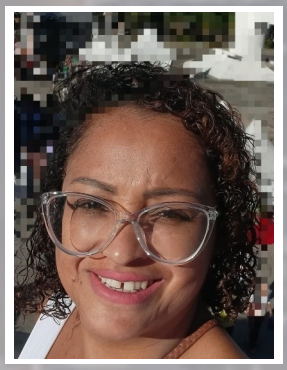
FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

HECKHAUSEN, Heinz. **Disciplina e interdisciplinaridade.** In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa (orgs.). *Interdisciplinaridade: antologia*. Porto: Campo das Letras, 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro:

Imago, 1976. 220 p.



AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

VISUAL ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FOUNDATIONS AND CONTRIBUTIONS TO COGNITIVE DEVELOPMENT

TATIANA DA SILVA FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista-UNIP (2013) e segunda Graduação Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum De São Paulo-FAMOSP (2016); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2015); Professora Educação Infantil e Ensino Fundamental I- na EMEI Iguatemi e Professor de Educação Infantil no CEU CEI Alto Alegre

RESUMO

As Artes Visuais ocupam lugar relevante na Educação Infantil por possibilitarem experiências de observação, criação, expressão e construção de significados. Este artigo discute suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo de crianças, considerando a arte como linguagem e campo de conhecimento, e não como atividade destinada apenas ao entretenimento. A discussão aborda a relação entre experiências artísticas, percepção, imaginação, criatividade e formação integral, destacando também a importância da mediação docente. A criança, ao entrar em contato com imagens, cores, formas, linhas, texturas e diferentes materiais, amplia suas possibilidades de investigar o ambiente e representar aquilo que conhece e sente. Nesse processo, a produção artística não deve ser avaliada exclusivamente pelo resultado final, mas pelo percurso de exploração, escolha e elaboração realizado pela própria criança. A atuação do professor torna-se fundamental para organizar situações que estimulem a curiosidade, a apreciação, a leitura de imagens e a criação autoral. Defende-se, portanto, que a presença intencional das Artes Visuais no cotidiano da Educação Infantil pode favorecer aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

Palavras chaves: Artes Visuais; Educação Infantil; Desenvolvimento cognitivo; Criatividade; Aprendizagem.

ABSTRACT

Visual arts have an important place in early childhood education because they provide experiences of observation, creation, expression, and meaning-making. This article discusses how visual arts contribute to children's cognitive development, treating art as a language and field of knowledge rather than an activity meant only for entertainment. It examines the relationship between artistic experience, perception, imagination, creativity, and holistic development, emphasizing the teacher's role in mediation. Through images, colors, shapes, lines, textures, and diverse materials, children expand their ability to explore their surroundings and represent what they know and feel. Artistic work should be assessed not only by its final product but also by children's process of exploration, choice, and creation. Teachers play an important role in organizing experiences that stimulate curiosity, appreciation, image interpretation, and original creation. The article argues that intentional visual arts experiences in early childhood education support meaningful learning and children's cognitive, affective, and social development.

Keywords: Visual Arts; Early Childhood Education; Cognitive Development; Creativity; Learning

INTRODUÇÃO

A infância é marcada por intensos processos de descoberta e construção de conhecimentos. Desde os primeiros anos, a criança observa o ambiente, estabelece relações, experimenta objetos, comunica sentimentos e desenvolve formas próprias de interpretar aquilo que vivencia. Na Educação Infantil, essas características exigem práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito ativo, capaz de participar da construção de suas aprendizagens. Nesse cenário, as Artes Visuais apresentam possibilidades especialmente ricas, pois articulam percepção, expressão, imaginação e produção de sentidos.

A arte, entretanto, nem sempre é reconhecida em sua dimensão educativa. Em algumas práticas escolares, atividades de desenho, pintura ou colagem podem ser utilizadas apenas para ocupar o tempo, decorar espaços ou produzir trabalhos previamente definidos pelo adulto. Quando isso acontece, reduz-se uma experiência complexa a uma tarefa mecânica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais já chamavam atenção para a necessidade de superar a compreensão das Artes Visuais como mero passatempo, ressaltando seu potencial para o desenvolvimento de habilidades de criação e observação (BRASIL, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais contribuíram historicamente para a consolidação do ensino da Arte na educação brasileira. Entretanto, atualmente, as orientações para a Educação Infantil são estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância das diferentes linguagens e experiências artísticas no desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as

práticas com Artes Visuais devem favorecer a exploração, a expressão, a criação e a ampliação do repertório cultural infantil (BRASIL, 2018).

Compreender a arte como conhecimento implica reconhecer que a criança aprende também por meio daquilo que vê, produz, experimenta e interpreta. Uma imagem pode provocar perguntas; uma cor pode despertar associações; uma textura pode estimular a exploração; uma composição pode representar uma experiência vivida. Assim, o fazer artístico participa de processos cognitivos que envolvem atenção, memória, percepção, comparação, escolha e elaboração.

Entre as diferentes linguagens artísticas, as Artes Visuais apresentam uma relação direta com o desenvolvimento do olhar. Observar uma imagem não significa apenas identificá-la rapidamente, mas perceber seus elementos, formular hipóteses e construir interpretações. Pillar (2001) contribui para compreender o desenho e outras formas de representação como sistemas por meio dos quais a criança organiza e comunica conhecimentos. Dessa forma, a produção visual pode ser entendida como parte do processo de desenvolvimento e não somente como produto final.

O objetivo deste artigo é discutir os fundamentos das Artes Visuais na Educação Infantil e analisar suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, destacando a importância da percepção, da criatividade, da imaginação e da mediação pedagógica. A abordagem é de natureza bibliográfica e toma como referências autores presentes na discussão sobre arte, infância, aprendizagem e desenvolvimento, entre eles Barbosa, Pillar e Vygotsky.

DESENVOLVIMENTO

AS ARTES VISUAIS COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Artes Visuais constituem uma forma de linguagem por meio da qual a criança pode comunicar ideias, experiências e sentimentos. Seu campo inclui diferentes possibilidades de produção e apreciação, como desenho, pintura, colagem, modelagem e leitura de imagens. Ao entrar em contato com essas manifestações, a criança não apenas aprende procedimentos técnicos: desenvolve maneiras de observar, selecionar, combinar e atribuir significado aos elementos presentes em sua experiência.

Essa concepção modifica o lugar da atividade artística no planejamento escolar. Em vez de propor uma produção idêntica para todas as crianças, o professor pode criar situações nas quais diferentes soluções sejam possíveis. A diversidade dos resultados deixa de representar um problema e passa a ser compreendida como expressão das diferentes formas de perceber e representar o mundo. O processo torna-se tão importante quanto aquilo que é produzido.

A leitura de imagens merece atenção especial. A sociedade contemporânea apresenta às crianças um grande volume de imagens em livros, brinquedos, telas, publicidade, espaços urbanos e meios digitais. Desenvolver um olhar atento significa criar condições para que elas não sejam apenas consumidoras dessas imagens, mas aprendam gradualmente a observá-las e questioná-las. Barbosa

(2003) relaciona o ensino da arte ao desenvolvimento da percepção, da imaginação e da capacidade crítica, mostrando a relevância de uma educação do olhar.

Na Educação Infantil, essa educação visual pode começar por experiências simples. Uma fotografia, uma ilustração, uma obra de arte ou uma produção realizada pelas próprias crianças pode ser ponto de partida para conversas e investigações. O professor pode perguntar o que aparece na imagem, quais cores chamam atenção, que elementos estão próximos ou distantes e que histórias podem ser imaginadas a partir daquilo que é observado. Essas perguntas não precisam conduzir a uma resposta única; sua função é ampliar a capacidade de perceber e argumentar.

A exploração de materiais também constitui dimensão importante da experiência visual. Antes de dominar técnicas específicas, a criança precisa ter oportunidade de tocar, misturar, experimentar e descobrir características dos materiais. Tintas, papéis, argila, elementos naturais e objetos do cotidiano podem transformar-se em recursos para investigação. A exploração permite que a criança estabeleça relações entre ação e resultado, desenvolvendo noções de causa, transformação, espaço e composição.

Essa perspectiva aproxima o fazer artístico de processos cognitivos fundamentais. Ao decidir onde colocar um elemento, escolher uma cor ou modificar uma forma, a criança realiza escolhas e testa possibilidades. Quando observa o resultado e decide continuar, modificar ou recomeçar, envolve-se em um processo de reflexão sobre a própria produção. A experiência artística, portanto, pode favorecer autonomia e pensamento investigativo.

Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais e culturais na formação das funções psicológicas superiores. A experiência artística pode ser compreendida dentro desse processo porque ocorre em um contexto cultural, mediado por outras pessoas e por instrumentos simbólicos. Ao conversar sobre imagens, observar produções de colegas e receber intervenções do professor, a criança amplia suas possibilidades de significação.

É necessário, entretanto, evitar transformar essa mediação em controle excessivo. O professor tem a função de organizar condições, oferecer repertório e provocar reflexões, mas deve preservar espaço para a autoria infantil. Quando todas as crianças precisam reproduzir um modelo previamente determinado, diminuem-se as oportunidades de experimentar e encontrar soluções próprias. A proposta artística ganha maior potencial educativo quando combina intencionalidade pedagógica com liberdade de criação.

Outro aspecto relevante é a valorização da cultura. O contato com manifestações artísticas de diferentes grupos e contextos permite ampliar o repertório das crianças e reconhecer distintas formas de expressão. Conhecer outras culturas contribui para perceber que valores, modos de representar e formas de compreender o mundo não são universais nem únicos. A arte, nesse sentido, pode favorecer respeito à diversidade e ampliar as referências utilizadas pela criança para interpretar a realidade.

Na perspectiva da formação integral, as Artes Visuais também articulam dimensões que não podem ser separadas artificialmente. A criança pensa enquanto sente, observa enquanto imagina e cria enquanto organiza conhecimentos. Freitas (2007) destaca a relação integradora entre dimensões afetivas, cognitivas e sociais. Essa integração reforça a importância de práticas artísticas que não sejam reduzidas ao desenvolvimento de habilidades motoras ou ao cumprimento de tarefas.

A criatividade constitui outro eixo central. Criar envolve produzir algo novo para a própria criança, combinar experiências e encontrar possibilidades. Não se trata de exigir originalidade permanente, mas de oferecer condições para que ela formule hipóteses e experimente caminhos. A sala de aula pode tornar-se espaço de investigação quando o professor aceita diferentes respostas e compreende o erro como parte do processo de aprendizagem.

Por essa razão, a avaliação das experiências em Artes Visuais deve considerar o percurso. Observar como a criança escolhe materiais, como explica sua produção, como modifica uma ideia e como interage com os trabalhos dos colegas fornece informações importantes sobre sua aprendizagem. O produto final pode registrar uma etapa do processo, mas não é suficiente para compreender o desenvolvimento envolvido na experiência.

AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

PERCEPÇÃO,IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE VISUAIS

A experiência com as Artes Visuais envolve uma forma particular de relação com o mundo. Ao observar uma imagem, uma paisagem ou uma produção realizada por outra criança, o sujeito seleciona aspectos, estabelece relações e constrói interpretações. Na infância, esse processo é especialmente significativo porque a percepção está em permanente desenvolvimento. O contato sistemático com imagens e materiais pode ampliar a atenção aos detalhes e favorecer a capacidade de comparar, distinguir, organizar e atribuir sentidos.

A percepção visual não se limita ao funcionamento dos sentidos. Ela está relacionada às experiências acumuladas e aos conhecimentos que a criança constrói em interação com o ambiente. Por isso, uma mesma imagem pode provocar interpretações diferentes entre as crianças. Valorizar essa diversidade significa reconhecer que cada uma mobiliza referências próprias para compreender o que vê. O professor pode aproveitar essas diferenças para promover conversas, perguntas e trocas de ideias, transformando a apreciação em experiência coletiva de aprendizagem.

A imaginação ocupa lugar central nas experiências artísticas. Ao produzir uma imagem, a criança pode representar algo que observou, recordar uma experiência, inventar uma situação ou combinar elementos que ainda não encontrou juntos na realidade. A atividade artística cria, portanto, um espaço para transformar experiências em representações. Vygotsky (2007) relaciona imaginação e atividade

criadora ao desenvolvimento humano, compreendendo a criação como processo alimentado pelas experiências vividas e pelas relações culturais.

Na Educação Infantil, estimular a imaginação não significa afastar a criança da realidade. Significa permitir que ela reorganize aquilo que conhece e encontre novas possibilidades de representação. Uma história pode ser transformada em imagem; uma imagem pode originar uma narrativa; uma experiência cotidiana pode tornar-se desenho ou pintura. Essas relações entre diferentes formas de expressão ampliam as possibilidades de comunicação e favorecem a construção de significados.

A criatividade não deve ser confundida com a produção de algo necessariamente extraordinário. Em contexto educativo, criar envolve fazer escolhas, experimentar alternativas e elaborar respostas próprias. Uma criança que mistura cores para obter uma tonalidade diferente ou utiliza um material de maneira não prevista está construindo uma solução a partir de sua experiência. O papel do professor é reconhecer esses movimentos e oferecer condições para que sejam aprofundados.

Barbosa (2003) destaca a importância da arte para o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da compreensão da realidade. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas que articulem produção e apreciação. Fazer arte e observar arte não são experiências opostas. Ao produzir, a criança aprende a perceber determinadas características; ao observar produções, amplia seu repertório e encontra novas possibilidades para suas próprias criações.

A apreciação artística na infância pode ocorrer sem transformar a obra em conteúdo excessivamente teórico. A conversa sobre uma pintura, fotografia, escultura ou ilustração pode partir daquilo que as crianças efetivamente percebem. Perguntas abertas permitem que expressem impressões, façam associações e escutem interpretações diferentes. Progressivamente, o professor pode introduzir informações sobre o artista, o contexto e os materiais, respeitando a capacidade de compreensão do grupo.

Outro aspecto importante é evitar a valorização exclusiva de um padrão estético definido pelo adulto. Produções infantis apresentam características próprias e não devem ser avaliadas segundo critérios destinados à produção artística profissional. O desenho de uma criança pode revelar formas particulares de organizar o espaço, representar pessoas e objetos e expressar experiências. O interesse pedagógico está também naquilo que a produção revela sobre seu processo de pensamento.

O FAZER ARTÍSTICO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

O fazer artístico pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia porque envolve escolhas constantes. Ao decidir qual material utilizar, que cores combinar, como organizar o espaço da folha ou quando modificar uma produção, a criança exercita a capacidade de tomar decisões. Essas escolhas possuem significado pedagógico, pois permitem que ela perceba que suas ações produzem resultados e que pode interferir no percurso de sua criação.

A autonomia não significa ausência de intervenção adulta. Requer um ambiente no qual o professor organize materiais, estabeleça condições, apresente possibilidades e incentive a reflexão. A mediação deve apoiar a criança sem substituir sua iniciativa. Quando o adulto realiza a maior parte das escolhas, a atividade tende a transformar-se em reprodução; quando oferece possibilidades e acompanha o processo, amplia-se o espaço para a autoria.

A exploração de materiais pode ser especialmente produtiva. Antes de receber orientações técnicas detalhadas, a criança pode observar características, experimentar utilizações e descobrir possibilidades. Posteriormente, a intervenção docente pode ampliar a experiência por meio de perguntas e propostas. Essa sequência favorece a investigação e permite que o conhecimento seja construído a partir da relação entre ação, observação e reflexão.

O trabalho coletivo também favorece autonomia e aprendizagem. Ao observar o que os colegas fazem, as crianças encontram outras maneiras de resolver problemas e podem modificar suas próprias ideias. A troca não significa copiar, mas ampliar referências. O professor pode organizar momentos para que as crianças expliquem suas escolhas, contem como produziram determinada imagem e comentem o que perceberam nas produções dos outros.

Essas experiências ainda contribuem para o desenvolvimento da comunicação. A criança pode utilizar a linguagem oral para explicar uma produção visual, relatar o que imaginou ou justificar uma escolha. Desse modo, diferentes linguagens passam a dialogar. O desenho pode servir de apoio à narrativa, a narrativa pode inspirar uma imagem e a observação de uma obra pode desencadear uma conversa.

Outro elemento importante é a possibilidade de rever a própria produção. Quando a criança observa aquilo que fez e percebe que deseja alterar alguma parte, está exercitando uma atitude reflexiva. O processo de criação pode incluir tentativa, mudança e recomeço. A escola deve evitar apresentar o erro como fracasso, especialmente em atividades artísticas, nas quais experimentar é parte essencial da construção.

Assim, as Artes Visuais podem contribuir para formar uma criança mais participativa e confiante em suas possibilidades de expressão. A valorização do processo, a abertura para diferentes soluções e o respeito às escolhas individuais favorecem uma relação positiva com a aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS VISUAIS

O professor exerce papel fundamental na qualidade das experiências artísticas oferecidas às crianças. Sua atuação envolve selecionar materiais, organizar espaços, apresentar referências, estimular a observação e acompanhar os processos de criação. Mais do que ensinar técnicas, cabe ao educador criar situações nas quais a criança tenha oportunidade de investigar e construir sentidos.

A mediação pedagógica exige atenção às respostas das crianças. Uma pergunta, uma fala ou uma escolha de material pode indicar interesses que podem ser incorporados ao planejamento. O professor

atento transforma essas manifestações em oportunidades de aprofundamento. Dessa maneira, o planejamento pode acolher descobertas que surgem durante a própria atividade.

O repertório oferecido pela escola é igualmente importante. O contato com diferentes artistas, imagens, técnicas e manifestações culturais amplia as referências das crianças. Essa apresentação deve ocorrer de maneira acessível e significativa, evitando transformar a apreciação em memorização de nomes e informações. O principal objetivo é aproximar a criança de diferentes modos de produzir e perceber imagens.

Também é necessário considerar a diversidade cultural presente no grupo. As crianças chegam à escola com experiências familiares, culturais e sociais distintas. Valorizar essa diversidade permite que as Artes Visuais sejam espaço de reconhecimento e diálogo. Produções que representem diferentes modos de viver e diferentes manifestações culturais podem ampliar o repertório e contribuir para atitudes de respeito e valorização das diferenças.

Por fim, a prática docente precisa compreender a arte como parte do currículo e da formação integral. Quando as Artes Visuais são planejadas com intencionalidade, deixam de ocupar uma posição secundária e passam a integrar efetivamente os processos de aprendizagem. A criança observa, imagina, cria, comunica, interage e reflete; todas essas ações participam de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Artes Visuais apresentam amplo potencial educativo na Educação Infantil, especialmente quando compreendidas como linguagem, conhecimento e experiência de criação. O contato com imagens e materiais favorece processos de observação, percepção, imaginação e elaboração, contribuindo para que a criança construa formas próprias de interpretar e representar o mundo.

A análise permite compreender que os benefícios das experiências visuais não estão restritos ao domínio de técnicas. O desenvolvimento ocorre também nas escolhas realizadas, nas hipóteses formuladas, nas conversas sobre imagens, na apreciação de produções e na capacidade de modificar uma ideia. Por isso, o processo deve receber atenção equivalente ao resultado.

A mediação do professor constitui condição importante para que essas possibilidades sejam efetivamente aproveitadas. Cabe ao educador organizar ambientes estimulantes, oferecer repertório, fazer perguntas, respeitar a autoria infantil e reconhecer diferentes formas de expressão. Uma prática que combine intencionalidade e liberdade favorece a participação ativa da criança.

Conclui-se, portanto, que as Artes Visuais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo e para a formação integral na infância. Sua presença no cotidiano escolar amplia as oportunidades de expressão, fortalece a criatividade e favorece relações mais atentas com o ambiente e com a cultura. Valorizar a arte significa reconhecer a criança como sujeito capaz de perceber, imaginar, criar e produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC, 2001.

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

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



ESPAÇOS ESCOLARES E APRENDIZAGEM: COMO A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE INFLUENCIA AS CRIANÇAS

SCHOOL SPACES AND LEARNING: HOW THE ORGANIZATION OF THE ENVIRONMENT INFLUENCES CHILDREN

TATIANE APARECIDA VIANA SANTOS

[1] [1] Graduação em Pedagogia pela Instituição Centro Universitário UNIFIEO (2003); Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2011); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo, na EMEF Professor Rui Bloem; Professora na Rede Municipal de Osasco, na EMEIEF Doutor Francisco Manuel Lumbrales de Sá Carneiro.

RESUMO

Este estudo busca fazer uma reflexão sobre como a organização dos espaços escolares pode influenciar na aprendizagem das crianças. O ambiente físico escolar desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral das crianças, pois sua organização influencia as experiências, as interações e as possibilidades de aprendizagem construídas no cotidiano escolar. Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com aporte teórico baseado em Horn (2004), Bachelard (2008) e Tuan (2015). Por meio das leituras realizadas, observamos que cabe à escola organizar espaços acolhedores, instigantes e abertos à exploração, que ampliem as possibilidades de descoberta e favoreçam tanto o desenvolvimento individual quanto a construção de aprendizagens coletivas, por meio da escolha dos materiais, a disposição dos objetos e a organização das propostas devem considerar os interesses, as necessidades e as formas de expressão das crianças.

Palavras chaves: Escola; Aprendizagem; Espaços.

ABSTRACT

This study reflects on how the organization of school spaces can influence children's learning. The physical school environment plays a significant role in children's holistic development because its organization shapes everyday experiences, interactions, and learning opportunities. This bibliographic study draws on Horn (2004), Bachelard (2008), and Tuan (2015). The research suggests that schools should create welcoming, stimulating environments open to exploration, expanding opportunities for discovery and supporting both individual development and collective learning. Choices of materials, placement of objects, and organization of activities should take into account children's interests, needs, and forms of expression.

Keywords: School; Learning; Spaces

INTRODUÇÃO

Enquanto instituição social, podemos observar que a escola não é somente um lugar onde as atividades acontecem, mas também um elemento pedagógico que, quando planejado de maneira intencional, pode favorecer o brincar, o movimento, a curiosidade e a convivência.

A concepção de infância que orienta as práticas educativas, reconhecendo a criança como sujeito ativo, capaz de investigar, formular hipóteses, construir conhecimentos e transformar o ambiente e as relações das quais participa.

Dessa forma, quando suas experiências, manifestações e interesses são considerados no planejamento pedagógico, as crianças têm maiores oportunidades de participar ativamente da vida escolar, fortalecer os vínculos com o grupo e reconhecer-se como parte integrante desse ambiente.

O foco desta pesquisa é realizar uma reflexão sobre como a organização dos espaços escolares pode influenciar na aprendizagem das crianças.

O estudo nos mostra que reconhecer a importância do espaço no processo educativo significa compreender que sua organização envolve escolhas relacionadas às concepções de infância, aos objetivos pedagógicos e às condições materiais e políticas da instituição. A disposição dos ambientes, a seleção dos materiais, as possibilidades de movimentação e o acesso às áreas externas interferem nas vivências cotidianas das crianças, favorecendo ou limitando suas oportunidades de explorar, interagir, agir com autonomia e construir conhecimentos.

ESPAÇOS ESCOLARES E APRENDIZAGEM: COMO A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE INFLUENCIA AS CRIANÇAS

As discussões contemporâneas no campo da Educação têm nos trazido um novo olhar para o significado do espaço no que se refere à aprendizagem, propondo que o espaço passa a ser

reconhecido como elemento constitutivo da experiência educativa. Mais do que cenário, o ambiente participa ativamente da produção de sentidos, das interações e das aprendizagens das crianças. Essa perspectiva se aproxima da concepção do espaço como “terceiro educador”, ao lado do adulto e das próprias crianças, evidenciando sua potência formativa no cotidiano das instituições educativas.

Rinaldi (2016) compreende o espaço físico como uma forma de linguagem que expressa concepções culturais e está relacionada a aspectos fundamentais da experiência humana. Para a autora, o ambiente também participa da construção do pensamento, uma vez que as experiências vivenciadas nesse contexto influenciam a maneira como a criança percebe e compreende o mundo. Essa relação ocorre de forma mútua, pois, ao mesmo tempo que o ambiente interfere nas ações e nas experiências infantis, a criança também o transforma por meio de suas interações, explorações e descobertas (RINALDI, 2016, p. 153-154).

A organização dos espaços expressa as concepções de ensino e aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas, além de refletir as características e as vivências das pessoas que os ocupam. Dessa forma, o espaço físico adquire novos significados e se constitui como ambiente educativo por meio das interações, das experiências e das ações que nele se desenvolvem.

A maneira como os espaços são organizados na Educação Infantil expressa as concepções pedagógicas e as escolhas institucionais que orientam o trabalho educativo. No contexto brasileiro, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ressaltam a importância das interações e das brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento, destacando a necessidade de ambientes que promovam segurança, bem-estar, participação e diferentes possibilidades de exploração e descoberta. Dessa forma, a organização dos espaços deve estar articulada às intencionalidades pedagógicas, de modo a ampliar as experiências infantis e favorecer o protagonismo das crianças no cotidiano escolar.

Na perspectiva de Malaguzzi, a escola pode ser compreendida como um espaço vivo, dinâmico e em constante transformação, que enfrenta desafios e conflitos, mas também demonstra capacidade de adaptação diante das mudanças e das situações que surgem em seu cotidiano. Para isso, é importante que a comunidade escolar compartilhe princípios e objetivos que orientem suas ações, valorizando relações autênticas e coerentes com suas propostas educativas. Nessa perspectiva, busca-se construir um ambiente acolhedor, no qual crianças, famílias e professores se sintam pertencentes, seguros e à vontade para participar das experiências e das relações que constituem a vida escolar (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 2016, p. 69).

David & Weinstein (1987) afirmam que

“Todos os ambientes constituídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover identidade pessoal, competência, sensação de

segurança e confiança, bem como oportunidade de contato social e privacidade". (CARVALHO apud LOPES, 2006, p. 38)

Entender o espaço como "terceiro educador" significa reconhecer que o ambiente escolar vai além de sua função física de abrigar as atividades pedagógicas. Além das relações estabelecidas entre crianças e adultos, a organização do ambiente também exerce influência sobre as experiências educativas, favorecendo interações, descobertas e diferentes formas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o espaço assume um papel ativo no cotidiano escolar, pois sua disposição, os materiais disponíveis e as possibilidades de exploração oferecidas interferem nas ações, nos comportamentos e nas relações construídas pelas crianças.

Assim, o ambiente educativo não pode ser considerado neutro, uma vez que expressa concepções pedagógicas e contribui para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento das experiências individuais e coletivas, atuando em conjunto com os adultos e as crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Historicamente, a organização das salas de aula esteve associada a modelos de ensino que priorizavam a disciplina, o controle dos movimentos e a supervisão constante dos estudantes. A disposição das mesas em fileiras, a centralização das ações na figura do professor e a pouca flexibilidade do mobiliário refletiam uma concepção educativa baseada na transmissão de conhecimentos e na autoridade docente. Em contraposição a esse modelo, a compreensão do ambiente como elemento pedagógico propõe uma organização mais flexível e intencional, que favoreça a participação ativa das crianças, a autonomia, a interação entre os pares e a exploração do espaço como parte integrante do processo de aprendizagem.

Ao refletir sobre a organização dos espaços, é necessário, inicialmente, compreender o significado de espaço e sua relação com o ambiente, considerando também as formas como as crianças se apropriam desses locais e estabelecem interações com tudo o que os compõe. Embora os dois conceitos estejam relacionados, apresentam particularidades que precisam ser consideradas no planejamento pedagógico (HORN, 2017, p. 18).

Nessa perspectiva, a organização espacial envolve não apenas os aspectos físicos, mas também a maneira como esses ambientes são utilizados e incorporados às experiências cotidianas das crianças. É importante considerar as possibilidades de exploração e movimentação, o tempo disponível para que elas desenvolvam suas propostas e a forma como a disposição dos materiais e dos objetos favorece as interações entre os pares e com o próprio ambiente.

Desse modo, planejar os espaços educativos exige atenção às necessidades, aos interesses e aos ritmos infantis, de maneira que o ambiente contribua para ampliar as experiências, as relações e as oportunidades de aprendizagem (HORN, 2017, p. 19).

Quando as crianças vivenciam os espaços, estabelecem vínculos com eles e constroem sentidos por meio das experiências e das relações que desenvolvem nesses ambientes. Essa apropriação acontece ao longo do tempo, articulando os acontecimentos cotidianos, as memórias de experiências anteriores e as novas descobertas que contribuem para a construção de aprendizagens futuras. Nessa perspectiva, torna-se importante romper com a repetição automática das rotinas, valorizando a diversidade de experiências e as possibilidades de transformação do cotidiano.

Assim, os ambientes educativos são continuamente ressignificados pela participação conjunta de crianças e adultos, que, por meio das interações e das descobertas compartilhadas, atribuem novos significados aos espaços e às experiências que neles acontecem (GANDINI et al., 2012, p. 31-32).

Pesquisas sobre a organização dos ambientes educativos apontam que espaços planejados intencionalmente, com diferentes estímulos, materiais acessíveis e possibilidades de exploração sensorial e de movimento, podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Essas condições favorecem experiências que envolvem aspectos cognitivos, motores e socioemocionais, ampliando as oportunidades de descoberta, interação e aprendizagem (MOORE, 1996; MOURA, 2009).

A instituição educativa ocupa um lugar significativo na formação cultural das crianças e na construção de experiências que possibilitam a participação social e a reflexão crítica. Nessa perspectiva, a escola não deve se limitar à reprodução e à transmissão de conhecimentos já estabelecidos, mas constituir-se como um espaço de criação, experimentação e construção coletiva de saberes, no qual crianças e adultos possam explorar ideias, expressar pensamentos e desenvolver novas possibilidades de compreender e transformar a realidade (RINALDI, 2016, p. 149).

De acordo com Silva (2020), compreender as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos de suas aprendizagens pressupõe a revisão das práticas pedagógicas e da maneira como os ambientes educativos são planejados e organizados. Nesse contexto, é fundamental que os espaços da Educação Infantil possibilitem a participação, a construção da autonomia, as interações entre os pares, as brincadeiras e a vivência de experiências diversificadas, respeitando as necessidades e os interesses infantis.

Essa concepção amplia o entendimento do espaço educativo, que deixa de ser considerado apenas um local onde as atividades acontecem e passa a ser reconhecido como parte integrante do processo de aprendizagem. Assim, se a criança é compreendida como protagonista de seu desenvolvimento, o ambiente precisa oferecer oportunidades reais para que ela possa explorar, investigar, fazer escolhas e participar ativamente das situações cotidianas. Desse modo, a organização espacial assume uma função pedagógica, contribuindo para a construção de experiências significativas.

A influência do espaço também se manifesta nas situações cotidianas em que não há uma orientação direta do adulto. A disposição dos móveis, a localização dos materiais e as possibilidades de circulação e interação comunicam, de maneira implícita, quais ações podem ser realizadas e quais

experiências são favorecidas naquele ambiente. Ao se deparar com determinado espaço, a criança observa seus elementos, identifica os recursos disponíveis e percebe as possibilidades de exploração, construindo referências que influenciam suas escolhas e iniciativas.

Nessa perspectiva, a acessibilidade dos materiais constitui um aspecto importante para o desenvolvimento da autonomia infantil. Quando os recursos estão organizados de maneira visível e ao alcance das crianças, ampliam-se as oportunidades para que elas tomem iniciativas, experimentem diferentes possibilidades, estabeleçam relações entre objetos e desenvolvam suas próprias propostas. Em contrapartida, ambientes nos quais os materiais permanecem inacessíveis ou cuja utilização depende constantemente da autorização do adulto podem restringir a iniciativa infantil, favorecendo uma postura de espera e dependência em relação às orientações externas.

As paredes da escola também podem ser compreendidas como espaços de expressão, comunicação e construção de aprendizagens. Os corredores, além de possibilitarem a circulação, constituem ambientes de encontro entre crianças, profissionais da educação, familiares e visitantes. Nesse contexto, aquilo que é exposto nas paredes comunica aspectos importantes da identidade da instituição, de suas propostas pedagógicas, das experiências vivenciadas pelas crianças e das formas de interação estabelecidas com a comunidade escolar.

A organização de exposições com as produções infantis representa uma maneira de dar visibilidade ao processo de ensino e aprendizagem, valorizando as descobertas, as ideias e as experiências construídas pelas crianças. Essas produções ultrapassam a função decorativa, pois possibilitam que outras pessoas conheçam os percursos de aprendizagem, as reflexões e os conhecimentos desenvolvidos ao longo das propostas pedagógicas. Dessa forma, as exposições favorecem o diálogo entre os trabalhos apresentados e seus observadores, aproximando a comunidade do cotidiano escolar e contribuindo para o reconhecimento e a valorização do trabalho realizado pelas crianças e pelos educadores.

Nas salas de aula destinadas às crianças maiores, a disposição das mesas e cadeiras pode assumir diferentes configurações, de acordo com os objetivos pedagógicos e as concepções de ensino e aprendizagem que orientam a prática docente. A organização do mobiliário, portanto, não é uma escolha meramente funcional, mas pode expressar a maneira como o professor compreende a participação das crianças na construção do conhecimento. O agrupamento das mesas em duplas ou em pequenos grupos, por exemplo, favorece a troca de ideias, a cooperação e a aprendizagem entre os pares, ao mesmo tempo que permite ao professor circular pelo ambiente, acompanhar as interações e intervir quando necessário, exercendo o papel de mediador. Outra possibilidade é a organização das cadeiras em círculo, disposição que contribui para ampliar o contato visual entre os participantes e favorecer o diálogo, a escuta e a discussão coletiva. Dessa maneira, cabe a cada instituição planejar a organização dos espaços de acordo com suas propostas pedagógicas, buscando configurações que

valorizem a participação ativa das crianças e reconheçam o professor como mediador do processo de aprendizagem.

A sala de aula representa um ambiente fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens, uma vez que nela se estabelecem diversas interações e experiências que contribuem para a construção do conhecimento. A organização desse espaço pode tornar visíveis os percursos de aprendizagem das crianças, revelando os temas investigados, as descobertas realizadas e os conhecimentos construídos no cotidiano. Nesse sentido, a exposição de textos, desenhos e outras produções infantis nas paredes, assim como a utilização de cartazes relacionados aos projetos desenvolvidos, possibilita compartilhar e valorizar as experiências vivenciadas pelo grupo. A presença de notícias, fotografias, livros, jogos, registros de experiências e outros materiais utilizados ou produzidos pelas crianças torna o ambiente mais significativo, pois evidencia sua participação ativa na construção desse espaço. Dessa forma, a sala de aula deixa de ser apenas um local destinado à realização de atividades e passa a refletir a identidade do grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização das aprendizagens individuais e coletivas.

A influência educativa do espaço pode ser compreendida como uma forma de aprendizagem que acontece de maneira sutil, por meio das experiências cotidianas das crianças, sem depender de orientações verbais permanentes por parte dos adultos. Embora essa ação seja silenciosa, ela não é desprovida de intencionalidade, pois a organização dos ambientes envolve escolhas pedagógicas que expressam concepções de infância, educação e aprendizagem. A seleção dos materiais, sua disposição e acessibilidade, a organização do mobiliário, as presenças de áreas destinadas às brincadeiras, ao descanso, à leitura e à exploração, assim como as possibilidades de circulação, influenciam as experiências que as crianças podem vivenciar. Essas decisões também revelam o lugar que lhes é atribuído no cotidiano escolar, indicando se o ambiente favorece a participação, a autonomia, a investigação e as interações ou se privilegia práticas mais restritivas, centradas no controle e na obediência.

Essa compreensão pode ser ampliada por meio das contribuições de Tuan (2015, p. 13), que aborda a relação entre espaço, lugar e experiência humana. Sob essa perspectiva, os ambientes educativos adquirem significado por meio das vivências e das relações estabelecidas pelas pessoas que os ocupam. Essa reflexão permite compreender que a organização dos espaços deve considerar não apenas os aspectos físicos, mas também as experiências, as interações e os vínculos construídos pelas crianças, respeitando suas singularidades e favorecendo o sentimento de pertencimento.

Outro aspecto relevante diz respeito à possibilidade de transformação dos espaços educativos. Quando os ambientes permanecem organizados da mesma maneira por longos períodos, podem oferecer menos estímulos para novas descobertas e investigações, reduzindo gradualmente a curiosidade e o interesse das crianças. Em contrapartida, mudanças planejadas, como a inclusão de

novos materiais, a reorganização dos cantos de atividades e a alteração na disposição dos objetos, podem despertar novas perguntas, incentivar diferentes formas de interação e ampliar as possibilidades de exploração. Assim, a renovação dos ambientes, considerando as observações dos educadores e os interesses manifestados pelas crianças, contribui para manter o espaço dinâmico e significativo, favorecendo experiências diversificadas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o espaço educativo não deve ser entendido como uma estrutura imutável, mas como um ambiente em permanente transformação, que se constitui mediante as relações estabelecidas, das vivências compartilhadas e das necessidades das crianças e dos adultos que o utilizam. Sua organização pode ser continuamente repensada, de modo a acompanhar os interesses do grupo e favorecer novas possibilidades de interação e aprendizagem.

Compreender o espaço como um “terceiro educador” significa, portanto, reconhecer seu papel ativo na formação infantil e sua influência constante sobre as experiências construídas no cotidiano escolar. Além de contribuir para a organização das práticas pedagógicas, o ambiente interfere nas relações sociais, nas formas de participação, na construção de conhecimentos e na constituição das identidades das crianças, assumindo, assim, uma função essencial na vida escolar dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas no presente estudo, podemos perceber que o espaço escolar consiste em um elemento potencial de aprendizagem, em que as intencionalidades pedagógicas e a organização de materiais e propostas podem possibilitar a realização de experiências e vivências significativas e enriquecedoras às nossas crianças.

Os educadores precisam planejar os espaços e realizar suas escolhas pedagógicas de forma a avançar no reconhecimento de que os mesmos educam, comunicam e podem produzir sentidos e significado às aprendizagens, tornando o processo mais fácil quando o aluno pode se apropriar do espaço e de seus conhecimentos, agindo sobre eles como verdadeiro protagonista.

Podemos perceber que, para que sejam acolhedores, significativos e realmente viabilizem nas crianças a sensação de pertencimento, os diferentes ambientes da escola devem ser planejados e organizados de maneira a contemplar a diversidade dessas crianças que deles participam. Para isso, é fundamental que os espaços acolham e valorizem as distintas formas de expressão, interação, brincadeira e participação presentes no cotidiano educativo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Coleção PROINFANTIL - Unidade 7.** Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

MOORE, G. T. **Children's environments and children's development: new directions.** American Journal of Orthopsychiatry, Washington, DC, v. 66, n. 1, p. 88–95, 1996.

MOURA, M. L. S. **Ambientes educativos e desenvolvimento humano.** Psicologia USP, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 213–230, 2009.OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos.** Porto Alegre: Bookman, 2011.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. **Infantocracia: discursos, práticas e governamento entre crianças e adultos na contemporaneidade.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Londrina: Eduel, 2015.



OS JOGOS COMO CONTRIBUIDORES NA LINGUAGEM MATEMÁTICA

GAMES AS A CONTRIBUTION TO MATHEMATICAL LANGUAGE

TAYSA GOMES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2022); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Email: taysagomes20@gmail.com

RESUMO

O presente estudo busca analisar as contribuições dos jogos de tabuleiro como recurso pedagógico no processo de ensino da Matemática. Considerada uma área essencial para o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, argumentação e tomada de decisões, a Matemática pode tornar-se mais acessível e atrativa quando trabalhada por meio de práticas que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Nesse contexto, os jogos de tabuleiro apresentam-se como uma estratégia didática capaz de transformar a aprendizagem em uma experiência interativa, estimulante e significativa. Ao envolver desafios, planejamento de ações, estabelecimento de metas e resolução de situações-problema, esses recursos favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas importantes para a compreensão dos conceitos matemáticos. Além disso, promovem a cooperação entre os participantes, incentivam a autonomia, fortalecem a capacidade de reflexão e contribuem para a construção coletiva do conhecimento. Sob essa perspectiva, a incorporação dos jogos de tabuleiro às práticas educacionais amplia as possibilidades de atuação docente, oferecendo alternativas metodológicas que valorizam o protagonismo discente e atendem às diferentes formas de aprendizagem. Desse modo, o uso desse recurso configura-se como uma proposta inovadora capaz de potencializar o ensino da Matemática, tornando-o mais significativo, participativo e alinhado aos princípios de uma educação inclusiva e transformadora.

Palavras chaves: Recursos lúdicos; Educação Matemática; Estratégias pedagógicas; Aprendizagem significativa; Jogos de tabuleiro.

ABSTRACT

This study analyzes the contribution of board games as a pedagogical resource in mathematics teaching. Mathematics is essential for developing reasoning, argumentation, and decision-making, and can become more accessible and engaging when taught through practices that support active participation. Board games offer an instructional strategy that makes learning interactive, stimulating, and meaningful. Through challenges, planning, goal-setting, and problem-solving, they support cognitive skills needed to understand mathematical concepts. They also encourage cooperation, autonomy, reflection, and collective knowledge-building. Integrating board games into teaching expands teachers' methodological options, values student agency, and responds to different ways of learning. The article concludes that board games can strengthen mathematics teaching and make it more meaningful, participatory, inclusive, and transformative.

Keywords: Playful Resources; Mathematics Education; Pedagogical Strategies; Meaningful Learning; Board Games

INTRODUÇÃO

As atividades realizadas por meio de jogos de tabuleiro representam muito mais do que simples momentos de entretenimento. Essas práticas costumam refletir situações presentes no cotidiano das crianças, demonstrando que acontecimentos inesperados podem gerar tanto benefícios quanto obstáculos. Ao mesmo tempo em que ensinam que as circunstâncias são passíveis de mudança, favorecem a interação entre participantes de diferentes faixas etárias, incentivando atitudes colaborativas, respeito mútuo e construção coletiva de soluções.

Além disso, tais experiências podem contribuir significativamente para que crianças mais reservadas ou que apresentam dificuldades nas relações interpessoais sintam-se mais seguras para se aproximar dos colegas. A existência de normas previamente definidas proporciona previsibilidade às ações, reduzindo inseguranças e auxiliando na compreensão dos comportamentos esperados durante a atividade.

Conforme argumenta Huizinga (2004, p. 33):

O ato de jogar constitui uma ação livre, desenvolvida dentro de limites específicos de tempo e espaço, orientada por regras aceitas voluntariamente pelos participantes. Sua finalidade está na própria vivência da atividade, marcada pela presença simultânea de satisfação, expectativa e pela percepção de que aquele momento se diferencia das experiências rotineiras.

Sob essa perspectiva, as práticas lúdicas caracterizam-se por sua capacidade de envolver todos os participantes, criando oportunidades para o fortalecimento das relações interpessoais, da autoconfiança e da participação coletiva. Da mesma forma, os momentos destinados à reflexão após a realização das atividades assumem papel relevante, pois permitem que as crianças compartilhem

percepções, expressem sentimentos e construam aprendizagens a partir das experiências vivenciadas em grupo.

No ambiente educacional, a utilização de recursos lúdicos contribui para tornar o processo de aprendizagem mais agradável e significativo. As possibilidades são diversas, abrangendo desde propostas que envolvem movimento corporal até atividades realizadas em mesas, incluindo diferentes modalidades de jogos estratégicos e cooperativos.

Pesquisas voltadas ao desenvolvimento infantil evidenciam que experiências dessa natureza favorecem a aquisição de competências essenciais para a vida. Quando selecionados de acordo com as características e necessidades da faixa etária, os jogos de tabuleiro podem estimular capacidades cognitivas, comunicativas, emocionais e sociais. Tais competências colaboram para o aprimoramento das funções executivas, da autonomia, do autocontrole e da convivência harmoniosa com os demais. Paralelamente, o brincar fortalece os vínculos estabelecidos entre crianças e adultos, contribuindo para a construção de relações afetivas seguras e estimuladoras, fundamentais para um desenvolvimento saudável.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O JOGO

A definição dos conceitos relacionados a jogo, brincadeira e brinquedo permanece como tema de ampla discussão no campo educacional. Segundo Carneiro (2003), a complexidade existente na delimitação desses termos decorre da diversidade de significados atribuídos às práticas lúdicas em diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Dessa forma, diversos estudiosos propõem interpretações distintas, muitas vezes tratando tais conceitos como complementares ou equivalentes.

Do ponto de vista histórico, a palavra "jogo" possui origem em expressões latinas que, ao longo do tempo, assumiram diferentes sentidos. Conforme explica Carneiro (2003), o termo inicialmente estava relacionado à ideia de movimento e diversão, passando posteriormente a abranger representações, rituais e outras manifestações sociais, adquirindo significados cada vez mais amplos ao longo de sua evolução linguística.

Embora diferentes sociedades utilizem nomenclaturas próprias para designar atividades semelhantes, há um entendimento comum entre muitos pesquisadores de que a compreensão do fenômeno lúdico está diretamente vinculada às experiências dos indivíduos envolvidos. Assim, o significado atribuído ao ato de brincar varia de acordo com o contexto em que ocorre e com os sentidos construídos pelos participantes.

No presente estudo, o jogo é compreendido como uma experiência capaz de favorecer múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Sua importância ultrapassa a ideia de competição ou de definição de vencedores e perdedores, constituindo-se como uma oportunidade para a construção de conhecimentos, fortalecimento das relações sociais e ampliação das capacidades cognitivas, afetivas e motoras.

Diversos autores clássicos reforçam essa compreensão. Para Monteiro (2003), a atividade lúdica pode ser entendida como uma preparação para as situações que serão enfrentadas ao longo da vida. Piaget (1970), por sua vez, associa essa prática aos processos de assimilação e adaptação, nos quais a criança reorganiza suas experiências de acordo com suas necessidades e interesses. Já Caillois (1990) considera o jogo um espaço privilegiado para a aprendizagem ativa e para a formação de valores sociais.

Na perspectiva de Chateau (1975), o universo lúdico oferece ao indivíduo a possibilidade de explorar suas potencialidades por meio da imaginação e da criatividade. Ao se afastar temporariamente das exigências da realidade cotidiana, a criança encontra oportunidades para experimentar situações simbólicas que contribuem para seu crescimento pessoal e social. O autor atribui especial relevância ao papel do jogo no desenvolvimento infantil e propõe diferentes categorias para sua classificação, contemplando desde atividades construtivas até modalidades competitivas e cerimoniais.

Embora Jean Piaget não tenha dedicado suas pesquisas exclusivamente ao estudo do brincar, suas contribuições evidenciam a importância dessa prática para a compreensão dos processos de desenvolvimento moral e social. Para o autor, as atividades lúdicas representam uma importante forma de equilíbrio entre o indivíduo e as exigências impostas pelo meio em que vive.

De maneira semelhante, Neto (1997, p.78) destaca que “brincar constitui uma das manifestações mais presentes na infância, funcionando simultaneamente como instrumento de desenvolvimento e mecanismo de interação entre sujeito e ambiente”. Por intermédio dessas experiências, as crianças aprendem a compartilhar espaços, respeitar opiniões distintas, negociar regras e conviver com diferentes perspectivas, adquirindo habilidades indispensáveis para sua participação na vida em sociedade.

Por fim, Paula (1996, p.97) argumenta que “a tentativa de formular uma definição definitiva para o jogo revela-se extremamente complexa, uma vez que sua riqueza de significados impede uma descrição única e universal”. Nessa mesma direção, Kishimoto (1998, p.54) ressalta que:

Apesar de ter sido considerado irrelevante em determinados períodos históricos, o brincar passou a ocupar posição de destaque nos debates educacionais modernos, especialmente em razão de seu potencial formativo.

Diante dessas contribuições teóricas, torna-se possível compreender que o jogo não possui um conceito único e fechado. Seu significado é construído a partir do contexto cultural, das experiências dos participantes, dos objetivos envolvidos e das emoções despertadas durante sua realização. Assim, mais do que uma atividade determinada por regras específicas, o jogo pode ser entendido como uma prática multifacetada que favorece aprendizagens, interações e processos de desenvolvimento humano.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO NO PROCESSO EDUCATIVO

A utilização de atividades lúdicas como recurso de ensino possui raízes históricas bastante antigas. Desde a Antiguidade, pensadores reconheciam o potencial educativo do brincar. Platão defendia uma aprendizagem baseada em experiências prazerosas, contrapondo-se a métodos fundamentados na

imposição e na coerção. De forma semelhante, Aristóteles considerava que as brincadeiras poderiam preparar as crianças para os desafios da vida adulta, especialmente quando reproduziam situações relacionadas às responsabilidades sociais e profissionais futuras (Lopes, 2013).

Na atualidade, os documentos normativos da educação brasileira também reconhecem a relevância do jogo como estratégia pedagógica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de incorporar atividades lúdicas ao processo educativo, respeitando as especificidades de cada etapa da escolarização. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro e segundo anos, recomenda-se a valorização de brincadeiras e jogos pertencentes à cultura local e regional, possibilitando que os estudantes experimentem, recriem e compartilhem práticas culturais significativas.

Para os alunos matriculados entre o terceiro e o quinto ano, a BNCC amplia essa perspectiva ao propor o contato com jogos tradicionais brasileiros, bem como com manifestações culturais de origem indígena e africana. Essa proposta busca estimular a valorização do patrimônio histórico-cultural, ao mesmo tempo em que favorece experiências de aprendizagem diversificadas (BRASIL, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também atribuem grande importância às atividades lúdicas, compreendendo-as como instrumentos capazes de favorecer o desenvolvimento integral dos educandos. Nessa perspectiva, o brincar contribui para a construção do conhecimento, para o fortalecimento da imaginação e para o processo de autoconhecimento, estabelecendo conexões entre diferentes áreas do saber (BRASIL, 1997).

Sob o aspecto corporal, os jogos representam um importante recurso para o aprimoramento das habilidades motoras. Friedmann (1996) ressalta que a organização dos espaços e a escolha adequada dos materiais utilizados influenciam diretamente a motivação e a participação das crianças nas atividades. Complementando essa compreensão, Aberastury (1992) destaca que as experiências que envolvem deslocamentos, manipulação de objetos e exploração do ambiente favorecem o fortalecimento físico e a ampliação das capacidades motoras.

Diante dessas contribuições, percebe-se que o emprego dos jogos no Ensino Fundamental configura uma proposta pedagógica especialmente adequada às características da infância. Além de despertar interesse e entusiasmo, possibilita o desenvolvimento simultâneo de competências cognitivas, emocionais, sociais, éticas e motoras. Tal relevância é reforçada pelos documentos educacionais vigentes, que incentivam sua utilização como estratégia significativa para a aprendizagem.

OS JOGOS DE TABULEIRO COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Entre as diversas modalidades de jogos existentes, os jogos de tabuleiro ocupam posição de destaque devido à sua ampla difusão cultural e à sua versatilidade de utilização. Títulos tradicionais como

xadrez, dama, Banco Imobiliário, War, Batalha Naval, Detetive, Gamão e Jogo da Vida são exemplos de atividades presentes em diferentes contextos sociais e educacionais.

Uma característica que diferencia essa modalidade de outras práticas recreativas é sua possibilidade de realização em espaços variados e sob diferentes condições ambientais. Ao contrário de brincadeiras que dependem de áreas amplas ou de fatores climáticos favoráveis, os jogos de tabuleiro podem ser desenvolvidos em ambientes internos, proporcionando maior flexibilidade para o planejamento pedagógico (Pereira, Fusinato e Neves, 2009).

Segundo Gehlen e Lima (2013, p.65):

Os jogos de tabuleiro caracterizam-se pela utilização de uma superfície estruturada sobre a qual peças, marcadores ou outros elementos são movimentados de acordo com normas previamente estabelecidas. Independentemente do material utilizado em sua confecção, essas atividades exigem dos participantes atenção, planejamento, concentração e respeito às regras que orientam a dinâmica do jogo.

Além disso, essa categoria de jogo favorece o desenvolvimento de importantes competências interpessoais. A necessidade de aguardar a vez de jogar, aceitar diferentes estratégias e respeitar os demais participantes contribui para a formação de atitudes relacionadas à convivência social e ao exercício da cidadania.

Ao analisar as classificações propostas por Teixeira (1970), os jogos de tabuleiro podem ser inseridos no grupo dos jogos intelectuais, uma vez que estimulam processos mentais relacionados ao raciocínio, à tomada de decisões, à resolução de problemas e à elaboração de estratégias. Dependendo da dinâmica proposta, o desempenho dos participantes pode resultar tanto da capacidade de planejamento quanto de elementos associados ao acaso, ou ainda da combinação entre ambos.

Embora existam versões clássicas e contemporâneas, muitos jogos dessa natureza vêm sendo incorporados aos ambientes educativos devido ao seu potencial formativo. Gehlen e Lima (2013) destacam que tais recursos são frequentemente utilizados em práticas pedagógicas por favorecerem aprendizagens diversificadas e significativas.

De acordo com Schaeffer (2006, p.54):

As atividades realizadas em grupo oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento da disciplina, do respeito às normas coletivas e da compreensão dos próprios limites. Essas experiências tornam-se especialmente importantes por prepararem os indivíduos para a convivência em sociedade, baseada na cooperação e no respeito mútuo.

Sob a perspectiva do desenvolvimento infantil, os jogos também auxiliam na compreensão de representações simbólicas, na interpretação de situações abstratas e na construção de significados compartilhados. A participação nessas atividades favorece a internalização de normas sociais, a negociação de acordos e a compreensão de que determinadas regras são construções coletivas que organizam a convivência entre os participantes (BRASIL, 2000).

Além dos benefícios relacionados às interações sociais, os jogos de tabuleiro contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Suas dinâmicas estimulam habilidades como comunicação, memória, atenção, concentração, planejamento estratégico e resolução de problemas. Paralelamente, promovem valores como cooperação, paciência, tolerância e respeito às diferenças individuais (Gehlen e Lima, 2013).

Quando utilizados com finalidade pedagógica, esses recursos tornam-se importantes instrumentos para a construção do conhecimento. Os chamados jogos educativos são planejados de forma a integrar diversão e aprendizagem, oferecendo situações desafiadoras que favorecem a aquisição de conceitos, habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, Brenelli (2001) afirma que o contexto lúdico possibilita à criança organizar pensamentos, formular estratégias, tomar decisões e buscar soluções diante dos desafios apresentados. Simultaneamente, promove aprendizagens relacionadas às dimensões afetiva, social e moral, uma vez que exige reciprocidade, colaboração e respeito entre os participantes.

Entretanto, para que um jogo apresente valor pedagógico, não é necessário que tenha sido criado especificamente para fins educacionais. Cabe ao professor selecionar os recursos mais adequados aos objetivos de aprendizagem pretendidos, considerando o perfil dos estudantes e as potencialidades oferecidas pela atividade proposta.

Segundo a Informática Educacional (2010), os benefícios proporcionados pelos jogos de tabuleiro variam conforme a etapa do desenvolvimento. Na Educação Infantil, favorecem a compreensão de conceitos relacionados ao compartilhamento, à espera, às regras e às noções de vitória e derrota. Nos primeiros anos da escolarização, contribuem para o processo de alfabetização e para o fortalecimento do pensamento lógico-matemático. Já entre jovens e adultos, funcionam como ferramentas de integração social, proporcionando momentos de interação, lazer e desenvolvimento de habilidades relacionais.

Além disso, essas atividades incentivam a criatividade, a experimentação e a construção coletiva de conhecimentos. Ao participarem de experiências que combinam imaginação, reflexão e desafios intelectuais, os estudantes encontram oportunidades para desenvolver autonomia e ampliar sua capacidade de compreender e transformar a realidade.

Dessa forma, os jogos de tabuleiro constituem recursos pedagógicos de grande relevância para o processo educativo. Sua utilização favorece não apenas a construção de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas indispensáveis à formação integral dos indivíduos. Ao unir aprendizagem e prazer, essas práticas fortalecem o interesse dos alunos pelos estudos e contribuem para a formação de cidadãos mais autônomos, participativos e críticos.

BENEFÍCIOS PSICOSSOCIAIS DOS JOGOS DE TABULEIRO

Os jogos de tabuleiro constituem uma prática que ultrapassa o simples entretenimento, configurando-se como uma importante ferramenta para o desenvolvimento humano em diferentes fases da vida. Seja por meio de experiências cooperativas ou competitivas, essas atividades promovem a aproximação entre os participantes, fortalecendo vínculos sociais e contribuindo para o aprimoramento de diversas competências cognitivas, emocionais e relacionais.

Segundo Almeida (2004, p.74):

As atividades lúdicas podem ser planejadas com objetivos educacionais específicos, favorecendo a apropriação de conhecimentos relacionados a diferentes áreas do saber, além de estimularem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores, linguísticos e éticos. Dessa forma, o brincar torna-se um importante instrumento para a formação integral dos indivíduos.

Entre os diversos benefícios proporcionados pelos jogos, destaca-se a promoção do bem-estar emocional. Situações de diversão compartilhada criam oportunidades para manifestações de alegria, satisfação e descontração, fortalecendo sentimentos de pertencimento e favorecendo a construção de relações pautadas pela empatia, confiança e cooperação.

No contexto escolar, os jogos também representam uma alternativa eficaz para favorecer a interação entre os estudantes. Ao participarem de atividades organizadas em grupo, os alunos são incentivados a dialogar, respeitar diferentes pontos de vista e construir soluções coletivamente, desenvolvendo competências fundamentais para a convivência social.

Sob o ponto de vista cognitivo, os jogos de tabuleiro estimulam processos mentais complexos que envolvem análise, tomada de decisão, planejamento e resolução de problemas. O constante exercício dessas habilidades contribui para o desenvolvimento da memória, da atenção, da concentração e da capacidade de elaborar estratégias diante de desafios variados.

Durante a infância, tais benefícios tornam-se ainda mais evidentes. As experiências proporcionadas pelos jogos favorecem a construção do pensamento lógico, aperfeiçoam a capacidade de raciocínio, fortalecem a criatividade e ampliam a habilidade de interpretar situações e estabelecer relações entre diferentes informações. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, estimulando a expressão de ideias, opiniões e sentimentos.

Corroborando essa perspectiva, Goraigordobil (apud Negrine, 1994) destaca que o jogo atua de maneira integrada sobre as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. A autora defende que aspectos intelectuais, emocionais, motores e sociais encontram-se profundamente interligados durante as experiências lúdicas, tornando o brincar um elemento essencial para o crescimento saudável da criança.

Nesse sentido, a atividade lúdica impulsiona a criatividade e o pensamento reflexivo; favorece o aprimoramento da coordenação motora, da força e do equilíbrio; fortalece as relações interpessoais por

meio da comunicação entre os participantes; e proporciona espaços seguros para a expressão das emoções e sentimentos. Tais experiências contribuem significativamente para o desenvolvimento global da criança, promovendo aprendizagens que se estendem para além do ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao aprimoramento das habilidades motoras finas. Muitas modalidades de jogos exigem movimentação precisa de peças, cartas e outros componentes, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora e da destreza manual. Por essa razão, esses recursos são frequentemente utilizados em contextos terapêuticos e educacionais especializados, auxiliando crianças, idosos e indivíduos que necessitam fortalecer determinadas funções motoras e neurológicas.

Portanto, os jogos de tabuleiro constituem instrumentos capazes de promover benefícios abrangentes, atuando simultaneamente sobre aspectos intelectuais, emocionais, sociais e motores. Sua utilização favorece experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento humano de maneira integrada e equilibrada.

A RELAÇÃO ENTRE A MATEMÁTICA E OS JOGOS DE TABULEIRO

A utilização dos jogos de tabuleiro no ensino da Matemática tem despertado crescente interesse por sua capacidade de transformar conceitos abstratos em experiências concretas e envolventes. Entretanto, nem todas as propostas lúdicas conseguem explorar plenamente o potencial pedagógico desses recursos. Em muitas situações, os conteúdos matemáticos aparecem limitados à realização de cálculos mecânicos ou à simples contagem de elementos, tornando a experiência pouco desafiadora e reduzindo as possibilidades de reflexão dos estudantes.

A aprendizagem matemática, contudo, vai muito além da memorização de fórmulas ou da execução de operações numéricas. Trata-se de um campo do conhecimento que envolve argumentação, análise, estabelecimento de relações, investigação e resolução de problemas. Nesse contexto, os jogos de tabuleiro apresentam-se como importantes aliados, uma vez que estimulam a formulação de estratégias, a antecipação de resultados e a tomada de decisões fundamentadas.

Batllori (2006) ressalta que o ensino da Matemática deve buscar metodologias capazes de despertar o interesse dos alunos, utilizando desafios estimulantes e situações que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio lógico. Sob essa perspectiva, os jogos constituem recursos valiosos por possibilitarem a aprendizagem em um ambiente motivador e significativo.

Diversos jogos incorporam conceitos matemáticos de maneira implícita, exigindo dos participantes planejamento, comparação de possibilidades, reconhecimento de padrões, organização de informações e gerenciamento de recursos. Essas habilidades contribuem para o fortalecimento do pensamento matemático e auxiliam os estudantes na construção de conhecimentos de forma contextualizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem essa potencialidade ao destacarem que os jogos representam uma estratégia eficiente para a proposição de situações-problema. Além de

tornarem os desafios mais atrativos, favorecem a elaboração de diferentes estratégias de resolução, incentivando a criatividade, a autonomia e a capacidade de antecipar ações (BRASIL, 1998).

Outro aspecto relevante relaciona-se ao caráter motivador dessas atividades. Em virtude de seu formato dinâmico e interativo, os jogos despertam a curiosidade dos estudantes e ampliam seu envolvimento com os conteúdos trabalhados. Durante as partidas, conceitos matemáticos surgem de forma natural, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre teoria e prática.

Além disso, os jogos favorecem a exploração de temas fundamentais para a alfabetização matemática, como sequências numéricas, correspondência entre quantidades, composição e decomposição de números, identificação de regularidades e reconhecimento de relações espaciais. Ao mesmo tempo, contribuem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao raciocínio lógico e ao pensamento estratégico.

Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental ao criar oportunidades para que os estudantes reflitam sobre suas ações, verbalizem estratégias utilizadas e socializem descobertas realizadas durante as partidas. Dessa forma, os conhecimentos matemáticos emergem das próprias experiências vivenciadas pelos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que os jogos de tabuleiro constituem recursos pedagógicos de grande relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes. Suas características favorecem a participação ativa dos alunos e permitem que desafios sejam apresentados de maneira equilibrada, respeitando diferentes níveis de conhecimento e habilidade.

Por meio dessas experiências, os participantes têm a oportunidade de refletir sobre suas escolhas, compreender consequências decorrentes de suas ações e desenvolver estratégias cada vez mais elaboradas para alcançar objetivos propostos. Além disso, a interação constante com os colegas promove aprendizagens relacionadas à cooperação, ao respeito mútuo e à convivência social.

Embora os jogos possuam elevado potencial educativo, é importante reconhecer que seus efeitos dependem das intenções pedagógicas que orientam sua utilização. Quando selecionados e conduzidos adequadamente, podem contribuir de forma significativa para a formação de valores, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de conhecimentos relevantes.

No campo da Educação Matemática, os benefícios tornam-se particularmente evidentes. Os jogos de tabuleiro favorecem a resolução de problemas, estimulam o raciocínio lógico, fortalecem a capacidade de planejamento e ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa. Dessa forma, sua presença no ambiente escolar não deve restringir-se a momentos recreativos ou a situações ocasionais, mas integrar intencionalmente as práticas pedagógicas como estratégia capaz de potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Assim, conclui-se que a incorporação dos jogos de tabuleiro às aulas de Matemática representa uma proposta metodológica inovadora, capaz de tornar a aprendizagem mais dinâmica, participativa e significativa, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos.** Petrópolis-Rj: Vozes, 2004.

BATISTA, Drielly Adrean; DIAS, Carmen Lúcia. O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. In: **Revista Colloquium Humanarum**, São Paulo. 2012. p. 975-982.

BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades: cognitivas e sociais.** Tradução de Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2006.

BETTI, M. **Atitudes e opiniões de escolares de 1º grau em relação à Educação Física**. XIV Simpósio de Ciência do Esporte, p. 66, 1986.

BETTI, Mauro. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física.** São Paulo. 1994.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de educação física e esporte.** 2009.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola.** 2. Editora Unijuí, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª Ed. Brasília: A secretaria, 2001.

BREGOLATO, A. R. **Textos de Educação Física para a sala de aula**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1994.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O Jogo Na Educação Física Escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores**. 2009.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física na escola. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-78, 2005.

GRANDO, Anita; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **O uso de jogos educacionais do tipo RPG na educação.** RENOTE. 2008.

HUINZIGA, Johan. **Jogos e regras e a resolução de problemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

INFORMÁTICA EDUCACIONAL. 2010. **Os benefícios dos jogos de tabuleiro**. 12.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

PEREIRA, Ana Luísa Lopes. **A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem.** 2013.

PEREIRA, Ricardo Francisco; FUSINATO, Polônia Alto; NEVES, Marcos. C. D. **Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física.** VII Encontro de Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.

SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física.**1996.

TEIXEIRA, M. S**. Recreação para todos.** 2. ed. São Paulo: Obelisco, 1970.

DIÁLOGOS ENTRE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA FONOAUDIOLÓGICA: VEZ, VOZ E EMPODERAMENTO COMUNICATIVO ÀS PESSOAS COM TRANSTORNOS DE LINGUAGEM





DIALOGUES BETWEEN PAULO FREIRE'S THOUGHT AND SPEECH-LANGUAGE PRACTICE: VOICE AND COMMUNICATIVE EMPOWERMENT FOR PEOPLE WITH LANGUAGE DISORDERS

THIAGO VALIM E ALEXANDRE BERNARDO - DIÁLOGOS ENTRE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A FONOAUDIOLOGIA THIAGO VALIM OLIVEIRA ALEXANDRE BERNARDO DA SILVA

Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Acadêmico do curso de Fonoaudiologia pela Universidade Guarulhos (UNG). Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo. Possui experiência como docente no Ensino Superior em cursos de extensão, graduação e pós-graduação. Atualmente, desenvolve pesquisas relacionadas à aprendizagem, à linguagem e à audição. Licenciado em Filosofia, História e Pedagogia, mestre e doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo. É professor universitário na área da Educação, na mesma instituição, e integra o Grupo de Pesquisa em Teoria Crítica, Políticas e Gestão da Educação. Atua também como psicopedagogo institucional no Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Sua trajetória acadêmica e profissional articula a docência, a pesquisa e a atuação no campo educacional, com especial interesse nas relações entre educação, sociedade, trabalho docente e saúde mental.

RESUMO

A linguagem e a comunicação constituem dimensões fundamentais da experiência humana, possibilitando a expressão de pensamentos, sentimentos, desejos e necessidades, bem como a participação nas relações sociais. Entretanto, pessoas com transtornos de linguagem podem enfrentar barreiras que ultrapassam as dificuldades linguísticas propriamente ditas, comprometendo suas oportunidades de interação, autonomia e participação social. Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire apresenta contribuições relevantes para a reflexão sobre uma prática fonoaudiológica comprometida com o diálogo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos. O presente artigo tem como objetivo discutir as aproximações entre os pressupostos freirianos e a atuação fonoaudiológica junto às pessoas com transtornos de linguagem, enfatizando os conceitos de vez, voz e empoderamento comunicativo. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de revisão narrativa da literatura, fundamentada em obras de Paulo Freire e em publicações científicas relacionadas à Fonoaudiologia, à Comunicação Aumentativa e Alternativa e à participação social. A análise evidencia que a atuação fonoaudiológica pode ultrapassar uma perspectiva centrada exclusivamente na correção de alterações linguísticas, incorporando práticas dialógicas, contextualizadas e orientadas pelas necessidades e potencialidades de cada pessoa. Conclui-se que a aproximação entre o pensamento freiriano e a Fonoaudiologia contribui para uma concepção de cuidado que reconhece a pessoa com transtorno de linguagem como sujeito de direitos, capaz de participar das decisões que envolvem sua comunicação e sua vida cotidiana.

Palavras chaves: Paulo Freire; Fonoaudiologia; Transtornos de linguagem; Comunicação; Inclusão social.

ABSTRACT

Language and communication are fundamental to human experience, enabling people to express thoughts, feelings, desires, and needs and to participate in social relationships. People with language disorders, however, may face barriers beyond linguistic difficulties that restrict interaction, autonomy, and social participation. Paulo Freire's thought offers important insights for speech-language practice committed to dialogue, autonomy, and human emancipation. This article discusses connections between Freirean principles and speech-language pathology for people with language disorders, emphasizing voice, opportunity to speak, and communicative empowerment. This qualitative narrative review draws on Paulo Freire's work and scholarship on speech-language pathology, augmentative and alternative communication, and social participation. The analysis shows that speech-language practice can move beyond a focus solely on correcting language disorders by adopting dialogic, contextualized approaches grounded in each person's needs and strengths. The article concludes that bringing Freire's thought into dialogue with speech-language pathology supports care that recognizes people with language disorders as rights-holders who can participate in decisions about communication and everyday life.

Keywords: Paulo Freire; Speech-Language Pathology; Language Disorders; Communication; Social Inclusion

INTRODUÇÃO

A linguagem representa uma dimensão essencial da constituição humana, uma vez que participa da organização do pensamento, da construção das relações interpessoais e da inserção dos indivíduos nos diferentes contextos sociais. Por meio dela, as pessoas compartilham experiências, expressam sentimentos, manifestam desejos, formulam opiniões e participam das decisões que atravessam suas vidas (ZERBETO e BATISTA, 2016). Suas formas de expressão e recepção são multimodais. Sobre isso, segundo Paulo Freire:

Sabemos que a linguagem é de natureza gestual, corporal, é uma linguagem de movimento de olhos, de movimento do coração. A primeira linguagem é a. linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana. (FREIRE, 2002, p. 26).

Nesse sentido, a comunicação não deve ser compreendida apenas como transmissão de informações, mas como prática social que possibilita a construção de sentidos e o exercício da participação cidadã (NASCIMENTO et al., 2011).

Segundo Bagetti *et al.* (2023), as pessoas com transtornos de linguagem podem apresentar dificuldades na compreensão e/ou na expressão linguística, com repercussões variáveis sobre suas interações cotidianas . Entretanto, os impactos dessas alterações não dependem exclusivamente das

características individuais. As atitudes dos interlocutores, as condições de acessibilidade, as oportunidades de interação e a disponibilidade de recursos comunicativos também podem ampliar ou restringir a participação dessas pessoas.

A Fonoaudiologia, enquanto área da saúde dedicada, entre outros campos, à avaliação e à intervenção nos processos de linguagem e comunicação, possui papel relevante na promoção da funcionalidade comunicativa e da participação social. Para isso, torna-se necessário articular o conhecimento técnico-científico à compreensão das experiências, dos interesses e das necessidades dos sujeitos atendidos (LAMÔNICA e BRITTO, 2017).

Nesse debate, o pensamento de Paulo Freire oferece fundamentos para problematizar práticas profissionais excessivamente verticalizadas, nas quais o conhecimento é concentrado no profissional e a pessoa atendida ocupa uma posição predominantemente passiva. Em Pedagogia do oprimido, Freire (2022) apresenta o diálogo como elemento fundamental de uma relação humanizadora, na qual os sujeitos participam da construção do conhecimento e da transformação de sua realidade. Em Pedagogia da autonomia, o autor enfatiza o respeito aos saberes, à autonomia e à capacidade de participação dos sujeitos nos processos educativos (FREIRE, 2002).

Embora desenvolvidas originalmente no campo educacional, essas concepções permitem estabelecer aproximações críticas com a prática fonoaudiológica, especialmente quando se considera que a intervenção não ocorre de maneira isolada, mas em relações que envolvem profissionais, pessoas atendidas, familiares, educadores e demais interlocutores.

Dessa perspectiva, os conceitos de vez, voz e empoderamento comunicativo constituem eixos para refletir sobre o direito de participar das interações, expressar-se por diferentes meios e influenciar as decisões que dizem respeito à própria vida.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar as aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e a Fonoaudiologia, discutindo de que maneira os princípios do diálogo, da autonomia e da participação podem contribuir para práticas comprometidas com a ampliação das possibilidades comunicativas das pessoas com transtornos de linguagem.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura (GIL, 2017). Essa modalidade de revisão permite reunir e discutir contribuições teóricas e científicas relacionadas a determinado problema, favorecendo a construção de interpretações e aproximações conceituais.

A fundamentação teórica foi organizada em dois eixos principais: o pensamento de Paulo Freire, com ênfase no diálogo, na autonomia e na participação dos sujeitos; e a produção científica relacionada à atuação fonoaudiológica, aos transtornos de linguagem, à Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e à participação social.

Foram consideradas obras de referência de Paulo Freire e publicações científicas sobre a prática fonoaudiológica, especialmente estudos que discutem as barreiras e os facilitadores da comunicação em diferentes contextos.

A análise foi orientada pela identificação de convergências entre os pressupostos freirianos e as práticas de cuidado em linguagem, considerando três categorias reflexivas: vez, entendida como oportunidade efetiva de participação; voz, compreendida como possibilidade de expressão por diferentes modalidades comunicativas; e empoderamento comunicativo, relacionado à autonomia e à participação nas decisões que envolvem a comunicação.

Por se tratar de uma revisão narrativa, não se pretende apresentar um levantamento sistemático ou exaustivo de toda a produção científica sobre o tema. As aproximações desenvolvidas constituem uma interpretação teórica e não devem ser entendidas como demonstração de eficácia clínica de uma intervenção especificamente baseada em Paulo Freire.

PAULO FREIRE: DIÁLOGO, AUTONOMIA E RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS

O processo terapêutico é um processo de aprendizagem. A obra de Paulo Freire apresenta uma concepção de educação comprometida com a humanização, a reflexão crítica e a transformação das relações sociais. Para o autor, o diálogo não se reduz à troca de palavras, mas constitui uma relação na qual os sujeitos reconhecem sua capacidade de interpretar o mundo, compartilhar experiências e participar da construção de novos conhecimentos (FREIRE, 2022).

Em Pedagogia do oprimido, Freire (2002) critica relações marcadas pela imposição unilateral do conhecimento, defendendo uma prática dialógica que reconheça os participantes como sujeitos do processo, perante a perspectiva de que: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 2022, p. 45).

Essa perspectiva permite questionar modelos de atendimento nos quais as decisões são tomadas exclusivamente pelo profissional, sem considerar suficientemente as experiências e as preferências da pessoa atendida.

Na Fonoaudiologia, essa reflexão pode contribuir para a construção de relações terapêuticas mais participativas. Embora o fonoaudiólogo detenha conhecimentos técnicos específicos, a pessoa atendida possui conhecimentos singulares sobre sua rotina, seus interesses, suas dificuldades e suas formas de interação (NASCIMENTO *et al*., 2011). A articulação desses saberes pode favorecer objetivos terapêuticos mais significativos e contextualizados.

Outro conceito relevante é o de autonomia, desenvolvido por Freire (2002). O respeito à autonomia implica reconhecer que os sujeitos devem participar das decisões que lhes dizem respeito, em vez de serem tratados apenas como destinatários de orientações ou procedimentos.

Transposta criticamente para o contexto fonoaudiológico, essa concepção convida o profissional a compreender a pessoa com transtorno de linguagem não apenas a partir de suas limitações, mas também de suas capacidades, preferências, experiências e possibilidades de desenvolvimento.

Isso não significa abandonar os procedimentos técnicos, os instrumentos de avaliação ou os objetivos terapêuticos específicos. Significa integrá-los a uma prática ética, individualizada e sensível às condições concretas de vida da pessoa atendida (GOULART e CHIARI, 2007).

O diálogo, portanto, não substitui o conhecimento científico. Ele contribui para orientar sua aplicação de maneira contextualizada, respeitosa e socialmente significativa (FREIRE, 1997).

A FONOAUDIOLOGIA PARA ALÉM DA REABILITAÇÃO

Para Lamônica e Britto (2017), a atuação fonoaudiológica envolve, dentre outras especialidades, a avaliação e a intervenção nas alterações de linguagem, fala e comunicação, considerando as características individuais e os contextos em que as interações acontecem. Entretanto, uma compreensão ampliada do cuidado exige reconhecer que o desempenho linguístico não explica, isoladamente, todas as possibilidades de participação de uma pessoa.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, proposta pela Organização Mundial da Saúde, considera a funcionalidade em relação às atividades, à participação e aos fatores ambientais e pessoais (OMS, 2001). Essa perspectiva contribui para compreender que as dificuldades de comunicação podem ser intensificadas por barreiras existentes no ambiente e nas atitudes dos interlocutores.

Uma pessoa pode apresentar dificuldades para utilizar a fala oral e, ainda assim, demonstrar capacidade de expressar preferências, compreender situações, estabelecer vínculos e participar de decisões por meio de gestos, expressões faciais, escrita, símbolos ou recursos tecnológicos (CESA e MOTA, 2015).

A avaliação deve considerar essas possibilidades, evitando que a ausência ou a limitação da fala seja interpretada como ausência de compreensão, intenção comunicativa ou capacidade de participação (GOULART e CHIARI, 2007).

Nesse sentido, a Comunicação Aumentativa e Alternativa constitui um campo importante da atuação fonoaudiológica. Ela reúne recursos e estratégias que complementam ou oferecem alternativas à fala oral, incluindo gestos, pranchas de comunicação, símbolos gráficos, letras, palavras e dispositivos geradores de fala, possibilitando inúmeras aprendizagens e descobertas. Podemos refletir, sob o prisma freireano, que:

[...] descobrir os outros, descobrir outra realidade, outros objetos, outros gestos, outras mãos, outros corpos; e, como estamos marcados por outras linguagens e nos acostumamos a outros gestos, a outras relações, esta é uma longa aprendizagem, este novo descobrir, este novo relacionar-se com o mundo. (FREIRE, 2002, p. 16).

Cesa e Mota (2017) destacam a importância de estratégias contextualizadas e da participação de diferentes interlocutores na implementação da Comunicação Suplementar e Alternativa. De maneira convergente, Romano e Chun (2018) identificaram que familiares e profissionais podem atuar tanto como facilitadores quanto como barreiras à autonomia comunicativa, dependendo de suas atitudes e de como utilizam os recursos disponíveis. Ora, possibilitar a autonomia comunicacional é um ato de humanização, pois: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2002, p. 58).

Conforme os autores supracitados, esses achados evidenciam que disponibilizar um recurso comunicativo não é suficiente. É necessário garantir oportunidades reais para que a pessoa o utilize em diferentes ambientes, com interlocutores diversos e para finalidades que ultrapassem pedidos básicos, contemplando opiniões, sentimentos, comentários, perguntas e participação em conversas (ROMANO E CHUN, 2018).

Assim, a atuação fonoaudiológica pode ser compreendida como um processo que articula competência técnica, acessibilidade comunicativa e reconhecimento da pessoa como participante ativa de suas relações sociais (LAMÔNICA e BRITTO, 2017).

VEZ, VOZ E EMPODERAMENTO COMUNICATIVO

A VEZ: GARANTIR OPORTUNIDADES DE PARTICIPAÇÃO

Segundo Paulo Freire (2002), ter vez significa dispor de oportunidades concretas para participar das interações, ser incluído nas conversas e influenciar decisões. Não se trata apenas de estar presente em determinado ambiente, mas de ser reconhecido como alguém cuja participação possui valor, tendo em vista que: “Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.” (FREIRE, 2022, p. 78).

Pessoas com transtornos de linguagem podem vivenciar situações nas quais familiares, profissionais ou educadores antecipam suas respostas, falam em seu lugar ou restringem as interações por considerarem que a comunicação será difícil ou demorada (BAGETTI e NASCIMENTO, 2023). Embora algumas dessas atitudes sejam motivadas pelo desejo de ajudar, elas podem reduzir as oportunidades de iniciativa e participação. Além disso: “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 2022, p. 79).

Uma prática fonoaudiológica inspirada no diálogo freiriano pode questionar essas relações e incentivar mudanças nos contextos comunicativos. Entre as possibilidades estão oferecer tempo suficiente para a resposta, formular perguntas acessíveis, respeitar pausas, reconhecer diferentes formas de manifestação e assegurar a participação da pessoa nas decisões terapêuticas, assim como, propiciar condições para o assentimento, que é o processo pelo qual a pessoa atendida demonstra, por meio de

suas formas de comunicação, que aceita participar de uma atividade, interação ou intervenção terapêutica (VALIM, 2024).

A participação familiar e escolar também merece atenção. Orientar os interlocutores para que reconheçam e acolham as iniciativas comunicativas pode ampliar as oportunidades de interação para além do consultório (BAGETTI e NASCIMENTO, 2023). Nesse processo, o profissional não atua apenas sobre a pessoa atendida, mas também sobre as condições que favorecem ou dificultam sua participação.

Garantir a vez, portanto, implica reconhecer que a comunicação é uma atividade relacional e que as oportunidades de participação dependem tanto das habilidades individuais quanto da disponibilidade dos outros para interagir (LAMÔNICA e BRITTO, 2017).

A VOZ: RECONHECER DIFERENTES FORMAS DE EXPRESSÃO

A voz, neste artigo, é compreendida em sentido ampliado, não restrito à produção vocal ou à fala oral. Refere-se à possibilidade de expressar intenções, sentimentos, pensamentos, escolhas e posicionamentos por diferentes modalidades comunicativas (FREIRE, 2002).

Essa distinção é especialmente importante para pessoas que apresentam necessidades complexas de comunicação. A ausência de fala oral funcional não significa ausência de linguagem ou impossibilidade de expressão (CESA e MOTA, 2017). Gestos, movimentos corporais, expressões faciais, imagens, símbolos, escrita e dispositivos de comunicação podem desempenhar funções relevantes na construção das interações com outras pessoas e consigo mesmo, criando formas de consciência, tendo em vista que:

Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, inteligir e comunicar o inteligido, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, poder fazer ou não coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência. Consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte. Por isso, repita-se, mais do que a um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo. (FREIRE, p. 2000, p. 56).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa contribui para ampliar essas possibilidades. Segundo a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, s.d.), a avaliação e a intervenção nessa área devem considerar as habilidades comunicativas da pessoa, suas necessidades funcionais, os fatores ambientais e a participação nos diferentes contextos de vida.

Para Romano e Chun (2018), a escolha dos recursos deve considerar as características linguísticas, motoras, sensoriais, cognitivas e socioculturais de cada pessoa, assim como suas preferências. Não se trata de impor um sistema padronizado, mas de identificar estratégias acessíveis e funcionais para ampliar as possibilidades de expressão.

Sob uma perspectiva freiriana, reconhecer a voz do outro significa não condicionar sua legitimidade à utilização de uma modalidade comunicativa específica. Significa compreender que a expressão humana pode ocorrer por múltiplos caminhos (FREIRE, 2005) e que a função da intervenção é favorecer a comunicação significativa, sem desconsiderar as singularidades do sujeito.

Desse modo, o trabalho fonoaudiológico pode contribuir para que a pessoa tenha condições de expressar não apenas necessidades imediatas, mas também opiniões, discordâncias, interesses, sentimentos e projetos pessoais.

O EMPODERAMENTO COMUNICATIVO: PARTICIPAR DAS DECISÕES SOBRE A PRÓPRIA VIDA

O empoderamento comunicativo pode ser compreendido, neste trabalho, como um processo de ampliação das condições para que a pessoa se expresse, faça escolhas, participe de decisões e exerça maior autonomia nas relações cotidianas (VAN NIJNATTEN e HEESTERMANS, 2012).

Esse conceito é utilizado aqui como categoria analítica, articulada à autonomia freiriana (FREIRE, 2022), e não como uma medida clínica padronizada. Seu desenvolvimento envolve tanto as possibilidades de expressão da pessoa quanto à transformação (FREIRE, 2002) das barreiras comunicativas presentes nos ambientes em que vive.

Na prática fonoaudiológica, o empoderamento comunicativo pode ser favorecido quando os objetivos terapêuticos são construídos com a participação da pessoa atendida, respeitando suas prioridades e necessidades (GOULART e CHIARI, 2007). Também pressupõe oferecer oportunidades para que ela experimente diferentes recursos, manifeste preferências e participe da avaliação dos resultados alcançados, criando condições para o desenvolvimento da autonomia, que “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” (FREIRE, 2002, p. 107).

A família, a escola e os demais profissionais desempenham papel importante nesse processo. Romano e Chun (2018) evidenciam que o uso contextualizado da Comunicação Suplementar e Alternativa, o envolvimento dos interlocutores e a orientação profissional podem favorecer a autonomia comunicativa, enquanto o desconhecimento e as atitudes restritivas podem limitar sua utilização.

Nesse sentido, o empoderamento não deve ser entendido como responsabilidade exclusiva da pessoa com transtorno de linguagem. Segundo Guastalli e Takahama (2013), é igualmente necessário que os ambientes se tornem mais acessíveis, que os interlocutores estejam preparados para acolher diferentes modalidades de comunicação e que os recursos necessários estejam disponíveis.

A aproximação com o pensamento freiriano permite compreender a autonomia como uma construção relacional: a pessoa amplia suas possibilidades de participação quando encontra condições para agir, expressar-se e ser reconhecida como sujeito de direitos (FREIRE, 2002).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA FONOAUDIOLÓGICA DIALÓGICA

A articulação entre os pressupostos freirianos e a Fonoaudiologia apresenta possibilidades relevantes, mas também exige enfrentar desafios presentes nos contextos clínicos, educacionais e sociais.

Um primeiro desafio consiste em superar práticas centradas exclusivamente no desempenho individual, como se as dificuldades comunicativas pudessem ser compreendidas independentemente das relações e dos ambientes. Para Goulart e Chiari (2007), a avaliação das habilidades linguísticas continua indispensável, mas deve ser articulada à análise das situações em que a pessoa precisa ou deseja comunicar-se.

Outro desafio diz respeito às expectativas sociais em relação à fala oral. Em determinados contextos, a comunicação é valorizada prioritariamente quando ocorre por meio da fala, o que pode reduzir o reconhecimento de outras modalidades expressivas. Conforme Guastalli e Takahama (2013), a atuação fonoaudiológica deve esclarecer que recursos aumentativos e alternativos podem ampliar a comunicação e não devem ser automaticamente interpretados como obstáculos ao desenvolvimento da fala.

Também é necessário considerar as desigualdades de acesso a serviços especializados, recursos de tecnologia assistiva e oportunidades de participação. A disponibilidade de equipamentos, por si só, não garante acessibilidade, pois “é preciso assegurar que os recursos sejam adequados, estejam disponíveis nos ambientes cotidianos e sejam acompanhados de orientação aos interlocutores” (GUASTALLI e TAKAHAMA, 2013, p. 11).

A formação profissional constitui outro aspecto fundamental. Cesa e Mota (2017) apontam a importância de ampliar a formação em Comunicação Suplementar e Alternativa, enquanto Martinez e Pires (2022) discutem o perfil de atendimento fonoaudiológico nessa área. Esses estudos reforçam a relevância da formação continuada e da articulação entre conhecimento científico, experiência clínica e necessidades dos usuários. Como possibilidades de atuação, destacam-se: a escuta qualificada, o planejamento compartilhado, a comunicação acessível, a orientação aos interlocutores, a atuação multidisciplinar, a avaliação funcional e o compromisso ético e social da intervenção.

A escuta qualificada consiste em reconhecer e valorizar as iniciativas comunicativas da pessoa atendida, respeitando suas preferências, necessidades e formas de expressão. Essa postura favorece o acolhimento e o estabelecimento de vínculos terapêuticos baseados no respeito e na valorização da individualidade.

Já o planejamento compartilhado envolve a construção conjunta dos objetivos terapêuticos, considerando as necessidades, os interesses e as experiências da pessoa atendida. Dessa forma, as intervenções tornam-se mais significativas e alinhadas às demandas reais de seu cotidiano.

A comunicação acessível, por sua vez, pressupõe a oferta de diferentes modalidades e recursos comunicativos, de acordo com as características e escolhas da pessoa. O objetivo é ampliar suas possibilidades de expressão, compreensão e participação nas interações sociais.

Tendo em vista a construção de um diálogo com os diversos agentes que participam do desenvolvimento do sujeito com alteração de linguagem, é essencial a orientação aos interlocutores, como familiares, educadores e demais profissionais sobre estratégias que favoreçam a comunicação e a interação. Essa atuação contribui para a construção de ambientes mais acolhedores, inclusivos e responsivos às necessidades comunicativas.

Outro aspecto fundamental é a atuação multidisciplinar, que envolve a articulação entre a fonoaudiologia e outras áreas do conhecimento, como a medicina, a psicologia e a psicopedagogia, entre outras, promovendo a troca de saberes e a construção de estratégias integradas. Essa colaboração deve respeitar a autonomia da pessoa atendida e garantir sua participação nas decisões relacionadas ao cuidado.

A avaliação funcional busca compreender como a pessoa utiliza a comunicação em diferentes contextos e situações cotidianas, para além do desempenho em tarefas clínicas. Essa perspectiva permite identificar potencialidades, necessidades e barreiras que influenciam sua participação social.

Além disso, o compromisso ético e social deve permear todo o processo e envolve reconhecer e enfrentar as barreiras que dificultam a comunicação e a participação plena das pessoas nos diferentes espaços sociais. A atuação fonoaudiológica, nesse sentido, deve promover acessibilidade, equidade, autonomia e respeito à diversidade humana.

A contribuição dessa aproximação está em ampliar a compreensão do cuidado: além de desenvolver habilidades, a intervenção pode transformar as condições em que a comunicação acontece. O sucesso terapêutico, nessa perspectiva, deve considerar tanto a evolução das habilidades linguísticas quanto a ampliação das oportunidades de participação, da autonomia e da qualidade das interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo evidencia aproximações relevantes entre o pensamento de Paulo Freire e a atuação fonoaudiológica junto às pessoas com transtornos de linguagem. Os princípios do diálogo, da autonomia e do reconhecimento dos sujeitos oferecem fundamentos para questionar práticas verticalizadas e construir relações terapêuticas mais participativas.

Os conceitos de vez, voz e empoderamento comunicativo permitem compreender que o direito à comunicação não se restringe à capacidade de produzir fala oral. Envolve a existência de oportunidades para participar das interações, expressar pensamentos e sentimentos por diferentes modalidades e influenciar as decisões que atravessam a vida cotidiana.

Nesse contexto, a Fonoaudiologia possui condições de contribuir para a ampliação da participação social por meio de avaliações individualizadas, intervenções contextualizadas, recursos de Comunicação

Aumentativa e Alternativa e ações de orientação aos interlocutores. Para isso, é fundamental reconhecer que as barreiras comunicativas também podem estar presentes nas atitudes, nas práticas institucionais e nas condições de acessibilidade dos ambientes.

A aproximação com Paulo Freire não significa substituir os conhecimentos técnicos e científicos da profissão por pressupostos pedagógicos. Trata-se de estabelecer um diálogo interdisciplinar capaz de fortalecer uma prática ética, crítica e comprometida com a dignidade humana.

Conclui-se que promover o empoderamento comunicativo exige mais do que disponibilizar recursos ou desenvolver habilidades linguísticas: requer criar condições para que cada pessoa seja reconhecida como participante legítima das relações sociais. Nessa perspectiva, garantir vez e voz significa favorecer o exercício da autonomia, o respeito às singularidades e a construção de uma sociedade na qual diferentes formas de comunicação sejam acolhidas como possibilidades legítimas de participação humana.

Por fim, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas que investiguem como práticas fonoaudiológicas dialógicas podem contribuir para a participação, a autonomia comunicativa e a experiência de pessoas com transtornos de linguagem, incluindo a perspectiva dos próprios usuários, de seus familiares e dos profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). *Augmentative and alternative communication (AAC)*. Rockville, MD: ASHA, [s.d.]. Disponível em: https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/. Acesso em: 18 out. 2026.

BAGETTI, Tatiana; NASCIMENTO, Viviane Santos do; SILVA, Gisele Gouvea da; LIMA, Renato Sampaio. Perfil linguístico de crianças com transtornos de linguagem e fala e participação da família no processo terapêutico: revisão integrativa de literatura. **Revista CEFAC**, v. 25, n. 3, e2623, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-0216/20232532623s.

CESA, Carla Ciceri; MOTA, Helena Bolli. Comunicação suplementar alternativa: da formação à atuação clínica fonoaudiológica. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 529-538, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-021620171943117.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: **saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: **um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOULART, Bárbara Niegia Garcia de; CHIARI, Brasília Maria. Avaliação clínica fonoaudiológica, integralidade e humanização: perspectivas gerais e contribuições para reflexão. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 4, p. 335–340, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-80342007000400014

GUASTALLI, Marcela de Cásia; TAKAHAMA, Suélen Keiko Hara. Comunicação alternativa: acessibilidade comunicativa e recursos que possibilitam a inclusão do aluno com deficiência. **Revista Alterjor**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1–14, 2013. Disponível em: https://revistas.usp.br/alterjor/article/view/88282. Acesso em: 19 out. 2026.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; BRITTO, Denise Brandão de Oliveira e (org.). **Tratado de linguagem**: **perspectivas contemporâneas**. 1. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2017.

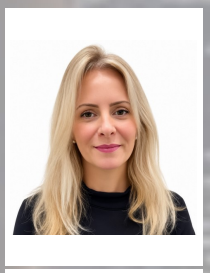
MARTINEZ, Luana Stanganelli; PIRES, Sandra Cristina Fonseca. Perfil do atendimento fonoaudiológico voltado para a Comunicação Suplementar e Alternativa. ***Audiology - Communication Research***, São Paulo, v. 27, e2642, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-6431-2022-2642pt.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).** Lisboa: Direção-Geral da Saúde, 2004.

ROMANO, Nátali; CHUN, Regina Yu Shon. A Comunicação Suplementar e Alternativa na percepção de familiares e fonoaudiólogos: facilitadores e barreiras. ***CoDAS***, São Paulo, v. 30, n. 4, e20170138, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162017138.

VALIM, Simone Oliveira da Silva. “Respeitar o tempo do educando”: diálogos sobre assentimento no trabalho do auxiliar terapêutico escolar. **Revista Abrangente,** v. 3, n. 8, p. 375–382, ago. 2024.

ZERBETO, A. B.; BATISTA, C. G. Abordagem grupal para avaliação de alterações de linguagem em crianças pequenas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 1, p. 203–212, jan. 2016.





O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O FONOAUDIÓLOGO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA HABILITAÇÃO AUDITIVA DE CRIANÇAS SURDAS COM IMPLANTE COCLEAR: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA UMA AUDIÇÃO EFETIVA

COLLABORATIVE WORK BETWEEN SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGISTS AND EARLY CHILDHOOD TEACHERS IN AUDITORY HABILITATION FOR DEAF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS: DEVELOPING EFFECTIVE LISTENING SKILLS

THIAGO VALIM OLIVEIRA PRISCILA TEIXEIRA JOÃO

Pedagogo pela Universidade Nove de Julho (2013) e Mestre em Educação (2017) pela mesma instituição. Bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade Guarulhos (2026). Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo. Fonoaudióloga pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2001), Pedagoga pela Universidade Paulista (2012), Mestre em Ciências do Envelhecimento pela Universidade São Judas Tadeu (2021). Professora e coordenadora do curso de Fonoaudiologia da Universidade Guarulhos.

RESUMO

A habilitação auditiva de crianças surdas usuárias de implante coclear requer experiências sistemáticas e significativas de escuta, capazes de favorecer a utilização funcional das informações auditivas em diferentes situações comunicativas. Nesse processo, a atuação articulada entre o fonoaudiólogo e o professor de Educação Infantil pode ampliar as oportunidades de desenvolvimento e generalização das habilidades auditivas para além do ambiente clínico. Este artigo tem como objetivo discutir a importância do trabalho colaborativo entre esses profissionais na habilitação auditiva de crianças surdas usuárias de implante coclear, com ênfase nas habilidades de detecção, discriminação, identificação, reconhecimento e compreensão, destacando a música como recurso lúdico e complementar. A discussão fundamenta-se em referências nacionais relacionadas à reabilitação auditiva infantil, ao implante coclear, à estimulação musical e à Educação Infantil, com destaque para Gonçalves e Teixeira (2019), Melo e Lara (2012), Coppi (2008), Moret, Bevilacqua e Costa (2007), Pacheco, Miguel e Gil (2020), Said et al. (2023), Ueda et al. (2022) e os documentos educacionais brasileiros. Considera-se que a escola constitui espaço privilegiado para a utilização funcional da audição, uma vez que proporciona experiências cotidianas envolvendo interação, brincadeiras, histórias, músicas e diferentes situações de comunicação. A Base Nacional Comum Curricular também apresenta possibilidades de articulação entre o desenvolvimento auditivo e as experiências próprias da Educação Infantil. Conclui-se que o trabalho colaborativo entre fonoaudiólogo e professor pode favorecer a continuidade do processo de habilitação auditiva e contribuir para que as habilidades desenvolvidas terapeuticamente sejam utilizadas em situações naturais de comunicação, participação e aprendizagem.

Palavras chaves: Criança Surda; Habilitação Auditiva; Trabalho Colaborativo; Educação Infantil.

ABSTRACT

Auditory habilitation for deaf children with cochlear implants requires systematic, meaningful listening experiences that support the functional use of auditory information in varied communication settings. Collaboration between speech-language pathologists and early childhood teachers can expand opportunities for developing and generalizing auditory skills beyond the clinical setting. This article discusses the importance of collaboration between these professionals in auditory habilitation, focusing on detection, discrimination, identification, recognition, and comprehension skills and highlighting music as a playful, complementary resource. The discussion draws on Brazilian research on child auditory rehabilitation, cochlear implants, music-based stimulation, and early childhood education, including Gonçalves and Teixeira (2019), Melo and Lara (2012), Coppi (2008), Moret, Bevilacqua and Costa (2007), Pacheco, Miguel and Gil (2020), Said et al. (2023), Ueda et al. (2022), and Brazilian education documents. Schools provide an important setting for functional listening because everyday experiences involve interaction, play, stories, music, and varied communication. The National Common Core Curriculum also offers opportunities to connect auditory development with early childhood experiences. The article concludes that collaboration between speech-language pathologists and teachers can support continuity in auditory habilitation and help children use clinically developed skills in natural communication, participation, and learning.

Keywords: Deaf Child; Auditory Habilitation; Collaborative Work; Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

O implante coclear constitui uma importante tecnologia de acesso aos sons para crianças surdas que apresentam indicação para utilização do dispositivo. Entretanto, o acesso à informação sonora proporcionado pelo implante não representa, isoladamente, o desenvolvimento de uma audição funcional. A criança necessita de experiências sistemáticas de escuta e de oportunidades para perceber, diferenciar, reconhecer e atribuir significado às informações auditivas presentes em seu cotidiano (UEDA, 2022).

A habilitação auditiva, portanto, deve ser compreendida como um processo contínuo, no qual a criança desenvolve progressivamente estratégias para utilizar as informações sonoras. Gonçalves e Teixeira (2019, p. 93) ressaltam que “o treinamento adequado das habilidades auditivas constitui importante elemento para o desenvolvimento da função auditiva, destacando a necessidade de adaptação das estratégias às condições cognitivas, auditivas, linguísticas e motoras de cada criança”.

Nesse sentido, o desenvolvimento auditivo não deve ser compreendido como um processo restrito ao consultório. A criança utiliza a audição em diferentes contextos e necessita de oportunidades para transferir aquilo que foi desenvolvido durante a intervenção fonoaudiológica para situações reais de interação. A escola, especialmente na Educação Infantil, representa um ambiente privilegiado para essa

generalização, pois as experiências pedagógicas são permeadas por brincadeiras, músicas, histórias, conversas, movimentos e exploração de objetos e sons.

Gonçalves e Teixeira (2019) destacam que as atividades de estimulação auditiva podem ser realizadas não apenas no ambiente terapêutico, mas também em outros contextos, ressaltando a importância de estratégias adaptadas às necessidades individuais da criança.

Nesse sentido, a atuação articulada entre o fonoaudiólogo e o professor de Educação Infantil pode favorecer a continuidade do processo de habilitação auditiva. O fonoaudiólogo possui conhecimento específico sobre audição, implante coclear, desenvolvimento das habilidades auditivas e linguagem, enquanto o professor acompanha a criança em situações naturais de aprendizagem, interação e brincadeira (PACHECO, MIGUEL e GIL, 2022).

A colaboração entre esses profissionais não significa transformar a escola em um espaço terapêutico. Ao contrário, significa reconhecer que as experiências próprias da infância podem oferecer oportunidades espontâneas e planejadas para a utilização funcional da audição. Uma atividade musical, por exemplo, pode atender aos objetivos pedagógicos da Educação Infantil e, simultaneamente, favorecer a detecção, a discriminação, a identificação ou o reconhecimento de estímulos auditivos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e organiza as experiências das crianças em diferentes campos de experiências (BRASIL, 2018). Entre esses campos, destacam-se “Traços, sons, cores e formas” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que possibilitam a realização de experiências envolvendo sons, músicas, linguagem e comunicação.

Dessa maneira, este artigo tem como objetivo discutir o trabalho colaborativo entre o fonoaudiólogo e o professor de Educação Infantil na habilitação auditiva de crianças surdas usuárias de implante coclear, enfatizando o desenvolvimento das habilidades de detecção, discriminação, identificação e reconhecimento, com destaque para a utilização da música como recurso lúdico e complementar.

.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, descritivo e de revisão bibliográfica (LAVILLE e DIONNE, 1999), elaborado a partir do levantamento e da análise de produções científicas e documentos nacionais relacionados à habilitação auditiva de crianças surdas usuárias de implante coclear, ao desenvolvimento das habilidades de detecção, discriminação, identificação e reconhecimento auditivo, bem como à atuação colaborativa entre o fonoaudiólogo e o professor da Educação Infantil.

Foram utilizados como principais fontes livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e para a obra de Gonçalves e Teixeira (2019), que apresenta atividades lúdicas direcionadas à estimulação das habilidades auditivas.

A análise do material buscou identificar estratégias terapêuticas e pedagógicas passíveis de serem articuladas no contexto escolar, considerando as especificidades do desenvolvimento auditivo e linguístico da criança com implante coclear.

De acordo com Gil (2019, p. 27), a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, possibilitando a análise e a sistematização de conhecimentos produzidos sobre determinado tema”. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu reunir fundamentos teóricos e propostas práticas para subsidiar a atuação integrada entre os profissionais envolvidos no processo de habilitação auditiva infantil.

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES AUDITIVAS PARA CRIANÇAS COM IMPLANTE COCLEAR

O desenvolvimento das habilidades auditivas ocorre de maneira progressiva e envolve diferentes níveis de complexidade. Gonçalves e Teixeira (2019) apresentam uma organização que contempla detecção, discriminação, reconhecimento e compreensão, ressaltando que a estimulação deve seguir uma sequência lógica, na qual a aquisição de determinada habilidade favorece o desenvolvimento das seguintes.

Imagem 1 – **Habilidades auditivas**



Fonte: Os autores (2026), com base em MORET, BEVILACQUA e COSTA (2007).

A detecção auditiva é definida como “a habilidade de perceber a presença e a ausência de sons” (GONÇALVES; TEIXEIRA, 2019, p. 17). Trata-se de uma habilidade fundamental para o desenvolvimento posterior da escuta, uma vez que a criança precisa, inicialmente, perceber que determinado estímulo sonoro está presente antes de poder diferenciá-lo ou atribuir-lhe significado.

A detecção pode ser trabalhada por meio de situações de atenção espontânea e direcionada. Na atenção espontânea, busca-se observar reações naturais da criança diante de sons inesperados. Na atenção direcionada, apresenta-se determinado estímulo e espera-se uma resposta previamente estabelecida. Gonçalves e Teixeira (2019) explicam que a criança deve ser introduzida ao mundo sonoro e encorajada a prestar atenção aos sons presentes ao seu redor.

A discriminação auditiva constitui um nível posterior de desenvolvimento e está relacionada à capacidade de perceber diferenças entre os estímulos sonoros. Segundo Gonçalves e Teixeira (2019, p. 21), “a discriminação auditiva é uma habilidade relacionada à capacidade de distinguir as características que diferenciam os sons”. Nesse momento, a criança pode ser estimulada a perceber se dois sons são iguais ou diferentes, sem que seja necessário identificar exatamente o que foi ouvido.

Essa habilidade pode envolver diferenças de intensidade, duração, frequência, timbre e ritmo. Na Educação Infantil, tais características podem ser exploradas por meio de instrumentos musicais, sons do corpo, objetos do cotidiano e músicas. A exploração dessas características também apresenta correspondência direta com os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC.

A identificação envolve a associação entre um estímulo auditivo e sua respectiva fonte ou significado. A criança pode, por exemplo, ouvir determinado instrumento e selecionar sua imagem correspondente, reconhecer a voz de uma pessoa conhecida ou associar um som ambiental a um objeto. O material de Gonçalves e Teixeira (2019) apresenta atividades como “Bandinha Musical”, “Bingo Sonoro” e “De Quem é Essa Voz?”, nas quais a criança deve associar o estímulo sonoro à figura ou à fonte correspondente.

O reconhecimento representa uma etapa de maior complexidade, pois envolve a associação entre o estímulo auditivo e seu significado. As autoras destacam que o reconhecimento pode ser desenvolvido, inicialmente, com conjuntos fechados, nos quais a criança dispõe de alternativas de escolha, e posteriormente, com conjuntos abertos, nos quais não são oferecidas opções visuais.

A compreensão auditiva representa um nível ainda mais complexo, relacionado ao entendimento do significado da linguagem oral. Gonçalves e Teixeira (2019) destacam que essa habilidade requer a aquisição de níveis anteriores, além da participação de processos como atenção e memória.

Nesse sentido, o desenvolvimento auditivo não deve ser reduzido à capacidade de ouvir sons. A finalidade da habilitação é favorecer o uso funcional das informações auditivas para comunicação, interação e aprendizagem.

O implante coclear possibilita acesso às informações acústicas para crianças com perda auditiva neurossensorial severa ou profunda que apresentam indicação para o dispositivo. Entretanto, o dispositivo não elimina a condição de surdez nem determina automaticamente o desenvolvimento da linguagem oral. Seu funcionamento deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo, que

envolve acompanhamento médico, audiológico, fonoaudiológico, familiar e educacional (UEDA, 2022, p. 25).

Moret, Bevilacqua e Costa (2007) demonstraram a relevância do implante coclear para o desenvolvimento da audição e da linguagem em crianças com deficiência auditiva pré-lingual, destacando a influência de fatores relacionados ao processo de habilitação e às características individuais da criança.

Melo e Lara (2012), ao relatarem o desenvolvimento de habilidades auditivas e linguísticas em crianças usuárias de implante coclear, ressaltaram a importância da intervenção especializada e do acompanhamento do desenvolvimento auditivo e linguístico. Nesse processo, a família e os diferentes ambientes frequentados pela criança apresentam papel fundamental.

O desenvolvimento da escuta após a implantação não ocorre de maneira uniforme para todas as crianças. Conforme Ueda (2022), aspectos como idade na implantação, tempo de uso do dispositivo, características da perda auditiva, condições linguísticas e oportunidades de interação podem influenciar o desenvolvimento.

Por essa razão, o planejamento terapêutico deve ser individualizado. Gonçalves e Teixeira (2019) enfatizam que as estratégias de estimulação devem ser adaptadas às condições específicas de cada criança, incluindo aspectos cognitivos, auditivos, linguísticos e motores.

A escola pode contribuir significativamente para esse processo quando oferece oportunidades de escuta compatíveis com as habilidades da criança. O professor não precisa conduzir uma terapia auditiva, mas pode organizar experiências nas quais a criança tenha oportunidade de ouvir, compreender e responder às informações sonoras presentes na rotina.

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE FONOAUDIÓLOGO E PROFESSOR

O trabalho colaborativo entre fonoaudiólogo e professor parte do reconhecimento de que ambos possuem conhecimentos complementares. O fonoaudiólogo conhece os objetivos terapêuticos, o nível de desenvolvimento auditivo e as estratégias específicas para favorecer a evolução da criança. O professor conhece profundamente a rotina escolar, as características do grupo, as relações estabelecidas pela criança e suas formas de participação nas atividades.

A colaboração permite que informações sobre o desempenho auditivo sejam compartilhadas. O fonoaudiólogo pode orientar o professor sobre determinada habilidade que precisa ser estimulada, enquanto o professor pode relatar situações em que a criança demonstra facilidade ou dificuldade para compreender informações auditivas (COPPI, 2008, p. 31).

Essa parceria deve ocorrer sem transformar o professor em terapeuta. O papel do professor permanece pedagógico, porém suas práticas podem ser organizadas de maneira mais acessível e favorável à participação auditiva da criança.

Gonçalves e Teixeira (2019) ressaltam que as atividades propostas para estimulação auditiva precisam ser adaptadas às características individuais da criança e que a avaliação fonoaudiológica deve

orientar esse processo, considerandos o treinamento adequado das habilidades auditivas o grande norteador do desenvolvimento da função auditiva.

A estimulação auditiva pode ultrapassar os limites do atendimento clínico, permitindo que estratégias sejam incorporadas a outros ambientes nos quais a criança esteja inserida. Essa perspectiva fundamenta a importância da aproximação entre fonoaudiólogo, família e escola.

No contexto educacional, essa articulação pode ocorrer por meio de orientações simples. O professor pode chamar a criança pelo nome antes de iniciar uma instrução, utilizar frases compatíveis com seu nível linguístico, oferecer tempo suficiente para o processamento da informação, reduzir ruídos competitivos e verificar a compreensão da mensagem (GONÇALVES e TEIXEIRA, 2019, p. 34).

Também é importante que a criança tenha oportunidade de utilizar a audição antes de receber pistas visuais sempre que isso for compatível com seu nível de desenvolvimento. O objetivo não é retirar o suporte visual de forma rígida, mas favorecer progressivamente a utilização das informações auditivas.

A Base Nacional Comum Curricular define a Educação Infantil como uma etapa na qual as aprendizagens ocorrem por meio das interações e das brincadeiras. Nesse sentido, as experiências sonoras e musicais podem constituir importantes situações de participação para crianças surdas usuárias de implante coclear.

No campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, a BNCC apresenta objetivos diretamente relacionados à exploração sonora. Para crianças pequenas, o objetivo EI03TS03 estabelece a possibilidade de reconhecer diferentes qualidades do som, incluindo intensidade, duração, altura e timbre (BRASIL, 2018).

A BNCC apresenta ainda objetivos relacionados à exploração de diferentes fontes sonoras, à utilização de instrumentos musicais e à participação em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias, como:

“Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons”. (BRASIL, 2018, p. 48).

Esse objetivo apresenta uma relação particularmente relevante com o desenvolvimento da discriminação auditiva, pois envolve a percepção de características acústicas distintas. Uma atividade em que as crianças comparam sons fortes e fracos, longos e curtos, graves e agudos ou diferentes timbres pode atender simultaneamente a objetivos pedagógicos e proporcionar experiências importantes para o desenvolvimento da percepção auditiva.

O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” também apresenta possibilidades de articulação com a habilitação auditiva, pois contempla experiências de escuta, linguagem oral, histórias, narrativas e comunicação (BRASIL, 2018). Para a criança surda usuária de implante coclear, essas situações podem favorecer a utilização da audição em contextos comunicativos reais.

É importante, entretanto, que as atividades não sejam transformadas em exercícios exclusivamente terapêuticos. A criança deve participar das experiências propostas ao grupo, tendo acesso às brincadeiras, músicas, histórias e interações. A contribuição do trabalho colaborativo consiste em tornar essas experiências acessíveis e potencialmente favoráveis ao desenvolvimento auditivo.

Sendo assim, a música ocupa lugar importante na Educação Infantil e pode constituir recurso complementar no processo de habilitação auditiva. Suas características permitem explorar diferentes parâmetros acústicos e linguísticos, além de favorecer repetição, previsibilidade, participação corporal e interação social.

Gonçalves e Teixeira (2019) apresentam atividades que utilizam música para trabalhar diferentes habilidades auditivas. Na detecção, por exemplo, são propostas brincadeiras nas quais a criança deve interromper ou iniciar uma ação de acordo com a presença ou ausência da música. Entre os exemplos apresentados encontram-se “Pega peixe”, “Dança da cadeira” e “Estátua”.

Essas atividades podem ser adaptadas para a rotina da Educação Infantil. Na brincadeira “estátua”, por exemplo, a criança movimenta-se enquanto a música está presente e interrompe o movimento quando o estímulo sonoro cessa. Dessa forma, a atividade pode favorecer a percepção de presença e ausência do som, associando a resposta auditiva a uma ação motora.

A música também pode ser utilizada para trabalhar o reconhecimento. Gonçalves e Teixeira (2019) propõem a atividade “Qual é a música?”, na qual a criança deve reconhecer uma música previamente conhecida e continuar cantando após sua interrupção.

Pacheco, Miguel e Gil (2020) investigaram uma proposta de estimulação musical em crianças usuárias de implante coclear e demonstraram a possibilidade de utilização estruturada da música como recurso no processo de reabilitação. Said *et al.* (2023), em revisão de escopo nacional, também identificaram contribuições de abordagens musicais para habilidades auditivas, de fala e linguagem de crianças e adolescentes usuários de implante coclear.

A música, portanto, não deve ser utilizada apenas como elemento de entretenimento. Para Ueda (2022), quando planejada de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, pode favorecer a atenção, a percepção de contrastes sonoros, a memória auditiva, o reconhecimento de padrões e a compreensão de informações linguísticas.

No desenvolvimento da detecção auditiva, conforme Gonçalves e Teixeira (2019), o professor pode utilizar músicas, instrumentos e sons ambientais. Uma estratégia consiste em iniciar uma música enquanto as crianças realizam determinado movimento e interrompê-la repentinamente. A criança pode ser orientada a interromper sua ação quando deixar de ouvir o estímulo. O professor pode variar a duração da música e das pausas, observando as respostas.

Também podem ser utilizados instrumentos musicais. O professor pode produzir um som enquanto a criança está envolvida em uma brincadeira e observar sua reação. Posteriormente, pode solicitar uma

resposta específica, como bater palmas ou colocar um objeto em determinado local sempre que ouvir o som (*Ibidem*).

Na discriminação, podem ser exploradas diferenças entre dois estímulos. O professor pode produzir sons fortes e fracos, rápidos e lentos, longos e curtos, solicitando respostas motoras diferentes para cada condição. Também pode utilizar dois instrumentos de timbres distintos e solicitar que a criança indique se os sons são iguais ou diferentes (*Ibidem*).

Na identificação, podem ser utilizadas imagens de diferentes instrumentos, animais ou objetos. Após a apresentação do estímulo sonoro, a criança escolhe a imagem correspondente. O número de alternativas pode ser ampliado progressivamente, conforme o desempenho.

A identificação pode ainda envolver vozes. A criança pode ouvir gravações de familiares, professores ou colegas e associar cada voz à fotografia correspondente. Essa proposta encontra correspondência com a atividade “De Quem é Essa Voz?”, apresentada por Gonçalves e Teixeira (2019).

No reconhecimento, podem ser utilizadas músicas conhecidas, histórias e comandos verbais. Uma música pode ser interrompida antes de uma palavra familiar, permitindo que a criança complete o trecho. Da mesma maneira, o professor pode fornecer instruções relacionadas às atividades da rotina e verificar se a criança consegue realizá-las sem depender exclusivamente de pistas visuais.

A atividade “O mestre mandou”, descrita por Gonçalves e Teixeira (2019), constitui exemplo de estratégia que pode ser adaptada para o ambiente escolar. A proposta consiste em fornecer comandos verbais para que a criança execute ações envolvendo objetos disponíveis no ambiente, aumentando gradualmente a complexidade da instrução.

A progressão deve considerar a evolução da criança. Pode-se iniciar com estímulos conhecidos, ambiente silencioso, poucas alternativas e apoio contextual, avançando para estímulos novos, maior distância, mais alternativas e situações comunicativas próximas às condições reais da sala de aula.

Uma das contribuições mais importantes do trabalho colaborativo é favorecer a generalização. A criança pode apresentar determinado desempenho durante uma atividade estruturada e demonstrar dificuldades quando precisa utilizar a mesma habilidade em uma situação coletiva, diante de ruído ou de diferentes interlocutores.

O professor pode criar oportunidades para que a criança utilize suas habilidades auditivas em diferentes momentos da rotina. Durante uma história, pode fazer perguntas relacionadas ao conteúdo; durante uma brincadeira, pode fornecer instruções; durante uma música, pode solicitar que a criança complete trechos; durante uma atividade coletiva, pode chamar a criança pelo nome e fornecer orientações verbais.

A generalização também depende das condições acústicas do ambiente. Salas muito ruidosas podem dificultar a compreensão das informações auditivas, especialmente quando a criança precisa acompanhar simultaneamente a fala de diferentes interlocutores. Sempre que possível, o professor deve

organizar o ambiente para favorecer a escuta durante atividades que demandem maior atenção auditiva (COPPI, 2008).

Outro aspecto importante é o tempo de processamento. De acordo com Moret, Bevilacqua e Costa (2007), a criança usuária de implante coclear pode necessitar de maior tempo para processar determinadas informações, principalmente quando os estímulos são novos ou apresentados em ambientes acusticamente complexos. O professor deve evitar repetir imediatamente a instrução diversas vezes e, inicialmente, oferecer à criança tempo para responder.

O compartilhamento dessas observações com o fonoaudiólogo é fundamental. Situações nas quais a criança demonstra dificuldade podem indicar a necessidade de modificar a complexidade dos estímulos, revisar estratégias terapêuticas ou orientar adaptações no ambiente.

O acompanhamento deve considerar o desempenho da criança tanto em situações estruturadas quanto em atividades espontâneas. Na detecção, podem ser observadas respostas à presença e ausência dos sons e a orientação para fontes sonoras. Na discriminação, podem ser observadas respostas diante de diferenças de intensidade, duração, frequência, timbre e ritmo, conforme Gonçalves e Teixeira (2019). Na identificação, pode-se verificar se a criança associa estímulos auditivos às respectivas fontes, objetos, imagens ou palavras. No reconhecimento, deve-se observar sua capacidade de compreender instruções, acompanhar histórias, reconhecer músicas e responder a perguntas.

Ueda (2022) demonstrou a importância do acompanhamento sistemático das habilidades auditivas em crianças após o implante coclear, considerando aspectos como detecção, atenção, discriminação e atribuição de significado aos sons.

No contexto escolar, o professor pode realizar registros qualitativos simples, descrevendo situações de sucesso e dificuldade. Essas informações não substituem a avaliação fonoaudiológica, mas podem contribuir para a compreensão do funcionamento auditivo da criança em situações naturais.

A troca de informações entre os profissionais permite que o planejamento seja continuamente ajustado. Se a criança apresenta bom desempenho em atividades individuais, mas dificuldade em situações coletivas, por exemplo, o fonoaudiólogo e o professor podem analisar conjuntamente a complexidade linguística, o ruído ambiental, a distância entre interlocutores e outros fatores envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A habilitação auditiva de crianças surdas usuárias de implante coclear constitui um processo contínuo que envolve acesso aos sons, desenvolvimento das habilidades auditivas e utilização funcional das informações acústicas em diferentes situações de comunicação.

O desenvolvimento da detecção, discriminação, identificação e reconhecimento deve ocorrer de maneira progressiva e individualizada. A obra de Gonçalves e Teixeira (2019) apresenta importante contribuição para esse processo ao reunir atividades lúdicas voltadas à estimulação auditiva, demonstrando que o brincar pode constituir recurso terapêutico significativo.

A atuação colaborativa entre fonoaudiólogo e professor de Educação Infantil amplia as possibilidades de utilização dessas habilidades em situações naturais. O fonoaudiólogo contribui com conhecimentos específicos sobre audição, implante coclear e desenvolvimento auditivo, enquanto o professor possibilita que a criança utilize essas habilidades em atividades de interação, brincadeira, música, histórias e aprendizagem.

A música apresenta especial potencial nesse processo porque possibilita explorar diferentes características do som de forma motivadora e significativa. As atividades musicais podem favorecer desde a detecção da presença e ausência de estímulos até o reconhecimento de músicas, palavras, comandos e informações linguísticas.

A BNCC oferece importante possibilidade de articulação entre essas experiências e o trabalho pedagógico, especialmente por meio dos campos “Traços, sons, cores e formas” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. O desenvolvimento da percepção de intensidade, duração, altura e timbre, previsto entre os objetivos de aprendizagem, apresenta relação direta com experiências de discriminação auditiva (BRASIL, 2018).

Portanto, a habilitação auditiva não precisa estar limitada ao ambiente clínico. Quando existe diálogo entre fonoaudiólogo e professor, as experiências cotidianas da Educação Infantil podem tornar-se oportunidades de escuta e comunicação. Essa perspectiva contribui para que a criança utilize progressivamente a audição de maneira funcional, favorecendo sua participação, interação e aprendizagem.

O trabalho colaborativo, assim, não significa transformar a escola em um espaço terapêutico, mas reconhecer o potencial das experiências educativas para ampliar e generalizar as habilidades desenvolvidas no processo de habilitação auditiva. Ao ouvir uma música, participar de uma brincadeira, acompanhar uma história, responder a uma pergunta ou executar uma instrução, a criança não está apenas treinando uma habilidade auditiva: está utilizando a audição para participar ativamente de seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

COPPI, Marta Maria Resegue. **Desenvolvendo as habilidades auditivas em crianças usuárias de implante coclear: estratégias terapêuticas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, Maiara Santos; TEIXEIRA, Adriane Ribeiro (org.). **Reabilitação auditiva infantil:** atividades lúdicas para estimulação das habilidades auditivas. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MELO, Tatiana Mendes de; LARA, Jessica Domingues. Habilidades auditivas e linguísticas iniciais em crianças usuárias de implante coclear: relato de caso. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 390-394, 2012.

MORET, Adriane Lima Mortari; BEVILACQUA, Maria Cecília; COSTA, Otávio. Implante coclear: audição e linguagem em crianças deficientes auditivas pré-linguais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 19, n. 3, p. 295-304, 2007.

PACHECO, Letícia do Rosário Amado; MIGUEL, Juliana Habiro de Souza; GIL, Daniela. Proposta de estimulação musical para crianças deficientes auditivas: relato de casos. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 5, e20190139, 2020.

SAID, Paula Martins et al. Contribuições das abordagens musicais no desenvolvimento das habilidades auditivas, de fala e linguagem de crianças e adolescentes usuários de implante coclear: uma revisão de escopo. **Revista CEFAC**, v. 25, n. 6, e8523, 2023.

UEDA, Cynthia Harumi Yokoyama. Desenvolvimento de habilidades auditivas de crianças no primeiro ano após o implante coclear unilateral e bilateral. **Audiology - Communication Research**, v. 27, e2491, 2022.



O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUÍSTICO E SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES

TEACHING ENGLISH IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: CONTRIBUTIONS TO STUDENTS' COGNITIVE, LINGUISTIC, AND SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT

VANIA RODRIGUES DOS SANTOS

Graduação em Letras, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2001); Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Gama Filho (2012) e em Educação Especial com Ênfase no TEA pela Unesp (2026); Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Professora Alice Meirelles Reis, Professor de Educação Básica II – Língua Portuguesa - na EE General Humberto de Souza Mello.

RESUMO

A aprendizagem da Língua Inglesa na infância tem adquirido crescente relevância diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. Embora a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa na educação básica brasileira esteja prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, diversos sistemas de ensino vêm antecipando esse processo para os anos iniciais, reconhecendo os benefícios da aprendizagem precoce de uma língua adicional. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, discutindo seus fundamentos teóricos, as metodologias mais adequadas ao desenvolvimento infantil, os desafios enfrentados pelas instituições escolares e as contribuições dessa aprendizagem para a formação integral das crianças. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos legais e em autores nacionais e internacionais que discutem aquisição de linguagem, desenvolvimento infantil e ensino de línguas para crianças. Os estudos analisados demonstram que a aprendizagem da Língua Inglesa, quando planejada de forma lúdica, significativa, contextualizada e inclusiva, favorece o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e cultural dos estudantes, ampliando suas possibilidades de interação em uma sociedade globalizada. Conclui-se que investir na formação docente e em metodologias apropriadas à infância constitui condição essencial para garantir uma educação linguística de qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras chaves: Língua Inglesa; Ensino Fundamental I; Aprendizagem Infantil; Metodologias Ativas; Educação Básica.

ABSTRACT

Learning English in childhood has become increasingly important amid the social, cultural, and technological changes shaping contemporary society. Although Brazil's National Common Core Curriculum requires English only from the sixth grade, many school systems have introduced it in the early years of elementary school, recognizing the benefits of early additional-language learning. This article analyzes the importance of English teaching in the early grades, including its theoretical foundations, developmentally appropriate methods, challenges for schools, and contribution to children's holistic formation. This qualitative bibliographic study draws on legal documents and Brazilian and international research on language acquisition, child development, and language teaching for children. The studies reviewed show that playful, meaningful, contextualized, and inclusive English instruction can support students' cognitive, linguistic, social, and cultural development and expand opportunities for interaction in a globalized society. The article concludes that teacher education and methods suited to childhood are essential to high-quality language education in the early grades.

Keywords: English Language; Early Elementary Education; Child Learning; Active Learning Methods; Basic Education

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o processo de globalização modificou profundamente as relações sociais, econômicas, culturais e educacionais em todo o mundo. A intensificação da circulação de pessoas, informações e tecnologias fez da Língua Inglesa um dos principais meios de comunicação internacional, sendo utilizada em diferentes áreas do conhecimento, na produção científica, nas relações comerciais, na cultura, na internet e nas tecnologias digitais.

Nesse cenário, a aprendizagem da Língua Inglesa deixou de representar apenas o estudo de um idioma estrangeiro para constituir um importante instrumento de inclusão social, desenvolvimento acadêmico e exercício da cidadania. O domínio dessa língua amplia o acesso às informações produzidas internacionalmente e favorece a participação dos indivíduos em diferentes contextos culturais e profissionais.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Entretanto, inúmeras redes públicas e privadas iniciam esse ensino ainda no Ensino Fundamental I, reconhecendo que a infância constitui um período privilegiado para o desenvolvimento da linguagem e para a aquisição de novos sistemas linguísticos.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 241), o ensino da Língua Inglesa deve possibilitar aos estudantes "participar de um mundo social cada vez mais globalizado e plural", promovendo práticas comunicativas que valorizem a interação, a diversidade cultural e o respeito às diferenças.

Tal perspectiva rompe com modelos tradicionais baseados exclusivamente na memorização de regras gramaticais e enfatiza a construção de competências comunicativas capazes de formar sujeitos críticos e participativos.

Para Freire (1996, p. 47):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Embora Freire não trate especificamente do ensino de Língua Inglesa, sua concepção de educação fundamenta práticas pedagógicas que compreendem o estudante como sujeito ativo do processo educativo, princípio igualmente defendido pelas abordagens contemporâneas para o ensino de línguas.

Da mesma forma, Rocha (2007) afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo a linguagem um dos principais instrumentos de mediação entre o indivíduo e o mundo. Essa compreensão fortalece a ideia de que a aprendizagem de uma língua adicional deve ocorrer em situações significativas de comunicação e interação.

Sob essa perspectiva, ensinar Língua Inglesa às crianças não significa antecipar conteúdos gramaticais complexos, mas proporcionar experiências de aprendizagem que despertem a curiosidade, estimulem a comunicação e favoreçam a construção de conhecimentos por meio da brincadeira, da música, das histórias, dos jogos e das múltiplas linguagens presentes no cotidiano infantil.

PROBLEMA DE PESQUISA.

Quais são as contribuições do ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e cultural das crianças, e quais desafios ainda dificultam sua efetiva implementação nas escolas brasileiras?

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema justifica-se pela crescente presença da Língua Inglesa na sociedade contemporânea e pela necessidade de compreender como sua aprendizagem pode contribuir para a formação integral das crianças desde os primeiros anos da escolarização.

Além disso, observa-se que, embora muitas instituições de ensino ofereçam aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, ainda existem desafios relacionados à formação docente, às metodologias utilizadas, aos recursos pedagógicos e à ausência de políticas públicas que regulamentem de forma mais ampla essa oferta nos anos iniciais.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Língua Inglesa para crianças, oferecendo subsídios teóricos para professores, pesquisadores e gestores educacionais.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância do ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes e discutindo os principais fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam essa prática educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender a evolução do ensino da Língua Inglesa na educação básica brasileira.

Discutir os fundamentos teóricos relacionados ao desenvolvimento infantil e à aquisição de uma língua adicional.

Analisar metodologias adequadas ao ensino de crianças.

Identificar os desafios enfrentados pelos professores e pelas instituições escolares.

Refletir sobre as contribuições do ensino da Língua Inglesa para a formação cidadã e intercultural dos estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. A investigação fundamenta-se na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados ao ensino da Língua Inglesa, ao desenvolvimento infantil e às políticas públicas educacionais.

Foram utilizados como referenciais teóricos autores como Paulo Freire (1996), Lev Vygotsky (2007), Jean Piaget (2010), Stephen Krashen (1982), Lynne Cameron (2001), Cláudia Hilsdorf Rocha (2007), além de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (2018).

A análise dos materiais buscou compreender como diferentes perspectivas teóricas contribuem para o entendimento da aprendizagem da Língua Inglesa na infância, bem como identificar metodologias e práticas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO, BASES LEGAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O ensino de línguas estrangeiras sempre esteve relacionado às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas pela sociedade. No Brasil, durante grande parte do século XX, o ensino de idiomas concentrou-se no desenvolvimento da leitura e da tradução de textos, influenciado pelo Método Gramática-Tradução, no qual predominavam a memorização de regras gramaticais e listas de vocabulário. Nesse modelo, a comunicação oral ocupava posição secundária, tornando o processo de aprendizagem pouco significativo para os estudantes.

Com o avanço da globalização, das tecnologias digitais e da internacionalização da ciência, a Língua Inglesa consolidou-se como língua franca, utilizada para comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades. Dessa forma, aprender inglês deixou de representar apenas um diferencial acadêmico e passou a constituir uma necessidade social, cultural e profissional.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a aprendizagem da Língua Inglesa deve promover práticas sociais da linguagem que possibilitem aos estudantes participar de uma sociedade multicultural, ampliando suas formas de interação e de construção do conhecimento (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o documento rompe com a concepção tradicional de ensino centrada exclusivamente na gramática e enfatiza uma perspectiva comunicativa e intercultural. Conforme estabelece a BNCC:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural." (BRASIL, 2018, p. 241)

Essa orientação aproxima-se das abordagens contemporâneas de ensino de línguas, que compreendem o idioma como prática social, valorizando o uso significativo da linguagem em situações reais de comunicação.

Embora a obrigatoriedade da Língua Inglesa esteja prevista na BNCC apenas para os anos finais do Ensino Fundamental, inúmeros municípios e redes privadas brasileiras optaram por introduzi-la desde a Educação Infantil ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa decisão fundamenta-se em pesquisas que apontam benefícios cognitivos e linguísticos decorrentes da exposição precoce a uma segunda língua.

Segundo Lynne Cameron (2001), crianças aprendem uma língua adicional de maneira distinta dos adolescentes e adultos, pois utilizam intensamente a curiosidade, a imaginação, a interação social e as experiências concretas para construir significados. A autora destaca que:

Young learners learn language through using it to make sense of their world.

Em tradução livre:

As crianças aprendem uma língua utilizando-a para compreender o mundo ao seu redor." (CAMERON, 2001).

Essa concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem brincadeiras, histórias, músicas, jogos, dramatizações e projetos interdisciplinares, favorecendo o desenvolvimento simultâneo das habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais.

A APRENDIZAGEM PRECOCE DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Nas últimas décadas, pesquisas nas áreas da Linguística Aplicada, da Psicologia Cognitiva e das Neurociências demonstraram que a infância representa um período especialmente favorável para a aprendizagem de novas línguas.

Embora existam divergências acerca da chamada "Hipótese do Período Crítico", proposta inicialmente por Eric Lenneberg (1967), diversos pesquisadores concordam que a exposição precoce favorece o desenvolvimento da pronúncia, da percepção fonológica e da compreensão auditiva.

Stephen Krashen (1982), ao desenvolver a Teoria da Aquisição de Segunda Língua, defende que a aprendizagem ocorre mais eficazmente quando o estudante recebe um input compreensível, isto é, mensagens ligeiramente acima de seu nível atual de conhecimento, mas contextualizadas e compreensíveis.

Segundo Krashen (1982, p. 21):

We acquire language in only one way: when we understand messages.

Em tradução livre:

Adquirimos uma língua de apenas uma maneira: quando compreendemos mensagens.

Essa perspectiva desloca o foco da memorização de regras gramaticais para a compreensão significativa da linguagem em uso, princípio amplamente adotado pelas metodologias comunicativas contemporâneas.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As contribuições da Psicologia do Desenvolvimento oferecem importantes fundamentos para compreender como as crianças aprendem uma língua adicional.

Jean Piaget afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio, sendo a criança protagonista da construção do próprio conhecimento. Em sua teoria, os processos de assimilação e acomodação permitem que novas informações sejam incorporadas aos esquemas mentais já existentes.

Segundo Piaget (1976), o conhecimento não é simplesmente transmitido pelo professor; ele é construído ativamente pelo aprendiz a partir de suas experiências.

Essa concepção possui importantes implicações para o ensino da Língua Inglesa, pois evidencia que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando as atividades fazem sentido para a criança e estão relacionadas ao seu cotidiano.

Já Lev Vygotsky amplia essa discussão ao defender que a aprendizagem é um processo essencialmente social. Para o autor, a interação com professores e colegas favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da mediação da linguagem. Conforme

afirma Vygotsky (2007, p. 94):"Aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda será capaz de realizar sozinha amanhã."

Essa afirmação fundamenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos princípios mais importantes da educação contemporânea. No ensino da Língua Inglesa, significa que o professor deve atuar como mediador, oferecendo apoio progressivo para que a criança desenvolva autonomia na comunicação.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO PRÁTICA INTERCULTURAL

Atualmente, ensinar inglês não significa apenas ensinar vocabulário, estruturas gramaticais ou pronúncia. As abordagens contemporâneas compreendem que a aprendizagem de uma língua envolve também o contato com diferentes culturas, formas de pensar e modos de viver.

Nesse contexto, a interculturalidade torna-se elemento essencial do currículo escolar. O estudante aprende a reconhecer diferentes identidades culturais, desenvolvendo atitudes de respeito, empatia e valorização da diversidade.

Paulo Freire (1996) defende que toda educação deve promover o diálogo entre sujeitos e culturas, estimulando a reflexão crítica sobre a realidade. Embora sua obra não trate especificamente do ensino de línguas, seus princípios dialogam diretamente com a perspectiva intercultural adotada pela BNCC.

Assim, o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais deve possibilitar que as crianças compreendam que existem múltiplas formas de viver, comunicar-se e interpretar o mundo, fortalecendo valores democráticos e inclusivos.

Ao aproximar os estudantes de diferentes manifestações culturais por meio de histórias, músicas, brincadeiras, literatura infantil, festas, costumes e produções artísticas de diversos países, a escola amplia as possibilidades de formação humana e contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes e preparados para conviver em uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Compreender como as crianças aprendem constitui um dos principais pressupostos para o planejamento de práticas pedagógicas eficazes no ensino da Língua Inglesa. A Psicologia do Desenvolvimento oferece importantes contribuições para a organização de metodologias que respeitem as características cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes do Ensino Fundamental I.

Durante muitos anos, o ensino de línguas estrangeiras esteve fundamentado em metodologias centradas na memorização de regras gramaticais e listas de vocabulário. Atualmente, entretanto, estudos da Linguística Aplicada, da Psicologia da Educação e das Neurociências demonstram que a

aprendizagem infantil ocorre de maneira significativamente mais eficiente quando está associada à interação, ao brincar, à resolução de problemas e às experiências concretas.

Essa mudança de paradigma encontra respaldo nas teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Stephen Krashen, Howard Gardner e Paulo Freire, cujas contribuições permanecem fundamentais para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

JEAN PIAGET E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Jean Piaget compreende a aprendizagem como resultado da interação constante entre o indivíduo e o meio. Em sua teoria construtivista, o conhecimento não é transmitido pronto pelo professor; ele é construído pela própria criança por meio da assimilação e da acomodação de novas experiências.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes encontram-se predominantemente na transição para o estágio das operações concretas. Nessa fase, aprendem com maior facilidade quando manipulam objetos, observam situações reais, brincam, experimentam e estabelecem relações entre aquilo que aprendem e suas vivências.

No ensino da Língua Inglesa, essa perspectiva evidencia que o idioma deve ser apresentado em contextos significativos, evitando práticas baseadas exclusivamente na repetição mecânica de palavras isoladas. Jogos, dramatizações, músicas, histórias, experimentos, atividades artísticas e projetos favorecem a construção ativa do conhecimento linguístico.

Assim, o erro deixa de ser compreendido como fracasso e passa a representar parte natural do processo de aprendizagem, permitindo que a criança reorganize continuamente seus esquemas cognitivos.

LEV VYGOTSKY: INTERAÇÃO SOCIAL E MEDIAÇÃO

Enquanto Piaget enfatiza a construção individual do conhecimento, Lev Vygotsky destaca o papel das relações sociais na aprendizagem.

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo. A linguagem ocupa posição central nesse processo, pois constitui o principal instrumento de mediação entre a criança, o professor e a cultura.

Nesse contexto, destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes.

Aplicada ao ensino da Língua Inglesa, essa teoria demonstra que o professor deve organizar situações comunicativas que desafiem os estudantes, oferecendo apoio progressivo até que alcancem

autonomia. Esse apoio pode ocorrer por meio de pistas visuais, gestos, modelagem da linguagem, repetição contextualizada, recursos digitais e interação colaborativa.

Ambientes acolhedores e ricos em oportunidades de comunicação favorecem não apenas a aprendizagem do idioma, mas também o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da confiança para utilizar a língua em diferentes situações.

JEROME BRUNER E A APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA

Jerome Bruner amplia a perspectiva construtivista ao defender que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o estudante participa ativamente da construção do conhecimento.

Sua teoria da aprendizagem por descoberta propõe que o professor organize experiências capazes de despertar a curiosidade, formular hipóteses e estimular a resolução de problemas.

No ensino da Língua Inglesa, essa abordagem pode ser observada em atividades como projetos interdisciplinares, investigações, jogos de pistas, leitura compartilhada de histórias, produção de pequenos textos, dramatizações e pesquisas sobre aspectos culturais de países onde o inglês é utilizado.

Bruner também desenvolveu o conceito de *scaffolding* (andaime pedagógico), segundo o qual o professor oferece apoio temporário durante o processo de aprendizagem, retirando-o gradativamente à medida que a criança conquista autonomia.

Essa estratégia encontra ampla aplicação nas aulas de Língua Inglesa, principalmente durante atividades orais, leitura compartilhada e produção escrita.

STEPHEN KRASHEN E A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Stephen Krashen tornou-se um dos principais pesquisadores da aquisição de segunda língua ao propor um conjunto de hipóteses que influenciaram profundamente as metodologias comunicativas.

Entre elas, destaca-se a Hipótese do Input Compreensível, segundo a qual a aquisição ocorre quando o estudante compreende mensagens ligeiramente acima de seu nível atual de conhecimento linguístico.

Essa compreensão reforça a importância de utilizar recursos visuais, músicas, histórias, vídeos, gestos, imagens, objetos concretos e situações comunicativas reais durante as aulas de Língua Inglesa.

Krashen também apresenta a hipótese do filtro afetivo, segundo a qual emoções como ansiedade, medo e insegurança podem dificultar significativamente a aprendizagem.

Desse modo, ambientes acolhedores, motivadores e respeitosos favorecem maior participação dos estudantes e ampliam as oportunidades de desenvolvimento linguístico.

Essa teoria possui grande relevância para crianças dos anos iniciais, que necessitam sentir-se seguras para experimentar novos sons, palavras e formas de comunicação sem receio de cometer erros.

HOWARD GARDNER E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Howard Gardner propõe que a inteligência humana não pode ser compreendida como uma capacidade única mensurável por testes tradicionais. Segundo sua Teoria das Inteligências Múltiplas, cada indivíduo apresenta diferentes potencialidades, entre elas as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Essa concepção possui importantes implicações para o ensino da Língua Inglesa, pois evidencia que as crianças aprendem de maneiras distintas. Alguns estudantes respondem melhor às músicas; outros, às dramatizações; alguns preferem atividades corporais, enquanto outros demonstram maior interesse por desenhos, leitura ou recursos tecnológicos.

Consequentemente, o planejamento pedagógico deve contemplar múltiplas estratégias didáticas capazes de atender à diversidade presente na sala de aula.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teoria específica para o ensino de línguas estrangeiras, seus princípios pedagógicos dialogam profundamente com as abordagens comunicativas contemporâneas.

Freire defende uma educação baseada no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Para o autor, ensinar implica criar condições para que o estudante produza conhecimento de forma crítica, superando práticas baseadas apenas na transmissão de conteúdos.

No ensino da Língua Inglesa, essa perspectiva incentiva o uso do idioma em situações que façam sentido para as crianças, valorizando suas experiências, culturas e conhecimentos prévios. O inglês deixa de ser apenas um conjunto de regras gramaticais e passa a constituir instrumento de comunicação, expressão e interação com diferentes culturas.

CLÁUDIA HILSDORF ROCHA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

No contexto brasileiro, Cláudia Hilsdorf Rocha destaca-se como uma das principais pesquisadoras do ensino de Língua Inglesa para crianças. A autora defende que a aprendizagem de uma língua adicional nos anos iniciais deve respeitar o desenvolvimento infantil, priorizando práticas significativas, lúdicas e contextualizadas. Além disso, enfatiza a necessidade de formação específica dos professores, considerando as particularidades desse público.

Rocha argumenta que ensinar inglês às crianças não significa antecipar conteúdos tradicionalmente destinados aos adolescentes, mas criar oportunidades de interação em que a linguagem seja utilizada com propósitos reais, favorecendo a construção de sentidos e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Essa perspectiva está alinhada aos pressupostos da BNCC e às abordagens contemporâneas da Linguística Aplicada, que compreendem a linguagem como prática social e cultural.

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O ensino da Língua Inglesa para crianças requer metodologias que respeitem as características do desenvolvimento infantil e favoreçam a participação ativa dos estudantes. Diferentemente do ensino voltado para adolescentes e adultos, o trabalho pedagógico nos anos iniciais deve priorizar experiências significativas, contextualizadas e lúdicas, capazes de despertar a curiosidade e promover a aprendizagem de forma natural.

As pesquisas em Linguística Aplicada indicam que a criança aprende melhor quando utiliza a língua para interagir, brincar, explorar e construir significados, e não apenas para memorizar regras gramaticais. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, criando situações comunicativas que aproximem o idioma da realidade dos estudantes.

A BNCC compreende a Língua Inglesa como prática social e orienta que seu ensino favoreça a comunicação, a interculturalidade e a formação cidadã. Embora o documento estabeleça a obrigatoriedade do componente curricular apenas a partir do 6º ano, muitas redes de ensino iniciam o contato com o idioma ainda nos anos iniciais, fundamentadas em estudos que evidenciam os benefícios da aprendizagem precoce.

A LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO

O brincar ocupa papel central no desenvolvimento infantil. Jogos, músicas, histórias, brincadeiras e dramatizações estimulam a imaginação, a criatividade e a interação entre as crianças, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso.

No ensino da Língua Inglesa, a ludicidade favorece a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da compreensão oral, a pronúncia e a confiança para utilizar o idioma. Além disso, reduz a ansiedade frequentemente associada ao aprendizado de uma língua adicional, aspecto relacionado ao "filtro afetivo" descrito por Stephen Krashen.

Entre as atividades lúdicas que podem ser utilizadas destacam-se: jogos de memória com figuras e palavras; bingo de vocabulário; caça ao tesouro com comandos em inglês; dramatizações; músicas e cantigas; contação de histórias; brincadeiras de movimento (Simon Says, por exemplo); atividades artísticas com comandos simples em inglês. Essas estratégias favorecem a aprendizagem significativa ao integrar linguagem, movimento, emoção e interação social.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

A Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning – PBL) constitui uma metodologia ativa que promove o protagonismo dos estudantes. Nessa abordagem, as crianças investigam um tema, resolvem problemas e produzem um resultado concreto, utilizando a Língua

Inglesa em diferentes situações de comunicação. Projetos sobre animais, alimentação saudável, meio ambiente, profissões, família ou diversidade cultural permitem integrar o inglês a outras áreas do conhecimento, fortalecendo a interdisciplinaridade.

Além de desenvolver competências linguísticas, os projetos estimulam a cooperação, a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade, aspectos valorizados pela BNCC.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil constitui um recurso pedagógico de grande relevância para o ensino da Língua Inglesa. Histórias ilustradas despertam o interesse das crianças, ampliam o repertório lexical e favorecem a compreensão da linguagem em contextos significativos. Durante a leitura, o professor pode utilizar expressões faciais, gestos, objetos concretos, imagens e variações na entonação da voz para facilitar a compreensão do texto. Após a narrativa, atividades como dramatizações, reconto, produção de desenhos, jogos e pequenas produções orais permitem que os estudantes utilizem o vocabulário aprendido em novas situações comunicativas.

Essa prática contribui também para a formação de leitores, o desenvolvimento da imaginação e o contato com diferentes manifestações culturais.

MÚSICA E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

A música é um dos recursos mais utilizados no ensino de Língua Inglesa para crianças. Canções infantis apresentam estruturas repetitivas, ritmo e vocabulário contextualizado, favorecendo a memorização e a pronúncia. Além do desenvolvimento linguístico, as atividades musicais estimulam atenção, coordenação motora, percepção auditiva e interação social. Canções relacionadas a cores, números, animais, partes do corpo, sentimentos e rotina diária podem ser exploradas por meio de brincadeiras, movimentos corporais e recursos visuais.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O avanço das tecnologias digitais ampliou significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem. Aplicativos educativos, plataformas interativas, vídeos, jogos digitais e recursos multimídia favorecem ambientes mais dinâmicos e participativos.

Entretanto, o uso das tecnologias deve estar vinculado aos objetivos pedagógicos e não apenas ao entretenimento. Cabe ao professor selecionar recursos adequados à faixa etária, promover o uso crítico das mídias e garantir que a tecnologia complemente as interações presenciais. Quando utilizadas de forma planejada, as tecnologias contribuem para ampliar a exposição ao idioma, diversificar estratégias metodológicas e favorecer diferentes estilos de aprendizagem.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação no Ensino Fundamental I deve assumir caráter contínuo, diagnóstico e formativo. No ensino da Língua Inglesa, recomenda-se que a avaliação considere o desenvolvimento progressivo das

habilidades de compreensão, interação e produção oral, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Podem ser utilizados diversos instrumentos, como: observação sistemática; registros em portfólios; autoavaliação; produções artísticas; participação em jogos e projetos; apresentações orais; atividades colaborativas.

Essa perspectiva amplia a compreensão do processo de aprendizagem e evita que a avaliação se restrinja à memorização de vocabulário ou regras gramaticais.

METODOLOGIAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA

A educação inclusiva pressupõe que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades de aprendizagem, respeitando suas características e necessidades específicas. No ensino da Língua Inglesa, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem beneficiar-se de estratégias como rotinas estruturadas, apoio visual, recursos pictográficos, antecipação de atividades, músicas, jogos com regras claras e comunicação multimodal.

Também é recomendável adaptar o tempo das atividades, utilizar instruções objetivas, valorizar interesses específicos do estudante e promover interações mediadas com os colegas. Essas estratégias favorecem não apenas a aprendizagem da língua, mas também o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da participação nas atividades escolares, fortalecendo uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, as metodologias para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I devem articular ludicidade, interação, diversidade cultural e inclusão, possibilitando que todas as crianças participem ativamente do processo educativo e desenvolvam competências linguísticas e socioemocionais essenciais para sua formação integral.

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO

O sucesso do ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental está diretamente relacionado à formação do professor e à sua capacidade de desenvolver práticas pedagógicas adequadas às características da infância. Ensinar crianças exige competências que vão além do domínio do idioma, envolvendo conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, metodologias ativas, ludicidade, avaliação formativa e educação inclusiva.

Embora o ensino de Língua Inglesa para crianças tenha se expandido significativamente nas últimas décadas, a formação inicial dos professores nem sempre contempla as especificidades desse público. Estudos apontam que muitos docentes concluem a licenciatura em Letras preparados para atuar com adolescentes e adultos, mas com pouca formação voltada às necessidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial para que o professor atualize seus conhecimentos, reflita sobre sua prática e desenvolva estratégias capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula. Pesquisas destacam que espaços colaborativos de estudo, cursos de aperfeiçoamento e comunidades de prática fortalecem o desenvolvimento profiss ional e contribuem para a melhoria da qualidade do ensino.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

As abordagens contemporâneas de ensino compreendem o professor como mediador do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, sua função não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de situações que favoreçam a participação ativa dos estudantes, a resolução de problemas, a interação e a construção coletiva do conhecimento.

No ensino da Língua Inglesa, essa mediação manifesta-se na organização de experiências comunicativas em que as crianças utilizam o idioma em contextos significativos. O professor estimula a curiosidade, valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes e cria oportunidades para que eles experimentem a língua de maneira espontânea e segura. Esse papel exige planejamento cuidadoso, seleção criteriosa de materiais didáticos e constante observação do desenvolvimento da turma, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação docente constitui um dos principais desafios para a consolidação do ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. Diversos cursos de Licenciatura em Letras concentram seus componentes curriculares no ensino destinado aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, dedicando pouca atenção às especificidades do trabalho pedagógico com crianças. Essa lacuna repercute diretamente na prática profissional e reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à formação de professores para esse segmento.

A formação continuada, por sua vez, deve contemplar aspectos como: desenvolvimento infantil; aquisição de segunda língua; metodologias lúdicas; tecnologias digitais; avaliação formativa; educação inclusiva; interculturalidade; planejamento pedagógico.

Além da atualização científica, esses processos favorecem a reflexão crítica sobre a prática docente, contribuindo para que o professor desenvolva autonomia profissional e capacidade de adaptação às diferentes realidades escolares.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O planejamento representa um instrumento fundamental para garantir a coerência entre objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. No Ensino Fundamental I, recomenda-se que as aulas sejam organizadas em sequências didáticas que integrem oralidade, compreensão auditiva, leitura, produção de linguagem e experiências culturais.

As atividades devem considerar a faixa etária dos estudantes, seus conhecimentos prévios e seus interesses, favorecendo a aprendizagem significativa. Também é importante diversificar os recursos didáticos, utilizando livros ilustrados, músicas, jogos, materiais concretos, recursos digitais, vídeos, dramatizações e projetos interdisciplinares. Essa diversidade amplia as oportunidades de aprendizagem e contempla diferentes estilos de desenvolvimento.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As concepções contemporâneas de avaliação compreendem esse processo como parte integrante da aprendizagem, e não apenas como mecanismo de classificação. No ensino da Língua Inglesa para crianças, a avaliação deve assumir caráter diagnóstico, contínuo e formativo, permitindo que o professor acompanhe o desenvolvimento dos estudantes e reorganize sua prática sempre que necessário.

Mais do que verificar a memorização de vocabulário, a avaliação deve considerar aspectos como: participação nas atividades; interação com colegas; compreensão oral; desenvolvimento da comunicação; utilização do idioma em situações significativas; criatividade; autonomia.

Instrumentos como observação sistemática, registros descritivos, portfólios, apresentações orais, projetos e autoavaliação favorecem uma visão mais ampla do processo educativo. Essa perspectiva reduz a ansiedade frequentemente associada às avaliações tradicionais e fortalece o protagonismo infantil.

O PROFESSOR DIANTE DA DIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola contemporânea caracteriza-se pela diversidade de seus estudantes. Crianças com diferentes culturas, histórias de vida, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais compartilham o mesmo espaço escolar.

Nesse contexto, o professor de Língua Inglesa deve desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, garantindo oportunidades de aprendizagem para todos.

Entre as estratégias recomendadas destacam-se: utilização de recursos visuais; adaptação de materiais; instruções objetivas; flexibilização do tempo das atividades; aprendizagem cooperativa; comunicação multimodal; uso de tecnologias assistivas quando necessário.

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, recursos visuais, rotinas previsíveis, atividades estruturadas e mediação cuidadosa favorecem a participação nas aulas e o desenvolvimento das habilidades linguísticas e sociais.

Essas práticas beneficiam não apenas os estudantes com necessidades educacionais específicas, mas toda a turma, fortalecendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, democrático e colaborativo.

O PROFESSOR COMO PESQUISADOR DE SUA PRÁTICA

A docência exige um processo permanente de investigação e reflexão. O professor que analisa criticamente suas experiências, avalia os resultados de suas intervenções e busca novos conhecimentos amplia suas possibilidades de promover aprendizagens significativas. A pesquisa sobre a própria prática favorece a construção de soluções para os desafios cotidianos da sala de aula, fortalece a autonomia docente e contribui para o aprimoramento das metodologias utilizadas.

Assim, ensinar Língua Inglesa no Ensino Fundamental I implica assumir uma postura investigativa, ética e comprometida com a aprendizagem de todas as crianças. Em síntese, o professor ocupa posição central na construção de uma educação linguística de qualidade. Sua formação, suas escolhas metodológicas e sua capacidade de mediar experiências significativas influenciam diretamente o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural dos estudantes, reafirmando a importância de investimentos contínuos na valorização e na formação docente.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE CRÍTICA

A ampliação da oferta da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um avanço importante para a educação brasileira. Entretanto, a efetivação de práticas pedagógicas de qualidade ainda enfrenta desafios relacionados às políticas públicas, à formação docente, às desigualdades educacionais e à implementação de propostas curriculares que atendam às especificidades da infância.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha consolidado a Língua Inglesa como componente curricular obrigatório apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, observa-se que inúmeras redes municipais e escolas privadas introduzem o idioma desde os primeiros anos de escolarização. Essa iniciativa demonstra o reconhecimento da importância da aprendizagem precoce de uma língua adicional, mas também evidencia a ausência de diretrizes nacionais específicas para o Ensino Fundamental I.

Essa realidade gera diferenças significativas entre os sistemas de ensino. Enquanto algumas instituições dispõem de professores especializados, materiais didáticos atualizados, laboratórios de informática e recursos tecnológicos, outras enfrentam limitações estruturais que comprometem a continuidade e a qualidade do ensino.

Essa desigualdade educacional reforça um importante debate sobre equidade. Conforme ressalta Paulo Freire (1996), o acesso ao conhecimento constitui condição fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Assim, limitar o acesso ao ensino da Língua Inglesa apenas a determinados grupos sociais contribui para ampliar desigualdades educacionais e futuras oportunidades acadêmicas e profissionais.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO CURRICULAR

As políticas educacionais brasileiras relacionadas ao ensino de Língua Inglesa ainda concentram sua obrigatoriedade nos anos finais do Ensino Fundamental. Embora essa organização curricular represente um avanço histórico, diversos pesquisadores defendem que o contato com uma língua adicional deveria iniciar-se ainda nos primeiros anos da escolarização, respeitando as características cognitivas da infância e utilizando metodologias apropriadas para essa etapa do desenvolvimento.

Nesse sentido, não se trata de antecipar conteúdos gramaticais complexos, mas de oferecer experiências de linguagem que favoreçam a comunicação, a curiosidade, a criatividade e a ampliação do repertório cultural das crianças. Pesquisas internacionais indicam que crianças expostas precocemente a uma segunda língua desenvolvem maior sensibilidade fonológica, flexibilidade cognitiva e facilidade para compreender diferentes formas de comunicação. Entretanto, tais benefícios dependem diretamente da qualidade das práticas pedagógicas e da formação do professor.

FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO PERSISTENTE

Entre os principais desafios identificados na literatura destaca-se a formação dos professores que atuam com crianças. Grande parte dos cursos de Licenciatura em Letras continua priorizando metodologias voltadas aos anos finais da Educação Básica, dedicando pouca atenção às especificidades do ensino de Língua Inglesa para crianças.

Essa lacuna repercute diretamente na prática pedagógica. Muitos docentes ingressam nas escolas com sólida formação linguística, porém sem conhecimentos aprofundados sobre desenvolvimento infantil, ludicidade, aquisição de linguagem na infância e metodologias adequadas aos anos iniciais.

Além da formação inicial, a formação continuada deve ser compreendida como política permanente de valorização docente. Programas de atualização, grupos de pesquisa, comunidades de aprendizagem e parcerias entre universidades e escolas podem contribuir significativamente para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o professor deixa de ser mero executor de propostas curriculares para assumir o papel de pesquisador de sua própria prática, refletindo continuamente sobre os resultados de suas intervenções pedagógicas.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E NOVAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

A presença das tecnologias digitais transformou profundamente as formas de ensinar e aprender. As crianças do século XXI convivem diariamente com dispositivos móveis, jogos digitais, vídeos, plataformas interativas e diferentes linguagens multimodais. Ignorar essa realidade significa distanciar a escola do universo cultural dos estudantes.

Entretanto, o simples uso da tecnologia não garante aprendizagem significativa. Sob a perspectiva da aprendizagem ativa, os recursos digitais devem favorecer investigação, colaboração, criatividade e comunicação. Aplicativos educativos, ambientes virtuais de aprendizagem, realidade aumentada, jogos digitais e plataformas colaborativas podem ampliar as oportunidades de contato com a Língua Inglesa quando utilizados de forma planejada e articulada aos objetivos pedagógicos.

Assim, o desafio contemporâneo consiste menos na inserção da tecnologia e mais na construção de práticas pedagógicas capazes de integrá-la criticamente ao currículo escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A consolidação da Educação Inclusiva representa uma das maiores transformações da educação brasileira nas últimas décadas. Sob essa perspectiva, ensinar Língua Inglesa implica reconhecer que todos os estudantes possuem potencial para aprender, embora apresentem diferentes formas de participação, comunicação e construção do conhecimento.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece importantes contribuições para esse processo ao propor que o currículo seja planejado desde sua concepção para atender à diversidade dos estudantes, evitando adaptações tardias.

No ensino da Língua Inglesa, isso significa oferecer múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, diferentes possibilidades de participação e variadas maneiras de expressão da aprendizagem. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), recursos visuais, rotinas estruturadas, histórias sociais, comunicação aumentativa quando necessária, antecipação das atividades e organização previsível da aula favorecem a participação e reduzem barreiras à aprendizagem.

Entretanto, é importante evitar generalizações. O espectro autista caracteriza-se pela diversidade, exigindo que o planejamento pedagógico considere as potencialidades, interesses e necessidades individuais de cada estudante. Mais do que adaptar atividades, a perspectiva inclusiva propõe transformar a própria organização da sala de aula para que todos possam aprender conjuntamente.

INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO CIDADÃ

Outro aspecto frequentemente negligenciado refere-se à dimensão intercultural do ensino da Língua Inglesa. Historicamente, o ensino do idioma esteve associado quase exclusivamente às culturas britânica e norte-americana. Contudo, atualmente reconhece-se que a Língua Inglesa é utilizada por falantes de diferentes países e contextos culturais.

Essa compreensão amplia significativamente os objetivos educacionais do ensino da língua, favorecendo o respeito à diversidade, à pluralidade cultural e às diferentes formas de comunicação existentes no mundo contemporâneo. Assim, ensinar inglês significa também desenvolver

competências interculturais que permitam aos estudantes dialogar criticamente com diferentes culturas sem desvalorizar sua própria identidade linguística e cultural.

PERSPECTIVAS FUTURAS

As tendências contemporâneas apontam para um ensino cada vez mais interdisciplinar, colaborativo e centrado no estudante. Metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos, gamificação, recursos digitais, avaliação formativa e práticas inclusivas constituem caminhos promissores para fortalecer o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais.

Entretanto, tais transformações somente produzirão resultados consistentes se acompanhadas por investimentos em políticas públicas, formação docente, infraestrutura escolar e produção de materiais didáticos adequados à realidade brasileira.

Nesse cenário, a escola assume papel estratégico na formação de cidadãos capazes de comunicar-se, compreender diferentes culturas e participar criticamente de uma sociedade cada vez mais globalizada, plural e interconectada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância do ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, discutindo seus fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos, bem como seus desafios e perspectivas no contexto da educação brasileira. A revisão da literatura evidenciou que a aprendizagem de uma língua adicional na infância ultrapassa a aquisição de conhecimentos linguísticos, constituindo um importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional das crianças.

Os referenciais teóricos de Piaget, Vygotsky, Bruner, Krashen, Gardner e Freire demonstram que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando a criança participa ativamente da construção do conhecimento, interage com seus pares e encontra sentido nas experiências vivenciadas em sala de aula. Essas contribuições reforçam a necessidade de superar metodologias centradas na memorização e na repetição, privilegiando práticas que estimulem a comunicação, a criatividade, a resolução de problemas e a participação dos estudantes.

A análise da produção científica também evidenciou que o ensino da Língua Inglesa deve ser compreendido como parte da formação integral dos estudantes. Ao entrar em contato com diferentes idiomas e culturas, a criança amplia sua capacidade de dialogar com o outro, desenvolve atitudes de respeito à diversidade e fortalece competências indispensáveis para o exercício da cidadania em uma sociedade globalizada.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. Verificou-se que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à preparação dos professores para atuar com crianças, ao domínio de metodologias específicas para essa etapa da Educação Básica e à capacidade de planejar práticas inclusivas que contemplem a diversidade presente nas escolas brasileiras.

No que se refere à Educação Inclusiva, observou-se que o ensino da Língua Inglesa deve garantir condições de aprendizagem para todos os estudantes, respeitando ritmos, potencialidades e necessidades educacionais específicas. A utilização de recursos visuais, metodologias ativas, tecnologias digitais, materiais multissensoriais e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem favorece ambientes mais acessíveis e participativos, beneficiando toda a comunidade escolar.

Outro resultado importante desta pesquisa diz respeito ao papel da interculturalidade. Ensinar Língua Inglesa na contemporaneidade significa possibilitar que os estudantes compreendam diferentes formas de viver, comunicar-se e interpretar o mundo, desenvolvendo competências interculturais que contribuam para a convivência democrática e para a valorização das diferenças.

Entretanto, permanecem desafios significativos para a consolidação do ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Destacam-se a ausência de uma política nacional específica para essa etapa de ensino, as desigualdades entre redes públicas e privadas, as limitações estruturais de muitas escolas e a necessidade de investimentos permanentes na formação inicial e continuada dos professores.

Diante dessas considerações, conclui-se que a ampliação do ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais deve estar acompanhada de políticas públicas consistentes, valorização docente, planejamento pedagógico fundamentado em evidências científicas e práticas educativas comprometidas com a inclusão, a interculturalidade e a aprendizagem significativa.

Por fim, espera-se que este artigo contribua para ampliar as discussões sobre o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I e incentive novas pesquisas que investiguem práticas pedagógicas inovadoras, processos de formação docente e estratégias inclusivas capazes de fortalecer a educação linguística das crianças brasileiras.

REFERÊNCIAS

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

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

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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

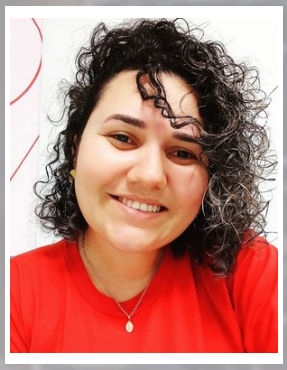
GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas.** Campinas: Pontes Editores, 2007.

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



TERRITÓRIOS DA ORALIDADE: O CORDEL COMO RESISTÊNCIA AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA

TERRITORIES OF ORALITY: CORDEL LITERATURE AS RESISTANCE TO LINGUISTIC PREJUDICE IN SCHOOL

VANUZA MARIA DOS SANTOS 2.

Graduação em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Ciências humanas do Sertão Central (2016); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2022); Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Neuropedagogia e Psicomotricidade pelo Centro Universitário UniFatecie (2025); Especialista em Letramento Digital e Inteligência Artificial na Educação pelo Centro Universitário UniFatecie (2026); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I - Polivalente - na EMEF Martin Francisco Ribeiro de Andrada na cidade de São Paulo- SP.

RESUMO

Este artigo analisa a literatura de cordel como manifestação cultural e identitária intrínseca a determinados territórios, contrapondo-a aos mecanismos de exclusão promovidos pelo preconceito e racismo linguístico no ambiente escolar. Com base nos conceitos de território como espaço vivo e vivido, discute-se como a imposição rígida da norma padrão atua como instrumento de marginalização das variantes linguísticas regionais, populares e étnico-raciais. Metodologicamente, realiza-se uma revisão teórico-crítica articulando a sociolinguística, a geografia cultural e os estudos decoloniais. Argumenta-se que a inserção do cordel e o reconhecimento do pretoguês nas práticas pedagógicas de linguagem não apenas valorizam a identidade dos sujeitos, mas também desafiam o monopólio cultural da branquitude eurocêntrica, transformando a sala de aula em um espaço de acolhimento, reparação histórica e resistência.

Palavras chaves: Literatura de cordel; território; preconceito linguístico; racismo linguístico; pretoguês.

ABSTRACT

This article analyzes cordel literature as a cultural and identity-based expression rooted in particular territories and contrasts it with exclusion driven by linguistic prejudice and racism in schools. Drawing on the idea of territory as a living, lived space, it discusses how the rigid imposition of a standard language can marginalize regional, popular, and ethnic-racial language varieties. This theoretical-critical review brings sociolinguistics into dialogue with cultural geography and decolonial studies. The article argues that including cordel literature and recognizing 'pretoguês' in language teaching can value students' identities and challenge the cultural monopoly of Eurocentric whiteness, turning the classroom into a space of welcome, historical repair, and resistance.

Keywords: Cordel Literature; Territory; Linguistic Prejudice; Linguistic Racism; Pretoguês

INTRODUÇÃO:

A LÍNGUA COMO ESPAÇO DE DISPUTA E O PAPEL DA ESCOLA

A linguagem não se reduz a um mero sistema abstrato de sinais e regras gramaticais; ela constitui uma prática social viva, profundamente enraizada nos espaços geográficos, históricos e culturais onde se desenvolve. O território, sob a perspectiva da geografia cultural, transcende a dimensão estritamente física ou administrativa, configurando-se como o abrigo da identidade, da memória e das relações de poder de um povo. É no território que a palavra ganha corpo, ritmo, sotaque e cor. Desse modo, as manifestações literárias e orais de uma comunidade exprimem diretamente sua relação com o espaço habitado e com as estruturas de poder que o moldam.

Dentre essas manifestações, a literatura de cordel destaca-se como uma força expressiva de resistência cultural e territorial. Originado de tradições europeias, mas radicalmente ressignificado nos territórios do Nordeste brasileiro e, posteriormente, nas periferias das grandes metrópoles por meio dos fluxos migratórios, o cordel é mais do que um gênero literário: é um suporte de saberes históricos, políticos e cotidianos das classes populares. Suas rimas, sua métrica e sua oralidade marcam a cartografia de sujeitos que utilizam a palavra como instrumento de afirmação, denúncia e salvaguarda de memórias.

Dentre essas manifestações, a literatura de cordel destaca-se como uma força expressiva de resistência cultural e territorial. Originado de tradições europeias, mas radicalmente ressignificado nos territórios do Nordeste brasileiro e, posteriormente, nas periferias das grandes metrópoles por meio dos fluxos migratórios, o cordel é mais do que um gênero literário: é um suporte de saberes históricos, políticos e cotidianos das classes populares. Suas rimas, sua métrica e sua oralidade marcam a

cartografia de sujeitos que utilizam a palavra como instrumento de afirmação, denúncia e salvaguarda de memórias.

Contudo, quando essas vozes territoriais adentram o espaço escolar, frequentemente deparam-se com barreiras institucionais estruturadas pela ideologia da "norma padrão". A escola tradicional, historicamente pautada por uma visão eurocêntrica, classista e baseada nos privilégios da branquitude, tende a classificar as variantes linguísticas populares como erros, desvios ou patologias a serem extirpadas. Esse processo caracteriza o preconceito linguístico que, em sua face mais profunda, confunde-se com o próprio racismo linguístico. Trata-se de um mecanismo sutil de violência simbólica que desvaloriza a identidade do estudante e perpetua a exclusão social. Ao criminalizar o falar de determinados territórios, a instituição de ensino afasta o aluno de sua própria ancestralidade e mina seu sentimento de pertencimento.

Como adverte Gabriel Nascimento (2021), a língua é um dos principais palcos da dominação colonial. O racismo opera na linguagem a partir de três dimensões interdependentes que afetam diretamente a percepção do falar popular:

- Racismo na língua: manifesta-se na presença de expressões naturalizadas no cotidiano que associam o léxico ligado à negritude e às classes populares a tudo que é considerado inferior ou ilícito.
- Racismo pela língua: configura-se no uso intencional do idioma como ferramenta de agressão direta, insulto e desumanização de corpos marginalizados.
- Racismo através da língua: estrutura-se por meio de políticas educacionais e institucionais que elegem os falares das elites urbanas e brancas como o único padrão aceitável, promovendo o silenciamento sistemático das marcas da fala popular e periférica.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de repensar o ensino de língua por meio de uma postura decolonial e territorializada. O objetivo deste artigo é analisar como a literatura de cordel pode atuar como um dispositivo de resistência pedagógica contra o preconceito e o racismo linguístico na escola, promovendo o reconhecimento das múltiplas cartografias da fala. Metodologicamente, este trabalho apoia-se em uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada no diálogo entre a sociolinguística, as teorias contemporâneas sobre espaço e território e os estudos críticos da raça e linguagem. Busca-se, assim, fundamentar práticas pedagógicas que compreendam a escola como um território de encontros, e não de silenciamentos.

O CONCEITO DE TERRITÓRIO EM MILTON SANTOS: O ESPAÇO VIVIDO E A RESISTÊNCIA CULTURAL

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO COMO INSTRUMENTO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Ao transitar do território vivido para o espaço escolar, a riqueza cultural do circuito inferior enfrenta barreiras linguísticas severas. De acordo com Marcos Bagno (2015), o Brasil vive sob o "mito da homogeneidade linguística", uma falsa premissa de que a população fala um português uniforme e que qualquer variação distante da gramática normativa tradicional deve ser rotulada como erro ou incapacidade cognitiva. O autor conceitua essa violência simbólica da seguinte forma:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que existe uma única língua portuguesa digna desse nome, que é a variedade escrita por uma minoria de pessoas instruídas, residentes nos grandes centros urbanos do Centro-Sul do país. Tudo o que foge desse padrão é considerado 'feio', 'errado', 'estragado' ou 'corrupto'. Esse preconceito funciona, na verdade, como um filtro social para perpetuar a exclusão dos mais pobres. (BAGNO, 2015, p. 28).

Essa dinâmica dialoga diretamente com os conceitos de "capital cultural" e "violência simbólica" do sociólogo Pierre Bourdieu. A escola atua como um mercado linguístico onde apenas a moeda da classe dominante (a norma culta) possui valor de troca pleno. Quando o estudante das classes populares ou das regiões marginalizadas ingressa nesse espaço, descobre que sua forma nativa de expressão — legítima no território utilizado — é sumariamente desvalorizada. Esse choque gera o silenciamento pedagógico, um estado de inibição no qual o aluno prefere calar-se a se expor à correção pública e vexatória.

O preconceito linguístico opera de forma cruel porque descola a fala de sua função primordial: a comunicação e a produção de sentido. Ele cria uma hierarquia artificial baseada em marcadores geográficos e sociais, operando uma verdadeira triagem social sob o disfarce da avaliação escolar. Quem domina o dialeto padrão é considerado inteligente e apto; quem domina o dialeto popular, independentemente de sua capacidade criativa ou analítica, é rotulado como deficiente linguístico.

O CORDEL E A LEGITIMIDADE SOCIOLINGUÍSTICA DA ORALIDADE POPULAR

A literatura de cordel estraçalha essa lógica hierárquica ao provar que a linguagem popular possui um rigor estético, estrutural e lógico extremamente refinado. Um exemplo contundente dessa riqueza dialetal e fonética encontra-se na obra do poeta cearense Patativa do Assaré (1909–2002). No clássico cordel *Vaca Estrela e Boi Fubá*, o autor expõe a vivência sertaneja utilizando marcas de oralidade que frequentemente são alvo de preconceito impiedoso na sala de aula. No trecho retirado do poema *Seu dotô me conhece?*, podemos constatá-las:

Seu dotô, só me parece
Que o sinhô não me conhece
Nunca sôbe quem sou eu

Nunca viu minha paioça,

Minha muié, minha roça,

E os fio que Deus me deu.

Se não sabe, escute agora,

Que eu vô contá minha história,

Tenha a bondade de ouvi:

Eu sou da crasse matuta,

Da crasse que não desfruta

Das riqueza do Brasil. (ASSARÉ, 2001, p. 112).

Sob a ótica reducionista da gramática normativa clássica, termos como "dotô" ou "contá" seriam sumariamente corrigidos como erros ortográficos ou defeitos fonéticos. No entanto, a sociolinguística demonstra que essas ocorrências não são aleatórias; elas refletem o fenômeno do apagamento da consoante líquida final, um traço regular, sistemático e histórico da evolução do português falado no Brasil, herdado de processos de contato linguístico colonial. O texto de Patativa possui um rigor técnico de rima, métrica e ritmo (sextilhas) tão complexo e refinado quanto qualquer soneto clássico da literatura canônica eurocêntrica.

O PRETOGUÊS E AS MARCAS ÉTNICAS DA LINGUAGEM POPULAR

Para expandir a crítica ao preconceito linguístico sofrido pelo cordel, é fundamental introduzir o conceito de pretoguês, cunhado pela intelectual Lélia Gonzalez (1984). Gonzalez aponta que a rigidez da norma padrão imposta pela escola tenta apagar a verdadeira formação do português brasileiro, que é profundamente marcado pela rítmica, pela entonação e pelas estruturas gramaticais das línguas africanas (sobretudo do grupo banto).

O que a escola tradicional chama de "erro de português" nas classes populares — como a ausência de marcas de plural nos substantivos quando precedidos por determinantes (ex: "os folheto", "as pessoa") ou a simplificação de encontros consonantais — constitui, na realidade, a sobrevivência e a resistência do pretoguês. Quando a instituição de ensino pune ou ridiculariza o aluno por sua fala territorial, o alvo real da punição não é a gramática, mas sim o corpo que fala. O preconceito linguístico atua, portanto, como uma ramificação higienista e sofisticada do racismo estrutural.

A Tabela 1 evidencia como termos e dinâmicas da língua, frequentemente policiados em sala de aula sob o véu da "correção gramatical", revelam preconceitos históricos que visam desvalorizar tudo o que provém das matrizes populares e afrodiaspóricas:

TABELA 1 – ANÁLISE TEÓRICO-IDEOLÓGICA DE TERMOS ESTIGMATIZADOS NA LINGUAGEM

Expressão Estigmatizada / Racista	Substituição Pedagógica	Justificativa Histórica e Ideológica
Denegrir	Difamar / Manchar a reputação	Utilizada historicamente no sentido de "tornar negro", associando o ato de escurecer algo a torná-lo maldoso, inferior ou degradado.
Criado-mudo	Mesa de cabeceira	Remete ao período colonial, referindo-se às pessoas escravizadas que passavam noites estáticas ao lado da cama dos senhores, segurando objetos em silêncio absoluto.
Mercado Negro / Lista Negra	Mercado Ilegal / Lista de Restrições	Associa sistematicamente a palavra "negro/a" a atividades ilícitas, perigosas, proibidas ou clandestinas.
Cabelo ruim / Duro	Cabelo crespo / Afro	Termo de teor depreciativo que nega a estética, a dignidade e a beleza natural dos fenótipos negros, espelhado no preconceito contra a fala "dura" ou "errada".
Dia de branco	Dia de trabalho / Dia útil	Baseia-se na falsa premissa colonial de que o trabalho produtivo e intelectual pertencia ao homem branco, enquanto ao negro cabia o labor forçado ou a vadiagem.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Gonzalez (1984) e Nascimento (2021).

Além de Patativa do Assaré, pioneiros do cordel como Leandro Gomes de Barros (1865–1918), Firmino Teixeira do Amaral e Silvino Pirauá (criador do Martelo Agalopado) demonstraram que a oralidade popular possui regras internas sofisticadas que desafiam a hegemonia da branquitude acadêmica.

Essa tradição de usar a fala do território como denúncia, identidade e afirmação estende-se até a contemporaneidade. A cordelista cearense Jarid Arraes, em sua obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis*, utiliza a métrica tradicional para resgatar a memória de mulheres negras que foram sistematicamente apagadas pela história oficial escrita pela elite branca, demonstrando que o cordel é uma ferramenta de contranarrativa histórica:

Na história desse país
Muito negro foi herói
Mas o racismo apaga
E a nossa mente destrói

Contando uma história falsa

Que nos humilha e nos dói. (ARRAES, 2017, p. 12).

Ao avaliar o falar popular e as temáticas presentes nesses folhetos sob a lógica tacanha do "certo ou errado", a escola desconsidera a função social e política da linguagem. Permitir que o cordel entre na sala de aula — conectando a herança estrutural de Silvino Pirauá à urgência étnica e social de Jarid Arraes — é o primeiro passo para implodir o preconceito linguístico. Significa reconhecer, como aponta Bagno (2015), que a língua é um organismo vivo e que o falar de um povo é o seu território de direito indiscutível.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: O CORDEL NA PRÁTICA ESCOLAR

Como transformar a sala de aula em um espaço de acolhimento e valorização territorial sem negligenciar a necessidade de ensinar a norma culta? A resposta reside em uma abordagem sociolinguística baseada na adequação linguística, e não na noção punitiva de erro. O aluno deve compreender a norma padrão não como a "única forma correta de falar", mas como uma vestimenta formal necessária para trânsito em determinadas esferas sociais e institucionais, enquanto o dialeto popular é sua língua materna, rica e legítima.

Para isso, propõe-se um itinerário pedagógico estruturado em três eixos:

- **CARTOGRAFIA SOCIOLINGUÍSTICA DO TERRITÓRIO**

O professor pode propor uma pesquisa etnográfica na comunidade onde a escola está inserida. Os alunos recolhem expressões locais, causos, falares tradicionais de familiares e vizinhos mais velhos. Esse material é catalogado e analisado em sala sob a ótica dos fenômenos fonéticos e sintáticos (como o metaplasmo ou a redução), demonstrando aos estudantes que a fala de seus pais obedece a regras históricas e geográficas legítimas de evolução linguística, desmistificando o rótulo da ignorância.

- **OFICINAS DE MÉTRICA E PRODUÇÃO DE CORDEL**

A introdução do cordel em sala de aula não deve ser puramente contemplativa. Os alunos devem ser estimulados a produzir os seus próprios folhetos em sextilhas e septilhas, respeitando a métrica e o ritmo da oralidade popular. Ao escreverem cordéis sobre a realidade do seu bairro, as suas dores e as suas culturas, os estudantes exercitam um rigoroso trabalho estético que utiliza a oralidade como matéria-prima. O produto final pode ser exposto em varais pela escola, ocupando fisicamente o território escolar com as vozes que antes eram silenciadas.

- **ANÁLISE COMPARATIVA DE GÊNEROS E VARIANTES**

Promover o confronto saudável entre textos da literatura canônica (como sonetos barrocos ou árcades) e folhetos de cordel. Ao demonstrar que a estrutura de rimas da sextilha do cordel exige o mesmo esforço de arquitetura textual de um poema de Gregório de Matos ou de Camões, o educador

quebra a barreira da hierarquia cultural. A norma padrão e a variante popular passam a ser vistas como possibilidades expressivas distintas e igualmente complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a linguagem e o território são dimensões indissociáveis na constituição da identidade de um povo. Ao resgatar o conceito de território usado em Milton Santos, fica claro que o espaço habitado pelas classes populares não é um vazio cultural, mas sim um solo fértil onde brotam saberes, memórias e formas artísticas singulares, das quais a literatura de cordel é uma das expressões mais legítimas, vigorosas e históricas.

Contudo, a inserção desses sujeitos no espaço escolar ainda esbarra na engrenagem do preconceito linguístico e de sua íntima relação com o racismo institucional. A insistência da escola tradicional em abraçar um mito de homogeneidade linguística, elegendo a norma padrão eurocêntrica como único critério aceitável de inteligência, civilidade e competência, funciona como um filtro de exclusão social. Esse posicionamento deslegitima a herança de poetas clássicos como Leandro Gomes de Barros, Patativa do Assaré, Firmino Teixeira do Amaral e Silvino Pirauá, além de tentar silenciar as vozes contemporâneas, como a de Jarid Arraes, que utilizam o folheto para demarcar a presença, o pretoguês e a história da cultura afro-brasileira.

Conclui-se, portanto, que acolher a literatura de cordel nas salas de aula transcende o mero cumprimento de uma atividade pedagógica isolada ou uma homenagem folclórica sazonal. Trata-se de um posicionamento político e decolonial de partilha do poder simbólico. Permitir que as rimas, a métrica, a oralidade do cordel e as heranças linguísticas africanas ecoem na escola significa validar o direito linguístico dos estudantes e reconhecer seus territórios de origem como produtores legítimos de ciência, cultura e arte. Somente ao romper com o monopólio cultural do circuito superior e abraçar a pluralidade das vozes do circuito inferior será possível transformar a escola em um autêntico território de diálogo, reparação, inclusão e emancipação social.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen Livros, 2017.

ASSARÉ, Patativa do. Seu dotô me conhece? *In*: ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 112-115.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

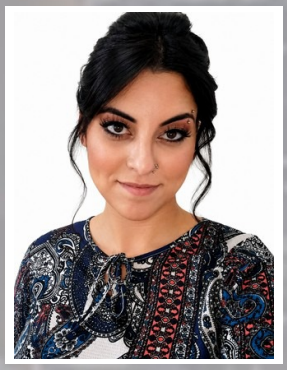
BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: ANPOCS, p. 223-244, 1984.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.



CLÁSSICOS TAMBÉM PERTENCEM À ESCOLA PÚBLICA: MEDIAÇÃO DE LEITURA DE ROMEU E JULIETA NO ENSINO FUNDAMENTAL

CLASSICS ALSO BELONG IN PUBLIC SCHOOLS: MEDIATING ROMEO AND JULIET IN ELEMENTARY SCHOOL

VICTORIA SOUSA GERSTMANN

Graduação em Letras Português e Espanhol pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (2021); Especialista em Ensino da Língua Espanhola pela Universidade Estácio de Sá (2025); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa e Professora Orientadora da Sala de Leitura - na EMEF Professor Antônio Prudente.

RESUMO

Este artigo descreve uma experiência realizada na Sala de Leitura de uma escola pública municipal da zona norte de São Paulo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O trabalho centrou-se na leitura compartilhada de uma adaptação infantil de Romeu e Julieta, de William Shakespeare. A proposta surgiu quando se constatou que os alunos desconheciam a história por trás da expressão familiar “Romeu e Julieta”, usada para se referir à combinação de queijo e goiabada. Inicialmente, o objetivo era apresentar um clássico da literatura universal e ampliar o repertório cultural dos alunos. Conforme a leitura mediada progredia, porém, os alunos começaram a estabelecer conexões próprias entre a peça e questões contemporâneas: relações familiares, autonomia na adolescência, conflitos entre grupos, pressão social, papéis atribuídos às mulheres, casamento, comunicação, decisões impulsivas e a idealização do romance. O relato demonstra que a leitura de um clássico por meio do diálogo e com espaço para a participação dos alunos pode ir além da simples compreensão da trama, criando espaço para reflexão, construção de significado e desenvolvimento dos leitores. Destaca também a importância das escolas públicas na ampliação do acesso à literatura e a um repertório cultural moldado ao longo do tempo.

Palavras chaves: Leitura Literária; Clássicos; Ensino Fundamental; Mediação de Leitura; Formação do Leitor; Shakespeare.

ABSTRACT

This article describes an experience conducted in the reading room of a municipal public school in northern São Paulo with sixth-grade students. The project centered on shared reading of a children's adaptation of William Shakespeare's Romeo and Juliet. It began when teachers realized that students did not know the story behind the familiar phrase 'Romeo and Juliet,' used to describe the pairing of cheese and guava paste. The initial goal was to introduce a classic of world literature and broaden students' cultural knowledge. As mediated reading progressed, students began to connect the play with contemporary issues, including family relationships, adolescent autonomy, conflict between groups, social pressure, gender roles, marriage, communication, impulsive decisions, and idealized romance. The account shows that reading a classic through dialogue and with room for student participation can go beyond understanding the plot and create opportunities for reflection, meaning-making, and reader development. It also emphasizes the role of public schools in broadening access to literature and to a cultural repertoire shaped over time.

Keywords: Literary Reading; Classics; Elementary School; Reading Mediation; Reader Development; Shakespeare

INTRODUÇÃO

Trabalhar com histórias clássicas na escola continua sendo uma maneira significativa de apoiar o desenvolvimento da leitura, especialmente em contextos dedicados à leitura literária. Como essas obras provêm de diferentes períodos, elas oferecem aos alunos mais do que o contato com narrativas da tradição literária; elas também abrem caminhos para conectar contextos históricos, culturais e sociais. Ler um clássico, portanto, não precisa distanciar os alunos de seus interesses nem os forçar a encarar um texto considerado “difícil”. Em vez disso, pode ampliar seus repertórios e ajudá-los a conectar a obra com sua própria realidade e com outras formas de conhecimento.

A decisão de ler Romeu e Julieta, de William Shakespeare, com os alunos do sexto ano do ensino fundamental surgiu de um momento simples. Durante uma conversa informal na sala de leitura, a professora mencionou "Romeu e Julieta" para se referir à conhecida combinação de queijo e goiabada. Os alunos conheciam a sobremesa, mas nenhum deles conhecia a história por trás da expressão. A situação levou à reflexão sobre o conhecimento cultural. Como os alunos podiam estar familiarizados com uma expressão comum no dia a dia, mas não ter consciência da narrativa por trás dela? Em vez de tratar isso como uma deficiência individual, a questão foi entendida como uma oportunidade de aprendizado. Se a história ainda lhes fosse desconhecida, a escola poderia apresentá-la.

A percepção era ainda mais importante porque a própria Sala de Leitura possuía uma edição adaptada de Romeu e Julieta para crianças e jovens. O livro era grande, de capa dura e ilustrado em

estilo pictórico; havia aproximadamente quinze exemplares disponíveis. Não havia o suficiente para todos os alunos, mas as mesas comunitárias da sala de aula permitiam que pequenos grupos de cerca de cinco alunos compartilhassem dois livros, lendo juntos, examinando as ilustrações e conversando enquanto trabalhavam. A proposta começou de forma simples: apresentar um clássico da literatura mundial, ler a história em voz alta e, em seguida, ouvir a opinião dos alunos sobre a narrativa, os personagens, o desenvolvimento e o final. Seu principal objetivo era proporcionar-lhes o primeiro contato com Shakespeare, ao mesmo tempo que ampliava o repertório literário da turma. No entanto, a experiência ampliou seu escopo. À medida que liam, os alunos começaram a formular suas próprias perguntas, a fazer comparações e a conectar a discussão a situações de seu cotidiano. A obra deixou de ser simplesmente uma história de amor com um final trágico e tornou-se um ponto de partida para conversas sobre adolescência, família, conflitos, liberdade, relações afetivas, papéis sociais, comunicação e tomada de decisões.

Esse movimento é especialmente importante quando a leitura literária é entendida como uma prática de construção de significado. Ler não é meramente identificar informações contidas em um texto; envolve também formar relações, desenvolver hipóteses, concordar ou discordar e atribuir significado ao que se lê. Como afirma Lajolo (1993, p. 59), “ler não é decifrar, como em um jogo de adivinhação, o significado de um texto”, mas sim atribuir significado ao texto e conectá-lo a outros textos e experiências significativas.

Este artigo apresenta e reflete sobre uma experiência de leitura mediada envolvendo *Romeu e Julieta* e alunos do 6º ano. Analisa como a leitura de um clássico da literatura universal pode ampliar o repertório cultural dos alunos, ao mesmo tempo que abre espaço para discussões críticas sobre questões que continuam a moldar as experiências dos adolescentes.

POR QUE TRABALHAR CLÁSSICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL?

A literatura clássica no Ensino Fundamental pode servir como um meio de ampliar o acesso ao patrimônio cultural. Quando certos livros, personagens, narrativas e referências pertencem ao repertório cultural compartilhado por diferentes gerações, expor os alunos a essas obras lhes proporciona ferramentas para reconhecer referências em outras formas de arte, na mídia, na publicidade, na música e na conversa cotidiana.

Fontão (2010) enfatiza o valor da literatura clássica no ensino fundamental porque ela proporciona aos alunos acesso a diferentes formas de compreender a cultura acumulada ao longo da história. O autor argumenta ainda que a leitura de clássicos pode criar conexões intertextuais e apoiar o desenvolvimento do leitor. O autor também observa uma mudança significativa na forma como as narrativas são acessadas. Fontão (2010, p. 186) escreve que “se no mundo escolar do passado os ‘contos de fadas’ traziam alegria às crianças do ensino fundamental, hoje a televisão, os computadores,

os quadrinhos e os desenhos ocupam um espaço relevante, deixando de lado as histórias contadas puramente por meio da linguagem escrita e sem imagens".

Mais adiante, o autor argumenta que, com as novas possibilidades de conexão e interação, "ler um livro, um ato solitário em sua essência, está perdendo espaço na vida de crianças e jovens" (FONTÃO, 2010, p. 190). Essa observação, contudo, não exige que se contraponha a literatura a outras formas de cultura. Quadrinhos, filmes, séries, jogos, música, redes sociais e outras manifestações também são formas de linguagem e podem contribuir para a formação cultural dos alunos.

As escolas enfrentam o desafio de ampliar esse repertório para que os alunos encontrem não apenas as referências presentes em seu cotidiano, mas também obras e expressões culturais que, de outra forma, não encontrariam por conta própria. É aqui que a ideia de um clássico se torna significativa. Fontão (2010, p. 189) pergunta o que faz de uma obra um clássico, associando o termo a produções que resistem à passagem do tempo e ocupam uma posição importante na tradição literária e nas instituições educacionais.

No caso de Shakespeare, essa qualidade duradoura é especialmente evidente. Escrita por volta de 1595-1596, no final do século XVI, Romeu e Julieta permanece uma de suas peças mais conhecidas e encenadas. A Royal Shakespeare Company a descreve como uma história moldada pela rivalidade entre as famílias Montéquio e Capuleto e pelo relacionamento que se desenvolve entre seus jovens membros. A relevância duradoura da obra não significa que os alunos devam encará-la como uma narrativa intocável ou como um modelo de amor romântico. Sua antiguidade, na verdade, oferece aos leitores a oportunidade de refletir sobre o que mudou na experiência humana, e o que permaneceu igual. Amor, ciúme, medo, pertencimento, conflito, amizade, família, o desejo de autonomia e sofrimento permanecem reconhecíveis para os leitores contemporâneos, mesmo quando surgem em contextos históricos muito diferentes.

A capacidade de conectar experiências humanas ao longo do tempo é uma das grandes recompensas da leitura de um clássico. Nesse sentido, Shakespeare ainda tem lugar na escola não porque os alunos precisem memorizar fatos sobre sua obra, mas porque suas narrativas podem se tornar temas de diálogo. Por meio da leitura, os alunos se deparam com uma realidade distante da sua e a utilizam para refletir sobre o mundo em que vivem.

LITERATURA COMO DIREITO E COMO FORMAÇÃO CULTURAL

O acesso aos clássicos também pode ser considerado em relação à ideia de literatura como um direito. Em sentido amplo, Candido (2004) vê a literatura como uma manifestação da vida humana e como uma necessidade que não deve ser limitada a grupos sociais específicos. Para o autor, a literatura vai além dos livros considerados eruditos. Ela se manifesta em diversas formas culturais e faz parte da experiência cotidiana das pessoas.

Candido (2004, p. 174-175) argumenta que a literatura existe “em cada um de nós, analfabetos ou eruditos”, tomando forma por meio de diferentes tipos de narrativa, música, histórias, imagens e experiências de contar histórias. Nessa perspectiva, a necessidade universal da literatura deve ser entendida como um direito. Essa perspectiva é especialmente importante nas escolas públicas. Os clássicos não devem ser tratados como um privilégio para alunos com vantagens econômicas ou culturais específicas. Uma escola, ao contrário, pode abrir o acesso às obras que fazem parte de nosso patrimônio literário e cultural. Não se trata de presumir que alunos de uma determinada região ou classe social careçam de cultura ou repertório; essa interpretação seria equivocada.

Os alunos chegam à escola com conhecimentos e experiências variadas, além de seus próprios idiomas, histórias familiares e referências musicais, culturais e sociais. Nesse contexto, o papel da escola não é substituir esses repertórios, mas sim ampliá-los. Assim, se um aluno reconhece o doce "Romeu e Julieta", mas não conhece a história literária por trás do nome, isso não deve ser automaticamente interpretado como falta de cultura. Em vez disso, pode servir como ponto de partida para conectar algo familiar a algo novo.

Naquele momento, o queijo com goiabada tornou-se uma espécie de porta de entrada para Shakespeare. O episódio também destaca a importância da Sala de Leitura como um espaço de acesso. Em uma escola pública, a biblioteca ou a Sala de Leitura podem ser locais onde os alunos se deparam com obras fora de sua rotina habitual. Poder pegar livros, folheá-los, observar suas ilustrações, escolher entre diferentes títulos e conversar sobre o que leram pode aproximar os alunos da literatura.

A experiência relatada sugere que apresentar um clássico não precisa distanciar os alunos de sua própria realidade. Às vezes, acontece o contrário: uma obra de outra época lhes oferece elementos que lançam luz sobre problemas que enfrentam no dia a dia.

MEDIAÇÃO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A experiência se baseia na ideia de que a leitura literária na escola não pode se limitar à decodificação de um texto ou ao preenchimento de questões de compreensão. Ler é construir significado, conectar experiências, formular hipóteses e se situar em relação ao que foi lido.

Nessa perspectiva, Lajolo (1993, p. 59) afirma: “Ler não é o mesmo que decifrar um texto como se estivéssemos adivinhando seu significado. Significa começar com o texto e atribuir-lhe significado, conectando-o com todos os outros textos que importam para cada pessoa. Significa também reconhecer o tipo de leitura que o autor pretendia e então, por um ato de vontade própria, ou ceder a essa leitura ou resistir a ela, propondo outra interpretação, não prevista”.

A experiência de leitura de Romeu e Julieta refletiu essa perspectiva. Os alunos não receberam uma interpretação fixa da peça, nem foram simplesmente solicitados a identificar “quem era Romeu”, “quem era Julieta”, “onde a história se passava” ou “por que os personagens morreram”. Conhecer o

enredo era importante, mas não era o objetivo final da leitura. Em vez disso, o espaço de leitura poderia se tornar um lugar para conversa.

Coenga (2021), baseando-se nas contribuições do Círculo Bakhtin e nas propostas de Rildo Cosson sobre leitura literária, enfatiza que o diálogo e a interação aproximam os leitores da obra. O papel do professor, portanto, não é falar em nome do aluno, mas criar as condições para que o aluno possa participar da construção do significado. O autor argumenta que uma relação produtiva entre a obra literária e o leitor depende do diálogo: o professor deve ler junto com o aluno, em vez de simplesmente ler para o aluno ou deixar o aluno ler sozinho (COENGA, 2021). Essa ideia refletiu-se na organização da atividade.

A Sala de Leitura possui mesas redondas, cada uma com aproximadamente cinco lugares, rodeadas por estantes de livros. Sua disposição física incentiva a interação e apresenta a leitura como algo que as pessoas podem fazer juntas. Um livro não precisa significar silêncio e isolamento; ele pode suscitar conversas, risos, perplexidade, discordância, identificação e perguntas. Aqui, o professor atua como mediador, em vez de simplesmente ler em voz alta ou selecionar o livro. Ele presta atenção às reações dos alunos, faz perguntas, acolhe suas interpretações e fornece informações históricas quando necessário. Acima de tudo, o professor dá espaço para que o texto provoque seus leitores.

Essa perspectiva também se conecta ao desenvolvimento dos leitores. Krug (2015) distingue entre simplesmente “saber ler” e tornar-se um leitor. Para o autor, saber ler significa decifrar uma mensagem simbólica; tornar-se um leitor envolve aprender a compreendê-la e interpretá-la, interagir com as ideias do autor e tomar uma posição sobre elas. A leitura de Romeu e Julieta trouxe essa diferença à tona. Os alunos acompanharam o enredo, mas foram além, pois analisaram o comportamento dos personagens, questionaram suas decisões, discordaram em alguns momentos do que ia acontecendo, conectaram a história a situações do presente e desenvolveram suas próprias interpretações. Às vezes, essas interpretações surpreenderam até mesmo a professora. Eles não aceitaram a narrativa simplesmente como "a história de amor mais famosa", algo nela lhes pareceu estranho, e essa estranheza se mostrou bem valiosa em sala de aula.

METODOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA SALA DE LEITURA

Este relatório descreve uma experiência pedagógica realizada com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, como parte do ciclo interdisciplinar, em uma escola pública municipal da zona norte de São Paulo. A experiência foi realizada na EMEF Professor Antonio Prudente com uma turma de aproximadamente 30 alunos. Aconteceu na Sala de Leitura, ao longo de três ou quatro aulas, cada uma com duração média de 45 minutos.

A obra foi uma adaptação de Romeu e Julieta para crianças e jovens adultos, baseada no texto de William Shakespeare e adaptada por Charles e Mary Lamb. Contou com ilustrações de Marine D’Antibes, foi traduzida por Sérgio Godinho de Oliveira e Léo Cunha, e publicada pela Editora

Dimensão em 2011. Esta edição foi escolhida especificamente para a proposta. O objetivo não era apresentar aos alunos a peça completa em seu idioma original, nem esperar que a lessem como os alunos mais velhos. Em vez disso, a adaptação tornou a história acessível a crianças e jovens, combinando a narrativa com ilustrações para que pudessem se familiarizar com o enredo e os principais eventos da obra.

A leitura foi feita coletivamente: os alunos sentaram-se em mesas compartilhadas, com cópias passando entre pequenos grupos. A conversa surgiu ao longo da atividade. Quando uma passagem dava a oportunidade para uma pergunta ou reação, a turma parava para discuti-la. O procedimento não envolveu a interrupção repetida da narrativa para transformar cada trecho em uma atividade de sala de aula. Em vez disso, preservou o prazer da leitura e permitiu que as discussões se desenvolvessem naturalmente.

A sessão começou com uma apresentação da obra e um contexto básico. Conforme a leitura avançava, detalhes históricos foram introduzidos quando ajudavam a esclarecer alguma situação específica. A idade de Julieta foi um exemplo. Na peça de Shakespeare, ela tem 13 anos. O texto não menciona a idade exata de Romeu, embora adaptações e materiais didáticos frequentemente o retratem como um adolescente.

Confirmar a idade de Julieta foi especialmente importante porque ajudou os alunos a perceberem que ambos os protagonistas eram adolescentes, ao mesmo tempo que reconheciam que a adolescência no século XVI se dava dentro de uma estrutura social muito diferente da deles. Então, depois disso, a leitura abriu novas possibilidades.

ADOLESCÊNCIA: ONTEM E HOJE

Os alunos perceberam inicialmente como a vida adolescente de Romeu e Julieta era diferente da adolescência atual. A idade de Julieta foi uma surpresa. Para os alunos de 11 e 12 anos, saber que a personagem principal da história tinha apenas 13 anos fez com que a narrativa parecesse mais próxima de suas próprias vidas. Eles fizeram essa comparação por conta própria. Os alunos perceberam que Romeu e Julieta eram jovens, mas as opções disponíveis para eles eram muito diferentes das disponíveis para os adolescentes de hoje. As famílias tinham grande influência nas decisões sobre casamento, enquanto os interesses familiares, econômicos e políticos determinavam como os relacionamentos sociais eram estruturados.

No caso de Julieta, ela pertence a uma família rica e socialmente privilegiada. Isso lhe proporciona conforto material, proteção e acesso a certos bens culturais, mas não necessariamente autonomia. Essa experiência levou-os a formular uma ideia que sintetizou uma das discussões: Julieta era rica, mas não era livre. As comparações com a adolescência atual foram inevitáveis. Os alunos observaram que os adolescentes de hoje têm mais espaço para expressar suas opiniões e participar

das decisões sobre suas próprias vidas, embora os adultos ainda estabeleçam os limites e mantenham a autoridade.

A comunicação também se tornou um claro ponto de contraste. Em Romeu e Julieta, a informação circula por meio de cartas, mensageiros e encontros presenciais. Os estudantes, por outro lado, vivem com celulares, mensagens instantâneas, redes sociais e comunicação praticamente instantânea. Essa diferença tornou mais fácil perceber como os problemas de comunicação contribuem para a tragédia. O plano falha porque pessoas específicas precisam receber informações específicas exatamente no momento certo. Para os estudantes acostumados à comunicação instantânea, essa situação foi especialmente difícil de compreender.

A discussão mostrou que as mudanças tecnológicas também remodelam as relações humanas. Os jovens de hoje têm ferramentas de comunicação que os personagens de Shakespeare jamais poderiam ter imaginado, mas ainda assim têm dificuldades para conversar, se entender e lidar com conflitos. A adolescência mudou em muitos aspectos, mas as tensões em torno da família, do senso de pertencimento, da autonomia e dos relacionamentos afetivos permanecem.

QUANDO A BRIGA DOS ADULTOS AFETA OS JOVENS

A leitura também trouxe à tona o conflito entre as famílias Montéquio e Capuleto. Logo no início da história, os alunos notaram que a rivalidade estava tão enraizada no cotidiano que até mesmo os criados das famílias brigavam sempre que se encontravam. A violência funcionava quase como uma herança social, já que pessoas de certos grupos eram tratadas como inimigas antes mesmo de serem conhecidas pessoalmente.

Essa percepção levou os alunos a comentarem situações em suas próprias famílias. Alguns descreveram, com humor, parentes que haviam parado de se falar por causa de divergências políticas e outros conflitos. Por trás do tom leve, havia um reconhecimento compartilhado: mesmo membros da família podem se distanciar quando suas diferenças se tornam a principal forma como se enxergam.

Os próprios alunos, espontaneamente, relacionaram o conflito à polarização política atual. A comparação não foi proposta pela professora como uma equivalência histórica, apenas surgiu dos próprios esforços dos leitores para compreender a rivalidade presente na narrativa. A discussão levou à reflexão sobre a facilidade com que as pessoas percebem a identidade de grupo de alguém antes de conhecerem o indivíduo.

Na obra, Romeu é, acima de tudo, um Montéquio, enquanto Julieta é uma Capuleto. Seus sobrenomes moldam a maneira como cada um é percebido pelo outro. Os alunos então consideraram situações contemporâneas em que uma pessoa pode ser definida unicamente por suas visões políticas, afiliação a um grupo, aparência ou opiniões expressas. A questão central deixou de ser simplesmente “por que as famílias brigam?” e passou a ser “o que acontece quando uma diferença se transforma em hostilidade?”. Essa mudança demonstra o potencial da mediação por meio da leitura. A professora não

precisou transformar Romeu e Julieta em uma aula sobre política contemporânea. As conexões surgiram quando os alunos tiveram espaço para seguir o rumo da leitura.

Surgiu outra questão: por que Romeu e Julieta precisaram de um plano tão extremo para ficarem juntos? Os alunos perceberam que, na sociedade retratada na peça, os jovens tinham poucas maneiras de resolver o conflito por meio do diálogo. Os adultos haviam criado a rivalidade, deixando os adolescentes para enfrentar as consequências. A partir daí, a leitura levou à reflexão sobre a liberdade com que os jovens podem escolher seus próprios caminhos quando se encontram em conflitos herdados de gerações anteriores.

“MUITO EMOCIONADOS”: O ROMANCE QUE OS ESTUDANTES LEITORES QUESTIONARAM

Uma das reações mais interessantes da turma veio daquilo que geralmente é considerado o cerne da narrativa: o amor de Romeu e Julieta. Durante a cena do jardim e da varanda, os alunos acharam as declarações divertidas em sua intensidade. Para os leitores contemporâneos, a rapidez com que os dois personagens passaram de estranhos a amantes pareceu exagerada. Os alunos usaram a palavra "emocionado". Entre adolescentes, ela pode descrever alguém que demonstra seus sentimentos de forma rápida ou intensa. Tornou-se uma forma divertida de expressar como a turma via os protagonistas.

Conforme a história avançava, os alunos se tornavam mais críticos em relação ao que viam. Romeu e Julieta se conhecem, se apaixonam, decidem se casar e, logo depois, se envolvem em um plano extremamente arriscado. A visão deles sobre o relacionamento foi resumida em comentários como: "eles mal se conhecem, e já estão dispostos a morrer um pelo outro”. A reação foi importante pedagogicamente porque interrompeu a tendência automática de ler a obra como um modelo simplista de amor romântico.

Os alunos, então, começaram a questionar o relacionamento retratado nos parágrafos lidos. Era realmente amor, idealização ou simplesmente impulsividade? E o quanto alguém pode realmente saber sobre um relacionamento em tão pouco tempo? Os próprios alunos usaram a palavra "tóxico" para descrever certos aspectos dele. O objetivo não era impor uma interpretação contemporânea a uma obra do século XVI. Em vez disso, os alunos foram incentivados a reconhecer a distância entre os valores e comportamentos retratados na narrativa e aqueles que moldam sua própria experiência.

O clássico não precisava de proteção contra as críticas dos leitores; ele perdurou porque os alunos podiam discordar dele. As decisões das personagens também podem ser entendidas como impulsivas. O final trágico resulta de uma cadeia de eventos: a informação não chega às pessoas que precisam dela, as escolhas são feitas muito rapidamente e a comunicação aberta nunca se estabelece.

Os estudantes perceberam que as personagens tinham adultos em suas vidas, mas nem sempre conseguiam encontrar alguém com quem se sentissem à vontade para conversar abertamente. Romeu e Julieta escondem seu relacionamento, e esse segredo cria mais riscos e mal-entendidos. A

discussão, portanto, voltou-se para a importância de conversar, pedir ajuda e buscar outras perspectivas antes de tomar decisões irreversíveis. A tragédia deixou de ser tratada simplesmente como consequência de um “amor proibido” e passou a ser analisada como resultado de conflitos interligados, silêncios, violência, pressões familiares, impulsividade e falhas de comunicação.

JULIETA: ENTRE O DESEJO E O QUE SE ESPERA DE UMA MULHER

As discussões da turma sobre Julieta foram especialmente importantes para as meninas. Ao lerem, elas perceberam momentos em que a personagem se preocupava em parecer recatada e em controlar a forma como demonstrava seus sentimentos. Isso deu início a uma discussão sobre as expectativas sociais impostas às mulheres em diferentes períodos históricos. A personagem nos convida a refletir sobre uma sociedade onde o casamento ocupava o centro da vida das mulheres e as decisões familiares moldavam fortemente seus futuros.

Quando o Conde Capuleto planeja o casamento de Julieta com o Conde Páris, fica claro que o casamento é mais do que uma questão de emoção; está atrelado à família, ao status social e aos interesses econômicos. A discussão sobre dote despertou o interesse das alunas. Nenhuma das meninas da turma tinha ouvido falar desse costume. A apresentação do conceito também mostrou que, em diferentes sociedades e períodos históricos, o casamento envolvia mais do que a escolha pessoal de duas pessoas; ele também podia servir a alianças familiares e interesses patrimoniais.

A leitura também abriu espaço para uma discussão sobre como as experiências das mulheres diferiam de acordo com suas circunstâncias. Julieta vem de uma família rica, o que lhe proporciona acesso a confortos e educação que mulheres de outras classes sociais talvez não tivessem. Em contrapartida, as mulheres pobres muitas vezes tinham que trabalhar para ajudar suas famílias a sobreviver, assumindo trabalhos domésticos, agrícolas, artesanais e outros disponíveis em suas comunidades.

Uma única experiência feminina, portanto, não descreveria com precisão o período. O gênero era moldado pela classe social e pela posição da mulher dentro de sua família. Mesmo assim, as expectativas sociais restringiam drasticamente as opções das mulheres. Para muitas, o casamento e a maternidade eram considerados essenciais para a vida que a sociedade esperava que elas levassem. Aquelas que não queriam se casar, ou não podiam, em alguns contextos, podiam recorrer à vida religiosa como uma das poucas alternativas socialmente reconhecidas.

A discussão gerou reações interessantes nas meninas. Ao imaginarem a vida em uma sociedade que controlasse suas escolhas de forma tão rígida, algumas disseram — meio brincando, meio indignadas — que prefeririam “viver com má reputação” a ter que suportar esse tipo de imposição. Embora a frase fosse simples, revelou uma percepção importante: as alunas conseguiam distinguir entre o que a sociedade esperava das meninas naquela época e o que elas agora consideram um direito das mulheres.

Julieta deixou de ser simplesmente “a garota que se apaixona por Romeu”. As leitoras começaram a vê-la como uma adolescente dividida entre seus próprios desejos e as expectativas de sua família. Essa mudança foi importante porque partiu das próprias meninas. Elas fizeram mais do que aprender sobre a posição histórica da mulher, porque confrontaram com suas próprias vidas e reconheceram a importância da autonomia feminina.

O CLÁSSICO COMO ESPELHO E COMO JANELA

O que mais chamou a atenção foi que os alunos viram a obra de arte de duas maneiras ao mesmo tempo: como um espelho e como uma janela. Como um espelho, a história refletia experiências que reconhecíamos: conflitos familiares, a necessidade de pertencimento, paixão, amizade, pressão dos adultos, dificuldades de comunicação e o desejo de autonomia.

Como uma janela, porém, ela nos mostrava uma sociedade muito distante da atual. Os adolescentes tinham responsabilidades diferentes, as mulheres possuíam possibilidades sociais distintas e os conflitos familiares assumiam formas que não correspondem exatamente às de hoje. Essa dupla função é especialmente importante na formação do leitor. A literatura pode aproximar os alunos de experiências semelhantes às suas, ao mesmo tempo que os expõe a realidades muito diferentes daquelas que conhecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda faz sentido ler Romeu e Julieta? Ao final da experiência, a questão inicial havia mudado. Não se tratava mais simplesmente de saber se os alunos deveriam conhecer Romeu e Julieta, mas sim do que aconteceria depois que os conhecessem. O que emergiu nas aulas foi significativo: os alunos reconheceram nos trabalhos temas que ainda são relevantes, como amizade, paixão, necessidade de pertencimento, pressão familiar, conflitos entre grupos, desejo de autonomia, dificuldades de comunicação e decisões impulsivas.

Ao mesmo tempo, elas reconheceram lacunas significativas entre a sua própria realidade e a retratada na narrativa. A adolescência de Julieta difere da adolescência que elas conhecem, e as relações familiares não funcionam exatamente da mesma maneira. As mulheres agora têm diferentes possibilidades de fazer escolhas, enquanto os meios de comunicação mudaram completamente. O clássico deixou de ser mantido à distância. Os leitores podiam dialogar com ele, aproximando-se; essa foi provavelmente a principal contribuição da experiência.

A leitura de Romeu e Julieta não se limitou a reconhecê-la como uma famosa história de amor. Os alunos questionaram a suposição de que o relacionamento dos protagonistas deveria servir como um modelo romântico. Em sua visão, Romeu e Julieta eram “emocionais demais”. A expressão aparentemente simples condensava uma leitura crítica na qual os protagonistas se encontram quase imediatamente, se apaixonam intensamente, agem com muita precipitação, mantêm seu

relacionamento em segredo e nunca estabelecem a comunicação necessária para evitar uma série de tragédias.

A turma não simplificou a obra transformando-a em um romance; em vez disso, questionou-a. Demonstrou também que um clássico pode ser apresentado sem que o professor o transforme em algo excessivamente distante, solene ou inacessível. Shakespeare entrou na Sala de Leitura por meio de uma conversa sobre queijo e goiabada, abrindo, em seguida, as portas para discussões sobre adolescência, família, amor, mulheres, liberdade, conflitos, comunicação e sociedade.

Tudo começou com uma referência cultural desconhecida e se transformou em uma experiência de leitura que expandiu repertórios e, ao mesmo tempo, abriu espaço para a criação de significados. Nesse contexto, a escola pública tem uma responsabilidade fundamental: ajudar os alunos a aprender o que ainda não sabem. Seu propósito não é dizer-lhes o que pensar, mas sim abrir novas formas de pensar. Ler um clássico no ensino fundamental, portanto, não exige que crianças e adolescentes cheguem a uma compreensão definitiva de uma obra escrita séculos atrás. Dá-lhes a oportunidade de se depararem com essa obra dentro do contexto histórico e social em que vivem.

A experiência demonstra que um clássico perdura não por ser tratado como uma obra "intocável", mas sim porque as pessoas ainda conseguem lê-lo, questioná-lo, reinterpretá-lo e conectá-lo a novas experiências.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COENGA, Rosemar Eurico. **Leitura literária na escola: contribuições do Círculo de Bakhtin e do círculo de leitura de Rildo Cosson**. Revista de Letras Norte@mentos, Sinop, v. 13, n. 34, 2021. DOI: https://doi.org/10.30681/rln.v13i34.7635.

FONTÃO, Luciene. **A literatura no Ensino Fundamental: leitura e recepção**. Anuário de Literatura, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 184-198, 2010. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7917.2010v15n2p184.

KRUG, Flavia Susana. **A importância da leitura na formação do leitor**. Revista de Educação do IDEAU, v. 10, n. 22, p. 1-13, jul./dez. 2015.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LAMB, Charles; LAMB, Mary. **Romeu e Julieta**. Adaptação da obra de William Shakespeare. Ilustrações de Marine D'Antibes. Tradução de Sérgio Godinho de Oliveira e Léo Cunha. Minas Gerais: Dimensão, 2011.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Obra original do século XVI.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA



PLAYFULNESS AS A TOOL IN TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS

VILMA MAXIMIANO VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela UNITALO (2008); Pós-graduação em Pedagogia Waldorf pela Faculdade Campos Sales (2025); Professora de Educação Infantil no CEI Onadyr Marcondes.

RESUMO

O presente trabalho busca analisar os processos de aprendizagem matemática, objetivando identificar os jogos como precioso instrumento a ser explorado e trabalhado, visando ampliar o nível cognitivo das crianças num âmbito lúdico-matemático. O lúdico tem, portanto, fundamental importância para as crianças na fase da educação infantil, enfatizando assim o papel dos jogos como recurso de aprendizagem, bem como o papel do professor como mediador do processo na construção de competências lógico-matemáticas. No que diz respeito ao conhecimento matemático, juntamente com a questão do lúdico, se faz necessário um olhar atento ao trabalho com os jogos, trabalho este que se convenientemente organizado, exigindo por parte do professor tal planejamento e intencionalidade para contribuição do desenvolvimento cognitivo da criança no eixo matemático, constituem-se num recurso pedagógico eficaz, levando em consideração a influência que tais atividades podem exercer sobre as diversas áreas do conhecimento. O estudo optou por realizar uma pesquisa bibliográfica nos documentos que direcionam a educação infantil e nas obras de autores como Kishimoto, Vygotsky, Piaget entre outros, de maneira a ressaltar o aluno como participante ativo no processo de construção do próprio conhecimento, considerando o uso dos jogos como recursos de aprendizagem, bem como a prática pedagógica e a construção de saberes lógico-matemáticos vivenciada pela criança.

Palavras chaves: Jogos matemáticos; Aprendizagem; Educação infantil.

ABSTRACT

This study analyzes mathematics learning and identifies games as valuable resources for supporting children's cognitive development through playful mathematical experiences. Playfulness is particularly important in early childhood education, and games can support learning when teachers mediate the development of logical and mathematical skills. Mathematics games require thoughtful attention and intentional planning by teachers so they contribute to children's cognitive development. When properly organized, they can be effective pedagogical resources with benefits across different areas of knowledge. This bibliographic study draws on early childhood education documents and the work of Kishimoto, Vygotsky, Piaget, and other authors. It views students as active participants in constructing their own knowledge and examines games as learning resources and as part of pedagogical practice that helps children develop logical-mathematical knowledge.

Keywords: Mathematics Games; Learning; Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

O lúdico tem fundamental importância para as crianças na fase da educação infantil, enfatizando assim o papel dos jogos como recurso de aprendizagem, bem como o papel do professor na construção de competências lógico-matemático. Portanto, o uso de jogos como fonte eficiente e estimuladora do processo de aprendizagem exerce função importantíssima na construção do conhecimento.

É nítida a percepção de que os jogos matemáticos não constituem aprendizagem em si, mas são um excelente meio que permite o diagnóstico, a intervenção e até mesmo a transmissão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sem que o educando perceba tal inferência.

O objetivo principal deste trabalho é o de refletir sobre a importância do jogo como eficaz ferramenta pedagógica para o processo de aprendizagem da criança, que exerce função importantíssima para o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia, os vários aspectos do jogo ou mais especificamente sobre como os jogos infantis podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e lógico-matemático da criança na educação infantil.

Esse estudo organizar-se-á de maneira a ressaltar conceitos como educação infantil e matemática, analisar a relação matemática e educação infantil, objetivos e conteúdos matemáticos, conceitos de jogos e sua história, jogos como instrumento de aprendizagem, os jogos e a matemática, a ação do professor no processo de construção do conhecimento matemático na educação infantil, bem como a importância dos jogos para a criança e de como eles, aplicados no espaço escolar da educação infantil, podem ser instrumentos que favorecem o desenvolvimento cognitivo e sua utilização, de forma que o ensino-aprendizagem da matemática se torne efetivo e prazeroso de maneira lúdica.

O papel do professor também é ressaltado como de suma importância para que esse desenvolvimento transcorra de forma efetiva, pois este assume papel de mediador no processo do

conhecimento da criança, lançando mão de suas habilidades, a fim de promover o conhecimento no ambiente escolar.

Ressaltando mais profundamente o que diz respeito à importância dos jogos como recursos de aprendizagem, atividades que promovem a autonomia do aluno, bem como a construção de habilidades e competências já no início do convívio com a comunidade escolar, onde apresentam experiências concretas na realidade que permitem uma perspectiva em que se priorizam na Educação Infantil as bases primeiras da formação para a cidadania, percebendo-se a criança como ser humano pleno.

O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Froebel (1826, apud. AGUIAR, 1997) que foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo, acredita que a personalidade da criança pode ser enriquecida e aperfeiçoada pelo brinquedo, e que, a principal função do professor, neste caso, é a de fornecer situações e materiais para o jogo. Para ele, as crianças aprendem através do brincar, “admirável instrumento para promover sua educação”.

A utilização dos jogos na escola não é algo novo, seu uso implica uma mudança significativa nos processos de ensino-aprendizagem e foi muitas vezes negligenciado por ser visto como uma atividade de descanso ou apenas um passatempo.

Claparède (1975, apud AGUIAR, 1997) afirma que a criança é um ser feito para brincar e o jogo é um artifício que a natureza encontrou para envolver a criança numa atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Sugere aos educadores que usem o jogo no processo educativo para realizar o ensino mais no nível da criança.

Os jogos se convenientemente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático, carregam em si o objetivo de atender necessidades das crianças, a utilização de jogos infantis é uma maneira apropriada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Cratty (1975, apud AGUIAR, 1997) sugere a utilização de atividades motoras sob a forma de jogos para o domínio de conceitos (linhas, retas, curvas, círculos, etc.), avaliação e resolução de problemas.

A relação entre o jogo e a matemática, constitui-se numa abordagem significativa em especial na Educação Infantil e possui atenção de vários pensadores, pois é nesse período que as crianças encontram espaço para exploração e descobrimento de elementos da realidade que a rodeia. Para tanto, se faz necessário que a criança tenha a oportunidade de vivenciar situações ricas e desafiadoras, que podem ser proporcionadas pela utilização dos jogos como recurso pedagógico.

A discussão sobre a importância dos jogos no ensino da Matemática há algum tempo vem sendo debatida. Sendo o fato da criança realmente aprender Matemática brincando, um questionamento bastante discutido, bem como a intervenção do professor.

Sendo os jogos em sala de aula importantes, é relevante que ocupem um horário dentro do planejamento pedagógico, como toda prática considerada significativa, de modo a permitir que o

professor possa explorar todo o potencial dos jogos, o processo que este gera para sua resolução, registros e discussões que podem surgir.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´S):

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (MEC, 1998, p. 47).

As situações de jogos representam uma eficiente situação-problema, na medida em que o professor saiba propor questões relevantes, potencializando suas capacidades para compreender e explicar os fatos e conceitos matemáticos, para tanto é pertinente a escolha de jogos que estimulem a resolução de problemas.

Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO 2009b, p. 36).

Sendo os jogos vistos não só como forma de entretenimento, mas sim uma atividade que poderá auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades, sua utilização potencializa a exploração do conhecimento, assim seu uso no trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros. Portanto, ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na Educação Infantil.

O papel do jogo está legitimado na educação matemática porque, vinculado ao conceito de atividade, se coloca como elemento preponderante para suscitar no sujeito o motivo para executar determinadas ações, o jogo apresenta-se como estruturador de aprendizagem.

A valorização dos Jogos como recurso pedagógico, segundo Jesus (1999, p. 29), chegou ao Brasil no início da década de 80 do século XX com o aumento da produção científica a respeito dos jogos e com o aparecimento das “brinquedotecas”. Entretanto, em seus primórdios, as opiniões eram divididas em relação ao uso de jogos na educação, pois para muitos, “educação era coisa séria” e não podia ser associada ao jogo que era “pura diversão, passatempo”.

Ao longo do tempo até os dias atuais, houve a revisão de vários conceitos e o desenvolvimento de práticas e metodologias pedagógicas que contribuíssem para uma nova maneira de ensinar, que fizeram com que o jogo ganhasse grande atenção quanto ao seu uso em âmbito escolar.

No âmbito da matemática, quando se propõe um trabalho com jogos, visamos também desmistificar a ideia da matemática como uma disciplina difícil, chata e maçante, que envolve memorização de formas, fórmulas, números e operações. Com uma abordagem lúdica, o professor tem o poder de resgatar o prazer de conhecer, descobrir, o desejo e a autoconfiança de enfrentar desafios,

privilegiando o desenvolvimento de estratégias, raciocínios, enriquecer os conteúdos matemáticos, de forma agradável, participativa e dinâmica.

Um fator a ser considerado também com o uso de jogos como recurso pedagógico é a questão da competição envolvida, visto que esta é uma característica marcante nestes, faz-se importante a eficiente atuação do professor no sentido de ressaltar que este é um excelente recurso que favorece a construção do conhecimento, do que sua rivalidade, devendo ser ressaltada também a cooperação, observando o vencer e o perder propostos pelo jogo, porém com cautela para não reforçá-los, evitando assim sentimentos como baixa autoestima ou superestimação.

Segundo o RCNEI, pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder.

Segundo Kishimoto (2009b, p. 78), “o jogo deve ser usado na educação matemática obedecendo a certos níveis de conhecimento dos alunos tidos como mais ou menos fixos”.

A matemática bem trabalhada na Educação Infantil pode evitar que no futuro, os alunos apresentem dificuldades pela deficiência de desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, o jogo passa a ser defendido como importante aliado do ensino formal da matemática, no que diz respeito ao processo de apreensão dos conhecimentos em situações habituais na Educação Infantil.

De acordo com Moura (1991, apud Kishimoto, 2009b), o jogo aproxima-se da matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, além de permitir trabalhar os conteúdos culturais, pertinentes ao próprio jogo.

O material a ser distribuído para os alunos deve ter uma estruturação tal que lhes permita dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos, dessas formas materiais assim ditos estruturados passaram a ser veiculados nas instituições como o material dourado e os blocos lógicos.

Kishimoto destaca:

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos. (KISHIMOTO, 2009b, p. 85)

O jogo na educação matemática, quando considerado promotor de aprendizagem, passa a ter o caráter de material de ensino.

Assim, segundo Kishimoto (2009b, p. 86) durante o trabalho da matemática, é relevante que se encontre no jogo “a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema seriamente vividas pelo homem”.

Propondo situações lúdicas para as crianças, além de elas apreenderem a estrutura lógica da brincadeira, apreende também a estrutura matemática presente.

Tendo os jogos grande importância na Educação Infantil, se faz tão importante quanto, a atuação do professor no trabalho com Jogos, como recurso pedagógico muito eficaz na medida em que este, mediante planejamento e intencionalidades bem definidas, propõe aos educandos situações estimulantes e criativas acerca do trabalho com jogos, cabe ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes tipos de jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver.

Todos os educadores devem conhecer as brincadeiras sob uma perspectiva sociocultural, para então compreender as contribuições que essas podem oferecer. O importante é a ciência de que brincar na escola é um brincar organizado, onde o tempo e a diversidade das atividades e do material são planejados pelo professor, levando em consideração a faixa etária, interesses e nível de desenvolvimento de cada aluno, como está essa criança, o que ainda precisa alcançar e de que maneira o educador poderá organizar e planejar o brincar a fim de atender os objetivos a serem alcançados. O professor de Educação Infantil deve então proporcionar à criança dessa faixa etária situações ricas e desafiadoras, senso assim, se torna fundamental que possam gerar a necessidade de resolver um problema efetivo.

Ao optar por trabalhar a matemática por meio dos jogos, que é fonte de diversão e aprendizado, o professor deve levar em conta a importância da definição dos conteúdos e das habilidades e competências presentes nas brincadeiras, deve-se ter intencionalidade, intervenção do professor e o planejamento de sua ação com o objetivo de o jogo ir muito além de um mero prazer.

Como educadores, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a concentração, a atenção, a organização, o raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, estimulando a socialização. O jogo em seu aspecto lúdico desenvolve então o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, causando envolvimento na competição e no desafio, motivando o jogador a conhecer seus próprios limites e possibilidades de superação de limites, na busca da vitória, adquirindo autoconfiança e coragem para arriscar, e no aspecto das práticas pedagógicas motivadoras que são desafiadoras e atraentes, impulsionam os alunos a completarem uma tarefa de forma estratégica.

O professor deve ter consciência de que o seu trabalho é organizar situações de ensino que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e de que o apreenda torna-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados. (...) O professor vivencia a unicidade do significado de jogo e de material pedagógico, na elaboração da atividade de ensino, ao considerar, nos planos efetivos e cognitivos, os objetivos, a capacidade do aluno, os elementos culturais e os instrumentos (materiais e psicológicos) capazes de colocar o pensamento da criança em ação. (KISHIMOTO, 2009a, p. 84)

O professor exerce papel de mediador privilegiado no processo ensino-aprendizagem, no crescimento do seu aluno e no desenvolvimento de suas habilidades, desempenha assim papel importante no transcorrer das brincadeiras, devendo ter o discernimento dos momentos em que deve simplesmente observar, em que deve intervir ou em que deve integrar-se como participante destas. Para

tanto, o professor deve ter consciência de que os jogos e as atividades que propuser são meios que dispõe para atingir seus propósitos e objetivos.

Por meio das brincadeiras, o professor pode assistir, tendo uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças individualmente e coletivamente, sendo possível o registro de suas capacidades e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. O processo de formação das crianças é complexo, pois envolve atividades intelectuais e mentais por parte da criança, portanto para se aprender um conceito é preciso ter além das informações recebidas do meio, capacidades de abstração, atenção, concentração, cooperação e memória.

Segundo Borba (2006, p. 39), “o professor tem papel fundamental nesse processo, além de ser o mediador, ele conta com processos afetivos por parte da criança para com ele e com o conteúdo”. O autor ainda ressalta a importância de o professor ter: habilidades de propor, planejar, organizar, orquestrar e realizar o ensino de matemática, além da habilidade de criar um amplo aspecto de situações de ensino-aprendizagem; descobrir, avaliar, selecionar e criar materiais pedagógicos; inspirar e motivar os alunos; discutir os currículos e justificar as atividades de ensino-aprendizagem com os alunos.

O professor passa a exercer, portanto, papel fundamental na mediação desses conceitos, promovendo atividades diferenciadas que valorizem a construção do conhecimento e a apropriação desses conceitos para que no futuro eles venham a ser aproveitados quando os alunos forem aprender os conteúdos mais complexos na matemática.

Tais habilidades, acompanhadas de responsabilidade, comprometimento e ética profissional e com o intuito de formar cidadãos críticos e uma educação mais democrática para o nosso país, com certeza vão fazer com que o ensino da matemática na Educação Infantil tenha uma significativa melhora.

O aluno, tenha ou não passado pela Educação Infantil, traz consigo, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ideias matemáticas que decorrem da lógica das ações que ele realizou e/ou realiza sobre objetos, através de interação contínua com o meio em que vive, incluindo-se aí a observação, intuição, reflexão, próprias do seu desenvolvimento intelectual. Ele já identifica símbolos numéricos, sinais operatórios, figuras geométricas, conferindo-lhes algum significado, desde que já tenha interagido com eles, o que não abrange todo o significado que tais elementos possam ter,

Muito antes que símbolos como o “5” ou o “8” sejam abstraídos enquanto ideia numérica, eles têm um sentido próprio no universo de informações das crianças, que pode ser tão somente um nome ou um código associado à sua idade, ao número de irmãos, etc.

Antes de se avaliar como incompetência os “erros” cometidos pela criança, deve-se considerar que as noções de número e espaço representam construções complexas nas quais intervém várias operações que, por dependerem de construção lenta e gradual, a criança não pode dominar de imediato, em qualquer idade. Não são conceitos que possam ser dados através de símbolos falados e escritos que, de tanto ouvir e repetir, a criança passe a compreender as ideias que cada conceito encerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio de Jogos a aquisição do conceito de número pela criança não fica restrita a um determinado período de tempo, mas sim na construção progressiva de uma simbologia A criança participa na contagem em diferentes sistemas de numeração, é na exploração das ideias de juntar, tirar, etc., associadas ás operações que a noção de número vai se ampliando.

Compete ao professor, com relação às atividades matemáticas, acompanhar a criança, orientar sua atenção, destacar os elementos das situações considerados relevantes, analisar as situações para e com a criança levando-a a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas, demonstrando como usar determinados procedimentos da matemática, ensinando a utilizar diferentes recursos, desde seu início da escolaridade, por intermédio de jogos, que não só auxilia o desenvolvimento corporal mas também os aspectos psíquicos, proporcionando um estado de prontidão para a criança adaptar-se ao mundo que a cerca.

Se o professor tem o papel de estimular a criança a pensar, criar situações desafiadoras, fornece algumas informações e sistematizar os conhecimentos que vão sendo construídos pela criança, concluímos que o jogo serve como meio de exploração e invenção, capaz de reduz a consequência dos erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia.

Se, iniciada na Educação Infantil, a relação do jogo com o desenvolvimento da criança, permitindo a colocação de problemas, favorecendo a criatividade e a elaboração de estratégias de solução, a criança terá capacidade de resolução dos problemas que surgirem em outras ocasiões, se constituindo num fator de desafio e desequilibração, instigando a criança à ação.

Destacamos que no jogo é possível que os erros possam ser revistos de forma natural na ação sem deixar marcas negativas, mas propiciando novas tentativas, estimulando previsões e checagens. O jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais e rápidas, nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos, na questão de jogos matemáticos, a cada vez que são realizados proporcionam desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e de noções em matemática.

Assim sendo, podemos afirmar que as atividades lúdicas são indispensáveis ao desenvolvimento global da criança e é através das brincadeiras e dos jogos que ela é introduzida no meio sociocultural. Cada dia na vida de uma criança é um dia cheio de descobertas e novas situações de aprendizagem, pois é vivendo, experimentando, se envolvendo, interagindo, criando e recriando que a criança se constrói, a partir de sua realidade.

A aprendizagem da criança é preocupação fundamental da instituição escolar, hoje ela pode e deve se empenhar e interagir no sentido de disponibilizar e oportunizar os jogos educativos, sendo este

um facilitador da aprendizagem, incentivando um aprendizado matemático mais atraente, criativo e dinâmico.

Ressalto que os jogos constituem importante instrumento de aprendizagem, quando bem orientados pelo educador com intencionalidade e planejamento, lúdico e prazeroso, vêm de fato contribuir enquanto recurso utilizado para o desenvolvimento de noções matemáticas na Educação Infantil, pois a criança aprende de maneira entusiasmada e envolvida enquanto brinca. Além da interação da criança com o parceiro ou o grupo, desenvolve a memória, a comunicação, a atenção, a autoconfiança, a criatividade, o raciocínio lógico e a reflexão a fim de solucionar problemas e realizar ações de maneira estratégica para alcançar seu objetivo. Enfatizando a utilização dos jogos para o ensino da matemática, sobretudo porque os jogos não apenas divertem, mas também extraem das atividades materiais suficientes para gerar conhecimento.

Nessa perspectiva, conclui-se, após várias pesquisas bibliográficas, juntamente com a pesquisa de campo, que de fato o jogo constitui rico e importante recurso a ser explorado e bem trabalhado, sendo ele um desencadeador de desafios, possibilitando assim a postura de analisar situações, habilidades para a reflexão de possibilidades, criar estratégias próprias de resolução de problemas e tomada de decisões ao exigir a busca de novos movimentos de pensamento.

O professor passa a exercer papel fundamental na mediação desses conceitos, exigindo desses profissionais maior dedicação na preparação de propostas, situações, materiais, promovendo atividades diferenciadas que valorizem a construção do conhecimento e a apropriação desses conceitos, disponibilizando um ambiente favorável à aprendizagem, motivador, envolvente e atraente, atentando para as diferentes fases do jogo e suas possibilidades, ora como observador, ora como participante, interagindo sempre que conveniente.

As ideias esboçadas não se esgotam, devem ser ainda mais aprofundadas e discutidas, buscando incessantemente a melhoria da educação, que é fonte de toda nossa esperança na busca por uma sociedade mais justa, saudável e honesta, por um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S**. Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantis Para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-escolares**. In: Estudos de Psicologia, 1997.

ANTUNES, Celso, **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**, 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORBA, M. C. **Tendências Internacionais em Formação de Professores de Matemática.** São Paulo: IMEI-USP, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasil**: 1997, Volumes I,2,3.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vols. I, II e III. Brasília: Ministério da Educação**, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática - livro: **A criança e o número**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Pró-Letramento Matemático: Programa de formação continuada de professores dos anos/ séries iniciais do Ensino Fundamental: Matemática. – **Edição revista e ampliada, incluindo SAEB / Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica**, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**, 1996.

GRANDO, R. C. **O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. Dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: 1995.

_____. **O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula**. 2000, 224 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: 2000.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Pioneira, 1997.

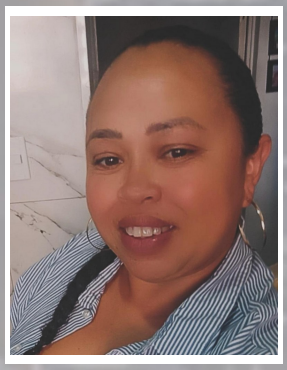
_____. Jogos Infantis: **O jogo, a criança e a educação**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

_____. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

MOURA, M. O. de**. A Construção do Signo Numérico em Situação de Ensino**. São Paulo: USP, 1991.

_____. **A Séria Busca no Jogo: do Lúdico na Matemática**. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2009.

NALLIN, C. G. F. **O papel dos jogos e brincadeiras na Educação**. Memorial de Formação submetida à Faculdade de Educação da universidade Estadual de Campinas: 2005.



O ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEACHING LIBRAS IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR INCLUSIVE EDUCATION

VIVIANE DA SILVA TAVARES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2016); Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (2023); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia Alpha Channel (2022). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo analisa a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino superior como instrumento fundamental para a promoção da educação inclusiva. O objetivo do estudo consiste em discutir como a inserção da disciplina de Libras nas instituições de ensino superior contribui para a formação de profissionais mais preparados para atuar em contextos educacionais inclusivos. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com análise de autores que discutem a educação inclusiva, a educação de surdos e as políticas públicas relacionadas ao ensino de Libras no Brasil. Os resultados indicam que a presença da Libras no ensino superior favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, amplia a comunicação entre surdos e ouvintes e contribui para a valorização da cultura surda. Conclui-se que o ensino de Libras nas universidades representa um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras, pois possibilita a formação de profissionais mais conscientes da diversidade linguística e cultural presente na sociedade, fortalecendo o processo de inclusão educacional e social das pessoas surdas. PALAVRA-CHAVES: Libras; Educação Inclusiva; Ensino Superior; Inclusão; Educação De Surdos.

Palavras chaves: Libras; Educação Inclusiva; Ensino Superior; Inclusão; Educação De Surdos.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of teaching Brazilian Sign Language (Libras) in higher education as a key means of promoting inclusive education. It discusses how including Libras in university curricula can prepare professionals to work in inclusive educational settings. This qualitative bibliographic study draws on authors who discuss inclusive education, deaf education, and Brazilian public policy on Libras. The findings indicate that Libras courses in higher education can support more inclusive teaching, improve communication between deaf and hearing people, and strengthen recognition of Deaf culture. The article concludes that teaching Libras at universities is a significant step in Brazilian education policy because it prepares professionals to recognize the linguistic and cultural diversity of society and strengthens the educational and social inclusion of deaf people.

Keywords: Brazilian Sign Language (Libras); Inclusive Education; Higher Education; Inclusion; Deaf Education

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) configura-se hoje como um dos eixos centrais da política de educação inclusiva no Brasil, especialmente após o reconhecimento legal como língua oficial de comunicação e expressão da pessoa surda. A partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, obriga-se a oferta de Libras em instituições de ensino, o que inclui também o ensino superior, ampliando a responsabilidade das universidades e faculdades na formação de profissionais que compreendam e pratiquem a língua de sinais como língua natural, e não apenas como recurso técnico de acessibilidade. Nesse contexto, o ensino de Libras no ensino superior deixa de ser uma simples exigência jurídica e passa a ser um campo de ensinamentos e conquistas relacionados à construção de uma educação realmente inclusiva.

A inclusão da disciplina de Libras nas graduações tem sido amplamente discutida em pesquisas educacionais, que apontam sua importância para a formação de futuros professores, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, profissionais de saúde, entre outros, no sentido de promover a acessibilidade comunicativa no atendimento a pessoas surdas. Estudos indicam que, ao entrar em contato com a Libras e com a cultura surda, muitos estudantes modificam suas percepções anteriores sobre a surdez, passando a vê-la como diferença linguística e cultural e não como mera deficiência, o que tem implicações profundas para a prática profissional e para a convivência em ambientes escolares, institucionais e sociais. A disciplina de Libras, portanto, incide diretamente na formação de cidadãos mais sensíveis às questões de inclusão, diversidade e direitos humanos.

No entanto, a implementação efetiva do ensino de Libras no ensino superior enfrenta uma série de desafios organizacionais, pedagógicos e culturais. Muitas instituições ainda carecem de professores surdos ou ouvintes fluentes em Libras, de intérpretes qualificados e de materiais didáticos bilíngues, além

de infraestrutura física e tecnológica que favoreça a visualização da língua de sinais em sala de aula. A forma como a disciplina está organizada nos currículos – muitas vezes limitada a cursos de licenciatura e a carga horária reduzida – também levanta questionamentos sobre a efetividade dessa inclusão, já que “apenas uma disciplina” parece insuficiente para formar profissionais realmente preparados para atuar com alunos surdos. Além disso, a avaliação da aprendizagem, a organização das aulas e a própria cultura de convivência entre ouvintes e surdos revelam tensões que colocam em xeque o discurso de inclusão presente nas políticas públicas.

Diante desse panorama, este trabalho tem como objetivo discutir o ensino de Libras no ensino superior, refletindo sobre os desafios e possibilidades que se apresentam para a construção de uma educação inclusiva efetiva. Parte-se da compreensão de que a Libras não é apenas um componente curricular, mas um instrumento fundamental para a acessibilidade comunicativa, a redução de preconceitos e a consolidação da surdez como parte legítima da diversidade humana. A investigação busca analisar, em primeiro lugar, a fundamentação jurídica e política que orienta a inclusão de Libras no ensino superior; em seguida, os desafios estruturais, pedagógicos e culturais enfrentados pelas instituições; e, por fim, as possibilidades que se abrem a partir de práticas de ensino mais articuladas, da formação adequada de professores e da valorização da participação da comunidade surda na vida universitária. Assim, a pesquisa visa contribuir para a reflexão sobre como o ensino de Libras pode, de fato, transformar o ensino superior em um espaço de reconhecimento, respeito e igualdade de oportunidades para todos os estudantes, em especial para aqueles pertencentes à comunidade surda.

A própria trajetória da inclusão da Libras no ensino superior revela marcos importantes, como a criação de cursos específicos de Letras: Libras, a formação de professores e intérpretes de Libras e a ampliação de disciplinas de acesso à língua nas mais diversas graduações. Esses avanços demonstram uma crescente preocupação em reconhecer a Libras como língua de ensino, de pesquisa e de convivência dentro da universidade, e não apenas como objeto de estudo limitado aos cursos de Pedagogia ou de Educação. No entanto, é perceptível que, em muitos contextos, a disciplina ainda é vista com timidez, como algo obrigatório que “deve estar no currículo”, mas sem uma reflexão mais profunda sobre o papel que ela exerce na formação de profissionais inclusivos e na transformação das práticas pedagógicas cotidianas.

A inserção de Libras no ensino superior também se articula com a necessidade de repensar a organização da própria instituição. A presença de estudantes surdos exige não apenas intérpretes e materiais acessíveis, mas uma mudança de cultura que considere a visualidade como forma central de comunicação, o que implica repensar a arquitetura das salas, a organização das aulas, o uso de recursos audiovisuais e a própria postura dos docentes em relação à forma como se expressam em sala. A universidade, ao assumir de forma mais consistente o ensino de Libras, passa a ser um espaço de experimentação de práticas de inclusão que podem irradiar para a Educação Básica, para o mercado de trabalho e para a sociedade como um todo.

Nesse sentido, refletir sobre o ensino de Libras no ensino superior implica discutir, ao mesmo tempo, a formação de professores, a organização curricular, as políticas institucionais de acesso e permanência de estudantes surdos e a própria concepção de surdez que orienta as práticas educacionais. A Libras surge como um ponto de convergência entre legislação, política educacional, formação de profissionais e cultura universitária, revelando tanto avanços quanto resistências no caminho rumo a uma educação realmente inclusiva. Este trabalho, portanto, propõe-se a problematizar esses aspectos, analisando como o ensino de Libras é hoje trabalhado nas instituições de ensino superior, quais são os principais obstáculos enfrentados e que possibilidades se abrem para fortalecer a inclusão de estudantes surdos e a formação de profissionais comprometidos com a diversidade linguística e cultural. Ao discutir desafios e possibilidades, busca-se contribuir para um entendimento mais amplo de que a Libras não é apenas uma “disciplina obrigatória”, mas um componente estratégico na construção de uma universidade mais democrática, acessível e justa para todas as pessoas.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de Libras no ensino superior pode ser compreendido como um dos pilares fundamentais da educação inclusiva, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida por lei como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. A partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, torna-se obrigatório o oferecimento de Libras em contextos educacionais, inclusive nas instituições de ensino superior, o que impõe à universidade a responsabilidade de formar professores e profissionais que compreendam a língua de sinais como língua natural, e não apenas como um recurso auxiliar. Essa mudança de paradigma exige que a educação superior assuma a Libras como parte da formação cidadã, ao lado de outras línguas e culturas, e não como mera “disciplina especial” isolada no currículo.

A inclusão da Libras nos cursos de graduação favorece a acessibilidade comunicativa e ajuda a desconstruir preconceitos historicamente associados à surdez, substituindo a visão patologizante por uma perspectiva de direitos e de diversidade linguística. Ao aprender Libras, estudantes ouvintes entram em contato com a cultura surda, compreendem as especificidades da língua de sinais e passam a perceber a surdez como uma forma diferente de experiência humana, e não como deficiência a ser corrigida. Essa transformação de percepção é essencial para que a educação superior, de fato, contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que a diferença não seja vista como obstáculo, mas como parte constitutiva da vida social.

No plano profissional, o ensino de Libras na universidade prepara estudantes de diversas áreas para atuar com maior sensibilidade e competência junto a pessoas surdas. Professores, assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, advogados, médicos, enfermeiros, entre outros, passam a ter condições de se comunicar diretamente com usuários surdos, reduzindo a dependência exclusiva de intérpretes e ampliando a autonomia desse grupo em contextos de atendimento, escola, saúde, justiça e trabalho. A disciplina de Libras, nesse sentido, deixa de ser um componente isolado e passa a integrar

uma formação ampla, articulada com a prática profissional e com a responsabilidade ética de respeitar o direito à comunicação de todas as pessoas.

No entanto, a implementação efetiva do ensino de Libras no ensino superior esbarra em uma série de desafios estruturais e organizacionais. Muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para contratar professores surdos ou ouvintes fluentes em Libras, bem como intérpretes qualificados para acompanhar aulas, avaliações e atividades acadêmicas. A falta de profissionais formados gera sobrecarga de trabalho, alta rotatividade de docentes e, em alguns casos, a simples inclusão da disciplina no currículo sem a devida estrutura pedagógica, o que limita o alcance inclusivo pretendido pela legislação.

Além disso, há uma carência de infraestrutura física e tecnológica adequada. Muitas salas de aula não estão organizadas para a presença de intérpretes, com problemas de iluminação, posição no espaço, som ou visibilidade, o que prejudica a boa visualização da Libras pelos estudantes surdos. A escassez de materiais didáticos bilíngues (Libras–Português), de vídeos legendados, de plataformas digitais acessíveis e de recursos de apoio dificulta ainda mais a participação plena dos alunos surdos, que muitas vezes se veem obrigados a depender de resumos orais, anotações escritas ou de demandas extras de interpretação.

A organização curricular também revela limites importantes. Em muitas universidades, Libras ainda aparece como componente obrigatório apenas em cursos de licenciatura e Pedagogia, enquanto nos demais cursos atua como disciplina optativa ou sequer é oferecida. Essa divisão transmite a ideia de que a responsabilidade pela inclusão é dos futuros professores, e não de toda a formação superior, o que fragiliza a perspectiva de uma educação inclusiva efetivamente horizontal. A tendência atual de projetos de lei que propõem a inclusão de noções básicas de Libras em cursos superiores e técnicos tenta superar essa lacuna, mas sua concretização depende de planejamento institucional, previsão de carga horária, contratação de profissionais e revisão de planos de curso.

Outro conjunto de desafios reside na prática pedagógica e na cultura universitária. A disciplina de Libras é, muitas vezes, trabalhada como se fosse uma língua estrangeira qualquer, com foco em memorização de sinais isolados e sem a devida ênfase na competência comunicativa em Libras. A ausência de metodologias que privilegiam a exposição a textos em Libras, a conversação em situações reais e a produção de narrativas e diálogos reduz a língua a um conjunto de gestos técnicos, deslegitimando-a como sistema linguístico completo. Para que o ensino de Libras seja eficaz, é necessário adotar abordagens que valorizem a dimensão cultural, histórica, gramatical e comunicativa da língua, formando alunos capazes de dialogar com a comunidade surda de forma autêntica.

Ainda no campo pedagógico, a avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos continua sendo um ponto sensível. A dependência de provas escritas em português, sem adaptações, acaba por medir a habilidade de escrita em uma língua que não é a primeira do aluno surdo, gerando desigualdades escondidas por trás de uma avaliação aparentemente neutra. A inclusão de possibilidades como a resposta em Libras registrada por vídeo, a apresentação oral em Libras, o uso de intérpretes em situações

orais e a valorização de produções audiovisuais bilíngues pode ajudar a conferir maior equidade à avaliação, garantindo que o critério relevante seja o domínio de conteúdos e não apenas a fluência em uma língua escrita específica.

A convivência entre estudantes ouvintes e surdos na universidade também revela desafios culturais importantes. Mesmo com a presença de disciplinas de Libras, muitos alunos surdos permanecem excluídos de grupos informais, rodas de conversa, eventos acadêmicos e atividades de convivência, por falta de fluência em Libras entre os colegas ou por falta de sensibilidade comunitária. A universidade precisa, portanto, ir além da oferta de hora/aula e promover ações de convivência interlinguística, como grupos de pesquisa, projetos de extensão bilíngues, seminários com apresentações em Libras, debates mediados por intérpretes e espaços de socialização planejados para favorecer a co-participação de surdos e ouvintes. Quando a inclusão passa a ser vista como responsabilidade coletiva, a educação superior se aproxima mais de uma prática efetivamente inclusiva, em que a diferença se torna um elemento de enriquecimento, e não de segregação.

Apesar desses desafios, o ensino de Libras no ensino superior abre caminhos promissores para a educação inclusiva. A formação de profissionais que compreendem e praticam a Libras contribui para a redução de barreiras comunicativas em diversos setores, ampliando o acesso das pessoas surdas a serviços, a espaços públicos e a oportunidades de emprego e cidadania. A disciplina de Libras, quando integrada à prática pedagógica, incentiva a reflexão crítica sobre a surdez, a língua de sinais e a própria organização da sociedade, favorecendo a construção de um olhar mais democrático e menos estigmatizante.

A expansão de ambientes universitários acessíveis também é uma grande possibilidade. Aumento da oferta de aulas com intérpretes, criação de acervos de vídeos em Libras, disponibilização de materiais didáticos bilíngues, melhoria da acessibilidade digital e adaptação de websites e plataformas educacionais beneficiam não apenas estudantes surdos, mas toda a comunidade acadêmica, fortalecendo a ideia de que acessibilidade é um princípio estrutural da educação superior, e não um benefício excepcional. A presença de estudantes surdos nas universidades passa a ser um estímulo permanente para que a instituição repense seus espaços, seus rituais e suas práticas de comunicação, estimulando a inovação pedagógica e a revisão de práticas de exclusão veladas.

A tecnologia, por sua vez, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem de Libras. O uso de vídeos, aplicativos, plataformas de ensino à distância, realidade virtual e recursos digitais pode complementar o trabalho presencial, permitindo que estudantes revisem sinais, pratiquem frases, acompanhem diálogos em Libras e ampliem seu vocabulário. Esses recursos são especialmente relevantes em contextos de menor oferta de professores e intérpretes, podendo funcionar como apoio pedagógico em universidades de interior ou com menor estrutura de apoio. No entanto, a tecnologia não substitui a presença humana e a interação em Libras: a mediação de professores bilíngues, mormente surdos, é essencial para corrigir articulações, orientar o uso de expressões faciais, espacialização e gírias

da comunidade surda, aspectos que softwares e vídeos isolados não conseguem ensinar de forma adequada.

A perspectiva futura para o ensino de Libras na universidade aponta para a necessidade de uma instituição mais democrática, acessível e sensível às diferenças. Para que o ensino de Libras deixe de ser apenas uma exigência legal e se torne um eixo real de transformação, é preciso reforçar a formação de professores, ampliar a oferta de disciplinas e recursos, revisar práticas avaliativas, investir em infraestrutura e incentivar a participação da comunidade surda na vida acadêmica. A universidade, em sua posição de fomentadora de pesquisas, debates e políticas públicas, tem o papel de consolidar a Libras como língua de ensino, de pesquisa e de convivência, ajudando a construir uma sociedade em que a surdez não seja apenas tolerada, mas reconhecida como parte legítima da diversidade humana. Nesse contexto, o ensino de Libras no ensino superior deixa de ser tema marginal e passa a ser um dos pilares centrais de uma educação inclusiva efetiva, ética e comprometida com os direitos de todas as pessoas.

Outra dimensão importante que merece atenção é a formação específica de professores de Libras no ensino superior, ainda em construção no Brasil. A formação de docentes para o ensino de Libras, tanto como língua-primeira quanto como língua de ensino e para a Língua Portuguesa como segunda língua, deve ocorrer em cursos de graduação e pós-graduação reconhecidos, o que garante a legitimidade pedagógica da disciplina dentro da universidade. No entanto, muitas instituições ainda conciliam a presença de professores surdos, que vivenciam a língua de forma nativa, com professores ouvintes fluentes, o que gera tensões e espaços de negociação sobre quem “deve” ensinar Libras e como essa formação deve ocorrer. A construção de uma formação de professores de Libras que respeite a história surda, a cultura da comunidade, a estrutura linguística da língua e as necessidades pedagógicas da universidade é um campo em constante tensão, mas também em constante avanço.

A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e demais formações superiores tem mostrado impactos significativos nas percepções dos próprios estudantes sobre a surdez e a comunicação. Pesquisas com futuros professores indicam que, ao ter contato mais profundo com a Libras e com a cultura surda, muitos alunos modificam sua visão anterior, passando a valorizar a língua de sinais como sistema linguístico completo e a reconhecer a importância de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras. Essa mudança de percepção exerce efeito direto na sala de aula: professores formados com essa base tendem a organizar materiais acessíveis, prever a presença de intérpretes, adaptar avaliações e promover a participação plena de alunos surdos, contribuindo para uma educação inclusiva muito mais consistente do que a apenas declarativa.

As instituições de ensino superior, por seu papel de produção de conhecimento, também têm a responsabilidade de investigar e refletir criticamente sobre o ensino de Libras em seus próprios contextos. A realização de pesquisas sobre a oferta de Libras em cursos de graduação, sobre a experiência de estudantes surdos na universidade, sobre a formação de professores de Libras e sobre as práticas

pedagógicas inclusivas mediadas por Libras contribui para a construção de bases teóricas e orientações práticas que orientem políticas institucionais e políticas públicas. A publicação de artigos, livros, relatórios de pesquisa e materiais didáticos bilíngues fortalece ainda mais a visibilidade da Libras dentro da academia, criando um campo de estudos que articula surdez, língua de sinais, educação e direitos humanos.

A ampliação de cursos específicos de Libras, como Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, é um passo importante para consolidar a língua como objeto de estudo e de profissão no ensino superior. Tais cursos formam não apenas professores de Libras, mas também tradutores-intérpretes, coordenadores de projetos de inclusão, pesquisadores, administradores de programas de acessibilidade e gestores de políticas voltadas para surdos, ampliando o leque de atuação profissional ligado à língua de sinais. A existência desses cursos, no entanto, depende de apoio institucional, de investimento em cargos docentes qualificados, de criação de laboratórios de Libras e de espaços de estágio e extensão que articulem a universidade com escolas, centros de apoio e comunidades surdas.

A perspectiva futura do ensino de Libras na universidade aponta para a necessidade de uma organização institucional mais integrada, em que a disciplina de Libras deixe de ser tratada como um “componente isolado” e passe a ser vista como um eixo articulador de acessibilidade, formação docente e cultura de inclusão. Para isso, é preciso avançar na formação de professores e intérpretes, na inclusão de noções de Libras em múltiplos cursos, na criação de políticas de convivência interlinguística, na adaptação de infraestrutura e plataformas digitais e no fortalecimento da participação de pessoas surdas nas decisões acadêmicas. A universidade, ao assumir de forma mais consistente o ensino de Libras, não apenas cumpre uma exigência legal, mas cumpre um papel ético e social de promover a igualdade de oportunidades, de respeitar a diversidade linguística e de construir uma educação inclusiva que reconheça a Libras como língua central na formação de cidadãos e profissionais preparados para uma sociedade justa, plural e democrática.

Além dos aspectos pedagógicos e estruturais relacionados ao ensino de Libras no ensino superior, torna-se fundamental discutir a importância da formação humanizada e da conscientização da comunidade acadêmica sobre a surdez e a inclusão. A presença da Libras nas universidades não deve limitar-se apenas ao cumprimento de uma exigência legal ou curricular, mas precisa contribuir para a construção de relações mais respeitosas, empáticas e inclusivas dentro do ambiente universitário.

Durante muitos anos, as pessoas surdas enfrentaram situações de exclusão social e educacional marcadas pela ausência de acessibilidade comunicativa e pela falta de compreensão sobre suas especificidades linguísticas e culturais. Em muitos contextos, a surdez foi associada apenas à limitação, invisibilizando a identidade surda e dificultando a participação plena dessas pessoas em espaços de formação e produção de conhecimento. Nesse cenário, o ensino de Libras assume também um papel social e humano, possibilitando reflexões sobre diversidade, direitos humanos e respeito às diferenças.

A conscientização da comunidade acadêmica sobre a cultura surda é essencial para combater atitudes preconceituosas e práticas excludentes ainda presentes nas universidades. Muitas vezes, estudantes surdos encontram dificuldades não apenas relacionadas à comunicação, mas também à falta de sensibilidade de colegas, professores e funcionários diante de suas necessidades de acessibilidade. A ausência de conhecimento sobre Libras e sobre a cultura surda pode gerar isolamento, dificuldades de socialização e barreiras na participação acadêmica e social.

Nesse contexto, ações de sensibilização e formação humanizada tornam-se estratégias importantes para fortalecer a inclusão no ensino superior. Palestras, eventos culturais, semanas acadêmicas bilíngues, rodas de conversa, oficinas de Libras e projetos de extensão podem contribuir para ampliar o conhecimento da comunidade universitária sobre a surdez e incentivar práticas mais inclusivas no cotidiano institucional. Essas iniciativas favorecem o diálogo entre surdos e ouvintes, promovendo maior convivência, respeito e valorização da diversidade linguística.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação ética dos futuros profissionais. Ao entrar em contato com a Libras e com as discussões sobre inclusão, estudantes de diferentes áreas passam a desenvolver maior consciência sobre o direito das pessoas surdas à comunicação e à participação social. Essa formação contribui para a construção de profissionais mais preparados para atuar de forma inclusiva em escolas, hospitais, serviços públicos, empresas e demais espaços sociais.

Além disso, a humanização no ensino de Libras também está relacionada ao reconhecimento da pessoa surda como sujeito ativo dentro da universidade. A participação de estudantes, professores e pesquisadores surdos em projetos acadêmicos, grupos de pesquisa, eventos científicos e decisões institucionais fortalece a democratização do espaço universitário e amplia as possibilidades de construção de políticas inclusivas mais eficazes e representativas.

Portanto, discutir o ensino de Libras no ensino superior implica também refletir sobre a construção de uma universidade mais humana, acolhedora e comprometida com a valorização das diferenças. A inclusão da Libras e da cultura surda no ambiente acadêmico representa um importante passo para a formação de profissionais e cidadãos mais conscientes, sensíveis e preparados para atuar em uma sociedade plural e diversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Libras no ensino superior representa um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil. A presença dessa disciplina nas universidades contribui para a formação de profissionais mais conscientes das diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade. Além disso, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais amplia as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo o acesso das pessoas surdas aos diferentes espaços sociais e educacionais. Dessa forma, investir na ampliação do ensino de Libras nas instituições de ensino superior é fundamental para fortalecer as políticas de inclusão e garantir uma educação mais igualitária e acessível para todos.

O ensino de Libras no ensino superior representa um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil. A presença dessa disciplina nas universidades contribui para a formação de profissionais mais conscientes das diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade. Além disso, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais amplia as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo o acesso das pessoas surdas aos diferentes espaços sociais e educacionais. Dessa forma, investir na ampliação do ensino de Libras nas instituições de ensino superior é fundamental para fortalecer as políticas de inclusão e garantir uma educação mais igualitária e acessível para todos.

O ensino de Libras no ensino superior representa um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil. A presença dessa disciplina nas universidades contribui para a formação de profissionais mais conscientes das diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade. Além disso, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais amplia as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo o acesso das pessoas surdas aos diferentes espaços sociais e educacionais. Dessa forma, investir na ampliação do ensino de Libras nas instituições de ensino superior é fundamental para fortalecer as políticas de inclusão e garantir uma educação mais igualitária e acessível para todos.

O ensino de Libras no ensino superior representa um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil. A presença dessa disciplina nas universidades contribui para a formação de profissionais mais conscientes das diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade. Além disso, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais amplia as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo o acesso das pessoas surdas aos diferentes espaços sociais e educacionais. Dessa forma, investir na ampliação do ensino de Libras nas instituições de ensino superior é fundamental para fortalecer as políticas de inclusão e garantir uma educação mais igualitária e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

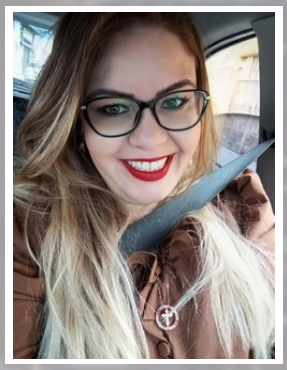
BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre **a Língua Brasileira de Sinais – Libras.**

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436.**

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

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

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.



AMBIENTES VIRTUAIS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, NEGLIGÊNCIA E ABANDONO DIGITAL: O QUE AS INSTITUIÇÕES SABEM SOBRE ISSO? QUAL A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA?

VIRTUAL ENVIRONMENTS, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, NEGLECT, AND DIGITAL ABANDONMENT: WHAT DO INSTITUTIONS KNOW? WHAT IS PSYCHOLOGY'S ROLE?

VIVIANE FERREIRA GOMES

Graduada em Pedagogia e segunda licenciatura em História, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduando Psicologia, cursando 8°semestre pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, desde abril de 2017.

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial tem transformado significativamente as formas de comunicação, aprendizagem, socialização e construção da identidade, especialmente entre crianças e adolescentes. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo discutir os ambientes virtuais, o uso da Inteligência Artificial e os fenômenos da negligência e do abandono digital, buscando compreender o conhecimento e a atuação das instituições responsáveis pela proteção infantojuvenil, bem como as possibilidades de intervenção da Psicologia diante dessas novas vulnerabilidades. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em produções científicas, legislações, documentos institucionais e referenciais relacionados ao desenvolvimento humano, à saúde, à educação e à proteção integral de crianças e adolescentes. A análise evidencia que os ambientes digitais proporcionam benefícios relacionados à aprendizagem, comunicação, criatividade, participação social e manutenção de vínculos, mas também podem envolver riscos, como cyberbullying, exposição indevida, violação da privacidade, desinformação, comparação social, violência on-line e uso problemático das tecnologias. A negligência e o abandono digital são discutidos a partir da ausência ou insuficiência de orientação, acompanhamento e proteção por parte dos responsáveis diante das experiências vivenciadas no meio virtual. Destaca-se, portanto, a necessidade de atuação articulada entre família, escola, saúde, assistência social e demais integrantes da rede de proteção. Nesse cenário, a Psicologia possui importante função preventiva e interventiva, por meio da escuta qualificada, psicoeducação, orientação às famílias, promoção da educação digital, identificação de vulnerabilidades e fortalecimento das redes de cuidado. Conclui-se que a garantia do desenvolvimento saudável na era digital exige responsabilidade compartilhada, formação crítica para o uso das tecnologias e estratégias institucionais capazes de conciliar autonomia, proteção, cidadania digital e respeito aos direitos de crianças e adolescentes.

Palavras chaves: Ambientes virtuais; Inteligência Artificial; Negligência digital; Abandono digital; Crianças e adolescentes; Psicologia.

ABSTRACT

Digital technology and artificial intelligence have significantly changed communication, learning, socialization, and identity formation, especially for children and adolescents. This article discusses virtual environments, AI use, digital neglect, and digital abandonment, examining what child-protection institutions know and do and how psychology can respond to emerging vulnerabilities. This bibliographic and documentary study draws on scientific research, legislation, institutional documents, and work on human development, health, education, and the comprehensive protection of children and adolescents. Digital environments support learning, communication, creativity, social participation, and maintaining relationships, but may also expose young people to cyberbullying, privacy violations, misinformation, social comparison, online violence, and problematic technology use. Digital neglect and abandonment are discussed in relation to inadequate guidance, monitoring, and protection from caregivers during young people's online experiences. The article emphasizes coordination among families, schools, health and social services, and other child-protection partners. Psychology has an important preventive and responsive role through skilled listening, psychoeducation, family guidance, digital literacy, identification of vulnerabilities, and strengthening care networks. The article concludes that healthy development in the digital age requires shared responsibility, critical education about technology, and institutional strategies that balance autonomy, protection, digital citizenship, and children's rights.

Keywords: Virtual Environments; Artificial Intelligence; Digital Neglect; Digital Abandonment; Children and Adolescents; Psychology

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a complexa interseção entre o avanço das tecnologias digitais, a presença cada vez mais constante da Inteligência Artificial (IA) no cotidiano, e os impactos psicossociais decorrentes do uso desses recursos por crianças e adolescentes. O tema central gravita em torno do fenômeno recente da negligência e do abandono digital, cenários em que o acesso irrestrito e desacompanhado à internet e às redes sociais expõe indivíduos em fase de desenvolvimento a variados riscos.

A pesquisa se justifica pela urgência em compreender as transformações nas formas de interação e socialização, que hoje ultrapassam as barreiras físicas e se estabelecem em ambientes virtuais. Diante desse cenário de hiperconectividade, surgem os questionamentos que norteiam este trabalho: O que as instituições (família, escola, saúde e assistência social) sabem sobre o abandono digital? Estão preparadas para lidar com essas novas demandas de proteção? E qual é o escopo de atuação da Psicologia frente a essas novas vulnerabilidades?

O objetivo deste estudo é explorar a dinâmica dos ambientes virtuais e da IA, identificando seus benefícios e potenciais riscos (como cyberbullying, exposição indevida e comparação social). Busca-se,

ainda, conceituar a negligência digital em contraposição às responsabilidades parentais, e analisar como a rede de proteção institucional pode articular estratégias de educação, prevenção e cuidado, com um enfoque especial nas práticas e contribuições da ciência psicológica para a promoção de um desenvolvimento saudável na era digital.

AMBIENTES VIRTUAIS

Os ambientes virtuais podem ser compreendidos como espaços compartilhados por tecnologias digitais nos quais indivíduos interagem, comunicam-se, produzem conteúdos, estabelecem vínculos e participam de diferentes práticas sociais. Fazem parte desses ambientes as redes sociais, aplicativos de mensagens, plataformas de vídeo, jogos on-line, ambientes educacionais digitais e comunidades virtuais. Sua característica central é permitir formas de comunicação e interação que ultrapassam limitações geográficas e temporais.

Livingstone (2009) demonstra que a internet oferece a crianças e adolescentes oportunidades de comunicação, aprendizagem, expressão, participação e construção da identidade, ao mesmo tempo em que apresenta riscos relacionados à privacidade, bullying e contatos potencialmente prejudiciais. Portanto, o ambiente virtual deve ser compreendido como espaço social e não apenas como ferramenta tecnológica.

TRANSFORMAÇÕES NAS FORMAS DE INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

A expansão das tecnologias digitais modificou a maneira como as pessoas estabelecem e mantêm relações. Atualmente, é possível conversar, compartilhar experiências, participar de grupos e manter vínculos sem a presença física dos interlocutores, tornando o momento parcialmente real.

Para adolescentes, essa transformação possui importância particular, pois a adolescência envolve ampliação da autonomia, busca de pertencimento e construção da identidade. Boyd (2014) demonstra que as redes sociais não constituem simplesmente um espaço separado da vida social, mas para muitos adolescentes elas funcionam como extensão das relações e práticas sociais cotidianas.

A comunicação digital pode facilitar a manutenção dos vínculos, mas também modifica características da interação, como a presença de sinais não verbais e a experiência da convivência presencial. Turkle (2011) chama atenção para a possibilidade de que a conectividade constante não corresponda necessariamente a relações mais profundas.

Essas relações, por sua vez, podem omitir a realidade e se tornar um “mundo de fantasia”, pelo fato de que podemos apresentar aparentemente uma vida perfeita, construir uma versão idealizada de nós mesmos e acreditar em uma falsa realidade.

USO DAS REDES SOCIAIS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O uso das redes sociais precisa ser analisado considerando o estágio de desenvolvimento psicológico. Durante a adolescência, a importância atribuída aos pares e ao pertencimento aumenta, e

as redes podem oferecer oportunidades de reconhecimento, expressão e interação.

Entretanto, a necessidade de aprovação pode aumentar a vulnerabilidade à comparação social, rejeição e busca constante por validação. A APA (Associação Americana de Psicologia) recomenda que o uso das redes seja adequado às capacidades de desenvolvimento do adolescente e destaca que, no início da adolescência, geralmente entre 10 e 14 anos, o acompanhamento adulto pode ser necessário, equilibrado com o desenvolvimento progressivo de autonomia e privacidade.

Portanto, a questão não deve ser reduzida a proibir ou permitir o acesso. É necessário desenvolver a alfabetização digital, pensamento crítico e capacidade de avaliar conteúdos, relações e riscos.

AMBIENTE VIRTUAL E DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

Papalia e Feldman (2013) compreendem o desenvolvimento humano como processo contínuo, influenciado por aspectos físicos, cognitivos e psicossociais. Na adolescência, destacam-se mudanças relacionadas à identidade, autonomia e relações com os pares. As tecnologias digitais passam a constituir um dos contextos sociais nos quais essas experiências acontecem.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) também contribui para essa análise ao compreender o desenvolvimento como processo relacionado às interações sociais e à cultura. Nesse sentido, tecnologias digitais podem ser compreendidas como instrumentos culturais presentes nas formas contemporâneas de comunicação e aprendizagem.

Os efeitos psicológicos, entretanto, não devem ser interpretados de forma simplificada. A OMS (Organização Mundial da Saúde) aponta que a relação entre tecnologia e saúde mental pode ser bidirecional: dificuldades psicológicas podem favorecer determinados padrões de uso, enquanto algumas experiências digitais podem agravar vulnerabilidades existentes.

BENEFÍCIOS E POSSIBILIDADES DOS AMBIENTES DIGITAIS

Os ambientes virtuais podem contribuir positivamente para o desenvolvimento e para a vida social. Entre as possibilidades estão a manutenção de vínculos, o acesso à informação, a aprendizagem, a expressão criativa, a participação social e a formação de comunidades.

Para adolescentes, comunidades virtuais podem oferecer espaços de pertencimento e troca de experiências. A APA destaca que determinadas funções das redes podem favorecer suporte social, companhia on-line e intimidade emocional, contribuindo para formas saudáveis de socialização.

A OMS igualmente reconhece que ambientes digitais podem fortalecer conexão, aprendizagem e acesso a serviços. Dessa forma, uma análise psicológica adequada deve considerar as potencialidades digitais e não apenas seus riscos.

RISCOS E VULNERABILIDADES

Entre os principais riscos associados aos ambientes virtuais encontram-se cyberbullying, exposição excessiva, perda de privacidade, contato com desconhecidos, conteúdos inadequados,

comparação social, desinformação, violência on-line, exploração sexual e uso problemático.

A OMS destaca que crianças e adolescentes podem estar expostos a cyberbullying, violência on-line, exploração sexual, conteúdos prejudiciais e comportamentos de uso excessivo. A APA também chama atenção para a importância de reduzir a exposição a conteúdos que incentivam comportamentos prejudiciais. Do ponto de vista psicológico, é fundamental evitar a ideia de que a tecnologia isoladamente produz determinado resultado. Os riscos dependem da interação entre indivíduo, contexto familiar e social, características do conteúdo, plataforma e padrão de uso.

EXPOSIÇÃO, HIPERCONECTIVIDADE E RELAÇÕES VIRTUAIS

A hiperconectividade pode ser entendida como dificuldade de estabelecer limites para o uso de dispositivos e como sensação de necessidade permanente de permanecer conectado. A preocupação constante com mensagens, notificações, curtidas e atualizações pode interferir na rotina.

A OMS identificou aumento do uso problemático de redes sociais entre adolescentes em países da Região Europeia, Ásia Central e Canadá, considerando indicadores como dificuldade de controle e consequências negativas do uso. A APA recomenda que o uso das redes não prejudique necessidades fundamentais ao desenvolvimento, como sono e atividade física. Assim, a Psicologia deve diferenciar quantidade de conexão de qualidade das relações e do funcionamento cotidiano.

AMBIENTE VIRTUAL, IDENTIDADE E AUTOESTIMA

A construção da identidade é uma dimensão central da adolescência. Erikson (1976) compreende esse período como importante para a integração de diferentes aspectos do self, incluindo valores, objetivos e crenças. As redes sociais podem participar desse processo ao oferecer espaço para apresentação e experimentação de aspectos da identidade. Fotografias, vídeos, opiniões, interesses e relações podem ser utilizados para construir determinada imagem de si.

Livingstone (2009) aponta que ambientes de redes sociais possibilitam novas formas de apresentação do self, construção de relações e gestão de privacidade e intimidade. Entretanto, a comparação com representações idealizadas pode gerar pressão e influenciar a autoestima, especialmente quando o valor pessoal passa a ser associado à aprovação recebida on-line.

RELAÇÕES SOCIAIS: APROXIMAÇÃO OU ISOLAMENTO?

Uma questão frequente é se os ambientes virtuais aproximam ou afastam as pessoas. A resposta depende de como, para quem e em quais circunstâncias são utilizados.

As tecnologias podem fortalecer vínculos existentes, permitir novas amizades e ampliar redes de apoio. Por outro lado, quando utilizadas de maneira excessiva ou como substituição sistemática de experiências presenciais, podem contribuir para isolamento e prejuízos no funcionamento social.

Uma pergunta mais adequada para a Psicologia, portanto, não é simplesmente se a internet aproxima ou afasta, mas de que maneira determinados usos dos ambientes virtuais modificam as

relações e quais consequências produzem para diferentes indivíduos.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A inteligência artificial é um conjunto de tecnologias que permitem máquinas aprenderem, raciocinarem e realizarem tarefas como compreender situações, auxiliar com dúvidas e tomadas de decisões, e simular a criatividade e autonomia humana.

Os sistemas de inteligência artificial se aprimoram e aprendem diariamente conforme são utilizados e recebem mais dados e informações por meio de seus sites e aplicativos, através de prompts ou até mesmo simples questionamentos. Quanto mais ricas forem as informações inseridas, mais aprimorada será a resposta e mais a IA absorve conhecimento.

PRESENÇA DE IA NO COTIDIANO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

De acordo com uma pesquisa realizada pela TIC Kids Online Brasil (2025), aproximadamente 59% das crianças e adolescentes utilizam Inteligência Artificial para auxiliar nos estudos e lidar com as emoções. A utilização vai desde o pedido para gerar uma imagem ou responder uma questão da lição de casa, até dúvidas relacionadas ao que estão sentindo e como devem agir em determinadas situações.

POSSIBILIDADES E BENEFÍCIOS

Utilizando a IA, muitas crianças e adolescentes conseguem tirar suas dúvidas com os estudos, fazer resumos, entender melhor determinados assuntos e realizar suas atividades. O contato com a IA desenvolve nesses jovens a habilidade de criar comandos e textos, e de programar a IA de acordo com suas necessidades, pois essas ferramentas respeitam o tempo e estilo de aprendizado de cada um, atuando como uma auxiliar extracurricular.

RISCOS RELACIONADOS AO USO SEM ORIENTAÇÃO

Por outro lado, o uso dessas ferramentas sem a orientação e supervisão de adultos pode ser extremamente perigoso, principalmente quando se fala de usar a IA para pedir conselhos emocionais, pois a mesma não é um ser humano e tratará a situação de forma puramente racional, sem empatia real ou mensuração de consequências éticas. Outro grande problema é a suscetibilidade à desinformação, tanto por alucinações da ferramenta quanto por deepfakes.

A facilidade em obter respostas prontas pode diminuir o interesse pela pesquisa. Além disso, há o perigo iminente a conteúdos como discursos de ódio, violência e fake.

QUESTÕES RELACIONADAS À PRIVACIDADE, AUTONOMIA E SEGURANÇA

As questões éticas e jurídicas relacionadas à proteção de dados assumem uma posição crítica. Crianças e adolescentes se tornaram os maiores alvos do chamado “perfilamento comportamental” pelas plataformas, que coletam dados de navegação, localização e preferências para criar perfis comerciais. Tal prática fere o princípio da autonomia e da privacidade.

No quesito segurança, o avanço de softwares permite a clonagem de imagem e voz, facilitando

práticas criminosas como cyberbullying, assédio e extorsão visual.

IMPACTOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS

Muitas ferramentas foram criadas com mecanismos de engajamento que exploram o campo de recompensas no cérebro. O uso de filtros, edições e efeitos gerados por IA distorce a realidade, trazendo danos a jovens que se comparam com estéticas inatingíveis, resultando em baixa autoestima e pressões irreais.

A substituição das relações reais por conversas com robôs tende a empobrecer o repertório socioemocional dos usuários, que podem desenvolver dependência dessas ferramentas paliativas.

RESPONSABILIDADE DOS ADULTOS DIANTE DO USO DA IA

Diante desse cenário, o papel dos adultos é orientar e supervisionar. Não se trata de uma proibição arbitrária, mas de acompanhamento, estipulação de limites de tempo de tela e incentivo ao diálogo sobre os conteúdos consumidos.

Nas escolas, a implementação de aulas sobre letramento algorítmico é imperativa para capacitar os estudantes a questionarem as fontes dos conteúdos. A sociedade também deve exigir o cumprimento de legislações como a LGPD, garantindo que as plataformas adotem a privacidade por padrão ("privacy by design").

NEGLIGÊNCIA E ABANDONO DIGITAL

A negligência digital pode ser compreendida como a omissão dos responsáveis em orientar, acompanhar e proteger crianças e adolescentes diante dos riscos existentes no ambiente digital. Trata-se da ausência dos cuidados necessários para que o uso das tecnologias ocorra de forma segura e adequada à idade do usuário, não se restringindo apenas à disponibilização de dispositivos ou ao acesso à internet (FERNÁNDEZ, 2013).

Segundo Fernández (2013), as crianças e os adolescentes estão expostos a inúmeros riscos nas redes sociais, especialmente na perda de privacidade, na ampliação das interações com desconhecidos e na pouca percepção sobre as consequências da divulgação de informações pessoais. Quando os responsáveis deixam de realizar orientações básicas, contribuem para vulnerabilidades digitais:

Falta de orientação: Ocorre quando não há diálogo sobre o uso seguro, privacidade e exposição de dados.

Ausência de supervisão: Inexistência de acompanhamento das atividades desenvolvidas online.

Negligência digital: Caracteriza-se quando a falta de orientação ocorre de forma persistente, configurando uma falha no dever de cuidado, expondo os menores a prejuízos.

O CONCEITO DE ABANDONO DIGITAL

O abandono digital pode ser entendido como uma forma mais grave de negligência digital. Ele ocorre quando crianças e adolescentes são deixados sem acompanhamento ou proteção no ambiente

virtual, ficando encarregados de administrar sozinhos experiências para as quais ainda não possuem maturidade emocional, cognitiva ou social (FERNÁNDEZ, 2013).

Fernández (2013) destaca que as redes sociais apresentam maior resistência à supervisão por serem ambientes imersivos e, em grande parte, fechados ao monitoramento parental. Sem supervisão, os jovens tornam-se presas fáceis para manipulação, assédio online, cyberbullying e violações diversas.

RESPONSABILIDADE PARENTAL E ACOMPANHAMENTO

A participação da família é o pilar de um ambiente seguro. Cabe aos responsáveis orientar sobre a configuração de ferramentas de privacidade e estimular uma postura crítica. Fernández (2013) ressalta que a inserção dos pais no contexto digital dos filhos favorece uma melhor compreensão de suas vivências online, contribuindo para ações preventivas.

CONSEQUÊNCIAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A negligência e o abandono digital geram impactos emocionais e sociais significativos: ansiedade, medo, baixa autoestima e isolamento. Na segurança, destacam-se riscos de roubo de identidade e manipulação por terceiros. Mudanças repentinas de comportamento, ocultação de telas e queda no rendimento escolar são sinais de alerta que exigem intervenção (FERNÁNDEZ, 2013).

RELAÇÃO ENTRE NEGLIGÊNCIA DIGITAL E OUTRAS FORMAS DE NEGLIGÊNCIA

Para Fernández (2013), a negligência digital está umbilicalmente ligada às formas tradicionais de negligência parental. Como a vida digital é inseparável da vida cotidiana contemporânea, a omissão nos cuidados virtuais afeta diretamente o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança com o mesmo peso da negligência material.

LIMITES ENTRE AUTONOMIA E PROTEÇÃO

O desafio central é equilibrar a autonomia progressiva com a necessidade protetiva. A autonomia não exime a responsabilidade dos pais. Fernández (2013) prega uma postura baseada no diálogo e na construção de competências, distanciando-se do mero controle absoluto em favor de um acompanhamento pautado na confiança e cidadania digital.

INSTITUIÇÕES E PROTEÇÃO NO AMBIENTE DIGITAL

A presença tecnológica produz novas demandas para as instituições responsáveis pela educação, proteção e cuidado infantil e juvenil. Família, escola e serviços de saúde e assistência ocupam lugares complementares. O Governo Federal consolidou essa visão através do "Guia Crianças, Adolescentes e Telas", que orienta sobre saúde, segurança e educação no ambiente digital.

FAMÍLIA — RESPONSABILIDADE, ORIENTAÇÃO E MEDIAÇÃO

A família não deve se limitar a estipular tempo de tela, mas precisa acompanhar os conteúdos e promover o diálogo franco. Grizólio e Scorsolini-Comin (2020) destacam estratégias que envolvem

restrição, monitoramento e, primordialmente, diálogo. A mediação parental é uma prática educativa que modula o desenvolvimento da autonomia. A Psicologia, neste âmbito, ajuda a estruturar essa mediação, compreendendo as particularidades de cada núcleo familiar.

ESCOLA — EDUCAÇÃO DIGITAL, PREVENÇÃO E IDENTIFICAÇÃO

A escola é diretamente impactada pela cibercultura. Boto (2023) adverte que a escola contemporânea não pode tratar a tecnologia como mero apêndice. A educação digital é uma responsabilidade institucional focada na formação de sujeitos críticos. A escola é essencial na identificação de isolamentos ou declínios de performance atrelados ao mau uso. A legislação (Lei nº 15.100/2025) inclusive passou a demandar estratégias para mitigar o sofrimento psíquico derivado do uso imoderado de eletrônicos no ambiente escolar, sendo vital a capacitação contínua docente (BETTEGA, 2010).

SAÚDE — IDENTIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Profissionais de saúde devem investigar aspectos como sono, comportamento e rotina, buscando correlações com os hábitos digitais, sem reducionismos. O documento "#Menos Telas #Mais Saúde" (SBP, 2024) traz recomendações fundamentais para esse segmento. A Psicologia clínica deve avaliar como as tecnologias permeiam o sofrimento sem necessariamente culpá-las isoladamente.

ASSISTÊNCIA SOCIAL E PROTEÇÃO SOCIAL (CRAS, CREAS E REDES DE APOIO)

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) atua frente a vulnerabilidades. A Proteção Social Básica (CRAS) atua de forma preventiva fortalecendo vínculos comunitários. Quando o abandono digital culmina em violação direta de direitos (como aliciamento, vazamento de imagens, cibercrimes graves), a Proteção Especial (CREAS) é acionada. O trabalho multidisciplinar é mandatório.

SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

O ECA (Lei nº 8.069/1990) dita a doutrina da proteção integral. Em situações de abandono digital severo e exploração cibernética, órgãos como Conselho Tutelar, Ministério Público e Sistema Judiciário devem agir para assegurar a defesa infantojuvenil em articulação estreita com as demais instituições educacionais e clínicas.

PSICOLOGIA E AMBIENTE DIGITAL

A Psicologia amplia seu campo de atuação ao considerar os efeitos dessas transformações sobre as relações sociais, o desenvolvimento, a subjetividade e as formas de proteção. Nesse contexto, o trabalho do psicólogo não deve estar voltado apenas para situações em que já existe sofrimento ou violação de direitos. A prevenção também constitui uma importante possibilidade de atuação.

A psicoeducação pode ser utilizada como estratégia para orientação, favorecendo o diálogo e a

construção de relações mais conscientes com a tecnologia. A orientação aos pais e responsáveis pode abordar a necessidade de acompanhamento, estabelecimento de limites e atenção às características de cada fase do desenvolvimento.

No atendimento a crianças e adolescentes, a Psicologia pode oferecer acolhimento e escuta qualificada diante de situações de conflito, exposição, violência, cyberbullying, isolamento ou outras formas de vulnerabilidade relacionadas ao ambiente virtual. A identificação dessas situações exige atenção ao contexto em que o sujeito está inserido, evitando interpretações simplificadas que atribuam automaticamente à tecnologia a causa de dificuldades emocionais ou comportamentais.
No ambiente escolar, o psicólogo também pode contribuir para ações de prevenção, convivência, educação digital e fortalecimento das relações. A escola constitui um espaço importante para identificação de mudanças de comportamento e possíveis situações de vulnerabilidade, mas sua atuação precisa estar articulada à família e aos demais serviços envolvidos na proteção de crianças e adolescentes.
Dessa forma, a atuação da Psicologia deve ocorrer de maneira interdisciplinar e em rede. Questões relacionadas ao ambiente digital podem envolver aspectos psicológicos, educacionais, sociais e jurídicos, exigindo diálogo entre diferentes profissionais e serviços. O psicólogo contribui a partir de sua área de conhecimento, sem assumir responsabilidades que pertencem a outras categorias profissionais ou instituições.Essa atuação também deve respeitar os princípios éticos da profissão, considerando a dignidade, os direitos, a autonomia e a singularidade dos sujeitos.
O Código de Ética Profissional do Psicólogo orienta uma prática comprometida com a promoção da liberdade, da igualdade e da integridade do ser humano, princípios que também precisam estar presentes diante das novas situações de vulnerabilidade produzidas no ambiente digital.
A atuação profissional, entretanto, não pode ser dissociada do conjunto de direitos e responsabilidades estabelecidos pela legislação brasileira. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelece que sua proteção seja responsabilidade compartilhada pela família, pela sociedade e pelo Estado. Esse princípio também se aplica às situações vivenciadas no ambiente digital, especialmente quando existem situações de violência, exposição ou vulnerabilidade.

O Marco Civil da Internet estabelece princípios, garantias, direitos e deveres relacionados ao uso da internet no Brasil, incluindo aspectos relacionados à privacidade, à proteção de dados e ao exercício da cidadania no ambiente digital. Já a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) estabelece cuidados específicos para o tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes, considerando seu melhor interesse. Essas normas são relevantes para compreender que a proteção no ambiente virtual envolve também a preservação da privacidade e da segurança das informações desses sujeitos.
A Política Nacional de Educação Digital amplia essa discussão ao tratar da formação necessária para uma participação consciente, crítica, segura e responsável na sociedade digital. Nesse sentido, a escola

pode exercer papel importante na construção de conhecimentos e atitudes que favoreçam o uso mais responsável das tecnologias.

Assim, a legislação e as políticas públicas reforçam que a proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital não depende de uma única instituição. Família, escola, serviços de saúde, assistência social e demais integrantes da rede de proteção possuem responsabilidades específicas e precisam atuar de forma articulada. Para a Psicologia, isso significa contribuir para a prevenção, a orientação, a escuta e o fortalecimento dessa rede, respeitando os limites éticos e profissionais de sua atuação.

Mais do que conhecer as normas existentes, é necessário compreender como elas se relacionam com a realidade vivenciada por crianças e adolescentes. A existência de direitos formalmente reconhecidos não garante, por si só, sua efetivação. É necessário que as instituições conheçam suas responsabilidades, desenvolvam ações preventivas e estejam preparadas para identificar e encaminhar situações de risco.

Nesse sentido, discutir negligência e abandono digital significa também questionar se a sociedade e suas instituições estão acompanhando as mudanças provocadas pelas tecnologias. A proteção precisa acompanhar esse novo espaço de convivência, reconhecendo que o ambiente digital também faz parte da vida cotidiana e, consequentemente, das relações de cuidado, educação e proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste projeto permite concluir que o avanço exponencial das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial reconfigurou profundamente as dinâmicas de socialização, aprendizagem e construção de identidade das novas gerações. Se por um lado os ambientes virtuais oferecem oportunidades valiosas de conexão e aprendizado, por outro, escancaram vulnerabilidades críticas, culminando no fenômeno nocivo do abandono e da negligência digital.

Frente à questão do título: "O que as instituições sabem sobre isso?", constata-se que a rede de proteção social (família, escola, saúde e assistência social) ainda se encontra em processo de adaptação letárgica. As instituições estão começando a sair de um papel meramente reativo para um modelo preventivo – amparadas por legislações emergentes e guias governamentais –, mas a articulação em rede ainda é frágil e desafiadora. Muitas famílias ainda carecem de instrumentalização para migrar do uso passivo para a mediação parental ativa.

Por fim, em resposta à indagação "Qual a atuação da Psicologia?", evidencia-se que o papel da ciência psicológica é o pilar estrutural dessa transformação. O psicólogo atua não apenas no tratamento clínico de psicopatologias agravadas pelas telas, mas sobretudo na psicoeducação, no acolhimento institucional escolar, na capacitação familiar e no fortalecimento da cidadania digital. Ao interligar o entendimento clínico com o conhecimento das legislações (como ECA, LGPD e diretrizes da OMS e APA), a Psicologia promove as bases para que o desenvolvimento humano seja, de fato, resguardado e nutrido na era digital.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cristiano N.; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana G. B. (org.). **Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2013. E-book. Cap. 22-23.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). **Health advisory on social media use in adolescence.** Washington, DC: APA, 2023. Disponível em: https://www.apa.org/topics/social-media-internet/health-advisory-adolescent-social-media-use. Acesso em: 24 ago. 2026.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. E-book. Disponível em: Minha Biblioteca. Acesso em: 24 ago. 2026.

BOTO, Carlota (org.). **Cultura digital e educação.** São Paulo: Contexto, 2023. E-book. Disponível em: Minha Biblioteca. Acesso em: 24 ago. 2026.

BOYD, Danah. **It's complicated: the social lives of networked teens.** New Haven: Yale University Press, 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. **Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. **Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente.** Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14344.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. **Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14819.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. **Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da**

educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais.** Brasília, DF: Governo Federal, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/para-baixar. Acesso em: 24 ago. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília, DF: CFP, 2005.

ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNÁNDEZ, Jorge Flores. Redes sociais, privacidade e uso seguro das tecnologias de informação e comunicação. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582710005/. Acesso em: 20 ago. 2026.

GRIZÓLIO, Talita Cristina; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **Como a mediação parental tem orientado o uso de internet do público infanto-juvenil? Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, e217310, 2020.** DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217310.

LIVINGSTONE, Sonia. **Children and the Internet: great expectations, challenging realities.** Cambridge: Polity Press, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos.** Genebra: OMS, 2019.

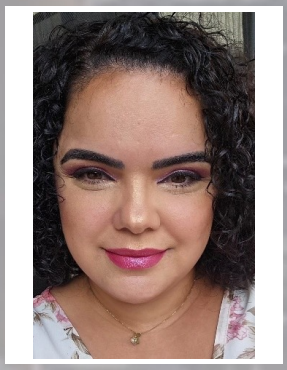
PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano.** 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Grupo de Trabalho Saúde Digital.** #Menos telas #Mais saúde: atualização 2024. Rio de Janeiro: SBP, 2024. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/24604cMO__MenosTelas__MaisSaude-Atualizacao.pdf. Acesso em: 24 ago. 2026.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil** - 2025. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 2025.

TURKLE, Sherry. **Alone together: why we expect more from technology and less from each other.** New York: Basic Books, 2011.

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



ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO: ENTRE A FORMAÇÃO ESTÉTICA E A CONSTRUÇÃO DA SENSIBILIDADE CRÍTICA

ART, CULTURE, AND EDUCATION: BETWEEN AESTHETIC EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF CRITICAL SENSITIVITY

WÂNIA BALABENUTE DE OLIVEIRA

Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2012). Atua como professora de Matemática no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, na EMEF José Honório Rodrigues e na EE Estela Borges Morato.

RESUMO

Este artigo examina as relações entre arte, cultura e educação, com atenção ao papel da experiência estética na formação dos estudantes. A discussão considera a arte como linguagem e forma de conhecimento, e não apenas como exercício técnico ou atividade complementar. Com base em Alves, Bosi, Canclini, Ferraz e Fusari, Pareyson, Iavelberg e Manguel, analisam-se a mediação cultural realizada pela escola e as contribuições das Artes Visuais e da Música. O estudo também aborda dificuldades presentes no ensino de Arte, como a carga horária reduzida, a formação docente e o uso pouco reflexivo das tecnologias. Conclui-se que a educação estética amplia repertórios, favorece a leitura crítica das produções culturais e cria condições para que os alunos expressem e interpretem diferentes experiências.

Palavras chaves: Arte; Cultura; Educação; Estética; Formação humana.

ABSTRACT

This article examines the relationships among art, culture, and education, focusing on the role of aesthetic experience in students' development. It understands art as a language and a form of knowledge rather than merely a technical exercise or supplementary activity. Drawing on Alves, Bosi, Canclini, Ferraz and Fusari, Pareyson, Iavelberg, and Manguel, the article analyzes cultural mediation at school and the contributions of visual arts and music. It also addresses challenges in art education, including limited class time, teacher preparation, and unreflective use of technology. The article concludes that aesthetic education broadens students' cultural repertoires, supports critical interpretation of cultural works, and creates opportunities for students to express and interpret diverse experiences.

Keywords: Art; Culture; Education; Aesthetics; Human Development

INTRODUÇÃO

A organização escolar costuma dar maior visibilidade aos componentes associados a resultados mensuráveis e à preparação para o trabalho. Nesse contexto, o ensino de Arte ainda pode ser tratado como atividade recreativa, decoração de eventos ou preenchimento de tempo, o que reduz sua contribuição para a formação dos estudantes.

A arte, entretanto, possibilita conhecer e comunicar aspectos da realidade que não se limitam à explicação conceitual. Imagens, sons, gestos e cenas mobilizam percepções, memórias e interpretações. Ensinar Arte envolve, portanto, produzir, apreciar e contextualizar manifestações culturais, permitindo que o aluno desenvolva repertório e atribua sentidos ao que observa.

Alves (1988) questiona uma educação orientada somente pela utilidade imediata. Sua reflexão ajuda a perceber que o envolvimento, a curiosidade e o prazer também participam da aprendizagem. A presença da arte na escola amplia as possibilidades de experiência e desafia uma concepção de ensino restrita à memorização e ao rendimento.

O objetivo deste artigo é discutir como arte, cultura, educação e estética se relacionam no cotidiano escolar. Para isso, apresentam-se fundamentos conceituais, aspectos do ensino de Artes Visuais e Música e desafios ligados à cultura digital e à formação docente.

ARTE, CULTURA, EDUCAÇÃO E ESTÉTICA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

ARTE COMO EXPERIÊNCIA HUMANA

Bosi (2000) compreende a arte como uma forma específica de conhecimento e expressão. A produção artística organiza materiais, imagens e sons para comunicar uma experiência e propor uma leitura da realidade. Por essa razão, seu valor não se limita à ornamentação ou ao entretenimento.

Na teoria da formatividade, Pareyson (1954) destaca que a obra se define durante o próprio fazer. O artista não executa simplesmente um modelo totalmente pronto: experimenta possibilidades, avalia resultados e modifica escolhas. Forma e conteúdo se desenvolvem no mesmo processo.

No ensino, essa concepção valoriza a pesquisa e a experimentação. Em vez de exigir apenas a cópia de um modelo, o professor pode propor problemas de criação, apresentar referências e acompanhar as decisões dos alunos, reconhecendo o percurso como parte da aprendizagem.

CULTURA: CONSTRUÇÃO COLETIVADE SENTIDOS

Cultura corresponde a práticas, valores, conhecimentos, linguagens e símbolos compartilhados e transformados pelos grupos sociais. Canclini (1980) mostra que a arte participa dessas relações: as obras circulam, recebem diferentes interpretações e adquirem novos sentidos conforme os contextos de produção e recepção.

A escola realiza uma mediação entre repertórios culturais diversos. Os estudantes chegam à sala de aula com experiências familiares, religiosas, territoriais e midiáticas. Reconhecer esses repertórios permite relacioná-los a outras produções e ampliar, sem desqualificar, as referências que cada aluno já possui.

Quando somente determinadas manifestações são apresentadas como legítimas, a escola pode reforçar hierarquias culturais. Uma abordagem plural cria espaço para comparar linguagens, contextos e pontos de vista, favorecendo o diálogo e a compreensão das diferenças.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO HUMANA

A estética estuda as formas de percepção e as experiências produzidas no contato com objetos, ambientes e manifestações artísticas. Na educação, essa dimensão envolve aprender a observar, escutar, comparar, interpretar e justificar preferências, superando a ideia de que o gosto é apenas espontâneo e individual.

Ferraz e Fusari (2010) defendem um ensino de Arte que articule fazer artístico, conhecimento e apreciação. Essa articulação permite desenvolver procedimentos técnicos sem separá-los da interpretação, da autonomia e da análise das condições culturais em que as obras foram produzidas.

Assim, a educação estética integra a formação geral. Ela oferece instrumentos para perceber com maior atenção as imagens, os sons e os discursos presentes na vida cotidiana.

ARTE: O MUNDO DA CULTURA NO MUNDO DA ESCOLA

A inclusão da arte no currículo aproxima o cotidiano escolar de diferentes produções simbólicas. Contudo, sua presença formal não garante, por si só, um trabalho consistente. Os objetivos, as propostas e as condições de realização determinam a qualidade da experiência oferecida aos alunos.

No Brasil, o ensino de Arte passou por mudanças de concepção e de lugar no currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997) contribuíram para reconhecer a área como componente curricular e organizar orientações para diferentes linguagens artísticas.

Persistem, porém, dificuldades como o pouco tempo destinado à disciplina, a falta de materiais e espaços apropriados e a atuação de docentes sem formação específica em todas as linguagens previstas. Essas condições limitam a continuidade e a diversidade das propostas.

Outro problema aparece quando a aula se reduz à reprodução de modelos ou a atividades livres sem objetivos definidos. No primeiro caso, há pouco espaço para escolhas; no segundo, a ausência de mediação pode impedir a ampliação do repertório. Criação e orientação pedagógica precisam caminhar juntas.

Iavelberg (2003) ressalta que aprender Arte envolve produzir, apreciar e refletir. Cabe ao professor selecionar referências variadas, formular questões e acompanhar os processos de criação, ajudando os alunos a relacionar suas escolhas a aspectos formais, históricos e culturais.

ARTES VISUAIS: LEITURA, CRIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

As Artes Visuais assumem especial relevância em uma sociedade na qual grande parte da informação circula por imagens. Fotografias, vídeos, ilustrações, interfaces digitais e publicidade influenciam a maneira como acontecimentos, pessoas e grupos sociais são percebidos.

Manguel (2001) discute a leitura de imagens como uma prática de interpretação. Na escola, essa leitura pode examinar enquadramento, cor, composição, contexto e intenção comunicativa. Esse aprendizado reduz a recepção passiva e amplia a capacidade de questionar o que uma imagem mostra ou omite.

O trabalho com Artes Visuais pode contemplar:

análise crítica de imagens de diferentes origens;
experimentação de técnicas, suportes e materiais;
estudo de produções artísticas de diferentes períodos e grupos;
relação entre escolhas visuais e contextos sociais.

As propostas de criação ganham maior sentido quando oferecem um problema a resolver e permitem escolhas. O aluno pode testar materiais, rever soluções e explicar suas decisões, em vez de apenas reproduzir um resultado determinado pelo professor.

Temas sociais e culturais também podem ser investigados visualmente. Para isso, é importante evitar abordagens meramente ilustrativas e criar condições para que os estudantes pesquisem referências, comparem representações e construam posicionamentos.

MÚSICA: EXPRESSÃO, IDENTIDADE E SENSIBILIDADE

A música participa de celebrações, rituais, movimentos sociais, formas de lazer e experiências pessoais. Os repertórios musicais ajudam a construir pertencimentos e memórias, mas também revelam diferenças geracionais, regionais e culturais.

Na escola, as atividades musicais podem favorecer:

- Percepção de timbres, alturas, intensidades e durações;
- Coordenação rítmica e corporal;
- Criação e expressão por meio de sons;
- Escuta, cooperação e produção coletiva.

O ensino de Música não precisa restringir-se à notação ou à execução instrumental. Escuta orientada, jogos sonoros, canto, criação de sequências rítmicas e exploração de objetos sonoros permitem desenvolver conhecimentos musicais em diferentes condições de infraestrutura.

A apresentação de gêneros variados deve ir além de uma lista de estilos. Conhecer contextos, funções sociais e modos de produção ajuda a compreender a diversidade musical e a enfrentar preconceitos ligados a determinados repertórios.

ARTE E CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As tecnologias digitais modificaram a criação, a circulação e o consumo de produções culturais. No contexto da chamada quarta revolução industrial, discutida por Sanchez (2018), ferramentas de edição, plataformas e redes passaram a integrar as experiências artísticas de muitos estudantes.

Esses recursos ampliam as possibilidades de produzir e compartilhar imagens e sons, mas também levantam questões sobre autoria, direitos de uso, manipulação de imagens, algoritmos e exposição. A educação artística pode transformar tais questões em objetos de investigação.

O professor atua como mediador ao ajudar a selecionar fontes, comparar produções e compreender os recursos empregados. Conforme a discussão de Teixeira (2018), essa atuação requer acompanhar as mudanças culturais sem reduzir a aula ao uso de uma ferramenta nova.

Nesse cenário, a arte oferece tempo para observar, elaborar e revisar. Essas experiências podem se contrapor ao consumo rápido de conteúdos e estimular uma relação mais consciente com as produções que circulam nas telas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida mostra que arte, cultura e educação se relacionam tanto na produção de conhecimentos quanto na formação de modos de perceber e interpretar o mundo. Por isso, o ensino de Arte não deve ocupar apenas momentos comemorativos ou recreativos do calendário escolar.

Compreendida como linguagem, a arte articula produção, apreciação e contextualização. Essa abordagem permite desenvolver procedimentos técnicos ao mesmo tempo que amplia a imaginação, o repertório cultural e a capacidade de justificar interpretações.

A contribuição de Alves (1988) evidencia que a formação escolar perde parte de seu sentido quando considera somente o que possui aplicação imediata. A experiência estética introduz curiosidade, prazer e questionamento, dimensões que também sustentam aprendizagens duradouras.

A mediação cultural da escola precisa reconhecer os repertórios trazidos pelos estudantes e, simultaneamente, colocá-los em contato com outras referências. Esse movimento evita tanto a desvalorização das culturas de origem quanto a limitação do aluno ao universo que já conhece.

Nas Artes Visuais, educar o olhar envolve analisar como as imagens constroem significados. Na Música, educar a escuta requer perceber elementos sonoros e compreender seus usos culturais. Em ambas as linguagens, criação e interpretação favorecem uma participação menos passiva diante das produções contemporâneas.

As tecnologias oferecem novos meios de expressão, mas exigem discussão sobre autoria, circulação e leitura crítica. Seu uso pedagógico ganha sentido quando responde a objetivos de aprendizagem e amplia as possibilidades de pesquisa e criação, em vez de funcionar apenas como novidade.

A efetivação dessas propostas depende de condições concretas: tempo curricular, materiais, espaços, acesso a produções culturais e formação de professores. Sem esse suporte, é difícil garantir continuidade e aprofundamento ao trabalho.

Também é necessário planejar situações nas quais todos possam produzir, apreciar e falar sobre arte. O acesso à experiência estética não pode depender apenas das oportunidades existentes fora da escola, que são distribuídas de maneira desigual.

Conclui-se que a presença da arte no currículo se justifica por sua contribuição específica para a leitura, a criação e a compreensão da cultura. Quando tratada como área de conhecimento e acompanhada por mediação adequada, ela amplia as formas pelas quais os estudantes podem conhecer, comunicar experiências e participar da vida cultural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A utilidade e o prazer: um conflito educacional**. In: DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/docsitylivrofundamentosesteticosdaeducacaopdf/255813089. Acesso em: 02 ago. 2026.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000880452. Acesso em: 05 ago. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 05 ago. 2026.

CANCLINI, Néstor García. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1980. Disponível em: https://acervus.unicamp.br/Acervo/Detalhe/898109. Acesso em: 05 ago. 2026.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: https://pergamum.bibliotecas.ufs.br/acervo/157200. Acesso em: 10 ago. 2026.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001288848. Acesso em: 10 ago. 2026.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e de ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535901498/lendo-imagens. Acesso em: 12 ago. 2026.

PAREYSON, Luigi. **Estetica: teoria della formatività**. Torino: Edizioni di Filosofia, 1954. Disponível em: https://www.librinlinea.it/titolo/estetica-teoria-della-formativit-par/LO10371318. Acesso em: 15 ago. 2026.

SANCHEZ, Wagner. **A quarta revolução industrial e seus impactos na educação**. ABMES Blog, Brasília, DF, 18 jan. 2017. Disponível em: https://www.abmes.org.br/blog/detalhe/11915/a-quarta-revolucao-industrial-e-seus-impactos-na-educacao. Acesso em: 20 ago. 2026.

TEIXEIRA, Gilberto. **Quem é o professor do século XXI?** Revista PontoCom, 14 out. 2012. Disponível em: https://revista.planetapontocom.org.br/artigos/quem-e-o-professor-do-seculo-xxi. Acesso em: 20 ago. 2026.



GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: VULNERABILIDADES E FATORES DE RISCO NO CONTEXTO DA SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA

ADOLESCENT PREGNANCY: VULNERABILITIES AND RISK FACTORS IN SEXUAL AND REPRODUCTIVE HEALTH

WILLIAS FARIAS BASTOS

Graduação em Serviço Social pela Untins (2012); Graduação em Biomedicina pela ETEP (2024); Mestre em Saúde Pública pela UNADES (2023); Assistente Social – Prefeitura Municipal de Mucurici/ES.

RESUMO

A gravidez na adolescência permanece como um desafio para a saúde pública e para a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais, econômicas, educacionais e de gênero. Este artigo analisa vulnerabilidades e fatores associados à gravidez na adolescência, com atenção às dimensões individuais, familiares, sociais, educacionais, culturais e institucionais. Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, de natureza bibliográfica e documental, elaborado a partir do referencial desenvolvido na dissertação de mestrado do autor e complementado por documentos e estudos recentes de organismos internacionais e da literatura científica latino-americana. A análise evidencia que a gravidez na adolescência não pode ser explicada apenas por decisões individuais ou pela iniciação sexual, pois se relaciona ao acesso desigual à educação, à informação e aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, às condições socioeconômicas, às normas de gênero, às relações familiares e às possibilidades concretas de construção de projetos de vida. Na América Latina e no Caribe, a redução da fecundidade adolescente ocorreu de forma desigual e ainda convive com fortes disparidades. No caso boliviano, os dados recentes indicam redução dos registros gerais, mas persistência de situações preocupantes entre meninas mais jovens. Conclui-se que a prevenção exige ações intersetoriais, educação sexual integral, acesso oportuno a métodos contraceptivos, serviços de saúde acolhedores e políticas capazes de enfrentar as desigualdades que sustentam a vulnerabilidade.

Palavras chaves: Adolescência; Gravidez na adolescência; Saúde sexual e reprodutiva; Vulnerabilidade; Educação sexual.

ABSTRACT

Adolescent pregnancy remains a public health challenge and an issue of sexual and reproductive rights, particularly in settings shaped by social, economic, educational, and gender inequalities. This article analyzes vulnerabilities and factors associated with adolescent pregnancy across individual, family, social, educational, cultural, and institutional dimensions. It is a theoretical-reflective bibliographic and documentary study based on the author's master's thesis and supplemented by recent documents and research from international organizations and Latin American scholarship. The analysis shows that adolescent pregnancy cannot be explained solely by individual decisions or sexual initiation; it is connected to unequal access to education, information, and sexual and reproductive health services, as well as socioeconomic conditions, gender norms, family relationships, and real opportunities to develop life plans. In Latin America and the Caribbean, adolescent fertility has declined unevenly and remains marked by major disparities. In Bolivia, recent data show fewer overall cases but continuing concern among younger girls. The article concludes that prevention requires intersectoral action, comprehensive sexuality education, timely access to contraception, welcoming health services, and policies that address the inequalities underlying vulnerability.

Keywords: Adolescence; Adolescent Pregnancy; Sexual and Reproductive Health; Vulnerability; Sexuality Education

INTRODUÇÃO

A gravidez na adolescência constitui uma questão de saúde pública que ultrapassa a dimensão clínica da gestação, envolvendo aspectos relacionados à saúde sexual e reprodutiva, à educação, às relações familiares, às condições socioeconômicas, às questões de gênero, à cultura, aos direitos e às oportunidades de desenvolvimento. Embora a taxa global de fecundidade entre adolescentes tenha apresentado redução nas últimas décadas, esse movimento não ocorre de maneira uniforme entre países e grupos sociais: adolescentes que vivem em condições de pobreza, possuem menor escolaridade ou encontram dificuldades para acessar serviços de saúde continuam mais expostas à ocorrência de uma gravidez precoce e às repercussões decorrentes dela (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2024).

Na América Latina e no Caribe, a gravidez na adolescência continua ocupando lugar de destaque nas discussões sobre saúde pública e direitos sociais, com taxas de fecundidade que permanecem elevadas em comparação com outras partes do mundo, apesar da redução observada nos últimos anos; as diferenças entre territórios e grupos populacionais mostram que o fenômeno está associado a condições sociais e estruturais, entre elas o acesso à educação, à informação, aos métodos contraceptivos e aos serviços de saúde sexual e reprodutiva (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2024; UNFPA, 2025a).

Na Bolívia, essa realidade merece atenção específica. Dados do Fundo de População das Nações Unidas indicam que 28.078 gravidezes em adolescentes foram registradas no país em 2024, com diferenças entre territórios e a ocorrência de situações envolvendo meninas menores de 15 anos. No departamento de Santa Cruz, onde se localiza Santa Cruz de la Sierra e foi desenvolvida a pesquisa que fundamenta este artigo, foram registrados 9.575 casos no mesmo ano (UNFPA BOLIVIA, 2025a).

Compreender a gravidez na adolescência requer uma perspectiva que ultrapasse a ideia de que sua ocorrência resulta apenas de uma escolha individual ou de determinado comportamento sexual. O fenômeno é influenciado pela interação de fatores individuais, familiares, educacionais, econômicos, culturais e institucionais: a vulnerabilidade social, as desigualdades de gênero, as dificuldades de acesso à informação e aos métodos contraceptivos, as relações familiares fragilizadas e a insuficiência de ações de educação sexual podem aumentar a exposição dos adolescentes à gravidez não planejada (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2024; UNFPA BOLIVIA, 2025a).

Suas consequências também precisam ser analisadas a partir dessa perspectiva ampliada: a gestação pode interferir na continuidade dos estudos, nas relações familiares, nas oportunidades de inserção profissional e na construção dos projetos de vida, mas essas repercussões não dependem somente da ocorrência da gravidez, podendo ser modificadas pelo suporte familiar, pelas condições econômicas, pelo acesso aos serviços públicos e pela capacidade das instituições de acolher, orientar e proteger os adolescentes.

O presente artigo tem como ponto de partida a dissertação de mestrado intitulada *El afrontamiento y riesgo del embarazo precoz, en adolescentes de lo Colégio 14 Septiembre en Santa Cruz de la Sierra, Bolívia*, desenvolvida na área de Saúde Pública, que buscou compreender os riscos relacionados à gravidez precoce e o processo de enfrentamento vivenciado pelos adolescentes vinculados à instituição investigada, evidenciando a necessidade de ampliar a compreensão do fenômeno a partir de fatores familiares, educacionais, sociais e culturais, e não apenas de características ou decisões individuais dos adolescentes (BASTOS, 2023). Partindo dessa realidade, este artigo procura responder à seguinte questão: quais fatores individuais, familiares, sociais, educacionais, culturais e institucionais estão relacionados à ocorrência da gravidez na adolescência e de que maneira esses fatores interferem nas trajetórias escolar, familiar e social das adolescentes, considerando o contexto boliviano e, particularmente, a realidade relacionada ao Colégio 14 de Septiembre, em Santa Cruz de la Sierra?

O objetivo geral consiste em analisar os principais fatores individuais, familiares, sociais, educacionais, culturais e institucionais relacionados à gravidez na adolescência, bem como suas repercussões nas trajetórias escolar, familiar e social, considerando o contexto boliviano e a realidade que fundamentou a pesquisa desenvolvida no Colégio 14 de Septiembre. Os objetivos específicos são: a) discutir a adolescência como processo de desenvolvimento biopsicossocial e sua relação com a sexualidade e a saúde sexual e reprodutiva; b) identificar os principais fatores individuais, familiares,

sociais e culturais associados à gravidez na adolescência; c) analisar a influência dos fatores educacionais e institucionais na prevenção da gravidez precoce; d) discutir as possíveis repercussões da gravidez na adolescência sobre as trajetórias escolar, familiar e social; e) refletir sobre o papel da escola, da família, dos serviços de saúde e das políticas públicas na prevenção da gravidez não planejada e na promoção dos direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes.

A escolha do tema justifica-se pela permanência da gravidez na adolescência como um fenômeno capaz de repercutir em diferentes dimensões da vida dos jovens, com efeitos que podem envolver a saúde materna e infantil, a continuidade da escolarização, as relações familiares, as condições econômicas e as perspectivas futuras, e que tendem a se intensificar em contextos marcados por desigualdades sociais (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2024; UNFPA BOLIVIA, 2025a).

Sua relevância acadêmica está relacionada à possibilidade de aproximar diferentes campos de conhecimento saúde pública, educação, ciências sociais e direitos sexuais e reprodutivos, favorecendo uma leitura mais ampla que reconheça que a ocorrência e as consequências da gravidez na adolescência estão vinculadas às condições concretas em que os adolescentes vivem, estudam, estabelecem relações e constroem seus projetos de vida.

O artigo foi desenvolvido como um estudo teórico-reflexivo, de natureza bibliográfica e documental. A dissertação de Bastos (2023) constituiu a referência inicial para a retomada da problemática, enquanto documentos técnicos e normativos recentes da Organização Mundial da Saúde, da Organização Pan-Americana da Saúde e do Fundo de População das Nações Unidas foram utilizados para atualizar a discussão. O propósito não é apenas reunir informações sobre sexualidade e contracepção, mas compreender como as condições familiares, educacionais, sociais e institucionais interferem nas possibilidades de escolha e na construção dos projetos de vida dos adolescentes, contribuindo também para pensar ações de prevenção que considerem as particularidades dos diferentes contextos sociais.

O artigo está organizado em seções que abordam, sucessivamente, a adolescência como processo biopsicossocial e a sexualidade como dimensão constitutiva do desenvolvimento; os fatores relacionados à gravidez na adolescência e suas vulnerabilidades; a educação sexual e o papel da escola, da família e dos serviços de saúde na prevenção; as consequências da gravidez precoce; o contexto boliviano e as políticas de prevenção intersetorial; e, por fim, as implicações para a promoção da saúde sexual e reprodutiva e as considerações finais.

ADOLESCÊNCIA, SEXUALIDADE E PROJETOS DE VIDA

A adolescência é uma etapa marcada por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, que envolve a reconstrução da identidade, a integração de um novo esquema corporal, o desenvolvimento cognitivo e a construção de projetos de vida; mudanças em uma dimensão podem

repercutir nas demais, produzindo novas necessidades de informação, apoio e participação social (Bastos, 2023). Sua compreensão não deve reduzir o sujeito à idade cronológica, mas reconhecer adolescentes como sujeitos com potencialidades, capacidades e direitos, capazes de participar da construção de suas trajetórias perspectiva particularmente importante para a saúde sexual e reprodutiva, pois permite compreender escolhas e comportamentos considerando as oportunidades e restrições existentes no ambiente em que vivem.

A construção da identidade também se relaciona com a influência dos pares, da família, da escola e dos meios de comunicação: o grupo de pares pode oferecer pertencimento e apoio emocional, mas relações marcadas por pressão, desigualdade ou ausência de diálogo podem favorecer decisões pouco protegidas. Nesse contexto, a sexualidade integra o processo de desenvolvimento e precisa ser abordada sem moralização, com informação científica, respeito, diálogo e reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos, envolvendo corpo, afetividade, relações, identidade, consentimento, proteção e responsabilidade (Bastos, 2023). A orientação contemporânea da OMS reforça que a educação sexual abrangente e o acesso a serviços responsivos às necessidades dos adolescentes são componentes relevantes para prevenir gravidezes precoces e resultados reprodutivos adversos (World Health Organization, 2025a).

A construção de projetos de vida é outro elemento central: na adolescência, projetar o futuro envolve pensar em estudo, trabalho, relações afetivas, família, participação comunitária e autonomia. Quando as oportunidades educacionais e profissionais são reduzidas, a maternidade pode adquirir significados que não podem ser interpretados apenas como resultado de desconhecimento, sendo percebida, em determinados contextos, como possibilidade de reconhecimento, pertencimento ou construção de um lugar social; por isso, a prevenção precisa ampliar oportunidades e não apenas transmitir informações sobre contracepção (BASTOS, 2023; UNFPA, 2025a).

A autonomia progressiva não significa independência absoluta: as decisões dos adolescentes são influenciadas pela família, pelos pares, pela escola, pelos serviços de saúde e pelas condições materiais de existência, de modo que, quando esses espaços oferecem informação confiável, escuta e proteção, ampliam-se as possibilidades de escolhas responsáveis, ao passo que o silêncio, o julgamento ou as barreiras institucionais podem limitar a autonomia não pela falta de vontade, mas pela falta de oportunidades e de suporte.

Uma adolescente que consegue visualizar possibilidades concretas para o futuro encontra mais razões e condições para adiar uma gravidez que não deseja; por isso, políticas de prevenção devem trabalhar com o futuro que o adolescente deseja construir, e não apenas com os riscos que se pretende evitar. Nessa perspectiva, cabe à escola criar condições para que os estudantes tenham acesso a conhecimento científico, desenvolvam capacidade crítica, reconheçam situações de violência e saibam buscar ajuda sem assumir o papel dos serviços de saúde nem substituir a família, tratando o

adolescente como participante do processo, capaz de formular perguntas, relatar dificuldades e colaborar na definição das ações educativas.

FATORES DE RISCO E VULNERABILIDADE NA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

A gravidez na adolescência resulta de uma combinação de fatores estruturais, individuais, familiares e institucionais, além das representações socioculturais da maternidade e da paternidade; essa classificação evidencia que o fenômeno é multideterminado, pois a ausência ou insuficiência de informação é importante, mas não explica sozinha a ocorrência de uma gravidez, sendo necessário considerar as condições de vida, a escolaridade, as relações familiares, o acesso aos serviços e as normas que regulam as experiências sexuais e reprodutivas dos adolescentes (Bastos, 2023). Essa distribuição desigual entre grupos sociais impede uma explicação baseada exclusivamente em escolhas individuais: a vulnerabilidade resulta da interação entre renda, escolaridade, território, gênero, acesso aos serviços, relações familiares e oportunidades de desenvolvimento.

Entre os fatores estruturais, destacam-se a pobreza, a exclusão social e as barreiras de acesso à educação, à saúde e ao trabalho. A revisão sistemática de Rodríguez Ribas (2021), ao analisar evidências de 14 países da América Latina e do Caribe, identificou associação entre políticas de educação obrigatória e transferências condicionadas e a prevenção da gravidez na adolescência, apontando também a necessidade de ampliar as evidências sobre serviços de planejamento familiar e conclusão do ensino secundário.

A pobreza, contudo, não deve ser compreendida como causa automática: o que amplia o risco é a interação entre desigualdade e oportunidades, de modo que adolescentes com menor acesso a serviços, informação, educação e perspectivas de inserção profissional enfrentam um conjunto maior de barreiras para planejar o futuro. O relatório regional do UNFPA (2025a) mostra que a gravidez na adolescência e a maternidade precoce atingem de maneira desproporcional adolescentes rurais, indígenas, afrodescendentes, pobres e com menor escolaridade, reforçando a necessidade de políticas orientadas pela equidade preocupação também presente na leitura da OPAS, para quem os maiores desafios se concentram entre populações em situação de vulnerabilidade e territórios com menor acesso a escolas, unidades de saúde, profissionais capacitados, transporte, informação e redes de proteção.

Os fatores individuais também merecem atenção: a adolescência envolve busca de autonomia, experimentação, influência dos pares e desenvolvimento progressivo da capacidade de avaliar consequências, o que não significa considerar adolescentes incapazes de decidir, mas reconhecer que a autonomia é construída em interação com informação, apoio, condições materiais e oportunidades. A iniciação sexual precoce pode aumentar a exposição ao risco quando ocorre sem informação adequada, sem acesso a métodos contraceptivos ou em relações marcadas por desigualdade de poder; a literatura reunida na dissertação também aponta a baixa autoestima, a ausência de habilidades para a

vida, a dificuldade de comunicação com os pais, a pressão dos pares e o não uso de métodos de planejamento familiar como fatores associados ao risco, que devem ser entendidos não como características permanentes do adolescente, mas como condições modificáveis por ações educativas, apoio familiar e acesso a serviços de saúde (Bastos, 2023).

A família constitui uma das principais redes de proteção durante a adolescência: relações baseadas em diálogo, confiança e acompanhamento favorecem a procura por informação e ajuda, enquanto ambientes marcados por censura, violência, ausência de comunicação ou rejeição da sexualidade dificultam essa busca o silêncio familiar não elimina a vida sexual, apenas desloca as decisões para espaços menos protegidos. A comunicação familiar precisa ser compreendida como processo contínuo, e não como algo acionado apenas diante de uma suspeita ou de uma gravidez já ocorrida, sendo também necessário reconhecer que pais e responsáveis podem ter dificuldades para abordar esses assuntos e, por isso, precisam de orientação e apoio institucional.

As relações de gênero e de poder atravessam esse conjunto de fatores. A responsabilidade pela prevenção costuma ser atribuída de maneira desproporcional às meninas, enquanto os meninos são frequentemente afastados das discussões sobre contracepção e cuidado, o que reduz a responsabilidade compartilhada e pode limitar a autonomia feminina; a capacidade de negociar o uso de preservativos ou de buscar um método contraceptivo, por sua vez, pode ser reduzida em relações marcadas por coerção, medo ou dependência. A prevenção da gravidez deve, portanto, estar articulada à prevenção das violências e à promoção de relações igualitárias orientação reforçada pela diretriz da OMS de 2025, que enfatiza a necessidade de enfrentar o casamento infantil, o sexo coercitivo e as barreiras de acesso aos serviços como componentes da prevenção da gravidez precoce (World Health Organization, 2025a).

Essa leitura integrada modifica a compreensão da prevenção: informar sobre métodos contraceptivos é necessário, mas insuficiente, pois a prevenção efetiva precisa combinar conhecimento, acesso, habilidades, autonomia, diálogo, proteção e oportunidades. É importante, ainda, evitar a culpabilização quando a gravidez é tratada como consequência exclusiva de irresponsabilidade, deixa-se de observar as condições que produzem a vulnerabilidade, o que exige que a prevenção seja orientada pela proteção dos direitos e pela ampliação das possibilidades de vida.

EDUCAÇÃO SEXUAL, ESCOLA, FAMÍLIA E ACESSO À SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA

A educação sexual ocupa posição estratégica na prevenção da gravidez na adolescência. A dissertação já apontava que a ausência de educação sexual adequada, os mitos e os temores em torno da sexualidade e a insuficiência de informações sobre métodos contraceptivos contribuíam para ampliar a vulnerabilidade; as evidências mais recentes permitem avançar nessa direção, mostrando que uma educação sexual eficaz não se resume a transmitir informações biológicas, pois envolve habilidades, atitudes, direitos, relações, prevenção da violência e capacidade de tomada de decisão (BASTOS, 2023; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2025a). O conteúdo, assim, precisa incluir puberdade,

afetividade, consentimento, prevenção da violência, métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissíveis, respeito às diferenças e responsabilidade compartilhada, contribuindo para que adolescentes compreendam não apenas o que pode acontecer, mas também como agir diante de situações concretas.

Uma revisão sistemática sobre intervenções educativas na América do Sul, que incluiu 16 estudos e 1.131 adolescentes, identificou aumento significativo do conhecimento sobre saúde sexual e reprodutiva, prevenção da gravidez e uso de métodos contraceptivos, além de mudanças positivas nas atitudes relacionadas à prevenção (Castro-Benavides et al., 2023). Esses achados não significam que uma ação isolada seja suficiente: a prevenção precisa ser contínua, adequada à idade e articulada aos serviços de saúde, considerando contextos culturais, territoriais e sociais distintos, sem impor um modelo único de comportamento, mas criando condições para decisões informadas e responsáveis perspectiva que aproxima a prevenção da promoção da saúde e dos direitos humanos.

A escola ocupa lugar estratégico porque reúne adolescentes em um espaço de convivência, aprendizagem e construção de projetos de vida, funcionando como instituição socializadora relevante para a formação relacionada à sexualidade, sem que esse papel substitua a responsabilidade da família ou dos serviços de saúde. No campo educacional, ações preventivas podem integrar conteúdos de saúde, cidadania, direitos, relações de gênero, prevenção da violência, contracepção e projeto de vida, por meio de rodas de conversa, oficinas, atividades participativas, atendimento de dúvidas e encaminhamento aos serviços de saúde; a participação dos adolescentes é essencial, pois permite identificar dúvidas e barreiras que dificilmente aparecem em ações exclusivamente expositivas. No contexto escolar, a educação sexual precisa ser desenvolvida com responsabilidade ética e científica, evitando informações sem respaldo e discursos moralizantes, e criando procedimentos para identificar sinais de violência ou coerção e acionar a rede de proteção quando necessário.

A família também precisa ser incluída nesse processo, por meio de uma comunicação aberta sobre corpo, afetividade, sexualidade, consentimento e prevenção que favoreça a busca de ajuda antes de situações de risco para isso, pais e responsáveis também necessitam de orientação, pois muitos carregam dificuldades semelhantes às dos adolescentes para abordar o tema. A articulação entre escola e saúde pode fortalecer essa rede: a experiência do UNFPA na Bolívia mostra iniciativas que integram unidades educacionais, serviços para adolescentes e redes juvenis para ampliar o diálogo sobre saúde sexual e reprodutiva, prevenção da gravidez e violência de gênero, reforçando que a prevenção não se sustenta em uma única instituição, mas em uma rede de proteção e cuidado (UNFPA Bolivia, 2025b).

O acesso à informação, contudo, não garante por si só o uso efetivo de métodos contraceptivos: é necessário que o adolescente consiga obter o método de maneira oportuna, compreenda sua utilização e encontre um serviço que não o trate com julgamento. A OPAS destaca que ainda existe necessidade não atendida de planejamento familiar na região, particularmente entre adolescentes e

grupos vulneráveis, o que demonstra que disponibilidade formal e acesso real não são sinônimos (Organização Pan-Americana da Saúde, 2024).

Barreiras administrativas, medo de julgamento, falta de privacidade, horários incompatíveis e desconhecimento sobre onde procurar atendimento podem reduzir a utilização dos serviços, e a qualidade da relação entre profissional e adolescente também importa, pois uma orientação tecnicamente correta pode ser insuficiente se oferecida em ambiente que produza vergonha ou constrangimento. A diretriz atualizada da OMS que substitui a orientação anterior de 2011 recomenda intervenções que melhorem o acesso dos adolescentes à contracepção e aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, além de medidas destinadas a prevenir o casamento infantil e as relações sexuais coercitivas, reforçando que a prevenção precisa ser contextualizada e orientada pelas desigualdades que afetam diferentes grupos de adolescentes (World Health Organization, 2025a).

CONSEQUÊNCIAS DA GRAVIDEZ PRECOCE

As consequências da gravidez na adolescência precisam ser analisadas com cuidado, para evitar generalizações: nem toda adolescente vivenciará os mesmos efeitos, e algumas podem encontrar apoio familiar, escolar e institucional suficiente para continuar seus estudos e reorganizar seus projetos. A evidência acumulada, contudo, demonstra que a maternidade precoce está associada a maiores barreiras educacionais, econômicas e sociais, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. No campo da saúde, adolescentes grávidas apresentam maior risco de algumas complicações em comparação com mulheres adultas jovens, e os recém-nascidos de mães adolescentes apresentam maior risco de baixo peso, prematuridade e condições neonatais graves riscos que justificam tanto o investimento na prevenção de gravidezes não planejadas quanto a garantia de atenção pré-natal, parto e pós-parto de qualidade para as adolescentes que engravidam (World Health Organization, 2024).

Na dimensão educacional, a gravidez pode interromper ou dificultar a permanência na escola: as responsabilidades de cuidado, a ausência de apoio, a necessidade de trabalhar e o estigma podem produzir uma ruptura na trajetória educacional. O relatório do UNFPA (2025a) evidencia que mulheres que tiveram o primeiro filho durante a adolescência apresentam, em média, menores oportunidades educacionais e econômicas do que aquelas que postergaram a maternidade, efeito que também se reflete na dimensão econômica, ao restringir a entrada e a permanência no mercado de trabalho e reduzir possibilidades de qualificação o que, articulado à pobreza, pode reforçar desigualdades já existentes e produzir consequências que se estendem à vida adulta. Na América Latina e no Caribe, o UNFPA estimou em 2025 um custo anual de 15,3 bilhões de dólares associado à gravidez na adolescência e à maternidade precoce em 15 países analisados, evidenciando repercussões que ultrapassam a esfera individual.

A permanência escolar deve, por isso, ser tratada como dimensão da proteção: a escola pode contribuir com flexibilização responsável, acompanhamento pedagógico, combate ao estigma e

articulação com serviços, sem reduzir a adolescente à condição de mãe, mas preservando seu direito à educação e suas possibilidades futuras a maternidade não deve significar a interrupção automática de um projeto de vida. As consequências emocionais e familiares também merecem atenção: a notícia de uma gravidez pode provocar medo, ansiedade, conflitos e necessidade de reorganização das relações, com intensidade que depende das condições concretas da adolescente, da aceitação familiar, da relação com o parceiro e do acesso a apoio profissional. Por isso, a resposta dos serviços não deve se limitar ao acompanhamento biológico da gestação, sendo necessário oferecer escuta, orientação, cuidado psicológico quando indicado e apoio para permanência ou retorno à escola, evitando estigmatização e culpabilização.

CONTEXTO BOLIVIANO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PREVENÇÃO INTERSETORIAL

A prevenção da gravidez na adolescência exige políticas públicas articuladas, em que saúde, educação, assistência social, proteção contra a violência e políticas de juventude atuem de forma complementar. A revisão sistemática de Rodríguez Ribas (2021) mostrou que políticas de educação obrigatória e programas de transferência de renda apresentaram algumas das evidências mais consistentes de associação com a prevenção da gravidez na adolescência na América Latina e no Caribe, reforçando que políticas sociais podem atuar sobre determinantes que ultrapassam o campo estritamente sanitário.

A diretriz de 2025 da OMS, que substitui a orientação anterior de 2011, amplia essa compreensão ao recomendar medidas relacionadas à prevenção do casamento infantil, à melhoria do acesso e uso de contraceptivos e à oferta de serviços de saúde sexual e reprodutiva adequados aos adolescentes, considerando grupos específicos e os contextos sociais nos quais as desigualdades são produzidas (World Health Organization, 2025a). Na região, a OPAS, o UNICEF e o UNFPA têm reforçado a necessidade de acelerar a redução da gravidez não planejada entre adolescentes em situações de vulnerabilidade, com agenda voltada a soluções práticas e integradas para alcançar grupos que permanecem expostos a maiores riscos (Organização Pan-Americana da Saúde, 2024).

No contexto boliviano, os dados recentes mostram uma tendência de redução dos registros gerais de gravidez na adolescência, mas também revelam a persistência de situações preocupantes entre meninas menores de 15 anos. A OPAS registrou 35.470 adolescentes grávidas em 2022 e uma redução da fecundidade adolescente de 90,3 nascimentos por mil adolescentes de 15 a 19 anos em 2000 para 62,3 em 2023, ao passo que o UNFPA informa que 28.078 gravidezes em adolescentes foram registradas em 2024 uma média de 76 por dia. Esses números não são contraditórios: podem refletir diferentes bases, períodos e definições de registro, de modo que a leitura dos indicadores deve sempre considerar a fonte e o ano de referência (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2024; UNFPA BOLIVIA, 2025a). O programa Meta: Cero Embarazos em Adolescentes utiliza esses

dados para defender ações voltadas à redução das brechas e à ampliação das oportunidades para adolescentes, reforçando a necessidade de integrar saúde, educação e proteção social.

A realidade de Santa Cruz de la Sierra reforça a necessidade de atenção territorial: em 2024, o departamento registrou o maior número absoluto de casos entre os citados pelo UNFPA, dado que não permite, isoladamente, afirmar que o risco individual seja maior ali, pois números absolutos dependem também do tamanho da população, mas que indica a importância de fortalecer ações de prevenção e atenção no território que constitui igualmente o contexto da dissertação de mestrado que originou este artigo, desenvolvida com adolescentes vinculados ao Colégio 14 de Septiembre (BASTOS, 2023).

Essa realidade evidencia, ainda, a necessidade de produzir respostas culturalmente adequadas, já que estratégias importadas de outros contextos podem não responder às formas locais de organização familiar, às barreiras de acesso aos serviços ou às representações sobre gênero e maternidade o que torna a participação dos próprios adolescentes e dos atores locais essenciais para construir ações compreensíveis, aceitáveis e sustentáveis.

A prevenção da gravidez na adolescência exige, por fim, uma rede: a escola oferece educação e acompanhamento; os serviços de saúde garantem informação, contracepção e cuidado; a família oferece apoio cotidiano; a assistência social atua diante de vulnerabilidades; e as políticas públicas criam condições estruturais para que direitos sejam efetivados. Quando cada setor atua isoladamente, permanecem lacunas que podem comprometer a proteção do adolescente a intersetorialidade pressupõe fluxos de encaminhamento, comunicação entre serviços, definição de responsabilidades e acompanhamento dos casos, de modo que uma escola que identifica dúvidas sobre contracepção precisa saber para onde encaminhar o estudante, assim como um serviço de saúde que identifica evasão escolar precisa conhecer a rede educacional e social.

No plano local, a prevenção pode ser organizada a partir de um diagnóstico participativo, em que a escola mapeia dúvidas dos estudantes, identifica barreiras de acesso aos serviços, fortalece ações com famílias e estabelece parceria com profissionais de saúde, reduzindo a distância entre política pública e experiência cotidiana e permitindo avaliar continuamente se as ações alcançam os grupos mais vulneráveis.

IMPLICAÇÕES PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA

A análise realizada aponta que a promoção da saúde sexual e reprodutiva precisa abandonar respostas centradas exclusivamente na transmissão de informação: conhecer os métodos contraceptivos é importante, mas não basta quando o adolescente não consegue acessá-los, teme ser julgado ou vive relações marcadas por coerção. Para a escola, isso implica fortalecer a educação sexual como componente educativo contínuo, articulado ao projeto de vida e à formação cidadã, e fortalecer a rede com os serviços de saúde o sem oferecer atendimento clínico, mas sabendo orientar e

encaminhar além de envolver as famílias em espaços de diálogo que respeitem diferenças culturais sem abrir mão dos direitos dos adolescentes.

Para os serviços de saúde, a principal implicação é qualificar o acolhimento: o adolescente precisa encontrar profissionais capazes de escutar sem julgamento, explicar opções com linguagem acessível e garantir confidencialidade dentro dos limites legais, associando a oferta de métodos contraceptivos a orientação e acompanhamento. Para as políticas públicas, a implicação é ampliar ações que reduzam desigualdades educacionais, econômicas e territoriais, pois a prevenção sustentável depende das condições em que os adolescentes vivem o que exige reconhecer o adolescente como participante das políticas que lhe dizem respeito, já que a escuta juvenil pode revelar obstáculos que os adultos não percebem.

A avaliação das ações, por sua vez, deve considerar indicadores que ultrapassem o número de atividades realizadas, verificando se os estudantes ampliaram conhecimentos, se sabem onde buscar atendimento, se conseguem acessar métodos contraceptivos e se percebem maior apoio para construir seus projetos de vida a participação dos próprios adolescentes na avaliação pode revelar mudanças e dificuldades que não aparecem nos registros administrativos.

É também necessário enfrentar o estigma, já que adolescentes podem evitar serviços ou atividades educativas quando acreditam que serão julgados por sua vida sexual, o que exige uma comunicação institucional acessível e respeitosa. A articulação entre os diferentes profissionais professores, profissionais de saúde, gestores e assistentes sociais também é um desafio: quando as atribuições de cada um não estão claramente definidas, o adolescente pode ser encaminhado de um serviço para outro sem receber uma resposta efetiva, de modo que protocolos simples de referência e contrarreferência podem reduzir essa fragmentação.

Por fim, um dos principais desafios da implementação é garantir continuidade: campanhas pontuais podem ampliar a visibilidade do tema, mas dificilmente modificam conhecimentos, atitudes e condições de acesso quando não estão integradas ao cotidiano dos adolescentes, o que torna necessário planejar a prevenção como processo, com objetivos definidos, responsáveis, recursos e avaliação periódica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gravidez na adolescência permanece como um desafio de saúde pública, mas sua compreensão exige uma abordagem que ultrapasse a dimensão clínica. A análise realizada mostra que o fenômeno está relacionado à interação entre fatores individuais, familiares, educacionais, econômicos, culturais e institucionais. A adolescência é uma etapa de construção de identidade, autonomia, sexualidade e projetos de vida, e as condições oferecidas pela sociedade interferem diretamente nas possibilidades de escolha.

A evidência recente confirma que a América Latina e o Caribe continuam apresentando níveis elevados de fecundidade adolescente e fortes desigualdades entre grupos sociais. Na Bolívia, embora os registros tenham apresentado redução, persistem desafios importantes, especialmente entre meninas mais jovens e em territórios vulneráveis. Santa Cruz de la Sierra permanece relevante nesse debate por concentrar número expressivo de registros e por constituir o contexto da pesquisa que originou este artigo.

A prevenção precisa ser intersetorial e contínua. A educação sexual integral, o acesso a métodos contraceptivos, os serviços de saúde acolhedores, a participação da família, a permanência escolar e as políticas de redução das desigualdades formam um conjunto articulado de ações. Nenhuma dessas medidas, isoladamente, responde à complexidade do problema.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Willias Farias. **El afrontamiento y riesgo del embarazo precoz, en adolescentes de lo Colégio 14 Septiembre en Santa Cruz de la Sierra, Bolívia.** 2023. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidad del Sol, Asunción, 2023.

CASTRO-BENAVIDES, Mayra; OTZEN, Tamara; PALMA-MILLANAO, Katherina; MANTEROLA, Carlos. **Efectividad de las intervenciones educativas en prevención del embarazo adolescente en América del Sur: revisión sistemática**. Revista de la Facultad de Ciencias Médicas, Quito, v. 48, n. 2, p. 70-81, 2023. DOI: 10.29166/rfcmq.v48i2.5877.

CEVALLOS MENDOZA, Milena et al. Revisión sobre el embarazo adolescente e implicancias sociales. Revista de la Facultad de Medicina Humana, Lima, v. 24, n. 2, p. 156-165, abr./jun. 2024. DOI: 10.25176/rfmh.v24i2.6207.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Contraception in adolescence: strategies for reducing unintended pregnancy and promoting sexual and reproductive health.** Washington, DC, 30 set. 2024. Disponível em: https://www.paho.org/en/news/30-9-2024-contraception-adolescence-strategies-reducing-unintended-pregnancy-and-promoting. Acesso em: 12 set. 2026.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. PAHO, UNICEF and UNFPA **join efforts to reduce adolescent pregnancy among vulnerable populations in LAC**. Washington, DC, 13 set. 2024. Disponível em: https://www.paho.org/en/news/13-9-2024-paho-unicef-and-unfpa-join-efforts-reduce-adolescent-pregnancy-among-vulnerable. Acesso em: 12 set. 2026.

RODRÍGUEZ RIBAS, Clara. **Adolescent pregnancy, public policies, and targeted programs in Latin America and the Caribbean: a systematic review.** Revista Panamericana de Salud Pública, v. 45, e144, 2021. DOI: 10.26633/RPSP.2021.144.

UNFPA. **El precio de la desigualdad: consecuencias socioeconómicas del embarazo en adolescentes y la maternidad temprana en América Latina y el Caribe. Panamá: UNFPA, 2025.**

Disponível em: https://lac.unfpa.org/es/publications/el-precio-de-la-desigualdad-consecuencias-socio-economicas-embarazo-adolescente. Acesso em: 12 set. 2026.

UNFPA BOLIVIA. **Meta: Cero Embarazos en Adolescentes. La Paz: UNFPA Bolivia, 2025.** Disponível em: https://bolivia.unfpa.org/es/meta-cero-embarazos. Acesso em: 12 set. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Adolescent pregnancy. Geneva: WHO, 10 Apr. 2024.** Disponível em: https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy. Acesso em: 12 set. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO guideline on preventing early pregnancy and poor reproductive outcomes among adolescents in low- and middle-income countries.** Geneva: WHO, 2025. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240104105. Acesso em: 12 set. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global standards for quality health care services for adolescents**. Geneva: WHO, 2025. Disponível em: https://www.who.int/publications/b/80677. Acesso em: 12 set. 2026.



OS DESAFIOS QUE O PROFESSOR ENFRENTA NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

CHALLENGES TEACHERS FACE IN INCLUDING DEAF STUDENTS IN MAINSTREAM EDUCATION

YASMIN MATOS RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2017); Especialista em Alfabetização e letramento pelo Centro Universitário Assunção (2018); Professora de Educação Infantil – no CEI Vereador Líbero Ancona Lopes, Professor de Educação Básica I – na EE Dr. Plínio Caiado de Castro.

RESUMO

A inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular tem sido cada vez mais abordada como uma pauta importante das políticas educacionais brasileiras, especialmente após a implementação de legislações que asseguram o direito à educação para todos. Entretanto, a realização desse processo ainda apresenta desafios significativos relacionados à formação dos profissionais de educação, à realidade da sala de aula e às condições oferecidas pelas instituições escolares. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos surdos no ensino regular, bem como refletir sobre as condições necessárias para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e pesquisa de campo, utilizando entrevistas realizadas com professoras da rede pública de ensino que atuam diretamente com estudantes surdos. Os resultados mostram que embora existam avanços no acesso desses alunos nas escolas regulares, ainda persistem dificuldades relacionadas ao domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS),a falta de recursos pedagógicos adequados, à insuficiência da formação inicial e continuada dos docentes e à necessidade de maior apoio institucional. Conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer investimentos contínuos na formação dos profissionais da educação, fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação bilíngue, ampliação do acesso à LIBRAS e desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Palavras chaves: Educação Inclusiva; Surdez; LIBRAS; Formação Docente; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

Including deaf students in mainstream education has become an important part of Brazilian education policy, particularly following laws that guarantee the right to education for all. However, implementation continues to face significant challenges involving teacher preparation, classroom realities, and the conditions schools provide. This article analyzes the challenges teachers face in including deaf students in mainstream education and considers what is needed to ensure genuinely inclusive schooling. The study combines a bibliographic review with field research based on interviews with public school teachers who work directly with deaf students. The findings show that although access to mainstream schools has improved, challenges remain, including limited fluency in Brazilian Sign Language (Libras), a lack of appropriate teaching resources, insufficient initial and continuing teacher education, and limited institutional support. The article concludes that inclusive schools require sustained investment in teacher education, stronger public policies for bilingual education, broader access to Libras, and pedagogical practices that respect the linguistic and cultural characteristics of the Deaf community.

Keywords: Inclusive Education; Deafness; Brazilian Sign Language (Libras); Teacher Education; School Inclusion

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como um importante tema nas discussões educacionais atuais, uma vez que busca garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, respeitando suas diferenças e especificidades. Nesse cenário, a inclusão de alunos surdos no ensino regular se mostra como um desafio que exige mudanças pedagógicas, estruturais e de comunicação, capazes de promover não apenas o acesso à escola, mas também a participação e a aprendizagem desses estudantes.

Embora a legislação brasileira tenha avançado de forma significativa na garantia dos direitos das pessoas surdas, ainda existem muitos desafios relacionados à concretização da inclusão escolar. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente dos professores, o limitado ou a falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a carência de recursos pedagógicos adequados e dificuldade de comunicação no âmbito escolar.

A inclusão dos alunos surdos requer práticas pedagógicas que considerem suas especificidades linguísticas e culturais, de forma que favoreça o desenvolvimento de uma educação mais equitativa e acessível. Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos docentes torna-se fundamental para que possam atuar de forma mais segura e eficaz diante das demandas da educação inclusiva.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos surdos no ensino regular, com base em referenciais teóricos sobre educação inclusiva, surdez e formação docente, bem como na análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Busca-se compreender as barreiras presentes no cotidiano escolar e refletir sobre caminhos que possam contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas e para a garantia de uma educação de qualidade para todos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

A educação inclusiva se fortaleceu a partir dos movimentos sociais que reivindicavam igualdade de direitos e combate à discriminação das pessoas com deficiência, esse movimento resultou na elaboração de políticas públicas e documentos internacionais que defendem a garantia de acesso à educação para todos. A Declaração de Salamanca, publicada em 1994, representou um marco importante ao defender que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reforçou a necessidade de garantir atendimento adequado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ampliou esse entendimento ao estabelecer que a educação especial deve atuar de forma complementar ao ensino regular, garantindo recursos e serviços necessários ao desenvolvimento dos estudantes.

Os principais referenciais que destacam a educação de qualidade para todos, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, fortalece a necessidade de criação e a efetivação de ações voltadas à universalização do ingresso na escola, ao âmbito da educação fundamental, à oferta de educação infantil nas redes públicas de ensino, à composição do atendimento, à busca de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos e também a construção da gestão democrática da escola (BRASIL, 2007, p.8).

A partir desta argumentação acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, os documentos Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, proclamam que as escolas comuns atuam como meio mais eficiente para lutar contra ações discriminatórias e evidência que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1997, *apud,* BRASIL, 2007, p.6).

A SURDEZ E A LIBRAS

A surdez não deve ser compreendida apenas sob uma perspectiva biológica ou clínica. Atualmente, estudos na área da educação e dos estudos surdos defendem uma abordagem sociocultural, reconhecendo a comunidade surda como um grupo que possui identidade, cultura e língua próprias. Nessa perspectiva, a surdez deixa de ser vista exclusivamente como uma deficiência e passa a ser compreendida como uma diferença linguística e cultural (SKLIAR, 1998, p.28).

Segundo Strobel (2008, p. 24), a cultura surda é constituída por valores, experiências, formas de comunicação e práticas sociais compartilhadas pelos sujeitos surdos, sendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) um dos principais elementos dessa identidade cultural. Dessa forma, a valorização da língua de sinais contribui para o fortalecimento da autonomia, da comunicação e da participação social das pessoas surdas.

Nesse contexto, a LIBRAS constitui um importante instrumento de comunicação, interação e aprendizagem. Reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a língua de sinais representa um direito fundamental da população surda e um elemento essencial para seu desenvolvimento educacional e social. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a referida lei e estabeleceu diretrizes para a difusão da LIBRAS, além de prever sua inserção na formação de professores e demais profissionais da educação.

De acordo com (GESSER, 2009, p.82), a LIBRAS possui estrutura gramatical própria e apresenta todos os elementos linguísticos necessários para ser reconhecida como uma língua natural. Assim, sua utilização no ambiente escolar favorece a construção do conhecimento e possibilita que os alunos surdos tenham acesso aos conteúdos curriculares de forma mais significativa.

O domínio da LIBRAS pelos profissionais da educação favorece a comunicação entre professor e aluno, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis. Conforme Quadros (2006, p. 32), a educação de estudantes surdos deve considerar a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, respeitando as especificidades linguísticas desse público.

Dessa forma, a valorização da LIBRAS e o reconhecimento da cultura surda tornam-se elementos fundamentais para a efetivação da inclusão escolar, possibilitando que os alunos surdos participem de maneira mais ativa do processo de ensino e aprendizagem e tenham seus direitos educacionais plenamente garantidos.

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO

A formação dos professores é apontada como um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão escolar. Embora a legislação determine que os cursos de formação docente contemplem conhecimentos sobre educação inclusiva e LIBRAS, muitos profissionais relatam que essa preparação ainda é insuficiente.

A realidade escolar demonstra que diversos professores ingressam na profissão sem se sentirem aptos para atender às necessidades dos alunos surdos. Como consequência, enfrentam dificuldades para adaptar atividades, estabelecer comunicação efetiva e promover a participação desses estudantes.

A falta de preparo dos professores brasileiros é marcada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais acentuadas do insucesso escolar dos alunos. Nesse sentido:

A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequado esquema de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação à distância combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional (CEPAL/UNESCO, 1995, p.259).

A formação docente ganha destaque na política educacional, principalmente a partir da promulgação das novas diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), cujo artigo 62 preconiza que esta deva ocorrer:

[...] em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62)

Dessa forma, a formação continuada torna-se indispensável para que os docentes desenvolvam conhecimentos e estratégias capazes de atender à diversidade presente nas escolas.

METODOLOGIA

Para a coleta de dados do presente artigo foi utilizada a entrevista como instrumento de pesquisa. Foram entrevistadas duas professoras, que possuem em suas salas de aula, alunos incluídos e que possuem deficiência auditiva. Ambas as professoras lecionam em escolas da rede pública municipal.

A unidade possui boa infraestrutura, contando com 14 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiros, sala de secretaria, refeitório, almoxarifado, auditório, pátio coberto, pátio descoberto e lavanderia.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre educação inclusiva, legislação educacional, surdez, LIBRAS e formação docente. Foram consultados livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações relacionadas ao tema.

Na etapa de campo, utilizou-se a entrevista como instrumento de coleta de dados. Participaram da pesquisa duas professoras da rede pública municipal que atuavam com alunos surdos incluídos em salas de aula regulares.

As entrevistas buscaram compreender as experiências das docentes, suas percepções sobre a inclusão escolar e os principais desafios encontrados no trabalho pedagógico com alunos surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas evidenciaram que ambas as professoras consideram insuficiente a formação recebida durante a graduação para atuar com alunos surdos. Embora tenham tido contato com conteúdos relacionados à inclusão e à LIBRAS, relataram que esse conhecimento não foi suficiente para garantir segurança na prática pedagógica. Segundo as participantes, grande parte da aprendizagem necessária para atuar com alunos surdos ocorreu por iniciativa própria, por meio de cursos e experiências profissionais.

Esses resultados reforçam a necessidade de ampliar os investimentos em formação inicial e continuada, garantindo aos docentes conhecimentos mais aprofundados sobre educação bilíngue e inclusão.

A comunicação foi apontada como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, sendo que a ausência de domínio da LIBRAS dificulta a interação entre professor e aluno, comprometendo o acesso aos conteúdos curriculares e a participação efetiva nas atividades escolares. As professoras destacaram a importância da presença de intérpretes e profissionais especializados para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Outro aspecto destacado foi a participação da família no processo educativo. Segundo as entrevistadas, muitos responsáveis apresentam dificuldades para acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos ou não compreendem plenamente as necessidades educacionais decorrentes da surdez, essa situação evidencia a importância da construção de parcerias entre escola e família, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante.

As participantes também relataram a escassez de materiais didáticos específicos e a insuficiência de recursos destinados à inclusão, e apontaram dificuldades relacionadas ao planejamento escolar, à organização curricular e falta de definições claras sobre as estratégias de atendimento aos alunos surdos. Embora reconheçam esforços por parte das equipes gestoras, as docentes consideram que ainda existem limitações significativas para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

Os dados revelam que a inclusão social ocorre com maior frequência do que a inclusão educacional. Os alunos surdos participam do convívio escolar e estabelecem relações com colegas e professores. Entretanto, isso não garante que tenham acesso efetivo ao conhecimento e às mesmas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos demais estudantes.

Dessa forma, a simples presença do aluno na escola não pode ser considerada suficiente para caracterizar uma inclusão plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender os principais desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos surdos no ensino regular, evidenciando aspectos que ainda dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Embora as políticas públicas e a legislação brasileira tenham promovido avanços significativos no acesso desses estudantes às escolas regulares, a garantia de sua participação e aprendizagem ainda representa um desafio para muitas instituições de ensino.

Os resultados obtidos demonstram que a formação docente continua sendo um dos principais obstáculos para a inclusão escolar dos alunos surdos. A insuficiência de conhecimentos relacionados à LIBRAS, aliada à escassez de recursos pedagógicos adequados e ao limitado suporte institucional, dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Além disso, as dificuldades de comunicação entre professores e alunos surdos podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem, reduzindo as oportunidades de participação efetiva nas atividades escolares.

Outro aspecto identificado refere-se ao fato de que a inclusão social, em muitos casos, ocorre de forma mais satisfatória do que a inclusão educacional. Apesar de estarem inseridos no ambiente escolar e participarem do convívio com colegas e professores, os alunos surdos ainda enfrentam barreiras que podem limitar seu acesso ao conhecimento e seu pleno desenvolvimento acadêmico.

Dessa forma, conclui-se que a construção de uma escola inclusiva requer mais do que a matrícula do aluno surdo no ensino regular. É necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, ampliar o acesso à LIBRAS, fortalecer as políticas públicas voltadas à educação bilíngue e garantir recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Somente por meio de ações articuladas entre escola, professores, família e poder público será possível promover uma inclusão que assegure não apenas o acesso, mas também a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 set. 2026.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 27 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 27 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm?utm_source. Acesso em: 27 set. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 27 set. 2026.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília: IPEA; CEPAL; INEP; UNESCO, 1995.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SANTOS, A.; SANTOS, M.; OLIVEIRA, M. **Inclusão Escolar e Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2013.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

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