

V07 - N.08- AGOSTO 2025

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional



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

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.7, n.8 (ago. 2025) - São Paulo: Educar Rede, 2025.

1264 p: il. color.

Mensal

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

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa).

ISSN 2965-9299 (Online)

ISSN 2596-3309 (CD -ROM)

DOI 10 53782

1. Educação. 2. Arte de contar histórias. 3. Criança - livro e leitura.
4. Machado, Ana Maria, 1941- 5. Discriminação racial - Brasil.
- 6 Escolas - organização e administração. 7. Aprendizagem. 8. Inclusão escolar - Brasil
9. Edifícios escolares - projetos e plantas. 10. Música na educação.
- 11 Geografia - estudo e ensino. 12. Literatura marginal. 13. Rap (música) - textos.
14. Democracia. 15. Educação pública 16. Educação especial - Brasil
17. Arte na educação. 18. Freud, Sigmund, 1856 - 1939 19. Psicanálise e educação
20. Hereditariedade. 21. Genética. 22. Criança - desenvolvimento
- 23 Educação - participação dos pais. 24. História - estudo e ensino.
24. Escolas- medidas de segurança.
- 25 Ensino e aprendizagem da segunda língua e língua estrangeira.
- 26 Educação-- Brasil - história. 27. Desenho infantil. 28. Pikler, Emmi, 1902 - 1984
- 30 Educação infantil 31. Racismo - Brasil. 32. Ficção espanhola.
33. Cervantes, Miguel de 1547 - 1616. 34. Asperger, Síndrome de 35. Brincadeiras.
36. Tecnologia educacional. 37. Escolas públicas. 38. Desigualdade socioeducacional
39. Jogos educativos. 40. Autismo em crianças. 41. Direito à educação.
42. Psicologia educacional. 43. Lúdico 44. Educação física. 45. Deficiência intelectual
46. Arte - estudo e ensino. 47. Avaliação educacional
- 48vPessoas com deficiência - estatuto legal, leis etc., - Brasil 49. Alfabetização
50. Psicomotricidade. 51. Fracasso escolar. 52. Progressão continuada. 53 Comunidade.
54. Ambiente escolar. 55. Dewey, John, 1859 - 1952. 56. Democracia.
- 57 Educação - efeitos da inovação tecnológica. 58. Neurociências
59. Negros - Brasil - história. 60. Cultura afro-brasileira estudo e estudo
- 61 Contos de fadas 62. Letramento digital. 63. Distúrbios de linguagem
64. Língua brasileira de sinais 65. Indígenas escravizados - Brasil - história
- 66 Psicologia da aprendizagem. 67. Neurociência cognitiva 68. Superdotados.
69. Afeto (Psicologia)

CDD 370

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

EDITORIAL

A Voz dos Estudantes na Construção de Saberes Educacionais

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

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

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

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

Boa leitura!

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.^a Adriana de Souza

Prof. Dr. Alexandre Bernardo da Silva
Prof.^a Andrea Ramos Moreira
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

Prof.^a Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 07, N.8 (agosto/2025) - SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian, 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

12 DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA OFICINA DE HISTÓRIAS CONTADAS

ADEH SILVA SANTOS

23 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DA OBRA DE ANA MARIA MACHADO “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”: DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL

AELSON ANDRADE DA SILVA

44 DESAFIOS ATUAIS DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ALIANA DA SILVA ROCHA LOPES

55 A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AMANDA BARBOZA GODOY

67 A INFLUÊNCIA DA ARQUITETURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

AMANDA BARROS DE SOUZA CIOCCIA

72 A IMPORTÂNCIA DAS MÚSICAS COM GESTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

AMANDA ELISDEIRE LEITÃO SOARES

84 SABERES GEOGRÁFICOS NA INFÂNCIA, A IMPORTÂNCIA EM DESVENDAR O UNIVERSO ESPACIAL E O ENTORNO

AMANDA VIEIRA DE SOUZA ROCHA

92 LITERATURA MARGINAL E RAP: RIMA, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA SOARES MISKALO DA COSTA

103 DEMOCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

ANA ISABEL DA COSTA

118 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUALIDADE

ANA PAULA BAURI DE ANDRADE MOITIN

128 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

ANA PAULA CARDOSO DE SOUZA

139 UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS A PARTIR DOS CONCEITOS DE MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

ANA PAULA PATRIARCA XAVIER

150 ARTE E EDUCAÇÃO

ANAILZA LIMA ALENCAR

160 PSICANÁLISE FREUDIANA NA EDUCAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO BEM-VINDA

ANDRÉA BARBOZA SILVA

168 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA: ACONTECE DE FATO?

ANDRÉA GOMES MALTA DOS SANTOS

SUMÁRIO

179 ARTE-EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
ANDREIA MARIA LUIZ DA SILVA

188 INTERNETÊS: A NOVA LINGUAGEM CRIADA PARA O MUNDO VIRTUAL
ANDRESSA AIRES WALLBAUM

199 EPIGENÉTICA, CONSTELAÇÃO FAMILIAR E HOMEOSTASE QUÂNTICA INFORMACIONAL: A EPIGENÉTICA COMO CAMINHO DE CURA TRANSGERACIONAL
ANTÔNIA BRAZ

211 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA: O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES EMOCIONAIS
ARIANA RAFAELA DA SILVA TIEZZI ROCHA

222 A ATUAÇÃO CONJUNTA DO EDUCADOR E FAMÍLIA DIANTE DO DESAFIO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
BEATRIZ MORAIS

234 A ÁREA DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
BRUNA RAMOS BERNARDES

249 SEGURANÇA NAS ESCOLAS
CAROLINA COUTINHO DEL PINO

258 A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CASSIA QUEIROZ DA SILVA

270 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: PROBLEMAS NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA À LUZ DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM
CECILIA ELISABETE AGUIRRE DE FAZZIO

282 A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CECÍLIA LEONE DE GODOY

292 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM UMA BREVE CONVERSA
CELESTE ALINE RAMOS DA CRUZ CARDOSO PEREIRA

301 A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CINTIA LIMA BRITO DOS SANTOS

309 ARTE E APRENDIZADO: O PAPEL DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAIANE DE JESUS SOUZA PATRÍCIO

319 INCLUSÃO NA ESCOLA: REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E LEGAIS
DANIELA COSTA DE ANDRADE

332 A CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM PIKLER NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E PERSPECTIVAS ATUAIS
DAYANA BARBOZA DE ARAÚJO

SUMÁRIO

342 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O
ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL
DÉBORA CORREIA DA SILVA

351 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: DUAS
VERTENTES QUE SE CRUZAM
DEBORA ELAINE SILVA FORTUNATO DA CRUZ

360 CLÁSSICOS EM SALA DE AULA: PROPOSTA
PARA O ENSINO DE DON QUIXOTE NO ENSINO
MÉDIO COM ALUNOS DE NÍVEL B1
DÉBORA PASCHOALETTO POSSANI

368 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO DE
ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER
DENISE BRAGA SAMPAIO DA COSTA

379 INFÂNCIA EM MOVIMENTO: A
IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO
DESENVOLVIMENTO GLOBAL
DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO

391 AEE E AS CONCEPÇÕES ACERCA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO SALA
MULTIFUNCIONAL
DEUZA JULIA ROMANO DA SILVA

402 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA
DORA CELIA PICON LOIOLA

410 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO
ESCOLAR: DESAFIOS, PRÁTICAS E
POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA
SOCIEDADE MAIS JUSTA E IGUALITÁRIA
ELIANA ALMEIDA DOS SANTOS

422 PROCESSOS HISTÓRICOS PARA A
QUEDA DO IMPERIALISMO EUROPEU E O FIM
DA ESCRAVIDÃO: UM ENSAIO SOBRE A
TRANSFORMAÇÃO GLOBAL
ELMA BARBOSA DA SILVA LUCA

431 INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO
ERICA GOMES RODRIGUES

439 BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
ESTER DE FARIA MARQUES

449 TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO PÚBLICA:
DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E
PERSPECTIVAS DE JUSTIÇA SOCIAL NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS
FABIANA REGINA ASSEM

461 LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA: O
CAMINHO SEGURO PARA FORMAR LEITORES
PARA A VIDA
FERNANDA APARECIDA ANTONIO

470 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E SUA
APLICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE
CONTEMPORÂNEA DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
FERNANDA CRISTINA PISCITELLO FONTES

481 A LUDOPEDAGOGIA E A
APRENDIZAGEM
FERNANDA DEMITRIO MARTIN

SUMÁRIO

495 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISELE LEITE DA SILVA

504 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: ASPECTOS DA SUA APLICAÇÃO A LUZ DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

GISELY DE OLIVEIRA MORAIS

513 GARANTIA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES PORTADORES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO

GLAUCIA MARIA DE SOUZA

524 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANY MARIA DE OLIVEIRA

532 A PSICOPEDAGOGIA E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO

JANAINNA BASTOS DOS SANTOS

542 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O LÚDICO: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO

JAQUELY DE VASCONCELOS AZEVEDO

552 FAMÍLIA COMO APOIO SOCIAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

JEAN CARLOS VILAS BOAS SASSO

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

JESSIKA DE AMORIM LEÃO BARBOSA

585 O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM UMA ABORDAGEM TRIANGULAR

JOANA DE JESUS GONÇALVES

595 A IMPORTÂNCIA DA FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

JOSEFA ELIENE TELES VIDAL

602 A NECESSIDADE DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

JULIANA BERTOLO PASCHOTE FABRÍCIO

610 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

KELLY MARIA GONÇALVES DE ANDRADE RAVELHA

626 A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

LUCAS SARTORELLI NUNES

636 A IMPORTÂNCIA DE CONTEXTOS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCELIA DE FARIAS BONFIM SILVA

SUMÁRIO

644 ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO

LUCÉLIA MACIEL BARBOSA

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

LUCIANA DOMINGUES CAVALCANTE OLIVEIRA

678 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

LUCIANA DONEGATTI DE LIMA

686 O ENSINO DE LIBRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

LUCILENE SANTANA PEREIRA

697 INCLUSÃO E APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS PARA DIVERSIDADE ESCOLAR

LUCIMAR SANTOS VALENTE

708 CONTRIBUINDO COM UM APRENDIZADO MAIS SIMBÓLICO: LEITURA INTEGRADA NO COTIDIANO DA CRIANÇA

LUCIMEIRE MARIA DA SILVA BEZERRA

722 CULTURA AFRICANA, AROMAS E SABORES: UMA INTERVENÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAISE CARLA CASAGRANDE

730 OS RECURSOS MIDIÁTICOS COMO VALORIZAÇÃO NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MÁRCIA ANTUNES DO NASCIMENTO MARTINS

739 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DAS CRIANÇAS

MÁRCIA FIGUEROA DE SOUSA

748 ALFABETIZAR PARA TRANSFORMAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO BRASIL

MARIA ANGÉLICA BALLISTA AMARAL CALLERA

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

MARIA APARECIDA REYES

773 JOGOS PSICOMOTORES COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

MARIA IVANIL DA SILVA NUNES FEIJÓ

782 BARREIRAS ATITUDINAIS NA INCLUSÃO ESCOLA: COMO SUPERÁ-LAS

MARIANA LOPES LIMA

791 DIFICULDADES E TRANSTORNOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MIRIÂNGELA APARECIDA LIMA DE MENEZES

SUMÁRIO

803 AVANÇAR DE SÉRIE SEM APRENDER
NÃO É AVANÇAR: A CAMUFLAGEM DOS
NÚMEROS E A PRODUÇÃO DE UMA
SOCIEDADE SUBMISSA

MARIZA DE FÁTIMA CIPRIANO

811 A TEORIA E AS ORIENTAÇÕES DO
REFERENCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARLY APARECIDA PINTO RODRIGUES

820 A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA
NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO
MATILDE DA GLORIA MARIA CONCESSO

829 RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E
COMUNIDADE

MICHELE CRUZ DOS ANJOS PONTES

839 CONSTRUINDO AUTONOMIA E
VÍNCULO AFETIVO- A ROTINA DO EDUCAR
MICHELLE PEREIRA PALMANHANI

855 MÚSICA E O AMBIENTE
SOCIOCULTURAL

MILCA OLIVEIRA FRAGA NOGUEIRA

866 ESPAÇOS QUE EDUCAM: A
NECESSIDADE DE AMBIENTES ESTÉTICOS
PARA O ENSINO DE ARTES
MÔNICA CAVALCANTE DE ARAÚJO

884 BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

MÔNICA CHERSONI FERNANDES

892 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E
DEMOCRACIA NA ESCOLA: O LEGADO DE
JOHN DEWEY E SUA APLICABILIDADE NO
CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

MÔNICA OSHYRO ROZENDO

902 TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE
AULA: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM
MONIQUE PEREIRA DOS SANTOS OLIVEIRA

910 A CONSTRUÇÃO DO SABER
PSICOPEDAGÓGICO: INTERFACES ENTRE
NEUROCIÊNCIA, TEORIA DA
APRENDIZAGEM E PRÁTICA DOCENTE
NATÁLIA GOMOSGUETE SANTOS BATISTA

922 HISTÓRIA, CULTURA E ARTE AFRO-
BRASILEIRA

NIVALDA ALVES GUEDES

931 OS FUNDAMENTOS
PSICOPEDAGÓGICOS E A SOCIOEDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ATENDIMENTO
PAULA CAMARGO NASCIMENTO MORAES

943 A APRENDIZAGEM POR MEIO DOS
CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

PRISCILA RODRIGUES LIMA SANTOS

958 PARCERIA ENTRE GESTÃO ESCOLAR E
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ROBERTO GONÇALVES DA SILVA

SUMÁRIO

974 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

984 POVOS PATAXÓS E O CURRÍCULO INDÍGENA: INTEGRAÇÃO E FORTALECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA NAS ESCOLAR

RUTHEMAR DOS SANTOS AMARAL

993 PROBLEMAS NA ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SAMIR SABBAGH JUNIOR

1001 CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES

SANDRA REGINA TSUJIGUCHI SOUZA

1017 LINGUAGEM DE SINAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SELMA JORGE COSTA MIRANDA

1028 A ESCRAVIDÃO DE INDÍGENAS NA ERA DO DESCOBRIMENTO

SHEYLA DOS SANTOS TAVARES

1037 A GERAÇÃO DIGITAL E SEU PERCURSO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E IMPACTOS PARA OS PROFESSORES

SILVANA BARBOSA DO NASCIMENTO

1045 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA

SILVANA SANT'ANA SANTOS

1056 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

SIMONE FERREIRA BELLENO FRANCISCO

1066 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

SUELY DE MELO ARAÚJO

1078 PEDAGÓGICO: ARTE, EXPRESSÃO E MOVIMENTOS ARTÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUSANI CORREIA PEREIRA

1089 A ABORDAGEM PIKLER

TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

1099 CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS

TATIANA SILVA E SOUSA

1114 NEUROEDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E APLICAÇÕES PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR PARA UMA APRENDIZAGEM MAIS EFICAZ E INCLUSIVA

TATIANA SOUZA GOIS SALGADO

SUMÁRIO

1128 OS IMPACTOS NEGATIVOS DO USO EXCESSIVO DE TELAS EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
TATIANE SOARES DA SILVA

1139 A ARTE E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INTEGRAL
THAÍS SANTOS DE LIMA GIROTO

1150 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA
THAISE APARECIDA DIAS VEIGA

1161 ALTAS HABILIDADES
VALDESIO LUIS FERRO

1171 A PEDAGOGIA DO AFETO E O SEU PODER DE ENSINAR
VANESSA SANTOS GONÇALVES

1180 A INFLUÊNCIA DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VÂNIA APARECIDA DE CARVALHO

1193 PRÁTICAS DE SALA DE AULA INVERTIDA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
VICTOR LEITE DE OLIVEIRA

1202 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VIVIANE DE JESUS FERREIRA

1214 A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
VIVIANE NEVES

1224 EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA CONTEMPORANEIDADE
WEBER FERREIRA CANDIDO

1234 EDUCAÇÃO JOGOS E BRINCADEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS DOS ESTUDANTES
WESLEY CLAUDINO MARCELINO

1244 É IMPORTANTE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA
PAULA CAROLINE HWANG TAMINOTO

1255 EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DO CIDADÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO
LÍVIA ARILA CORADELLO

DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA OFICINA DE HISTÓRIAS CONTADAS



DEVELOPING IMAGINATION AND CREATIVITY IN THE STORYTELLING WORKSHOP

ADEH SILVA SANTOS

Graduação: Licenciatura em pedagogia Pela: Universidade Cidade de São Paulo Ano de conclusão em 2019

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a contribuição da leitura e no ato de contar histórias. A literatura tem como principal objetivo nos instruir e nos passar conhecimento, ela pode ser definida como a arte de criar ou até mesmo recriar história. Considerando a leitura um elemento fundamental no processo de aprendizagem, organização e construção do conhecimento. Outro objetivo será investigar os benefícios que a literatura proporcionam a criança e seu imaginário. Além da leitura vamos discutir a relevância do trabalho de contação de histórias, Acredita-se que a contação de histórias colabora para a aprendizagem das crianças, mas ainda hoje o ato de contar histórias é tido como uma forma de distrair e acalmar as crianças sem a preocupação com seu real benefício na aprendizagem. Neste sentido apresenta-se a importância da prática de contar histórias no desenvolvimento do ensino aprendizagem. Neste trabalho vamos abordar também os benéficos que os contos de fadas proporcionam a criança e seu imaginário.

Palavras- chave: Leitura; História; Conto de fadas; Criança; Desenvolvimento; Contar histórias

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the contribution of reading and storytelling. Literature's main purpose is to instruct and impart knowledge; it can be defined as the art of creating or even recreating stories. Reading is considered a fundamental element in the learning process, as well as in the organization and construction of knowledge. Another objective is to investigate the benefits that literature provides to children and their imaginations. In addition to reading, we will discuss the relevance of storytelling. It is believed that storytelling contributes to children's learning, but even today, storytelling is seen as a way to distract and calm children without considering its true benefit to learning. In this sense, the importance of storytelling in the development of teaching and learning is presented. This paper will also address the benefits that fairy tales provide to children and their imaginations.

Keywords: Reading; Story; Fairy Tale; Child; Development; Storytelling

INTRODUÇÃO

Há um país chamado Infância, cuja localização ninguém conhece ao certo. Pode ficar lá onde mora o Papai Noel, no Polo Norte, ao Sul do Equador, onde não existe pecado; ou nas florestas da Amazônia ou na África Misteriosa, ou mesmo na velha Europa. Os habitantes deste país deslocam-se em naves siderais, mergulham nas profundas do oceano, caçam leões, aprisionam dragões. E depois, exaustos tombam na cama. No dia seguinte, mais aventuras. Será que o “País chamado Infância” está ao alcance de todas as crianças? Com certeza não. O abandono, a violência e o descaso fazem parte da vida de muitas delas em todo o mundo. Entretanto, através da contação de histórias, tudo é possível. Os heróis, sempre vencem, toda princesa tem um final feliz aos braços de seu príncipe, o seu quarto pode virar um lindo castelo, sentimentos são despertados inconscientemente, todos são levados a arte e a imaginação. Desde os primórdios, as histórias contadas vêm encantando e emocionando pessoas de todas as idades, embora didaticamente, presentes no universo da literatura infantil, seu encanto não alheio ao mundo dos adultos. Transmitidas gerações após geração, elas se modernizaram acompanhando a evolução da sociedade em que estão inseridos, porém sem perderem o encantamento e a magia que um conto de fada deve apresentar. As Histórias, surgidas a partir da necessidade do homem de narrar os eventos que aconteciam com ele, mexem com o imaginário das crianças e de muitos adultos até os dias atuais. Essas narrativas contam histórias sobre fadas, rainhas, reis, príncipes e princesas em reinos encantados. Histórias como os contos de fadas alimentam o imaginário das pessoas, principalmente das crianças, pois são histórias cheias de encantamento e mensagens positivas. O imaginário é capaz de transformar e criar imagens, ultrapassando a própria obra. Sendo assim, a cultura modificou essas histórias conforme foram contados no decorrer dos anos. Isso fez com que

as princesas e seus contos de fada continuassem populares, já que suas histórias se renovaram junto com a cultura onde estão inseridas.

A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundos nos contos de fadas que se contam na infância do que na verdade que a vida adulta ensina. É por meio dos contos infantis que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações. O cinema, a televisão e a literatura, assim como os contos, estimulam a imaginação. Por isso filmes, desenhos, séries e novos livros continuam a surgir baseados nos enredos já conhecidos das histórias das princesas. A atemporalidade dessas histórias faz com que elas sejam assistidas e apreciadas até os dias atuais, especialmente pelas crianças. As princesas se popularizaram com o passar dos anos, na mesma medida que os contos de fadas. As princesas dessas histórias representam ideais de beleza, comportamento e romantismo para a população, assim como princesas das monarquias, atuais e passadas. As características citadas geralmente são atribuídas ao universo feminino, tanto nos contos de fadas quanto na vida real. Walt Disney transformou os tradicionais contos de fadas, em filmes e desenhos que misturam o lúdico, o mágico com a realidade. As histórias das princesas da Disney estimulam as emoções e desejos das meninas que almejam viverem histórias como as das princesas. A dualidade presente nos contos de fadas, no caso a presença do bem e do mal, se diferenciada, consegue exemplificar claramente ao leitor qual o melhor caminho a seguir. O desfecho da história sinaliza este ponto, onde o bem sempre tende a superar o mal. O uso de padrões de beleza e de comportamento enquadram nas histórias os personagens como bons e maus. Geralmente os heróis e fadas, são personagens que representam a bondade e beleza através das suas atitudes boas e generosas. Já os maus, como bruxas e madrastas, representam a feiura, a inveja e suas atitudes desonestas e violentas durante o decorrer da história confirmam sua imagem. A organização de personagens por padrões nos contos, apesar de serem extremos somente bons ou ruins, oferecem às crianças padrões simples para que ela consiga, de certa forma, entender o mundo. Geralmente as crianças identificam-se com aqueles personagens representados com grande beleza e atitudes corretas, e que ao final derrotam o mal.

OFICINA DE HISTÓRIAS CONTADAS

O conceito da literatura infantil abrange um conjunto diversificado de gêneros literários, podendo apresentar-se sob a forma de conto, poema, teatro, entre outras modalidades. Outro aspecto importante a considerar é a oralidade, pois grande parte do patrimônio da literatura infantil chega às crianças pela boca de contadores de histórias, sejam eles membros da família, ou outras pessoas da comunidade. Além disso, grande parte da literatura escrita para crianças, sobretudo os textos mais antigos foi o resultado da recolha de histórias contadas (oralmente) ao longo das gerações.

Desde há muito, a transmissão oral, passada de geração em geração, foi uma das soluções encontradas pelas comunidades que não possuíam a escrita, para informar às gerações mais novas os seus saberes, valores e crenças. Por conseguinte, aqueles saberes considerados imprescindíveis para a sobrevivência individual e grupal. A arte de narrar histórias encontra suas raízes nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, os mitos, os conhecimentos acerca do mundo sobrenatural ou não, e sobre as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo. Além da comunicação oral e gestual, ao narrarem suas histórias, também, registravam nas paredes das cavernas, com desenhos e pinturas, suas experiências, algumas delas vividas no cotidiano.

A ação de contar/ escutar histórias rende os indivíduos a partir de épocas memoráveis. No transcorrer da história da raça humana, os indivíduos a cada instante compartilharam da ação de contação de história. "O sujeito é por natureza e alma do cidadão da narração, dessa forma um contador de histórias". (Cavalcanti, 2002, p.63)

A memória auditiva e a visual eram, então, essenciais para a aquisição e o armazenamento dos conhecimentos transmitidos. Os contadores eram figuras de destaque na comunidade por serem os que sabiam apresentar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva, enfim, a herança cultural pela memória do grupo. Os contadores retiravam de suas vivências e dos saberes delas obtidos o que contar. Em assim sendo, narrar dependia de eles colherem os saberes da experiência, e de produzi-los em objetos (visuais, auditivos, etc.) para serem apresentados a outros. Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base de identidade, ou seja, compor a subjetividade desse grupo. Esta prática sustentava o equilíbrio do grupo, evitando assim sua desagregação. Por exemplo os camponeses, fixos em suas terras, conheciam intimamente as histórias do lugar onde moravam, e os navegantes e/ou comerciantes por trazerem conhecimentos de terras longínquas. Os encontros entre narrador (camponeses, navegantes e os comerciantes) e ouvintes (comunidade) criaram um espaço típico denominado de comunidade ouvintes. Eram momentos em que a comunidade, geralmente distribuída em semicírculos, sentava-se à volta da fogueira para ouvir e trocar conhecimentos. Um momento performático acontecia quando os contadores narravam suas histórias. Histórias cheias de ensinamentos e conhecimentos que geravam nos ouvintes a curiosidade, e, por vezes, o conforto, a reflexão e a transformação. Por muito tempo o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo abandonada lentamente com a urbanização e o surgimento de novas tecnologias. Com o desenvolvimento tecnológico e o surgimento de novas mídias, como a televisão, o cinema e a internet, essa arte foi praticamente banida dos encontros sociais. Os contadores, especialmente os que narravam oralmente, passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura, por exemplo, sobre a modalidade escrita. Essa nova forma de vida social, na qual essas tecnologias

começaram a se tornar comuns, influenciou fortemente a arte do contador tradicional. Mas, mesmo assim, em uma sociedade que se organiza segundo as técnicas de uma industrialização sofisticada e de um olhar social cuja solidão e individualismo são seu tema principal.

Ao escolher a história o contador deve levar em consideração o seu público-alvo, para quem conta, onde conta e o que conta. A preparação da história começa com a escolha criteriosa e cuidadosa do texto, pela leitura do dito e não dito do texto. Uma leitura mais aprofundada do texto durante a preparação do contador, permite-lhes uma visão mais detalhada das entrelinhas e um envolvimento maior com a escritura, podendo assim realizar de maneira mais produtiva sua narração. É preciso, também, que ele não esqueça que a leitura é o exercício de um diálogo. Além disso, o contador precisa apreciar a história, como alguém aprecia uma obra de arte, de modo a que essa apreciação o desperte para a sensibilidade e emoções. Quando nos referimos à performance do novo contador ou do contador contemporâneo, fazemos referência, à maneira pela qual o texto é transmitido a seus destinatários. O discurso dos novos contadores, ou seja, a forma com que narram suas histórias, deve ser sempre performático. Por isso, os contadores passam a ser atores de uma teatralidade viva. Alguns aspectos essenciais precisam compor a performance do contador, como emoção, texto, adequação, corpo, voz, clima e memória. Além de o contador ter que pesquisar, estudar e treinar para a sua contação, ele precisa apresentá-la com naturalidade. A naturalidade implica em segurança e simplicidade no desempenho.

O ato de contar história pode ser dimensionado como exemplo de uma atividade realizada a partir de outra produção, pois todo o texto narrado tem algum autor, por mais que ele seja desconhecido. O contador ao estar ciente disso faz com que o texto inicial adquira uma forma peculiar de narração. A arte de contar histórias depende, frequentemente, do poder de sedução do contador, poder resultante das relações que ele, ao contar, faz com a vida dos seus ouvintes e do modo como trabalha o objeto, o texto narrado, nem sempre de sua autoria, que deu suporte para a sua ação. A figura do narrador pode ser percebida como a de um conselheiro que, com sua sabedoria orienta seus ouvintes. Sabedoria esta adquirida não apenas a partir da própria experiência, mas, em grande parte, pela empatia que sentiu quando observou as experiências alheias e as assimilou no seu íntimo. O trabalho com as narrativas orais, isto é, com a contação de história dentro das instituições escolares, seja em um momento de roda ou na Hora do Conto frequentemente desenvolvido nas bibliotecas, pode propiciar o (re)aprender a escutar. No momento em que o contador narra a história, ele cria uma conexão entre texto e ouvinte e esta precisa se colocar com a disposição de escuta. Esta condição potencializadora de instigar o ouvinte para a escuta do narrado e de si mesmo, criada pelo contador, pode ser propícia para a constituição de futuros leitores apreciadores e críticos. Portanto, resgatar a arte de contar histórias, além de incentivar a escuta, imprescindível para a boa convivência social e para uma boa leitura, propicia a quem as escuta o reencontro como o novo. Nesta situação o imaginário e a criatividade são potencializados em um mesclar de realidade e magia, pois o ouvinte poderá ler como imagens a performance da fala do narrador. Sob essa perspectiva, o modo como o contador conduz sua narrativa pode levar o ouvinte a perceber que muitas dessas

histórias contadas estão disponíveis em outros suportes de leitura, que podem ser acessados, independentemente, por exemplo, em bibliotecas escolares e públicas. Os textos ou qualquer objeto quando escolhido para leitura proporcionam a quem os lê a possibilidade de formular sentidos diversos dos apresentados pelo autor, de cotejar seus conhecimentos e valores com os que lhe parecem expressos pelo texto. O leitor pode ler imagens, sons, gestos como também, textos instrutivos, informativos, de entretenimentos e educativos. Cabe, porém, ao mediador apresentar e incentivar a leitura de diversos tipos de texto ou objetos para leitura.

A leitura da palavra é normalmente entendida da leitura do universo. E saber a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa aprender a ler o universo, entender o seu contexto, não num manejo mecânico de palavras, mas numa ligação empreendedora que liga língua e realidade. Além disso, o aprendizado da leitura e a alfabetização são ações de educação e educação é um ato fundamentalmente político. (Freire, 1998, p.7)

É recomendável ser bastante criativo no uso de recursos materiais. Não se prender a certos padrões, mas variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada ou apresentada. Para tornar a narrativa, mas atraente, é interessante valer-se de diversos recursos auxiliam na contação, uma vez que os personagens tornam-se de certa forma, reais, chamando a atenção das crianças e estimulando sua imaginação. Mas é necessário que o contador de histórias observe as principais características do público para qual ele irá contar a história, facilitando assim a escolha da mesma e dos recursos a serem utilizados. Vejamos alguns desse recursos.

- **Simple narrativa:** É uma das mais fascinantes de todas as formas de contar histórias, antiga, tradicional e uma autêntica expressão do contador de histórias. Processa-se apenas por meio da voz do contador e de sua postura, não requerendo acessórios, pois, com as mãos livres, sua força se concentra na expressão corporal.
- **O próprio livro:** O professor poderá fazer uso do livro para mostrar imagens, chamar a atenção de algum detalhe da história, ler uma frase, até mesmo levantar hipóteses sobre o que irá acontecer. Porém, convém lembrar que se for um livro de pouco texto e de ilustrações abundantes, o professor deve narrar quase textualmente, com certas alterações na linguagem, indo desde variações de entonação até imitações típicas de determinados personagens, com o intuito de melhor caracterizá-los e, assim, envolver as crianças.
- **Com gravuras:** Alguns livros de formato pequeno, de ilustrações que antecipam acontecimentos ou não se correspondem com o texto, histórias em revistas ao lado de outras matérias e anúncios diversos inviabilizam a utilização do livro como recurso ilustrativo. Dessa forma aconselha-se que as gravuras sejam reproduzidas e ampliadas em papel resistente, visíveis para o grupo de ouvintes e, no caso de revistas, as cenas poderão ser recortadas e montadas em quadrados ou retângulos de cartolina, duplo, complementando-se se necessário para obter um visual mais bonito, considerando sempre os elementos essenciais da história.

- Flanelógrafo: o velho flanelógrafo (quadro revestido de flanela ou feltro de cor lisa, sobre o qual se fazem aderir objetos ou figuras, fixadas ou removidas segundo as necessidades do ensino) pode ser uma boa opção para ilustrar uma história com vários assuntos e vários simbolismos.
- Imantógrafo: É um recurso de apresentação progressiva. No verso das figuras devem ser fixados pequenos ímãs para serem colocados em uma placa de zinco ou latão no decorrer da contação de história.
- Quadro de pregas: O quadro de pregas é confeccionado em papel grosso ou cartolina. Suas pregas deverão ter aproximadamente 5 a 7 centímetros; as gravuras poderão ser as mesmas feitas para o flanelógrafo, apenas acrescentando na base 5 a 7 centímetros de cartolina, para que se encaixe nas pregas do quadro.
- Álbum seriado: As imagens da história devem ser pintadas ou desenhadas em folhas de papel; quanto maior as ilustrações, melhor será a visibilidade da criança. O ideal para crianças pequenas é o uso do papel do tamanho de uma folha de cartolina. Os cartazes devem ser presos formando um bloco e a parte superior deve ser reforçada com uma fita forte; nessa fita, deve-se fazer alguns orifícios para unir os cartazes com anéis, cordão ou madeira. O álbum seriado é um recurso que as crianças gostam muito, pois o professor pode criar uma situação de suspense, expectativa e envolvimento.
- Álbum sanfonado: É parecido com o álbum seriado, mas, ao invés de virar as folhas para trás, as partes são desdobradas. É feito com papel cartão e dobrado em forma de sanfona; suas partes são ligadas com fita adesiva, ou fita de tecido.
- Transparência: Conforme a história é contada, as figuras desenhadas na transparência devem ser projetadas no retroprojeto. Transparências, preferencialmente confeccionadas pelas crianças, podem ser outro recurso que desperta interesse e ajuda a fixar a história;
- Mural didático: Sua base poderá ser feita em cartolina, ou outro material semelhante. É importante que esteja colocado em uma altura de fácil visualização para o público. A história pode ser montada e as gravuras serem cobertas e, aos poucos, no decorrer da história, o professor vai revelando-as, de acordo com a sequência da história. Este recurso pode ser usado pela criança para contar a sua história. A classe também pode organizar um mural a partir de um texto lido, da continuação de uma história trabalhada em sala de aula, ou uma criação de uma história a partir de um texto lido.
- Cinema: Antigo e simples, este é um recurso que desperta o interesse e a curiosidade de todos, pois a história aparece em pequenos pedaços. É importante que os desenhos sejam sequenciados, como outros recursos de apresentação progressiva aqui propostos.

- **Apresentação de Slide (power point):** Este é um recurso de grande interesse do aluno, pois existem vários textos acompanhados de imagens. Deve ser planejado como todos os outros. As imagens poderão ser projetadas como estímulo, antes, durante, ou no fim da leitura do texto.
- **Teatro de sombras:** Recurso simples e interessante: uma cortina transparente e esticada na frente do público e uma luz, que deve ser acesa atrás da cortina, de forma que os personagens sejam projetados nela.
- **Teatro de Varas:** Neste recurso, os personagens são feitos em cartolina e fixados em uma vareta; um biombo em papelão poderá ser montado pelos alunos e por trás dele, a peça é representada com os movimentos da vara, de acordo com a sequência da história.
- **Máscaras:** São fáceis de fazer, baratas e substituem, tranquilamente, figurinos; um excelente recurso, que pode ser confeccionado com papel, sacos de papel ou tecido.
- **Cartazes e quadros:** A história lida poderá ser representada com desenhos dos alunos, em forma de álbum seriado, em forma de cartazes, ou em forma de quadros, que poderão ser colocados na parede à medida que a história for contada. O professor poderá sugerir aos alunos que tragam palavras, letras e imagens recortadas relacionados à história e, a partir dos recortes, a criança poderá formar frases relacionadas com a história ou até mesmo montar uma história diferente.
- **Dobraduras:** O professor deve contar uma história que apresente condições para representação em dobraduras, tais como peixe, barco, sapo, cão, gato, chapéu, flores etc. Assim, cada aluno poderá escolher uma história, falar o porquê de tê-la escolhido, fazer a dobradura, que poderá ser colada em uma folha de papel sulfite, e completar o cenário de sua história.
- **História sequenciada:** Este é um excelente recurso para ajudar a criança a expressar-se oralmente, como também organizar seu pensamento, assim o professor poderá contar a história em sequência e posteriormente o aluno terá a oportunidade de montar sua própria sequência.
- **Avental:** O avental poderá ser usado como cenário da história. Ele ser feito de feltro para que as figuras, coladas velcro no verso, sejam fixadas. Os personagens também poderão ser colocados no bolso do avental e serem retirados no transcorrer da história. Os contos que a caixas contam: Este é mais um recurso ao qual o professor poderá recorrer para contar histórias. As caixas podem ser grandes ou pequenas, quadradas ou redondas; os personagens poderão ser colocados dentro da caixa e, conforme o professor narra a história, eles são retirados da caixa, trazendo encantamento, suspense e diversão para os ouvintes.
- **Massa de modelar:** pode ser usada pelas crianças para confeccionar figuras da história que acabaram de ouvir, com isso recapitulam e fixam a história.

- **Materiais colhidos da natureza:** materiais colhidos na natureza e trazidos pelas crianças para ilustrar certos contos de fadas, por exemplo, prendem a atenção e valorizam a sua participação.
- **Mudança de ambiente:** levar as crianças ao museu, a um cemitério com antigas sepulturas e convidar uma pessoa idosa para falar do passado. Nesse sentido se oferecem muitas possibilidades que devem ser exploradas.

Além dos recursos materiais, os gestos, as vozes e as roupas também são grandes aliados na contação de histórias, enriquecidos de modo significativo a narrativas. Sempre que possível é importante que o professor relacione a história com diversos assuntos, propiciando, além do desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo, situações que favoreçam o letramento.

Embora o tema da contação de histórias seja inevitavelmente relacionado a livros, ele possui dimensões bem maiores. Na televisão na internet, por exemplo, são sugeridos as crianças com enredos variados, com narrativas apresentadas de forma tão completa com sons e imagens, o que se tornou o grande desafio para a escola, uma vez que representam um grande atrativo e influenciam o comportamento dos alunos. Os livros, por sua vez ainda guardam em si fabulosos tesouros a serem encontrados, que levam as crianças a criar, rir, se divertir e crescer com a magia das histórias contadas, mas, para tantos basta que o professor saiba a melhor maneira de apresentá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se que a contação de histórias é de suma importância na educação infantil, para que os pequenos leitores se tornem leitores mais competentes. Acredita-se que é necessário que a prática da contação de histórias ocorra desde a mais tenra idade, e deva ser incentivada no âmbito escolar para proporcionar o desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo.

A literatura neste sentido contribuirá para aquisição de conhecimento do aluno, pois, acredita-se que a partir do momento em que a literatura infantil é apresentada no contexto escolar, passa a ter função pedagógica e não apenas desfrute. Por esse motivo, a literatura infantil tem papel primordial no desenvolvimento do indivíduo, possibilitando-o ter a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua experiência de vida. Entende-se que o professor deva proporcionar momentos em que os alunos sintam prazer ao estar em contato com a literatura. Por isso, ele deve planejar, organizar, construir e se necessário reconstruir suas práticas para que os resultados sejam significativos, deste modo o aluno, terá uma bagagem maior de conhecimento, e o professor perceberá nitidamente o enriquecimento de seu discípulo. Sendo assim, ressalta-se o papel

fundamental do professor no desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil, pois será aquele que fará a mediação entre a criança e a literatura e fará com que o interesse da leitura seja despertado no aluno, para que ele faça uso da leitura espontaneamente e criticamente. Assim, o professor, ao fazer o uso da contação de histórias, deve estar atento se a idade das crianças é compatível com a história, se o ambiente está organizado adequadamente, deve perceber se há interesse pela história escolhida e também quais recursos poderão despertar a imaginação e o interesse da criança. Entende-se que o professor deva proporcionar momentos em que os alunos sintam prazer ao estar em contato com a literatura. Por isso, ele deve planejar, organizar, construir e se necessário reconstruir suas práticas para que os resultados sejam significativos, deste modo o aluno, terá uma bagagem maior de conhecimento, e o professor perceberá nitidamente o enriquecimento de seu discípulo. Sendo assim, ressalta-se o papel fundamental do professor no desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil, pois será aquele que fará a mediação entre a criança e a literatura e fará com que o interesse da leitura seja despertado no aluno, para que ele faça uso da leitura espontaneamente e criticamente. Assim, o professor, ao fazer o uso da contação de histórias, deve estar atento se a idade das crianças é compatível com a história, se o ambiente está organizado adequadamente, deve perceber se há interesse pela história escolhida e também quais recursos poderão despertar a imaginação e o interesse da criança. Dentro desta ação que deve ser cuidadosa, defende-se o uso de recursos no ato de narrar histórias de forma dinâmica e criativa, para facilitar e enriquecer esse momento maravilhoso e encantador, pois percebe-se que o uso adequado dos recursos no ato de contar histórias enriquece a história e desperta a imaginação de quem a escuta. Podemos observar também, que a vida oferece milhares de opções e oportunidades de lazer para as crianças, e que algumas vezes afastam-nas do mundo da leitura e da imaginação, e alguns pais não se dão conta desse afastamento. Com a aprendizagem escolar, a exigência de especialização e a disputa no mercado de trabalho, pais com poder aquisitivo melhor, se preocupam com a formação dos filhos e a melhoria da qualidade de suas vidas, não sobrando muito tempo para desfrutar momentos prazerosos com eles, e para mantê-los ocupados investem em outros meios de diversão. Quando a criança, deixa de fazer parte da vida social do adulto, ela conseqüentemente deixa de ouvir as histórias e experiências que o adulto pode lhe passar; e não ouvir histórias implica em não saber futuramente contar histórias.

Dessa forma a contação de história é tratada como um precioso recurso metodológico, e por meio dela pode-se levar a criança diferentes aprendizados para que tenha uma formação rica, tal qual desejada por profissionais preocupados com a educação escolar. Uma aprendizagem rica desde a infância permite ao indivíduo atuar na sociedade como um sujeito participante, e assim contribuir para a formação dela.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Leituras no Brasil: **ontologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- BARCELOS, Gládis Maria Ferrão. **Hora do conto: da fantasia ao prazer de ler, subsídios a sua realização em bibliotecas públicas e escolares**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1995.
- BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002. CIA NEIA E NANDO. Contação de Histórias. Disponível em: .Acesso em: 27 jun. 2024.
- CASASANTA, Tereza. **Criança e literatura**. Belo horizonte: Veja / Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1974
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- MEIRELLES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DA OBRA DE ANA MARIA MACHADO “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”: DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL



THE IMPORTANCE OF READING ANA MARIA MACHADO'S WORK “PRETTY GIRL WITH A RIBBON”: DECONSTRUCTING RACIAL PREJUDICE

AELSON ANDRADE DA SILVA

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

RESUMO

A leitura de obras que abordam a temática do preconceito racial é de suma importância no que se refere ao rompimento de paradigmas socioculturais, mas também para incentivar a construção de valores pertinentes à formação de caráter efetivo e condizente com uma convivência sadia na sociedade que respeite as diferenças, sejam elas socioeconômicas, religiosas, raciais ou qualquer outra. Muitas vezes esse fortalecimento de uma postura preconceituosa inicia-se na família, pois são adotados por pessoas da própria família do educando. Por sua vez, tal comportamento influencia inadequadamente a atuação da criança do Ensino Infantil, a qual está na fase de aprendizagem e desenvolvimento do caráter e da percepção de mundo. Dessa maneira, faz-se necessária a introdução da leitura de obras, antes de tudo prazerosas, que permeiem a realidade dos aprendizes com uma temática condizente com o propósito de desconstruir alguns preconceitos existentes na sociedade. A leitura de livros infantis demonstra a importância de se criar um ambiente agradável que estimule a leitura, provoque a imaginação, a reflexão, desenvolva a criticidade, crie valores para se viver em sociedade harmoniosamente, concebendo as diferenças como algo inerente à vida. Esses livros também estimulam a leitura prazerosa e desconstroem, além de vários preconceitos, o preconceito racial arraigado na sociedade contemporânea e que permeia o universo infantil.

Palavras-chave: Leitura; Preconceito Racial; Desconstrução.

SUMMARY

Reading works that address the issue of racial prejudice is of paramount importance in terms of breaking down sociocultural paradigms, but also in encouraging the development of values relevant to the formation of effective character and consistent with healthy coexistence in a society that respects differences, whether socioeconomic, religious, racial, or any other. Often, this reinforcement of a prejudiced attitude begins in the family, as it is adopted by people in the student's own family. In turn, such behavior inappropriately influences the behavior of children in early childhood education, who are in the phase of learning and developing their character and perception of the world. Thus, it is necessary to introduce reading, above all enjoyable, that permeates the reality of learners with themes consistent with the purpose of deconstructing some prejudices that exist in society. Reading children's books demonstrates the importance of creating a pleasant environment that encourages reading, stimulates imagination and reflection, develops critical thinking, and creates values for living harmoniously in society, conceiving differences as something inherent to life. These books also encourage enjoyable reading and deconstruct, in addition to various prejudices, the racial prejudice ingrained in contemporary society and that permeates the children's universe.

Keywords: Reading; Racial Prejudice; Deconstruction.

INTRODUÇÃO

Em uma era em que há o bombardeamento das redes sociais com informações rápidas e variadas, a leitura se destaca como algo crucial. Os benefícios da leitura são inúmeros e sua importância se torna cada vez mais evidente para o desenvolvimento em diversos campos sociais como o profissional, o educacional, o de entretenimento, o da saúde e muitos outros.

Torna-se necessário o contato com múltiplas formas de acesso à leitura por meio de diferentes fontes sejam elas tecnológicas, por meio de livros, jornais, revistas, redes sociais, computador ou meios de comunicação que propiciem um contato efetivo e, porque não dizer, prazeroso. Para que isso ocorra o estudante da educação infantil deve contar com variado acervo a fim de que haja uma leitura variada como contos, fábulas, poemas entre outras histórias de temática variada e de toda sorte de estilo e forma.

Muitas crianças na idade entre 4 e 6 anos aproximadamente no que tange à Educação Infantil, ainda não se apropriaram da escrita e, conseqüentemente, não dominam a leitura propriamente dita de forma eficaz no que concerne às características específicas de um leitor conhecidas socialmente. A criança nessa faixa etária ainda está alicerçando seus primeiros passos no sentido de conhecer as letras, os sons, as cores, os significados, enfim, etapas referentes ao início da alfabetização. A grande maioria não lê ainda, pois se trata de fase em que se dá os primeiros contatos na escola em relação a escrita e à leitura. Ler o mundo nas entrelinhas dos sabores, cheiros, sons, traços, formas, entre outras maneiras de se ver o mundo nessa tenra idade, pretende ser tão significativo inicialmente quanto a um leitor maduro no sentido macro textual da palavra.

Os pequeninos podem não decifrar o código da leitura e da escrita, mas já caminham na direção de interpretar o mundo que os cerca e ler os mais variados sentidos no contexto da realidade que se

encontram inseridos. A pluralização de significados se faz presente por diversos meios, pois se percebem como agentes de um mundo em construção repleto de dinamismo, significados e da construção e transformação da realidade que os cerca no sentido de ler o mundo. O uso social que se faz da leitura e da escrita, no período compreendido como de alfabetização, é definido por Magda Soares como Letramento:

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (2004: p.34.)

Por esse motivo, a leitura e a escrita são de suma relevância na Educação Infantil por se tratar de conceitos que, mesmo distintos da definição do que é Letramento, tornam-se processos cada vez mais vinculados e interdependentes na prática da leitura durante a fase da alfabetização. Apesar de serem conceitos distintos e poderem ser aplicados em momentos diferentes, a prática do Letramento pode e deve ser estimulada ainda na idade referente aos anos iniciais da vida escolar.

A leitura na Educação Infantil, por sua vez, deve ser realizada mediante a leitura em voz alta do professor com o propósito de se propiciar ao educando momentos efetivos de leitura de mundo, pois os usos sociais que se darão, de acordo com esse contexto, são primordiais na apreensão de significados, principalmente para os alunos em início da aquisição da leitura. O educador é imprescindível no sentido de estimular situações sociais em sala de aula tendo como base o Letramento na fase da alfabetização para desenvolver no discente o prazer pela leitura, o conhecimento de estratégias de escolha de temas, o interesse por livros, revistas e toda sorte de fontes inesgotáveis de situações de acesso à leitura nos mais diversos contextos.

A meta primordial deste estudo monográfico é fazer a análise da obra “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado, demonstrando a importância da desconstrução dos tipos de preconceito, de modo geral (*latu senso*), dando ênfase especificamente na temática do racismo abordada pela autora, cujo livro está impregnado de estímulo à criança no que tange às posturas não preconceituosas, quebrando tabus e valores enraizados na sociedade e, principalmente, nas famílias desses seres em formação.

A intenção de se abordar a desconstrução do preconceito racial surgiu a partir do momento em que percebi ao longo de minha trajetória como educador, pai e avô, a importância de se falar sobre esse tema tão presente, mas tratado como pano de fundo para práticas excludentes, inclusive pelos

pequenininhos por meio do *bullying* em diferentes espaços, principalmente na escola. Também por ter lido esse livro ainda na faculdade e perceber quão importante seria, para quem está começando a ler, um primeiro contato com uma temática tão prazerosa e estimulante no sentido de se buscar uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

Para atingir o objetivo a que nos propomos, utilizar-se-á como fundamentação teórica obras que tratam da questão do racismo (O que é Racismo), da definição e importância da leitura na Educação Infantil, o livro de Ana Maria Machado (Menina Bonita do Laço de Fita) e outras obras congêneres que versam sobre a temática posta em execução. Como já foi dito na justificativa, não se pretende fazer uma abordagem “*strictu sensu*” do preconceito e do racismo, mas apenas fazer uma apresentação do problema e tentar, ainda que em linhas gerais, provar a importância de sua desconstrução. Sem maiores pretensões, espera-se que as conclusões a que chegaremos procurem revelar na sua contextualização a questão do preconceito racial e a importância da leitura de obras de tratam dessa temática.

Como fins didáticos e metodológicos, nossa pesquisa será composta de três partes distintas. Na primeira, faremos uma abordagem sobre o preconceito racial; na segunda, far-se-á a descrição teórica da importância da leitura nessa fase de aprendizagem referente à Educação Infantil e, na terceira, far-se-á a análise propriamente dita da obra em questão.

PRESSUPOSTOS SOBRE A LEITURA

Durante o período escolar, constata-se que o acesso à vasta bibliografia de literatura infantil é de extrema importância a fim de que haja uma aquisição da leitura e da escrita eficazmente, mas também para que se formem leitores, tanto no sentido estrito do termo, quanto de uma conotação mais ampla de significados. Para atingir tal objetivo de formação de um leitor no período estudantil inicial, deve-se fazê-lo inexoravelmente por meio de uma temática prazerosa, agradável, num ambiente propício à reflexão e ao compartilhamento de ideias. O aluno deve se sentir ator do processo de aquisição da leitura e com ele pretende-se estabelecer relações de proximidade, afeto, normalidade, afinidade, enfim, criar-se um hábito saudável de normalidade no trato com os livros.

O aprendiz só desenvolverá a autonomia como um leitor assíduo e habitual, se se estimular o gosto pela leitura, o prazer, a verossimilhança das obras em relação a sua própria realidade, identificar-se com o assunto tratado. Para tal propósito, todo fio condutor no sentido da escolha da temática deve se pautar no prazer e na identificação do assunto em relação aos discentes nas mais diversas realidades existentes em sala de aula. Os objetivos do professor devem ser alicerçados na apreensão de significados do mundo que os cercam, contrastá-los com uma prática vazia de semântica e preterir o ler por obrigação da prática em sala de aula.

A leitura é responsável pela obtenção do conhecimento nas sociedades contemporâneas. Por esse motivo, o docente deve incentivar o máximo possível o ato de ler como recurso imprescindível à formação de um cidadão que atenda às necessidades dos mais diversos setores sociais. Tais

procedimentos devem fazer com que o aluno esteja apto para fazer escolhas em sua jornada futura que possibilitem seu acesso aos mais diferentes níveis hierárquicos próprios das diferentes culturas modernas. Ser um leitor crítico, praticante e autônomo, em detrimento de uma passividade leitora sem qualquer reflexão, deve ser o fundamento primeiro da escola na Educação Infantil. Abrir-se-á para o aprendiz um horizonte de possibilidades que devem ser forjadas no mais elementar das práticas sociais, que é o ato de ler o mundo por meio das mais inesgotáveis fontes de saber: os livros.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997, p. 23), estimular os diferentes acessos à literatura dentro de um contexto, faz com que a criança apreenda as mais diversas realidades existentes e se tornem capazes de escolher e traçar os diferentes percursos em seu futuro de acordo com os diferentes objetivos pretendidos ao se consagrar a escolha de uma fonte escrita qualquer.

Assim sendo, o educando estará ao encontro da busca do saber de maneira contextualizada historicamente, mantendo-se uma relação com o texto escolhido que se encontra inserido numa dada sociedade e cultura, mas que se atenta, preponderantemente, para os conceitos, pressuposições e saberes pertinentes a uma relação ideológica construída e incorporada pelo indivíduo cognitivamente.

O papel no que tange à escolha de livros e da temática a ser escolhida, de acordo com o gosto dos discentes e que atenda as demandas descritas anteriormente, cabe ao mestre. Esse, por sua vez, pretende ser o exemplo dos pequeninos, pois toda e qualquer atitude ou postura diante da realidade contextual, serão copiadas e aprendidas por aqueles que estão a sua volta. Tais atitudes serão refletidas nos novos leitores e transmitidas também para seus pares e descendentes, fazendo-se perpetuar, por outras gerações, essa prática literária facilitando a aprendizagem e a absorção de novos conhecimentos.

A formação cognitiva desse leitor se forma, principalmente, nas séries iniciais da Educação Infantil e se perpetua por toda vida em diversas áreas e momentos distintos. Dessa maneira, há extrema relevância de uma introdução eficiente desse objeto por parte da escola e de seus atores, os quais devem propiciar momentos condizentes com uma ressignificação de mundo durante o ato de se olhar o mundo de perto criando momentos prazerosos e com ênfase no aprender ler o mundo.

Se se estabelecer as bases fundamentais no trato com a literatura infantil e seus pressupostos no que concerne ao ato da aquisição da leitura e da escrita, deve-se objetivar também outros fatores, não menos importantes, que viabilizem uma integralidade de conhecimentos pertinentes ao uso, propriamente dito, da leitura no dia a dia e em variados espaços. Uma criança que ainda não domina a escrita e a leitura pode - se orientada corretamente e se vivenciar práticas reais e autônomas, tanto no seio da família quanto na escola - fazer uso eficiente do conhecimento adquirido, durante toda sua trajetória e experiências sociais, quando estiver em contato com situações que exijam tais procedimentos.

Por sua vez, uma pessoa madura e que domina plenamente a leitura e a escrita pode, em algumas situações sociais que exijam determinados procedimentos referentes à atuação em relação ao “saber fazer” uso de meios específicos, pode apresentar dificuldade ou desconhecimento parcial

ou totalmente para a realização dessas tarefas. Como exemplo, há a alfabetização tecnológica, pois muitos desconhecem integral ou parcialmente o funcionamento ou o uso de determinadas tecnologias, sendo definidos como analfabetos tecnológicos, mesmo dominando a escrita.

Faz-se necessário se atentar a essas diferenças no intuito de interpretar o contexto e toda espécie de diferenças na sala de aula em relação ao nível que cada aluno se encontra, quais são suas práticas efetivas de leituras, como se relacionam com situações que exijam tais conhecimentos, como é a relação da família do discente com a literatura, enfim, todo tipo de aspecto que possa influenciar positivamente a formação do aprendiz como pessoa letrada. Ser letrado é não tão somente dominar a leitura e a escrita plenamente, como fazer-se entender por meio delas em situações que as exijam, utilizá-las em contextos diferentes de acordo com suas reais necessidades e vontades. Se fizerem isso, por meio de leitura efetiva, não serão excluídos socialmente e não se sentirão menores do que seus pares.

Formar um letrado deve ser o primeiro passo para se construir um leitor crítico e cidadão atuante na sociedade em que ele está inserido a fim de diminuir as diferenças sociais, o preconceito, a violência, a opressão, a submissão e toda sorte de postura impositiva que subjuga o indivíduo que não domina o letramento.

Ser leitor subentende-se atuar na sociedade em prol de si mesmo e de outrem, de maneira que tal postura possibilite a desconstrução de valores pertencentes ao moral coletivo, aos costumes ditados pelo senso comum e pelas tradições de uma dada cultura em detrimento de uma convivência harmoniosa, de maneira pacífica, solitária, fraterna, ética, enfatizando-se a formação do bom caráter e se incentivando as boas atuações.

As funções da leitura, portanto, ultrapassam os limites de se apenas decodificar símbolos e códigos. Elas abrangem o autoconhecimento, o saber onde se pretende chegar, leva o leitor a refletir sobre a vida e o mundo, sobre os valores pertinentes a uma convivência saudável, o aprimoramento como ser humano e como cidadão crítico e atuante, a interferência nos mais diversos aspectos socioculturais de maneira a se construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos os seus membros sem qualquer distinção.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a faixa etária compreende crianças entre 4 e 6 anos e que estão no início da apreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, logicamente de acordo com os objetivos a que se propõe o referido ensino e, principalmente, levando-se em consideração o contexto sociocultural em que se está inserido o aprendiz. Para tal propósito, em se tratando de seres em desenvolvimento, deve-se levar em conta o conhecimento prévio do pequenino leitor sobre leitura, suas experiências, maneira como ele se relaciona com o processo do conhecimento no ato de ler,

sem se esquecer de toda uma influência cultural, seus costumes, suas práticas sociais e de sua família, que são próprias de um comportamento leitor iniciante e de estímulos aos livros. Aprender a ler e escrever envolve, antes de tudo, a leitura do mundo que se está inserido como afirma Freire:

As pessoas, primeiro, leem o mundo à sua volta, de forma detalhada, essa é a leitura de mundo onde não há palavras e escritas, onde é possível que se distancie do que é feito normalmente. No esforço de retomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, recrio, revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (2001: p.14)

Na fase inicial de leitura, o aluno aprende códigos linguísticos da escrita a fim de desenvolver a alfabetização. Tais elementos devem ser decifrados, aprendidos em variados espaços e contextos sociais que propiciem tais mecanismos. Para que essa aprendizagem ocorra de modo efetivo, o aprendiz relaciona seu conhecimento anterior sobre tal temática com tudo aquilo que está à sua volta, principalmente durante o contato com os livros, com a escrita, com as imagens e sons, enfim, com toda sorte de estímulos à prática da leitura.

Quando se lê oralmente para uma criança - além de outros fatores próprios da leitura como a criatividade, a imaginação, a escuta, a percepção dos sons, a atenção, entre outros fatores próprios dessa realidade - está-se fazendo com que ela desenvolva também a escrita. Por esse motivo, a prática da leitura oral no processo de ensino-aprendizagem é de extrema relevância no desenvolvimento da aquisição da escrita por parte do aluno. O ambiente, por sua vez, deve ser acolhedor e eficaz no sentido de se estabelecer uma relação mais próxima da criança com o hábito de ler e de ouvir histórias.

Por esse motivo, o docente deve propor uma leitura que atenda os anseios dos discípulos, faça-os se identificarem com aquilo que é lido, estimule a compreensão da temática proposta a fim de estabelecer relações com sua realidade, facilite uma reflexão sobre o assunto abordado pelo autor da obra, aprenda os valores sociais inseridos na história proposta, aprimore o conhecimento sobre sua cultura e outras realidades, estimule a apreensão de significados novos que estão à sua volta e, não menos importante, que perceba as diferenças existentes no mundo e desconstrua valores arraigados e preconceituosos presentes na sociedade.

A literatura infantil deve exercer o papel de desconstrução de alguns valores intrínsecos a comunidade no qual se está inserido o leitor, além de provocar sentimentos que o humanizem e possam construir um processo de formação de um leitor assíduo e efetivo por meio do prazer. Para isso, o professor deve fazer uma boa escolha da temática dessa obra a fim de que atenda os objetivos principais da formação de um cidadão crítico, mas que propague a aceitação das diferenças e as conceba como um fator positivo inerente ao ser humano e às sociedades. Segundo Martins:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim

criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. (1994; p.34)

A leitura, como um processo contínuo, começa na escolha da obra a ser levada aos alunos e quais temáticas essa obra aborda de maneira lúdica. Os sinais gráficos, figura, imagens, cores, sons, formatos e todos os tipos de aspectos gráficos de um livro devem ser apresentados aos pequenos leitores, antes mesmo de se ler o livro propriamente dito. Durante a leitura, o professor precisa demonstrar outras características presentes e que estimulem a apreensão de significados por parte dos aprendizes. Pretende-se, com isso, fazer com que as crianças desenvolvam o prazer pela leitura, além de se identificarem com os conflitos vividos pelas personagens, com os valores inseridos e debatidos pelo escritor da obra, desenvolva habilidades e competências múltiplas que atendam suas necessidades para um crescimento cognitivo que caminhem na direção da formação como um leitor autônomo.

Os alunos devem compreender as diferentes experiências vivenciadas e intervirem de forma positiva quando se depararem com uma situação real, como no caso do preconceito. O enriquecimento do vocabulário, das expressões e dos processos linguísticos e cognitivos, inerentes à aquisição da leitura, devem fazer parte dos objetivos do educador e, conseqüentemente, de uma metodologia que atenda todos os anseios e pressuposições de desenvolvimento da aprendizagem.

O pós-leitura deve ser realizado propondo-se diversas atividades de se atentar para o que se foi apreendido pelos educandos. Cabe ao educador fazer reflexões sobre o tema lido, relembrar outros livros e assuntos relacionados ao texto que sejam de conhecimento coletivo, propiciar debates e conversas, enfim, deve-se verificar após a leitura das obras o que o discente absorveu, se houve desenvolvimento, se refletiram sobre o assunto, se houve uma mudança de paradigma em relação aos valores arraigados na família e em si próprio, se gostaram da história, o que eles esperavam e se foi condizente com suas expectativas e, não menos relevante, se houve o desenvolvimento do prazer pela leitura e uma mudança de postura em relação ao hábito de ler.

O QUE É RACISMO

Antes de tudo cabe uma afirmação de que o racismo permeia, além de outras sociedades, a sociedade brasileira, tanto no que se refere às atitudes por parte de uma parcela dessa mesma sociedade quanto em relação à própria ideologia defendida que se faz presente em todos os níveis sociais. Quando se diz que uma pessoa pertence a essa ou aquela raça, pretende-se classificá-la em um grupo que possui as mesmas características anatômicas e externas como altura, cor da pele, entre outras. Todavia uma raça não se distingue de outra somente pela observação dessas

características. Deve-se levar em consideração as características genéticas de um indivíduo, as quais são conhecidas como invisíveis e que diferem das características externas.

Nesse aspecto supracitado, pode-se afirmar que todas as pessoas possuem determinadas raças invisíveis¹ e que tanto um negro como um branco, por exemplo, pode pertencer ao mesmo grupo racial se se considerar essas características genéticas, ou seja, há indivíduos que apresentam características externas diferentes, mas possuem traços de personalidade, vocação, aptidão entre outras características que estão tanto numa pessoa de pele negra quanta branca, por exemplo, pois tudo depende de traços genéticos bem definidos de cada indivíduo, independentemente da cor ou raça, possui internamente e que adquiriu por meio do entrecruzamento entre raças ao longo da história.

Muitas têm sido as tentativas de provar que há raças superiores às outras no decorrer da história, o que serviu como base ao isolamento dessas raças denominado como segregação, entre outras formas de racismo. Entretanto, não se pode esquecer que mesmo que haja diferenças biológicas entre pretos, brancos, amarelos, não se deve deixar de lado o fato de que são seres humanos e, se cruzarem com outros indivíduos de raças diferentes, geram seres plenamente saudáveis e normais no que concernem à definição do termo de maneira mais ampla, irrestrita e específica própria do que afirma comumente a literatura dicionarizada referente ao termo “saudável” e “normal”.

O dicionário de Língua Portuguesa de Evanildo Bechara (2011: p.1035) define saudável como algo “que é sadio, que é benéfico à saúde”. Já o verbete normal, o mesmo autor o define como algo “conforme a norma, que é habitual ou natural, que não sofre de perturbações físicas e/ou psicológicas (diz-se da pessoa)”. Portanto, todas as pessoas e, porque não dizer, mais propriamente o aluno da Educação Infantil, cuja idade aproximada varia entre os 4 e 6 anos, devem ser tratadas de igual maneira, sem distinção. Dessa maneira se estará também sendo cumprida a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 elaborada pela Organização das Nações Unidas, mais especificamente os seguintes artigos:

Artigo I - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II - 1. Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo VII - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (UNESCO: 1998: p.26)

Alguns cientistas defendem a ideia de que o racismo surge da necessidade inerente do homem de se defender, baseados em diferenças externas entre grupos e indivíduos como cor, nível social,

¹ DOS SANTOS, Joel Rufino. *O que é Racismo*, 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, s/d.: o autor elabora um breve comentário sobre raças invisíveis p.12.

origem, fala, sotaque, língua, idade, entre outros fatores que podem se acentuar de acordo com a cultura ou o contexto em que o homem pode estar inserido.

Deve-se ter a consciência que, a partir dessa Declaração Universal dos Direitos Humanos, muitos países, inclusive o Brasil, tem se preocupado em adotar medidas no sentido de garantir direitos fundamentais e manter a dignidade humana estimulada pela sociedade civil, ONGs, inclusive com a criação de leis a fim de que se cumpram tais direitos. A Constituição Federal de 1988 é considerada a mais democrática Carta Magma brasileira nesse sentido como se pode observar a seguir:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (1988: p.8)

O racismo teve origem há muito tempo ainda na antiguidade e, embora tenha estagnado durante uma época, retornou com força em 1.400 devido ao colonialismo fazendo com que alguns países oprimissem outros através da força armada e impondo sua cultura subjugando os povos dominados a toda sorte de segregação ou discriminação racial, entre outras formas preconceituosas de fazer valer sua vontade. Porém o seu maior desenvolvimento se deu após o surgimento do capitalismo, sistema de governo que divide a sociedade em classes em que se visa predominantemente o lucro, separando seus membros entre ricos e pobres radicalmente. Essa separação levou os indivíduos a extrema pobreza e desumanização, enquanto outros caminham exibindo sua riqueza, extravagância e se mobilizando cada vez mais para adquirir mais riqueza, sem se importarem com os desprovidos economicamente, os quais não exerciam quaisquer direitos humanos necessários a uma vida digna. Consequentemente, o racismo intensificou-se e permaneceu inseparável da relação entre culturas modernas tornando-se “fruto da competição e da divisão do trabalho” (Dos Santos: 1980, p.39).

O QUE É PRECONCEITO

É um juízo de valor que se faz antes mesmo de se conhecer alguém ou um grupo de pessoas por possuírem alguma característica diferente das demais. Julga-se essas pessoas por serem diferentes em algum aspecto ou característica como cor da pele, origem, gênero, idade, língua, costumes, religião, características físicas, classe social, profissão entre outras. Tais aspectos causam estranheza por não serem conhecidos mais especificamente e, antes mesmo de algum contato ou de um conhecimento mais aprofundado sobre essas características distintas em grupos, povos ou indivíduos, os preconceituosos lançam um olhar julgador e separatista discriminando essas pessoas e as subjugando a um patamar inferior da maioria predominante simplesmente por desconhecimento, ignorância ou até mesmo fatores de toda ordem psicológica.

Como a origem do próprio vocábulo explicita, se se verificar seu processo de formação ou etimologia, constata-se que tal palavra é formada pelo prefixo “pré” que significa “aquilo que vem antes, que antecipa”. Da mesma maneira forma-se pela palavra “conceito” que significa “a ideia que se tem de algo” ou “conhecimento” que se possui de alguma coisa ou do objeto avaliado. Qualquer atitude discriminatória e preconceituosa é desencadeada mediante o sentimento de medo do desconhecido e não há, em hipótese alguma, nenhum conhecimento científico que justifique tais atitudes ou pensamentos. Todo pensamento que destoa como “pré” conceito inserido nesse contexto torna-se, por sua origem e forma, mera abstração da realidade.

Todo tipo de conceito pré-concebido em relação a outra pessoa é tido como irracional e não se fundamenta em nenhum conhecimento científico ou empírico que o justifiquem. Por esse motivo, quando há esse tipo de ação preconceituosa, trata-se de pessoa desconhecedora do mínimo necessário para viver pacificamente numa sociedade, além de demonstrar uma atitude egoísta, egocêntrica e um desvio de conduta ou pensamento que não condiz com a realidade da sociedade contemporânea nem traduz a verdade dessa mesma cultura.

TIPOS DE PRECONCEITOS

Há vários tipos de preconceito como o preconceito racial no qual se faz distinção de raças como a raça branca, a negra, a amarela e outras tipos étnicos decorrentes a cor da pele, traços físicos entre outros vinculados a aspectos históricos. Esses preconceituosos, ao pressuporem que existem raças superiores e outras inferiores julgando-as, estão recorrendo numa prática histórica de segregação racial em que o Brasil esteve submetido durante todo o período de colonização e submetendo principalmente os negros oriundos de outras terras, como a África, a trabalharem em fazendas na lavoura como escravos.

Em relação também ao preconceito racial, não menos importante houve a ideologia de alguns grupos, principalmente do branco, que tanto o índio quanto o negro pertenciam a estereótipos que eram julgados como de qualidades inferiores. Acreditavam que eram biotipos geneticamente de inteligência inferior, caráter duvidoso, índole suspeita entre outros fatores que estigmatizavam ainda mais o tratamento dado às raças diferentes daquela dominante na época. Enfim, tratavam-nos com discriminação e preconceito de toda sorte e subjugavam-nos a serviços inferiores e degradantes apenas para tentarem manter o mínimo necessário à sobrevivência desses grupos.

O preconceito social, por outro lado, enfatiza o nível social ao qual pertence a pessoa pressionando-o ao abstrato inferior da camada social vigente numa cultura. Com o advento do capitalismo, houve uma intensificação ainda mais e separou os indivíduos de uma sociedade em

pobres e ricos. Enquanto estes detinham o poder, o dinheiro e todas as vantagens de suas posições superiores advindas de suas posições econômicas, aqueles eram renegados à camada subalterna dessa mesma sociedade e subjugados à subserviência pelo simples fato de não terem posses ou condições financeiras que lhe permitissem conviver de igual maneira com os outros membros da sociedade da camada financeiramente abastada. Eram classificados entre ricos e pobres, onde os ricos ficavam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres como manda a cartilha do capitalismo cuja ênfase no lucro supera todo tipo de necessidade humana para se manter o mínimo de dignidade possível para a subsistência dos desvalidos.

Outro tipo de preconceito é o cultural, pois desde a colonização até hoje, até mesmo em relação a outras nações, há diferenças culturais entre membros de espaço diverso na sociedade, os quais são tratados de maneira desigual porque membros de outras cidades ou países desconhecem e estranham comportamentos diferentes que são típicos de um povo de determinada região. Pelo simples desconhecimento de outra cultura, julga-se superior a elas por ignorância e pela não aceitação de alguns valores, pelas ações de um povo, pela maneira de agir diante de algumas circunstâncias como, por exemplo, a religiosa. Enfim, supervaloriza-se sua própria gente e seus valores culturais em detrimento de outrem.

Surge, pois, a xenofobia, que é uma certa intensificação do preconceito social causado por uma profunda aversão em relação às sociedades estrangeiras. Baseia-se, para isso, apenas em fatores históricos, geográficos, religiosos e culturais pela não aceitação daquilo que é desconhecido e diferente. Tal estranhamento a outros costumes é denominado de etnocentrismo, pois alguns costumes tratados como naturais em países diversos podem causar profunda rejeição por ser exótico ou muito diferente da maneira como se conhece. Por não ser igual, o comportamento de outras culturas provoca o sentimento de superioridade em detrimento daquele comportamento divergente do habitual ou conhecido praticado de geração em geração por um determinado povo.

Em alguns países alguns grupos têm agido com radicalismo por não reconhecerem as outras religiões diferentes das suas. Por esse motivo, pessoas que possuem essa visão religiosa preconceituosa têm espalhado o ódio entre povos e nações devido à quantidade e à diversidade de religiões espalhadas pelo mundo. Tal pensamento incita a violência entre as nações, principalmente no Oriente Médio que tem sido alvo de conflitos religiosos e ataques terroristas sem nenhuma fundamentação teórica e religiosa, mas que propagam a intolerância e incitam atentados em alguns países como na Europa e nos Estados Unidos.

O jeito de falar de um indivíduo, de um grupo ou de uma região tem gerado juízo de valor de maneira a denegrir e não aceitar a maneira como o outro fala. Seja por possuir uma língua diferente ou até mesmo entre aqueles que falam a mesma língua, mas apresentam um sotaque diferente dos demais falantes da mesma pátria por viverem em regiões específicas.

A homofobia, por sua vez, trata-se do preconceito em relação às pessoas que possuem preferências sexuais por outras do mesmo sexo como os gays, lésbicas, travestis, transgêneros, bissexuais, entre outras. O professor Luiz Mott define eficazmente o termo a seguir:

Homofobia (homo, pseudoprefixo de homossexual^[1], fobia do grego φόβος “medo”, “aversão irreprimível”^[2]) é uma série de atitudes e sentimentos negativos em relação a lésbicas, gays, bissexuais, em alguns casos, contra transgêneros e pessoas intersexuais. As definições referem-se variavelmente a antipatia, desprezo, preconceito, aversão e medo irracional.^{[3][4][5]} A homofobia é observada como um comportamento crítico e hostil, assim como a discriminação^{[3][4]} e a violência com base em uma percepção de orientação não heterossexual. (2016: p. 28)

O falar do nordestino, por exemplo, tem sido motivo para que algumas pessoas de regiões diferentes, e porque não dizer favorecidas economicamente, julguem-no inferior a outro falar, embora sejam falantes do mesmo idioma e pertencentes a mesma nação. Pretendem considerar as pessoas que apresentam uma fala diferente da sua, uma língua, um sotaque ou vocabulário que difere daquele que se costuma ouvir de modo geral, como seres inferiores por desconhecerem os fatos linguísticos.

Contrariamente ao que se julga, essas diferenças de sotaque e de vocabulário de um idioma são, segundo os linguistas, justamente sua maior riqueza, pois uma língua é reflexo do pensamento de uma sociedade e evolui de acordo com o pensamento de um povo, absorvendo toda cultura e pensamento numa dada realidade a cada geração.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA OBRA: “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”

Esse livro, pertencente a uma temática de literatura infantil e juvenil, foi escrito por Ana Maria Machado, cujas obras ultrapassam a marca de mais de 100 publicações. *Menina Bonita do Laço de Fita* tornou-se um dos livros mais premiados da autora e reconhecido nacional e internacionalmente. É um dos pioneiros na abordagem no que concerne ao assunto do preconceito racial, da origem étnica, da miscigenação e da hereditariedade.

Recebeu em 1988, o *Prêmio Bienal de São Paulo, Bienal de São Paulo, Menção Honrosa, Uma das Cinco Melhores Obras do Biênio*; em 1995, o *Prêmio Melhores do Ano, Biblioteca Nacional da Venezuela*; em 1996, *Altamente Recomendável, Fundaleitura, Bogotá - Colômbia*; também no ano de 1996, *Melhor Livro Infantil Latino-Americano, ALIJA – Buenos Aires*; e em 1997, *Prêmio Américas, Melhores Livros Latinos nos EUA*². Essa edição, descrita e analisada especificamente neste trabalho acadêmico, foi publicada pela Editora Ática, cuja vendagem destacou-se como uma das mais expressivas da referida editora.

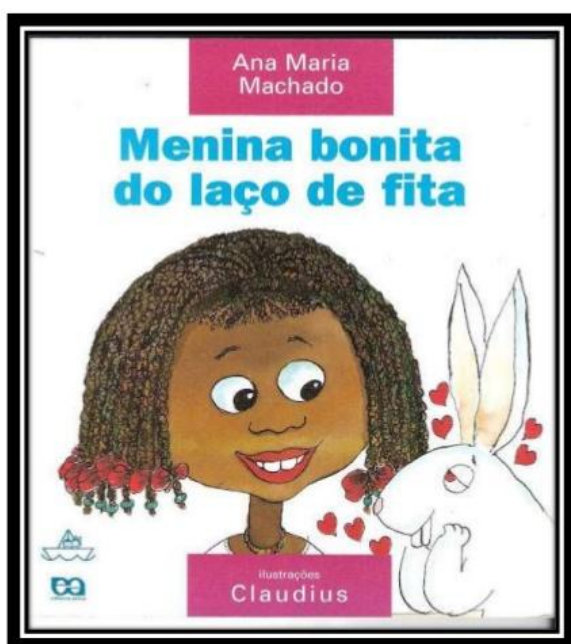
Embora o público-alvo sugerido seja para crianças entre 6 e 7 anos, não se deve esgotar a possibilidade de leitura de todas as faixas etárias, pois se trata de uma leitura prazerosa e intrigante que discorre sobre a história de um coelho branco e uma menina negra, cujas características são

² Disponível em: <http://www.anamariamachado.com/livro/menina-bonita-do-laco-de-fita>. Acesso em: 21 Jul. 2025. 09h.44min.

detalhadas ao longo das páginas de maneira que se evidencie a beleza e todo tipo de aspectos típicos de pessoas que possuem traços da raça negra.

Foi ilustrado por Cláudius Bittencourt, chargista de renome internacional e reconhecido por seus talentos e premiações. Suas ilustrações encontram-se entre os melhores desenhos de obras publicadas no Brasil de acordo com a Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias. Contribui sobremaneira, por meio de ilustrações que tangem o sublime no trato da definição de traços pertencentes à raça negra, agregando à interpretação da obra uma riqueza de imagens próprias de uma genialidade ímpar como se observa na capa do livro a seguir:

Figura 1 - Capa do livro "Menina Bonita do Laço de Fita"



Fonte: MACHADO, 2011

A cor da pele da menina e a pelagem branca do coelho ficam em evidência por toda a narrativa, enfatizando-se de maneira ingênua e criativa o desejo do coelhinho de se tornar também de cor preta. Tal abordagem se dá de maneira agradavelmente rica em detalhes e pela criação de situações inusitadas em que as personagens principais discorrem sobre a beleza da cor negra, os traços característicos dessa etnia, as diferenças existentes entre ambas as personagens. A menina, descrita como uma protagonista ingênua, doce e amiga, porém de beleza inigualável e jamais vista, sugere toda sorte de possibilidades de tentar explicar ao coelho, estarrecido com a beleza da menina, como fazer para que ele também se torne preto.

Essas tentativas de se explicar a origem de sua etnia retratam, sensivelmente, um espírito gracioso que envolve a garota, externando para os leitores uma dose de comicidade que transpõe as barreiras da imaginação reportando-o a uma possível realidade social arraigada de pré-conceitos, todavia desconstruindo sobremaneira valores sociais e tradicionais oriundas de todos os setores dos contextos socioculturais em que se encontra o público-alvo.

Evidencia-se isso na frase “[...] - Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...” (MACHADO, 2011, p.7), demonstrando uma veia humorística e criativa da autora na criação de suas personagens. Fato que torna a narrativa dinâmica e prazerosa própria dos livros infantis e estimula a continuidade da leitura das páginas que estão por vir devido ao despertar da curiosidade gerada pela estratégia de se desvendar as múltiplas possibilidades da origem da cor preta da menina.

Desperta a imaginação e o interesse do leitor levando-o a seguir em frente no intuito de desvendar o porquê de a personagem ser “tão pretinha” (p.7). Pretende-se levar, subjetivamente, ao cotejamento com a realidade de quem lê esta indagação “Menina bonita do laço de fita, qual é o segredo para ser tão pretinha?” (p.7), pois a pessoa pode refletir sobre a questão da origem de sua própria cor ou das cores divergentes da sua. Qual seria esse segredo? Que outras possibilidades existiriam? Qual a origem da minha cor? Que outras cores existem? Todos esses questionamentos saltam à imaginação daqueles que se deparam com uma leitura atenta e envolvente.

Todos esses questionamentos são evidenciados em diversas frases e trechos da narrativa e fazem com que, durante a leitura das palavras e da repetição de um modelo de indagações presentes em vários trechos e em várias passagens, um leitor observador perceba certa sonoridade na pergunta “- Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?[...]”(p.9). Basta degustar orações como essas que se fazem presentes diversas vezes na história e que, por se repetirem utilizando-se da mesma estrutura sintática, provocam encantamento e estímulo musical, o que imprime um tom agradável à leitura, tornando-se de fácil fixação e aprendizagem, permanecendo no vocabulário e na imaginação das crianças.

Desconstrói valores que oprimem a raça negra e que os estigmatizam como inferiores em relação aos demais de pele branca. Valores esses pré-concebidos e presentes na sala de aula, provenientes em sua maioria de suas famílias e, porque não dizer, de toda comunidade. Preconceitos esses que estão explícitos no comportamento dos alunos e, por sua vez, são inseridos na própria escola e vivenciados por todos os atores desse espaço educacional.

A ansiedade e o desejo do coelho de se tornar pretinho, mas também de declarar “tamanha beleza” jamais vista em alguém justamente por ser diferente e negro, prova essa eliminação de paradigmas do belo, onde a pessoa de pele negra não é sinônimo de beleza. Alguns trechos como “O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida” (p.5), contrasta com essa visão sectária e unilateral em que somente se valoriza uma raça. Nessa oração fica visível a tentativa da autora de desconstruir tais estigmas sociais e estimular um outro olhar, propondo a pele negra como símbolo de beleza cotejando os traços de uma menina negra com uma outra personagem de cor única, pois se tratava de um coelho todo branco.

Essa visão única de apenas uma tonalidade é contraponto do conflito vivido pelos protagonistas e desenvolvem uma nova maneira de ver o mundo por meio da observação dessas diferenças. O “Belo” passa a ser também o preto, inclusive todas as suas características e detalhes pertencentes a essa etnia como os cabelos da “pretinha” (p.7) lançam uma nova visão de mundo em relação às

diferenças como “[...] - Ah quando eu casar, quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...” (p.7) o que reforça também o respeito a hereditariedade de cada indivíduo, pois cada ser possui história, origem e beleza únicas e, por esse motivo, são valiosos.

Destaca-se em todo o conto, uma tentativa de erradicar conceitos pré-estabelecidos sobre as diferentes etnias, procurando-se eliminar por meio da recorrência das qualidades da garotinha como “[...] se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para se casar.” (p.14). Durante toda a narrativa, evidencia-se essa tentativa da construção do preto como sinônimo de beleza, como o trecho a seguir: “Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar [...]” (p. 3).

O uso incomum do vocábulo também pretende se somar à semântica racial como o rompimento de termos pejorativos que traduzem uma postura equivocada das crianças e que permeiam o subconsciente coletivo no emprego de palavras como “pretinha” (p. 10), “pele era escura e lustrosa” (p. 2), “pretume” (p. 7), “mulata linda e risonha” (p. 13), pois o desejo incontável do coelho era ser, não negro como socialmente aceito o termo o é, mas ele queria ser preto. E preto só... Ser preto, então, traduz-se como algo verdadeiramente bom e bonito, quebrando paradigmas que exigem o uso do vocábulo negro como o correto culturalmente e aceito por todos. A palavra “pretinha” (p. 10) reforça a ideia do diferente, até mesmo em relação ao vocábulo, o qual deve ser visto e empregado com naturalidade, desconstruindo o senso comum.

Ana Maria Machado procura no conto todo e de modo recorrente - introduzir o conceito da diversidade de raças e das diferenças existentes no mundo, as quais ela insiste, por meio da história de uma menina ingênua e pretinha, e de um coelho todo branco que quer ser preto - que tal temática deve ser discutida por todos. Não obstante, propõe uma dicotomia entre ser preto e ser branco, fortalecendo as características diferentes daqueles que possuem pele negra como símbolos da força e da beleza, como se verifica no trecho “A pele era negra e lustrosa que nem o pelo da pantera negra na chuva” (p. 3). Essa comparação representa a força e a beleza do negro e da diversidade.

Por meio da imagem a seguir, um dos objetivos mais relevantes da escritora evidencia-se com a proposição de que todos são o resultado de uma mistura de raças:

Figura 2 - Página do livro "Menina Bonita do Laço de Fita"

Fonte: Ibidem, p. 12

Na frase “[...] Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha” (p. 19), a mensagem da autora é de que as diferenças existem, mas que elas não devem ser pretexto para divisão ou segregação racial, entretanto, por meio do convívio harmonioso e condescendente à aceitação das diferentes etnias de diferentes lugares. Todas as crianças, portanto, devem perceber tais diferenças como algo positivo pertinente à condição do Homem como ser humano e pertence a uma só raça, a humana, representada na obra pelas gerações do coelho branco com a coelha negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinarmos, por meio desta análise acadêmica, a maneira como o preconceito racial é desmantelado no livro "Menina Bonita do Laço de Fita", de Ana Maria Machado, fica evidente a importância da leitura de materiais que tratam desse tema, focando em ideias já enraizadas na sociedade atual, visando encontrar caminhos que expandam as chances de superarmos as barreiras da discriminação racial.

No período escolar, quando a criança está aprendendo a ler e a escrever, o professor assume um papel essencial ao incentivar o aprendizado, não apenas no que se refere à decodificação e à conquista da leitura e da escrita, no aspecto técnico e educacional da alfabetização, mas também ao impulsionar todo o processo, criando ambientes acolhedores e adequados para as crianças dessa

idade na Educação Infantil. Esse estímulo pode ocorrer por meio da introdução de vasta bibliografia que atenda os interesses dos discentes e de acordo com a realidade vivida por eles.

Não menos importante, destaca-se a escolha do assunto a ser trabalho pela turma e quais os valores intrínsecos às comunidades as quais eles pertencem, além de todas as experiências adquiridas no ambiente familiar ou escolar, quais valores são vivenciados por eles e perpetuados por suas respectivas famílias. A partir dessa questão, no sentido de intervir nessa realidade já com valores pré-concebidos, deve-se diagnosticar qual o objeto de estudo deve ser oferecido aos aprendizes por meio da literatura infantil, a fim de que possam estabelecer relações com o real, criar vínculos, desenvolver a reflexão e, principalmente, o prazer pela leitura.

Através da leitura de obras que atendam os anseios dessa camada, aproximando-os dos livros, de um contexto prazeroso de contato com o mundo e os valores experimentados por eles, de se demonstrar uma atitude leitora diante das adversidades encontradas pela escola e na escola, é que se atribui significado à vida desses pequeninos no que se refere ao ato de ler o mundo a sua volta. Uma leitura do contexto em que o discente está inserido, faz com que ele possa transformar sua própria realidade como indivíduo para, depois, modificar parcial ou totalmente a realidade onde ele vive.

Essa apropriação do letramento se dá não tão somente pela aquisição da leitura ou da escrita, mas também pelo fato de se ouvir histórias contadas pelos professores, os quais devem atentar para uma leitura oral de temas que permeiam o imaginário das crianças. Por esse motivo, devem ser desconstruídos e ressignificados no sentido de se estancar todos os tipos de concepções que beiram o sectarismo de indivíduos tratando-os com atitudes discriminatórias, preconceituosas, racistas e que não condizem com uma boa formação de caráter. A inserção de novos valores deve ser alicerçada na ética, na igualdade de direitos, na aceitação das diferenças, na equidade de condições, na dignidade humana, enfim, em toda e qualquer atitude que não segregue outrem, subjugando-os a condição de seres inferiores.

Quando uma criança se depara com a literatura da referida obra de Ana Maria Machado, ela desconstrói paradigmas pré-estabelecidos ao longo de sua pequena existência, principalmente inseridos pelos próprios familiares e, no mais das vezes, reforçados na escola.

Não há como negar que a sociedade em que o aprendiz está inserido está arraigada de preconceito dos mais variados tipos e nos mais diversos contextos. No que tange ao assunto, não é difícil encontrar pessoas preconceituosas na família dessas crianças que são seres em constante formação e evolução. Por esse motivo não podem crescer construindo um mundo pessoal e coletivo com essas ideias norteando seus pensamentos e atitudes.

Cabe, pois, ao educador e a toda a escola, e porque não dizer à família e a toda sociedade, responsabilizarem-se pelo processo cognitivo do aprendiz no intuito de desfazer essas posturas separatistas. Por isso a importância de livros que tratam do assunto de maneira lúdica, prazerosa, mas tão seriamente e efetivamente impregnado de semântica inovadora no que concerne a própria desconstrução dessa verdade cultural que oprime ainda mais os desvalidos.

O livro analisado em questão não fala do preconceito, nem aborda questões similares explicitamente, mas aprofunda a questão deixando-a subjacente à construção de uma temática imprescindível à aceitação das diferenças e construção cognitiva nesse sentido, pois enfatiza a beleza de uma menina pertencente à raça negra. Todos os traços citados pela autora constroem paulatinamente uma personagem principal que simboliza a beleza, mesmo se tratando de pessoa com traços marcantes e predominantemente negros. Tais características contrastam com o outro personagem principal, um coelho branco que, por não saber o porquê das cores e traços étnicos diferentes dos seus, pretende tornar-se preto.

Tal dicotomia presente na obra explicita valores extremamente necessários à formação de um leitor iniciante e faz com que se quebrem tabus estabelecidos culturalmente em que a raça negra é renegada à camada inferior da população, tornando sua sobrevivência muito mais difícil do que costumeiramente seria com uma pessoa de pele branca, por exemplo. A cor da pele pode subjugar toda uma raça à condição de inferioridade e, por esse motivo, deve ser suprimida da escola como um ato primeiro no caminho de uma sociedade mais justa.

A escola, como um todo, deve propiciar momentos prazerosos de constante aprendizagem e, por meio da inserção da literatura infantil nas séries iniciais que tratam de temas imprescindíveis para a formação do cognitivo do aluno. O educador necessita-se criar, por sua vez, um ambiente estudantil de aprendizagem favorável à obtenção de um conhecimento que atenda as demandas sociais, porém que em sua essência venham repletas de valores que tornem os meninos e meninas pessoas brilhantes que tratam os seus semelhantes com respeito e como iguais.

Desse modo, portanto, o educador, por meio da literatura infantil, terá cumprido seu papel na formação de leitores atuantes, reflexivos, críticos e autônomos verdadeiramente, capazes de construir uma sociedade onde todos se tratam igualmente, não por imposição de uma lei, todavia por vontade própria.

REFERÊNCIAS

- ABNT. *Associação Brasileira de Normas Técnicas*. Disponível em:
<<https://www.normaseregras.com/normas-abnt/>> Acesso em: 10 jul. 2017. 9h.
- BECHARA, Evanildo. *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº9394/96. Diário Oficial da União, 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O Racismo na História do Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2001.
- DOS SANTOS, Joel Rufino. *O que é Racismo*. 13ª Ed. São Paulo: Brasiliense, s/d.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. Disponível em: <contandoradehistorias.blogspot.com.br/2008/01/na-espera-menina-bonita-do-lao-de-fita.html>. Acesso em: 21 jul. 2017. 18h35min.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOTT, Luiz. *O que é Homofobia?*. 2016. Disponível em: <<https://homofobiamata.wordpress.com/quem-somos-3/o-que-e-homofobia/>>. Acesso em: 09 jul. 2017. 09h30min.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948*. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017. 16h.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Texto Completo: “Menina Bonita do Laço de Fita (sem ilustrações)”³

Era uma vez uma menina linda, linda.

Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros.

A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas.

Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelizando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.

E pensava:

- Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...

Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...

O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela.

Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez.

³ Disponível em: contandoradehistorias.blogspot.com.br/2008/01/na-espera-menina-bonita-do-lao-de-fita.html. Aceso em: 21 Julho. 2017. 18h35min.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi.

Mas não ficou nada preto.

- Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba. Mas não ficou nada preto.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e... Já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

- Artes de uma avó preta que ela tinha...

Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até

com os parentes tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.

Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça.

Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda

a ter filhote não para mais! Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha.

Já se sabe, afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado.

E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:

- Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

E ela respondia:

- Conselhos da mãe da minha madrinha...

DESAFIOS ATUAIS DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



CURRENT CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ALIANA DA SILVA ROCHA LOPES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cidade de São Paulo (2012); Professora de Educação Infantil no CEI Conjunto Prestes Maia.

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem requer uma atenção coletiva, não só dos professores ou dos coordenadores pedagógicos, mas de todos os envolvidos no trabalho escolar, na promoção da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Nós, como professores, gestores, cidadãos de um país cheio de incertezas políticas e desafios educacionais, precisamos nos motivar sempre a buscar caminhos assertivos e enfatizar o papel decisivo de todos os membros da escola para a promoção do ensino e da aprendizagem do nosso futuro, os alunos. A motivação para a elaboração desse projeto de pesquisa parte da necessidade de compreender e refletir melhor os processos de ensino e aprendizagem, que hoje demanda cada vez mais das escolas novas posturas e metodologias de ensino. Os responsáveis pelas políticas educacionais precisam entender que as estratégias de ensino devem rever e mudar. Vivemos em uma sociedade contemporânea, com aceleradas transformações, com avanços tecnológicos de informação e comunicação chegando com força na escola. O corpo pedagógico precisa se adaptar rápido ao novo perfil de aluno e introduzir um modelo de ensino que possa suprir as necessidades de alunos cada vez mais digitais.

Palavras – chaves: Gestão; Aprendizagem; Desafios.

SUMMARY

The teaching and learning process requires collective attention, not only from teachers or pedagogical coordinators, but from everyone involved in school work, in promoting the improvement of the quality of teaching and learning. We, as teachers, administrators, and citizens of a country full of political uncertainty and educational challenges, must always motivate ourselves to seek assertive paths and emphasize the decisive role of all members of the school in promoting the teaching and learning of our future, the students. The motivation for developing this research project stems from the need to better understand and reflect on teaching and learning processes, which today increasingly demand new approaches and teaching methodologies from schools. Those responsible for educational policies need to understand that teaching strategies must be reviewed and changed. We live in a contemporary society undergoing rapid change, with technological advances in information and communication making a strong impact on schools. The teaching staff needs to adapt quickly to the new student profile and introduce a teaching model that can meet the needs of increasingly digital students.

Keywords: Management; Learning; Challenges.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho foi Desafios atuais da Gestão Escolar no Processo de Ensino e Aprendizagem. Teve como problema de pesquisa indagar como as escolas estão se preparando para superar desafios do processo de ensino e aprendizagem atuais, que aspectos interferem no desenvolvimento de ensino e aprendizagem e como realizar diagnósticos com ferramentas e metodologias que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

A justificativa para escolha do tema está relacionada ao desafio enfrentado no dia a dia da gestão escolar em inserir um processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. Esses são alguns questionamentos que precisamos refletir e discutir sobre a educação atual. Nós, como professores, gestores, cidadãos de um país cheio de incertezas políticas e desafios educacionais, precisamos nos motivar sempre a buscar caminhos assertivos e enfatizar o papel decisivo de todos os membros da escola para a promoção do ensino e da aprendizagem do nosso futuro e dos alunos.

O objetivo geral da pesquisa foi mostrar que o modelo de ensino e as práticas pedagógicas estão longe da nova realidade a qual estamos inseridos: em um novo contexto socioeconômico globalizado. Os específicos basearam em analisar o processo de ensino e aprendizagem atual e buscar metodologias ativas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho mostrará como os acontecimentos do mundo atual afetam a educação escolar de várias maneiras e que é importante adquirirmos, dentro dessa realidade mundial, o conhecimento da ciência e da inovação tecnológica mostrando uma sociedade muito mais informada e democratizada, assumindo um papel de destaque maior que no passado.

O desafio que precisamos enfrentar é o de que temos muitos obstáculos e um problema: os docentes não estão conseguindo atingir bons resultados na aprendizagem de seus alunos. A equipe

pedagógica precisa repensar nas estratégias e agir rapidamente no planejamento de novas metodologias de ensino e aprendizagem, mas lembrando de que nem todos os alunos são iguais e que não conseguem desenvolver suas competências e habilidades no mesmo tempo que os outros.

Todos os envolvidos na formação e qualificação dos alunos precisam refletir raciocinar, aprender, compreender e utilizar estratégias de resolução de problemas para se adaptarem as novas gerações de forma diferente e flexível.

A metodologia utilizada nesse artigo foi a pesquisa bibliográfica como método para desenvolver o tema escolhido. O intuito do trabalho é mostrar que o modelo de ensino e as práticas pedagógicas estão longe da nova realidade a qual estamos inseridos: em um novo contexto socioeconômico globalizado.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ATUAL

No âmbito do ensino tradicional, o professor decide sobre o que ensinar e como ensinar. Por sua vez, o aluno estuda (memoriza) o que lhe foi ensinado. Através dos testes, verifica-se se os alunos aprenderam (memorizaram) o que lhes foi transmitido, servindo os exames para certificar os níveis de desempenho alcançados.

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor. Becker (2001, p.18).

Quando confrontados, em contexto acadêmico, com as exigências das aprendizagens, os estilos de processamento da informação dos alunos variam, da mesma forma os métodos de estudo. Há alunos mais propensos do que outros a avaliarem criticamente, a organizarem e a compararem a informação recebida.

As exigências educacionais estão evoluindo a cada dia. A escola apresentada hoje para os alunos é totalmente diferente das escolas do passado, porém os desafios enfrentados hoje são bem mais elevados.

É preciso criar estratégias inovadoras de ensino para auxiliar no desenvolvimento dos alunos, mas isso não se refere unicamente ao uso de novas tecnologias. Inovar usando velhos recursos — incluindo os tradicionais, mas nunca ultrapassados, livros didáticos, canetas e papéis — é possível e esses recursos devem sim ser explorados em sala: a criatividade pode “colorir” a escola e dar significado ao ensino-aprendizado através de projetos diferentes, interdisciplinaridade e aulas mais dinâmicas e interativas. (...) Ainda assim, as inovações podem e devem incluir de instrumentos tecnológicos, como é previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Existem várias maneiras de introduzir essas práticas em sala de aula em atividades pedagógicas, na aplicação de avaliações e simulados e na proposta de leituras, por exemplo. O uso didático dos celulares pode auxiliar e motivar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. (LIBÂNEO 2015, p. 251)

Há diferentes tipos de gestão adotados nas escolas, muitas escolas preferem o estilo mais burocrático com regras bem antigas que foram definidas há muito tempo.

Segundo Luck (2012), os problemas que surgem precisam ser corrigidos e evitados, não sendo utilizados como fontes de crescimento e de transformação das pessoas.

O trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva os alunos a produzir melhores resultados de aprendizagem. Predominam em muitas escolas e salas de aula práticas individualistas, em que as reuniões se destinam, quase sempre, a transmitir avisos fazer reclamações sobre o comportamento dos alunos, organizar eventos extraclasse, etc.

Para uma educação de qualidade é necessário um processo envolvendo todos os agentes que inclui professores, alunos, gestores, pais e funcionários. Todos devem trabalhar juntos para o desenvolvimento e funcionamento da escola.

Segundo Pérez Gomes (2000), toda aprendizagem relevante é processo de diálogo com a realidade expressa na cultura, aceitando o questionando, recursando e assumindo. Esse diálogo criador requer uma comunidade de aprendizagem, em que os estudantes estão ativamente envolvidos na elaboração e no desenvolvimento das decisões que dizem respeito à sua vida na escola, vivenciando práticas de reflexão e atuação, de debates confronto de opiniões, com o respeito às diferenças individuais.

É preciso repensar práticas de gestão, novas formas de organização do trabalho escolar, envolvendo os alunos na organização da escola, para que possam exercer a democracia mediante a participação, a capacitação para tomar iniciativas.

Segundo Libâneo (2015), as práticas de gestão incluem formas de participação dos alunos na vida da escola. Há boas razões pedagógicas para essa participação, mas há também razões sociais e culturais. Em decorrência das novas configurações da realidade social, econômica, política e cultural, têm incidido nas escolas problemas como o desemprego, a prostituição infantil, a violência entre gangues, o tráfico de drogas, o uso de armas, a liberação sexual, a desintegração familiar etc. Tais fatos, além de outras implicações, repercutem no aumento de problemas disciplinares, como comportamentos sociais inadequados, agressão verbal, desrespeito e ameaças a professores. Por outro lado, muitas escolas têm dificuldade de enfrentar essas questões, em razão do despreparo dos professores para exercer autoridade ou lidar com dilemas morais, da existência de professores inexperientes ou com formação pedagógica precária, da falta de integração com a comunidade, da não integração dos alunos na vida escolar e nos processos de decisão.

Nos dias atuais fica muito claro que o potencial de aprendizagem de um aluno constitui-se da soma da capacidade cerebral de processar as informações, com a capacidade de interação com o meio onde se está inserido em um processo intermediado pela ação pedagógica do professor. Sendo o aluno o responsável final pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos, no entanto é o professor que determina as atividades que os alunos devem desenvolver, possibilitando uma orientação adequada ao processo de construção do conhecimento.

Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. (LIBÂNEO, 2015, p. 101)

A escola precisa ser repensada, porque ela não detém o monopólio do saber, pois a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências como a família, os meios de comunicação, as empresas, os clubes, as academias de ginástica, os sindicatos. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas à medida que os espaços e os equipamentos urbanos, as formas participativas de gestão dos recursos financeiros, os programas culturais e de lazer etc. são tipicamente práticas educativas (Cavalcanti, 2002, p. 19).

O aluno precisa conhecer as técnicas que favorecem o seu estudo, planejar e verificar o que é relevante e irrelevante, conhecer quais os métodos e técnicas que o favorecem. É necessário o aluno entender e compreender o que está estudando, a compreensão vai depender da concepção e da construção do conhecimento.

Sabemos que as dificuldades da escola são muitas desde a parte física, prédio e material didático e material permanente, quanto profissionais preparados para as novas metodologias.

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. (GADOTTI, 2000, p. 6)

O aluno criativo busca informações a mais, ele não vai se contentar só com aquilo que é apresentado, ele consegue ter autocontrole em relação ao seu aprendizado. A missão do professor nesse caso é instruir o aluno da melhor forma, explicar ao aluno como ele deve proceder com as informações complementares das quais ele está tendo acesso. Uma nota alta nem sempre será sinônimo de sucesso escolar.

Segundo Moura (2001) fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem natural do sujeito é estabelecer como objetivo da escola criação de um ambiente onde se partilha e constrói significados. A decorrência de se aceitar esta afirmação como verdadeira é que aos que fazem a escola, cabe o planejamento de atividades de ensino mediante as quais, professores e alunos possam ampliar, modificar e construir significados.

Nas salas de aula é fácil perceber o desinteresse da maioria dos alunos seja em escolas públicas ou particulares. Muitos alunos acham a aprendizagem como algo cansativo e difícil.

Segundo AUSUBEL (2003), o aluno quando se sente pouco estimulado e pouco motivado, pode não se interessar pela aprendizagem daquele conhecimento exposto pelo professor, tornando este processo de aprendizagem mecânico, que apesar de requerer menos esforço, tem um grau de retenção baixo a longo e médio prazo. É importante a adoção de novos modelos educacionais estimulantes, participativos, que remetam aos alunos, encontrarem soluções para problemas

vivenciais, relacionando teoria e prática, pois os alunos encontram grande dificuldade em relacionar o que estão vivenciando com o conteúdo que aprendem na escola.

A motivação é o que nos faz querer aprender e nos leva a buscar cada vez mais. Ela é movimento e ação, ou seja, é aquilo que mantém e dirige o pensamento. Muitas vezes o rendimento escolar pode ser explicado pela motivação do sujeito, pois ela influencia na qualidade das estratégias que um indivíduo utiliza para aprender.

A escola de hoje é uma síntese entre a cultura que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família e no trabalho. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade.

O ensino é uma troca. Deve-se levar em conta a experiência do aluno e o professor deve relacionar esse conhecimento prévio com sua prática docente aplicando os conteúdos propostos.

No processo de aprendizagem, o professor é o mediador. Mas o aluno participa nesse processo ao passo que o professor explora suas competências.

Aprender dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa saber compreender o que o professor procura dizer-lhes. (LIBÂNEO, 2006, p. 42).

Não dominamos tudo, cabe a cada um a compreensão de que a evolução da escola é um processo de participação de todos, e nela que será possível encontrar equilíbrio e incentivar a busca ao novo e ao diferente.

COMPREENDER OS ASPECTOS QUE INTERFEREM NO DESENVOLVIMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização em relação à assimilação dos conteúdos propostos. Eles podem ser duradouros ou passageiros e mais ou menos intensos e levam alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada.

É necessário investigar a fundo o problema, levantar o verdadeiro motivo dessa não aprendizagem e buscar a solução. O professor deve estar atento para conhecer a dificuldade de aprendizagem de seu aluno, buscando verificar, através de observações constantes em sala de aula, entrevistas com os pais e relatório de outros profissionais, se há efetivamente um problema na aprendizagem, para que a criança não seja rotulada como portadora de uma dificuldade de

aprendizagem. Por isso, entende-se a importância de o professor rever sua prática e sua forma de analisar aquele aluno, bem como conversar com a direção da escola e com os pais.

De acordo com Paín (p.33, 1985) o problema de aprendizagem que se apresenta em cada caso, terá um significado diferente porque é diferente a norma contra a qual atenta e a expectativa que desqualifica.

PROCRASTINAÇÃO E AUTOEFICÁCIA

Um dos obstáculos mais comuns à realização e ao sucesso dos estudantes relaciona-se com as percepções de baixa autoeficácia. Esta dificuldade manifesta-se com as percepções. Uma dificuldade que se manifesta em fracos desempenhos, em insucessos persistentes, dando origem a baixas expectativas de sucesso que, por sua vez, condicionam o processo de motivação. É possível distinguir estudantes que apenas apresentam fracos desempenhos, para os quais a valorização do esforço pode constituir uma estratégia eficaz de promoção da motivação, bem como de estudantes habituados ao fracasso que não se esforçam o suficiente nas tarefas, começando-as de forma indiferente e desistindo facilmente ao primeiro sinal de dificuldade.

Segundo Veiga (2013), é possível encontrar estudantes que, na ótica da proteção do seu valor pessoal, optam a todo custo pelo evitamento do fracasso, descurando o desempenho para atingir objetivos (que naturalmente envolve fracassos considerados naturais do processo de aprendizagem), envolvendo-se antes em estratégias de não desempenho (se não tentarem não correm o risco de fracassar), de procrastinação (adiar persistente de realização de uma tarefa na esperança de não ter de fazê-la) e de definição de objetivos inatingíveis.

A procrastinação cria uma estratégia ineficaz, ela é um obstáculo à realização e ao sucesso. Adiar a iniciação ou a conclusão de tarefas importantes ao ponto de gerar situações de desconforto é a tendência da procrastinação.

A procrastinação é um comportamento comum na população em geral, sendo particularmente evidente em contexto escolar. A gestão do tempo mal elaborada, dificuldades de concentração, medo e ansiedade, crenças negativas, problemas pessoais, aborrecimento, medo de falar, perfeccionismo. Na mente do procrastinador ele ignora uma tarefa na esperança que ela desapareça, ele se convence que a si próprio que um desempenho medíocre e fraco é aceitável. Acredita que pequenos adiamentos sucessivos não são preocupantes, dramatizar o compromisso com a tarefa ao invés de a fazer.

Segundo Veiga (2013), a procrastinação escolar é um tipo de antimotivação, um adiamento constante e desnecessário das tarefas curriculares que o indivíduo, todavia pretende realizar. Tem sido associada a baixos índices de autoeficácia, de autoestima e níveis elevados de ansiedade e estresse, bem como a uma saúde geral debilitada.

ANSIEDADE ESCOLAR

A ansiedade tem aumentado na sociedade como um todo diante de tantos estímulos e o excesso de informações em constante aceleração que a internet traz. Esse aumento não atinge apenas adulto, mas sim crianças e adolescentes dentro de salas de aula e de suas casas.

Segundo Vegas (2013), a ansiedade é considerada um obstáculo à realização e ao sucesso, sendo associada a uma emoção desagradável de medo ou de apreensão, e encarada como uma reação que resulta da percepção ou avaliação de uma situação como ameaçadora ou perigosa.

Hoje não é difícil acompanhar casos de crianças que sofrem algum transtorno ansioso. É necessário estar atento, também, à ansiedade que não chega a ser um transtorno, mas que traz sofrimentos e prejuízos cotidianos, como diminuição da autoestima. Cabe aos pais, escolas e gestores analisar e identificar alterações de ansiedade nas crianças e adolescentes. Há a necessidade de ser feito um trabalho em conjunto para a redução de danos.

Em termos emocionais, a ansiedade define-se como uma emoção difusa perante uma ameaça subjetivamente sentida. Quando o perigo é físico, imediato e concreto, surge o medo, que pode gerar estratégias de evitamento ou fuga. (VEGAS, 2013, p. 476).

Se os pais souberem do poder e da força dos seus contatos com seu filho, se forem orientados sobre a importância da estimulação precoce e das relações saudáveis em família, os distúrbios de aprendizagem poderão ser minimizados.

NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Cada aluno é único e traz consigo necessidades e aptidões únicas. Cabe ao professor descobrir com o tempo o diferencial de cada aluno. O bom professor após algumas semanas é capaz de identificar e orientar os alunos.

Segundo Veras (2013), as diferenças no desenvolvimento e na aprendizagem podem ser de várias ordens e diferentes graus. Por um lado, temos as deficiências sensoriais, motoras e mentais e, por outro, uma gama de perturbações com diferentes graus de impacto na vida das crianças e dos jovens. As deficiências podem significar uma incapacidade ligeira ou severa devido a uma limitação física ou mental. Uma perturbação no desenvolvimento pode ser mais ou menos severa e ter pouco ou muito impacto na aprendizagem e na vivência quotidiana.

O grau de impacto que a diferença tem na vida do aluno depende, não só da limitação em si, mas também das situações sociais que limitam a vida das pessoas com uma diferença e, consequentemente, as incapacitam ainda mais do que a sua limitação. Pessoas com limitação sensoriais e motoras podem desenvolver uma atividade profissional e social que é em tudo equivalente às dos seus pares que não apresentam esse tipo de deficiência.

Dificuldades na aprendizagem como a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia são casos que afetam os alunos com mais frequência. Vegas (2013) exemplifica cada caso.

- Dislexia – é uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, na dificuldade de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras, e problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases, afetando tanto a leitura como a escrita.
- A disortografia constitui uma dificuldade da escrita, que pode manifestar-se independentemente de haver ou não alterações na leitura e se manifesta através de um conjunto de erros da escrita sistemáticos que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia, que podem provocar a total ininteligibilidade da produção escrita.
- A disgrafia refere-se a uma alteração funcional da mecânica da escrita, afetando-a na forma ou no significado. Manifesta-se por uma fraca prestação na escrita em crianças com inteligência pelo menos na média, que não têm uma desordem neurológica distinta ou uma deficiência sensório- motora. Provoca compreensão e cansaço muscular, que por sua vez são responsáveis por uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas.
- A discalculia manifesta-se na dificuldade em realizar operações matemáticas, depois de estas se terem desenvolvido e consolidado. (VEGAS, 2013, p. 602).

As dificuldades e necessidades são muitas, cada aluno tem uma particularidade e uma forma de agir em cada situação. Além disso, a necessidade de lidar sempre com suas limitações e ações de pessoas que estão ao seu redor torna o aprendizado mais desafiador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar resultados é necessário que o gestor esteja totalmente alinhado com pais, diretores e professores para identificar as necessidades dos alunos, analisar o que pode ser feito e aplicar metodologias necessárias.

A missão do gestor sempre será verificar os resultados alcançados, para garantir êxito será necessário motivar sua equipe e qualificá-los.

Com a pesquisa bibliográfica foi possível concluir que há ferramentas em mãos para serem utilizadas pelos gestores auxiliando o ambiente escolar. O direcionamento do professor deve ser dado pelo gestor. Projetos devem ser apresentados para o aprendizado e melhoria dos nossos alunos e escolas incluindo a participação de todos os seguimentos da escola e da comunidade.

O papel do gestor é desenvolver o processo de ensino escolar, melhorando as questões pedagógicas visando o aprendizado do aluno com técnicas já desenvolvidas e que devem ser aplicadas para a mudança da sociedade escolar.

A gestão requer o gerenciamento da participação de todos os envolvidos no processo educacional, focando a atuação do gestor como agente de criação desse ambiente.

Foi possível avaliar que há uma carência ainda da união entre escola e família para identificar a necessidade do aluno, com a chegada da internet onde as informações são atualizadas a cada segundo, muitos casos ficam ocultos e quando descobertos às vezes já é tarde.

A missão do gestor é agregar projetos nos quais os professores sejam capazes de direcionar o aluno para o aprendizado de forma leve, que o aluno sinta vontade de aprender mais e estar presente em sala de aula.

Portanto, é essencial que o gestor esteja ciente de toda a realidade escolar, dos professores a parte administrativa. Somente com essa visão total de todos os ambientes da escola será possível realizar um trabalho com eficiência e responsabilidade coletiva.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BECKER, Fernando. A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBANEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática, 6 ed.rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos – Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 2006, 21ª edição.

LUCK, Heloísa. A Gestão Participativa na Escola. 11. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa. Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa. Liderança em Gestão Escolar. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Série Cadernos de Gestão.

_____. Planejamento em orientação educacional. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Gestão educacional: uma questão paradigmática 2 Ed. Petrópolis: Vozes,

2004.

_____. Gestão do processo de aprendizagem pelo professor. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MOURA, T. M. de M. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 2001.

PAÍN, Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Orgs.). Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILETE, Nelson, ROSSATO, Solange Marques. Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2018.

A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

THE HISTORY OF ART IN BRAZILIAN EDUCATION



AMANDA BARBOZA GODOY

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universi Nove de Julho (2013); Especialista em Cultura e Diversidade pela Faculdade Imep (2024).

RESUMO

Por meio deste trabalho pretendemos mostrar o percurso histórico que a arte teve na educação, como surgiu o conceito de Arte, e a desconstrução do conceito, como foi todo o processo dessa descoberta, e juntamente, como era a Educação antes e depois dos novos parâmetros curriculares. O objetivo deste trabalho é conhecer o percurso histórico do ensino de artes numa perspectiva política, social e educacional. Arte e educação são temas de muitos debates. Portanto, o problema que motivou a realização do tema deste trabalho se deve a: Será que o ensino de artes evoluiu ao longo dos anos? Os professores se adequaram aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de artes? Que concepções pautaram e pautam a educação em Artes? Para que estas questões pudessem ser respondidas, buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica, conhecer e refletir sobre o assunto. Para tanto, pretende-se fazer uma síntese do estudo atualizado em relação à arte e educação, na esperança de gerar uma reflexão dos acontecimentos históricos e sobre a real situação vigente nas escolas. Queremos ressaltar que nos baseamos em autores renomados no assunto como, Argan, Barbosa, Ferraz, entre outros.

Palavras-Chave: Arte; Educação; História; Mudanças.

ABSTRACT

Through this work, we aim to demonstrate the historical trajectory of art in education, how the concept of art emerged, its deconstruction, the entire process of discovery, and, at the same time, what education was like before and after the new curricular parameters. The objective of this work is to understand the historical trajectory of arts education from a political, social, and educational perspective. Art and education are topics of much debate. Therefore, the question that motivated this work is: Has arts education evolved over the years? Have teachers adapted to the National Curricular Parameters for Arts Education? What concepts guided and still guide arts education? To answer these questions, we sought to understand and reflect on the subject through bibliographical research. To this end, we intend to summarize the updated study on art and education, hoping to generate reflection on historical events and the current situation in schools. We want to emphasize that we drew on renowned authors on the subject, such as Argan, Barbosa, Ferraz, and others.

Keywords: Art; Education; History; Changes.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema “A História da Arte na Educação: Mudanças Ocorridas ao Longo dos Anos” surgiu com a necessidade de conhecer o caminho histórico que houve na educação no decorrer dos anos até os dias atuais, e se de fato essas mudanças são positivas para os estudantes.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é pesquisar o percurso histórico da Arte na Educação e como tal disciplina é importante e pode contribuir no desenvolvimento geral dos estudantes.

Arte na educação é tema para vários diálogos. Devido às transformações que veem ocorrendo no mundo, às mudanças no ensino de Arte ocorreram da mesma forma. Ou seja, o professor deve estar aberto a ter um modelo pedagógico atual e muitas vezes se utilizar de recursos tecnológicos, buscando assim contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Pois a história da Arte no país nos mostra que: “Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos.” (Brasil, 1997, p. 22)

Nesse modelo o educador era o centro do conhecimento e o aluno era ouvinte e reproduzidor de algumas obras.

Com as novas leis da educação como os PCN's, RCNEI's e LDB, a visão tradicionalista fica no esquecimento, o aluno passa então a participar do processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento, entram em moda os métodos ativos. (Zagonel, 2008, p. 51)

Através da articulação do fazer artístico, da apreciação e da reflexão se dá o desenvolvimento do seu aprendizado tanto prático, quanto reflexivo.

Ainda nessa linha de pensamento, podemos dizer que o propósito da arte no currículo da educação infantil é estimular as crianças a explorarem meios artísticos e proporcionar um meio para expressão criativa de cada criança.

Afinal, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem ser acomodadas pelas leituras simbólicas através da relação que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Com essa perspectiva em mente, buscaremos conhecer mais sobre esse assunto nos capítulos que seguem. Buscaremos ainda conhecer essa história da arte e como ela pode servir de subsídio para melhorar a educação nos dias atuais, buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica, desenvolver o tema utilizando-se de autores renomados no assunto.

HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A trajetória da arte na educação passou por um longo processo até que a arte se tornasse acessível a todos. No passado, apenas famílias de classe socioeconômica alta, tinham acesso à cultura e à arte, através de visitas a teatros e a museus. Um grupo de educadores norte-americanos, em uma criação ideológica, começou a dedicar-se para que essa elitização da arte sofresse mudança, de modo a provocar uma ruptura nessa situação social.

Sabemos que o conceito de arte foi se expandindo com o passar dos anos, o qual acompanhou o desenvolvimento dos homens e da sociedade. De tal modo, hoje temos uma infinidade de modalidades artísticas expressas por diversas linguagens (visual, auditiva, tátil, dentre outros).

A educação por meio da arte chegou ao Brasil, a partir das ideias do inglês Hebert Read em 1948 levando à recuperação da valorização da arte infantil e à concepção da arte baseada na expressão e nas liberdades criadoras. Mesmo sendo difundida no Brasil uma educação por meio da arte ela era simplesmente uma atividade educativa.

Em nossa história recente, em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.5692, a arte era incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, na época foi um grande avanço para formação do indivíduo. Não havia muitos professores habilitados na disciplina devido a opressão existente durante o Regime Militar e com isso, as disciplinas como filosofia e arte foram retiradas do currículo. Então os professores de outras disciplinas também aplicava, ambos sem o domínio para aplicar várias linguagens incluídas na época (Artes Plásticas, Educação musical, Artes Cênicas).

Durante o período referido não existia licenciatura em arte. Para que pudesse ministrar aulas de arte nas escolas até a 5ª série, a pessoa deveria possuir apenas o segundo grau completo e formação em algum curso de desenho ou geometria. Já em 1973, foram criados os cursos de graduação de arte-educação. Com esta formação o professor estava apto a ministrar aulas em todo o território nacional brasileiro.

Houve um grande conflito sobre a disciplina na década de 1970 a 1980 neste período surgiram vários cursos mais técnicos, sem bases conceituais. As aulas de artes iniciam somente no fundamental II. O professor direcionava os alunos a copiar sempre desenhos dirigidos e iguais para toda turma e trabalhava muito tecnicamente geometria, sem que o aluno tenha condições de escolher e expor suas ideias, na música e teatro trabalhava em datas comemorativas como por exemplo: as festas juninas, natal, etc.

A leitura da obra de arte ganhou espaço no ensino de arte no Brasil ao longo da década de 1990, conforme destaca Buoro:

A leitura da imagem do artista nas aulas de arte do ensino formal ganhou corpo e cresceu em importância no contexto do ensino de arte no Brasil e cresceu em importância ao longo da década [de 1990]. Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que uma das propostas de aulas mais frequentemente realizadas por educadores em artes visuais constitui-se na assim denominada “releitura da obra de Arte”, entendida por muitos como uma cópia elaborada pelos alunos com base na imagem que lhes é oferecida. Se realizada dentro desse modelo, pouco ou nada acrescenta ao conhecimento da construção de imagem produzida pelo artista. (2003, p. 21)

Atualmente, mesmo com o trabalho que artistas e intelectuais fazem para valorizar a arte e o lúdico nas escolas, podemos verificar que ocorre o contrário em grande maioria das instituições, pois a arte está sendo desvalorizados e colocados apenas como “momento de descontração” das outras disciplinas, que são consideradas mais importantes, ou ainda recurso para enfeitarem datas comemorativas.

Além disso, ainda existem professores que intervêm no processo de construção do aluno, tentando impor suas “técnicas” ou o que acha correto, desestimulando assim, os alunos e impedindo que desenvolvam seu próprio estilo.

No entanto, o propósito da educação existente nos dias atuais, é deixar a criança ou o aluno se expressar livremente, pois através do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem ser acomodadas pelas leituras simbólicas através da relação que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Ao invés de impor técnicas ou o que acham certo, é fundamental o incentivo, tanto da família como da escola, oferecendo-lhe repertório suficiente para que a criança possa ampliar seus conhecimentos e suas ações. Os pais e os professores devem ficar atentos para deixar a criança se expressar livremente, evitar comentários negativos e não devem apressá-la para que saia da fase das 'garatujas, pois essas manifestações são importantes para o seu desenvolvimento e ações futuras.

A ARTE E FORMAÇÃO DO HOMEM PLURIDIMENSIONAL

A Arte é muito importante na formação do ser humano, pois está inserida na cultura e história de cada sociedade.

Ao pesquisarmos sobre a cultura e arte afro-brasileira, descobrimos que ela deu início no período colonial, quando os africanos foram trazidos para o Brasil como escravos.

Essa cultura e suas manifestações artísticas se entrelaçaram com outras culturas como a indígena, dos portugueses, dos africanos e a europeia, ou seja, ocorreu à *miscigenação de pessoas no Brasil*, formando assim a cultura afro-brasileira.

Então, a cultura Afro, nos trouxe várias formas de manifestações artísticas por meio da sua música e dança (que são demonstrada pela capoeira), através do visual (com seus penteados, roupas e adornos) e também pela religião Candomblé (com seus rituais e deuses).

Nota-se que o cruzamento cultural entre estes povos africanos propiciou a construção de uma identidade cultural brasileira, ou cultura afro-brasileira. Uma vez que, eles não temeram em "inventar códigos de comportamentos e de recriarem práticas de sociabilidade e culturais" (Paiva 2001, p.23). Assim, este cruzamento foi resultado de um longo processo que propiciou uma riqueza cultural peculiar ao Brasil. Ou seja, a Arte é a cultura e a identidade de cada povo.

Sabemos, que o conceito de arte foi se expandindo com o passar dos anos, o qual acompanhou o desenvolvimento dos homens e da sociedade. De tal modo, hoje temos uma infinidade de modalidades artísticas expressas por diversas linguagens (visual, auditiva, tátil, dentre outros).

É fundamental haver estímulo do ser humano referente às artes desde os primeiros anos, pois são importantes no seu desenvolvimento geral. Faz com que ele tenha facilidade de expressão.

Ao refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), observa-se que a educação realizada por meio da arte sem dúvida é um processo educativo e cultural, que visa à constituição do ser humano completo, sem deixar de valorizar no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estético, levando o mesmo a melhoria da convivência do grupo social a que pertence.

Verifica-se que a arte pode dar aos alunos o conhecimento e a vivência sobre aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos em música, artes visuais, desenho, dramatização, dança e artes-audiovisuais. Nota-se que é possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundando da arte, levando a ações como: ver, ouvir, mover, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer e outros.

Através da arte o homem pode expressar vários sentimentos e momentos de sua vida ou acontecimentos que irão fazer parte da história.

As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc. – (RCNEI, 1998) Manual do Ministério da Educação.

A Arte possibilita a humanização das pessoas. Podemos fazer através da arte com que a sociedade, fique menos egoísta e que se preocupe mais com os outros. A pessoa passa a ver o mundo com mais sensibilidade. Um olhar mais poético.

A Arte é capaz de transformar vidas e até mesmo curar doenças. Viva a arte e toda forma de expressão artística.

CONCEITOS DE ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte pode ser inserida nas práticas pedagógicas de diferentes maneiras e não somente apresentando coisas belas e com uma mensagem clara ao expectador. Sendo assim, arte está em todo lugar, presente em toda cultura pelo mundo a fora. Além disso, é fundamental ressaltar que não existe definição única ou conceitos de arte. Tudo pode ser considerado arte dependendo do ponto de vista de quem está olhando. Na realidade o ser humano utiliza a arte como recurso para expressar seus sentimentos e ideias.

Há escolas que, incluindo arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo da criança, descarregando sobre a arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores.

A importância da arte para o desenvolvimento da criatividade não consiste somente no papel de eliminar a ansiedade, dependendo do método de ensino empregado na sala de aula, a arte pode

ser não apenas um auxiliar, mas o meio específico para o desenvolvimento do processo criativo geral.

Todos nós temos a criatividade dentro de nós e possuímos a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade do aluno precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) “Arte se ensina, Arte se aprende”.

Barbosa (1991) comenta que a arte além de desenvolver a criatividade, percepção, imaginação, tem como pressuposto organizar os sentimentos das crianças de uma forma que possibilite não apenas o fazer artístico, mas também o contato com obra de arte adulta, permitindo interpretações das imagens.

Em entrevista dada ao site “A carta maior”, Ana Mae Barbosa diz que: Arte é cognição, o ensino realizado mediante a arte utiliza-se de todos os processos envolvidos na cognição. A arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

A arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar, desenhar, pintar objetos, cantar e até mesmo por meio de seu próprio corpo, a criança pode utilizar a arte para expressar experiência. Em geral arte na escola, tem sido somente "desenhar", mas arte não se resume apenas no ato de desenhar, arte vai muito mais além do que desenhar, arte é poesia, teatro, música, dança desenvolvimento das habilidades, ampliação da capacidade de criar e produzir, enfim arte é uma representação da experiência estética individual.

Com tudo que pesquisamos e refletimos, fica evidente que seja fundamental a utilização de diversas estratégias na realização das aulas de artes, pois assim haverá maior interesse ou até melhor assimilação vinda da parte dos alunos. Com a variedade de materiais o professor poderá elaborar aulas mais atrativas e obter seus objetivos de conteúdos alcançados, garantindo assim que as crianças tenham um aprendizado eficiente.

ARTES SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) nota-se que a disciplina Artes discute o processo e a evolução do pensamento artístico, levando a valorizar as experiências das pessoas. Durante este processo o aluno terá capacidade de progredir em vários aspectos, aspectos esses voltados ao desenvolvimento da imaginação, criatividade, reflexão, sensibilidade, percepção.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a arte tem função tão necessária quanto os demais conhecimentos no processo de ensino a aprendizagem. Em sua essência, percebe-se que a arte tem como objetivo a transformação do ser humano nos diversos setores da sociedade, sendo obtida pelo próprio exercício da arte, portanto a arte é considerada um auxiliar na educação. Dentro da arte o aluno tem espaço para expor suas ideias e até mesmo criar seu próprio conceito.

A arte também promove liberdade de expressão, pois como área do conhecimento ela valoriza a leitura e conceitos que o aluno acumula mesmo fora da escola, tendo oportunidade de organizar e expor suas próprias ideias.

A arte proporciona ao aluno uma ampla visão de mundo, além, ainda, de desenvolver sua habilidade para ver, dando ao aluno a oportunidade de interpretar, ao invés de simplesmente olhar as qualidades que aparentemente a obra de arte apresenta. Fazer arte não é imitar o trabalho dos outros, nem colorir um desenho, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,

Dessa maneira o aluno terá maior facilidade para compreender o real significado da obra não ficando preso a dados insignificantes tentando buscar fatos verdadeiramente relacionados há seu tempo e lugar.

A criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo.

Há escolas que, incluindo arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo da criança, descarregando sobre a arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores.

O ato criativo, inclusive, dá-se muito mais em nível do, "sentir" do que do "simbolizar". Melhor dizendo: ao criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam à razão, ao pensamento. (notem que é frequente o fato de nossas palavras não conseguirem acompanhar o ritmo de nossas ideias.) Isto é: vão-se articulando ideias que estão no nível do "sentir", para depois elas serem relatadas. (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 53).

A importância da arte para o desenvolvimento da criatividade não consiste somente no papel de eliminar a ansiedade, pode-se dizer que no geral, a arte, em relação ao desenvolvimento específico da criatividade, representa um auxiliar complementar independente do método utilizado.

Prosseguindo dessa maneira a arte será sempre um instrumento auxiliar, exigindo, entretanto um estimulador específico em direção ao processo de evolução da criatividade. Dependendo do método de ensino empregado na sala de aula, a arte pode ser não apenas um auxiliar, mas o meio específico para o desenvolvimento do processo criativo geral.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte é fundamental na vida da criança, pois promove meios para seu desenvolvimento em geral. Faz também com que essa criança desenvolva o senso crítico, sensibilidade e criatividade.

Como vemos em Lowenfeld e Brittain (1970, p. 115) “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”.

Por meio do desenho, da pintura ou atividades que envolvam as artes, a criança expressa suas emoções, sensações e percepções de vida.

Existe a crescente conscientização de que se pode fazer mais em grupo do que estando só e de que o grupo é mais poderoso do que a pessoa solitária (LOWENFELD e BRITTAIN, 1970, p. 229).

Por esse motivo, a arte na escola é de grande valor. Deve ser trabalhada do ensino infantil até o fundamental ou mais, pois sabemos que ela desenvolve a capacidade criativa, ampliação da capacidade linguística e social, conhecimento da contextualização histórica entre outras habilidades.

Podemos enfatizar mais uma vez que é nas aulas de Arte, junto ao professor, que tudo o que foi citado acima pode ocorrer, desde que o trabalho do professor seja instigante e voltado para o desenvolvimento pleno do aluno.

As escolas devem estar preparadas para atender tal demanda, pois os órgãos superiores de ensino disponibilizam material de orientação para que as unidades de ensino do país possam desenvolver um trabalho de qualidade. Entre eles estão o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e o Parâmetro curricular Nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da nossa pesquisa, pudemos concluir que o ensino de artes em nosso país sofreu grandes e significativas mudanças ao longo dos anos. No passado, apenas famílias de classe socioeconômica alta, tinham acesso à cultura e à arte, através de visitas a teatros e a museus.

Ficamos sabendo que o conceito de arte foi se expandindo com o passar dos anos de tal modo, que hoje temos uma infinidade de modalidades artísticas expressas por diversas linguagens (visual, auditiva, tátil, dentre outros).

Vimos ainda que a arte educadora Anna Mae Barbosa foi uma importante figura na história da Educação da Arte em nosso país, trazendo consigo uma visão inovadora e eficaz no ensino de artes.

Aprendemos ainda que materiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Artes)* e o *Referencial curricular nacional para educação infantil (RCN's)*, entre outros, facilitam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor em sala de aula, ou seja, melhora sua metodologia e didática.

Com isso, as aulas tornam-se mais eficazes e interessantes. Transforma o aluno não mais em um mero espectador e sim, em alguém que interage com a Arte em todas as suas manifestações, pois vivenciam todas elas.

A pesquisa proporcionou uma reflexão e análise do trabalho pedagógico em Artes/ teatro na Educação em geral do país. A arte na educação infantil tem grande importância no desenvolvimento da criança, e que esta possui a oportunidade de aprender num formato de várias linguagens, como a música e as artes visuais. Atividades diversificadas proporcionam mais oportunidades de aprendizagem, se comparadas às atividades feitas em cópias, uma vez que suas habilidades possam desenvolver-se em processo de apreensão da matéria.

Com essa pesquisa pude conhecer e fundamentar ainda mais o significado de arte, no sentido de desmistificar a ideia de que a arte é limitada apenas ao campo artístico, mas que também abrange outras áreas da vida humana.

Através de muitas atividades, estimulando a cultura em seu mundo, na música, a criança experimenta a aprendizagem vivenciando as múltiplas linguagens quando ouvem e imitam sons de animais, quer seja vocalmente ou através de um instrumento, quando veem os animais na história e, posteriormente, movimentam-se como ele.

No reconhecimento desses animais, seja na modelagem do desenho na pintura, as atividades de arte podem estimular também os sentidos: o olfato e o paladar através de obras de arte comestíveis, como por exemplo, fazer um arco-íris com cereais coloridos ou mesmo usar tintas comestíveis para as crianças pequenas.

Além do mais, as experiências que integram vários sentidos simultaneamente são responsáveis por impressões duradouras e com maior retenção do aprendizado e o gosto em descobrir novas possibilidades nas linguagens expressivas leva as crianças a novas aventuras, como a mistura de tintas, o rasgar e o amassar de papéis de diferentes texturas, fazer tintas com

componentes da natureza como barro, folhas verdes e flores, esculturas no tanque de areia e tantas outras descobertas e possibilidades que a arte permite realizar.

A criança, ao entrar em contato com a arte em sua vivência escolar e familiar, terá um bom desenvolvimento em outras disciplinas tais como: oralidade, escrita, matemática, socialização, conhecimento do próprio corpo e do colega. Nos desenhos as crianças expressam sua criatividade, utilizando os materiais que têm em sua disposição, criam, imaginam e falam sobre o que desenharam contando uma história.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES- **Arte retórica e arte poética**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1959.

ARGAN, Giulio Carlo- **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Anna Mae Bastos- **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____, Anna Mae Bastos- **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: 1982

_____, Anna Mae- **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994

_____, A. (1995). **Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular**. Comunicação & Educação.

_____, Anna. Mae. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: Ana Mae Barbosa (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais**. Org.. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98-112.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB n.º 9.394/96.

CAMARGO, L. (org.) **Arte-Educação: da Pré Escola à Universidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. Ed. Campinas: Papirus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMONAD, Max- **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: 1988. Cortez, 1989.

MARZULLO, Eliane- **Musicalização nas Escolas**, vol.2, Ed. Vozes, 2011

NICOLE , Jean dot - **Explorando o universo da música**, Ed. Scipione, 1997

REDE GLOBO; **Entrevista a Anna Mae Barbosa**, 2012.

A INFLUÊNCIA DA ARQUITETURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

THE INFLUENCE OF SCHOOL ARCHITECTURE ON SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION



AMANDA BARROS DE SOUZA CIOCCIA

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2013). Especialista em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação Escolar pela Faculdade Conectada Faconnect (2023), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2022), em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís (2020) e em Alfabetização pela Universidade da Cidade de São Paulo (2015), atua como professora de Educação Infantil e Fundamental I desde 2017 na Prefeitura Municipal de São Paulo, com ênfase na Educação Infantil.

RESUMO

Este artigo discute a importância da arquitetura escolar na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Considerando o aumento da presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas, destaca-se a urgência de ambientes planejados, acessíveis e adaptados. A partir de uma pesquisa bibliográfica, são analisadas contribuições de diferentes autores que abordam a relação entre espaço físico e aprendizagem, enfatizando o papel do Desenho Universal, da acessibilidade arquitetônica e da sensibilidade dos profissionais da educação. Conclui-se que a arquitetura escolar, quando pensada de forma integrada ao projeto pedagógico, torna-se elemento essencial para garantir equidade e inclusão no ambiente educacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Arquitetura escolar; Acessibilidade; Desenho Universal; Espaço pedagógico.

ABSTRACT

This article discusses the importance of school architecture in promoting inclusive and quality education. Considering the increasing presence of students with specific educational needs in schools, the urgent need for planned, accessible, and adapted environments is highlighted. Based on bibliographic research, the article analyzes contributions from various authors who address the relationship between physical space and learning, emphasizing the role of Universal Design, architectural accessibility and the sensitivity of education professionals. It is concluded that school architecture, when thought of as integrated to the pedagogical project, becomes an essential element to ensure equity and inclusion in the educational environment.

architectural accessibility, and the sensitivity of education professionals. It concludes that school architecture, when integrated with the pedagogical project, becomes an essential element in ensuring equity and inclusion in the educational environment.

Keywords: Inclusive Education; School Architecture; Accessibility; Universal Design; Pedagogical Space.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar têm sido cada vez mais um ambiente frequentado por crianças e estudantes de todas as idades com necessidades educacionais específicas, devido às leis e promoção de políticas públicas que promovem a inclusão de pessoas com deficiência e outros transtornos. A comunidade de educadores, gestores e toda equipe educacional necessitam lidar com a arquitetura de ambientes em que os alunos tenham segurança, acessibilidade, e se sintam incluídos, visando o atingimento das políticas de inclusão, garantindo a integridade, equidade e respeito às necessidades de cada indivíduo dentro desses espaços.

Diante deste contexto desafiador, surgem questões relativas à atual arquitetura encontrada nas escolas, principalmente em escolas da rede municipal. É possível existir na arquitetura de uma escola facilitadores para a educação especial e inclusiva? Há uma preocupação por parte das escolas com o desenho universal visando uma educação inclusiva de qualidade, buscando na arquitetura, possíveis soluções para adaptações e acessibilidade?

Desta maneira, com base na pesquisa bibliográfica temos por objetivo esclarecer qual a importância de uma escola com espaços bem planejados, pensados para cada educando e suas especificidades. E, qual a possível relação entre a arquitetura escolar e a educação inclusiva. Ainda sensibilizar os profissionais da educação e da arquitetura sobre a importância da acessibilidade e da inclusão no ambiente escolar.

A INFLUÊNCIA DA ARQUITETURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

De acordo com dados recentes de pesquisas e censos, um grande percentual de alunos com deficiência não recebe o devido atendimento escolar que deveria. A população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, segundo os últimos dados do IBGE. Muitas pessoas desse grupo não frequentam a escola ou deixam de frequentar.

A acessibilidade arquitetônica é um direito garantido por lei, fundamental para que estudantes com deficiência possam acessar todos os espaços de sua escola e participar de todas as atividades escolares com segurança, conforto e a maior independência possível, de acordo com suas habilidades e limitações. Os direitos deste grupo também é garantido segundo a Lei nº13.146, de 6 de julho 2015.

Dado isso, profissionais da educação tem o compromisso com a sociedade de garantir uma educação de qualidade. Isso inclui o cumprimento das legislações em prol da educação inclusiva.

O referencial teórico da presente pesquisa composto por autores e pesquisadores da área da arquitetura e da pedagogia trazem as relações entre essas duas grandes áreas de conhecimento que em um dado ponto se complementam.

A arquiteta Doris Kowaltowski (2011) em sua obra “Arquitetura escolar: O projeto do ambiente de ensino” discorre com clareza de pressupostos básicos para uma arquitetura escolar de forma aprimorar o ensino com ênfase nos benefícios que traz um bom projeto direcionado aos usuários do espaço, bem como o conforto ambiental. A autora traz a relação do projeto do ambiente escolar visando o desempenho educacional dos estudantes com base na visão da linha pedagógica da escola e a linha tênue entre a arquitetura e o ensino e aprendizagem.

De um lado, têm-se as metodologias de ensino que organizam as atividades e especificam como organizar funcionalmente o espaço, e de outro, temos áreas específicas de projeto, como conforto ambiental (térmico, acústico, visual) que especificam como não atrapalhar as funções de aprendizagem. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 2013)

Doris (2011) discorre em sua obra elencando item por item, especificando metragens dos espaços, iluminação, formatos de organização de carteiras nas salas de aula, corrimãos, conforto térmico entre outras formas de propiciar um ambiente adequado e confortável para seus usuários.

Tais preocupações tornam o espaço acessível às pessoas com alguma deficiência e permitem um uso igualitário. O prédio escolar, em função de sua importância como equipamento de inclusão social, necessita incorporar os princípios do Desenho Universal plenamente. (KOWALTOWSKI, 2011, p.200)

Complementando a fala de Kowaltowski a obra de Analúcia de Moraes Vieira (2015) “Currículo e Arquitetura Escolar: Olhares cruzados na Educação Infantil” ela nos traz a pesquisa que realizou em duas escolas de educação infantil. Uma pública e outra privada. Além disso, ela aborda o contexto educacional relacionado à arquitetura como um pressuposto de intervenção direta na relação de ensino-aprendizagem quando a arquitetura expõe o currículo escolar de forma visível e palpável nos ambientes e espaços.

Na área de ambientes acessíveis e adaptados, vemos que Ana Flávia Teodoro M Oliveira (2020) em sua obra descreve as experiências sensoriais no autismo pensando na construção de ambientes escolares inclusivos. “à forma como o *design* de um espaço é pensado e planejado pode fazer com que os autistas respondam mais positivamente ao ensino” (OLIVEIRA, 2020, p.44)

Telma Cristina Pichiole de Carvalho (2008) também traz contribuições importantes para o tema em “Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para a educação infantil”. Em seu trabalho ela

se dedicou a estudar o ambiente de educação infantil, a arquitetura desse espaço e a educação inclusiva. Segundo ela,

O espaço arquitetônico escolar deve ser acolhedor, seguro e aconchegante para receber com toda infraestrutura a criança com necessidade especial. Só assim os pais se sentirão seguros em deixar seus filhos nessas escolas, os professores terão melhores condições de trabalho, e a criança também terá mais autonomia para vivenciar esse espaço. (CARVALHO, 2008, p. 21)

Diante desse contexto e da literatura apresentada, podemos perceber o quão relevante o tema tem se apresentado nos ambientes educacionais e este tem sido cada vez mais uma preocupação dos profissionais da educação, a fim de aprimorar a educação de qualidade. Traz relevância a ação da arquitetura sobre as propostas pedagógicas e o espaço como promissor de aprendizagem, inclusão e educação especial.

Nas pesquisas de campo apresentadas nas obras objetos de estudo da presente pesquisa, percebemos uma relação do fazer pedagógico e a arquitetura, tal relação também norteou importantes estudos realizados por Ana Flávia Teodoro M. Oliveira (2020), que discorre:

É urgente pensarmos e, até mesmo, questionarmos as formas de organização das escolas regulares para que possam atender e incluir, com eficácia, os estudantes autistas, levando-se em consideração um dos princípios fundamentais da educação inclusiva: a escola deve estar preparada para receber o aluno e não o contrário. (OLIVEIRA, 2020, p. 44)

Notamos que no dia a dia escolar um ambiente educacional mal planejado e mal estruturado pode promover a exclusão e desigualdade não somente para autistas, mas para todo o público atendido. Como afirma Analúcia de Moraes Vieira (2015).

É importante destacar que as professoras devem repensar possibilidades da articulação entre arquitetura e o currículo, criando novos arranjos para a produção de saberes na educação infantil, refletindo com isso nas produções e ocupações no espaço e do espaço escolar. (VIEIRA, 2015, p.158)

Cabe a cada um dos profissionais buscar melhorias possíveis nos espaços, principalmente se tratando da rede pública de ensino. Tratar com novo olhar a transição entre ambientes, a organização dos mobiliários da sala de referência, os materiais dispostos no ambiente, as cores das paredes, iluminação, acústica. Pequenas ações já são possíveis de avanços na educação especial e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disto, a pesquisa nos mostra que a escola deve estar em constante busca de melhorias e adaptação, formação continuada do corpo docente, além disso buscar apoio e orientação de

profissionais da área arquitetônica para elaboração de um ambiente escolar bem planejado e adaptado que poderá contribuir com o trabalho pedagógico e promover a aprendizagem de forma significativa e inclusiva.

Professores, gestores e coordenadores que atuam diretamente no âmbito escolar precisam estar sensibilizados a terem um olhar apurado para a organização do espaço escolar de forma a garantir o conforto térmico, um conforto visual, acústico, locais acessíveis com disposição de mobiliários corretos sem travar corredores, rampas de acesso, banheiros acessíveis, parquinho acessível entre outros.

Portanto, pesquisas mais aprofundadas no assunto tratado são necessárias e se justificam pelo fato de ser um tema relevante à nossa sociedade, tanto para conhecimento e formação dos profissionais da educação, como de promoção de políticas públicas que favoreçam a inclusão escolar de crianças com necessidade educacionais específicas em espaços adequados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em: 18 abr. 2025.

CARVALHO, Telma Cristina Pichioli de. **Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para a educação infantil.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, USP, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18141/tde-06022009-150902/publico/tese_telma_cristina_carvalho.pdf> Acesso em: 18 abr. 2025

KOWALTOWSKI, Doris K.. **Arquitetura escolar: O projeto do ambiente de ensino.** São Paulo, Oficina de Textos, 2011. MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, Ana Flávia T. M.. **Autistas e os Espaços Escolares Adaptados.** Editora Mercado de Letras, 2021.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. **Currículo e arquitetura escolar: olhares cruzados na educação infantil.** - 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

A IMPORTÂNCIA DAS MÚSICAS COM GESTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS



THE IMPORTANCE OF SONGS WITH GESTURES FOR THE DEVELOPMENT OF BABIES AND YOUNG CHILDREN

AMANDA ELISDEIRE LEITÃO SOARES

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

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância das músicas com gestos no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, destacando seus benefícios nos aspectos motores, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais. A prática de cantar e movimentar-se de forma integrada proporciona estímulos sensoriais significativos e fortalece os vínculos afetivos entre crianças, educadores e familiares. Além disso, favorece a inclusão, ao permitir que crianças com diferentes habilidades participem ativamente das atividades. Com base em autores como Vygotsky, Winnicott e Mantoan, o texto apresenta fundamentos teóricos e exemplos práticos para o uso pedagógico dessas canções, ressaltando o papel do educador e da família no processo. Conclui-se que as músicas com gestos são ferramentas acessíveis e valiosas para a educação infantil, promovendo aprendizagens significativas de forma lúdica e afetiva.

Palavras-chave: Música ; Primeira infância; Gestos; Linguagem e movimento.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the importance of songs with gestures in the development of babies and young children, highlighting their benefits in motor, cognitive, linguistic, affective, and social aspects. The practice of singing and moving in an integrated way provides significant sensory stimuli

and strengthens the emotional bonds between children, educators, and family members. In addition, it promotes inclusion by allowing children with different abilities to actively participate in activities. Based on authors such as Vygotsky, Winnicott, and Mantoan, the text presents theoretical foundations and practical examples for the pedagogical use of these songs, emphasizing the role of the educator and the family in the process. It concludes that songs with gestures are accessible and valuable tools for early childhood education, promoting meaningful learning in a playful and affective way.

Keywords: Music; Early childhood; Gestures; Language and movement.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos de vida, os bebês e as crianças pequenas estão em constante processo de descoberta e aprendizagem, sendo extremamente sensíveis aos estímulos sonoros, visuais e táteis que recebem do ambiente. É nesse contexto que a música surge como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral, especialmente quando combinada com gestos e movimentos corporais. As chamadas músicas com gestos são composições simples e lúdicas que integram sons, ritmos, palavras e ações, proporcionando uma experiência multissensorial rica e significativa para os pequenos.

A interação entre música e movimento favorece a coordenação motora, estimula a linguagem oral, promove o vínculo afetivo com o adulto e fortalece a socialização. Quando as crianças imitam gestos associados a letras de músicas, estão não apenas se divertindo, mas também desenvolvendo habilidades cognitivas e emocionais fundamentais. Além disso, esse tipo de atividade contribui para a aquisição de noções espaciais, temporais e corporais, importantes para o seu crescimento global.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância das músicas com gestos no cotidiano de bebês e crianças pequenas, analisando seus benefícios nos aspectos motor, cognitivo, linguístico, afetivo e social. Também serão discutidos o papel do educador e da família na condução dessas atividades, bem como sugestões práticas para sua aplicação em ambientes educativos e familiares. A valorização da musicalidade no início da vida é, portanto, uma forma de potencializar o desenvolvimento infantil com alegria, criatividade e afeto.

DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância, período que abrange os primeiros seis anos de vida, é uma fase determinante para o desenvolvimento humano, pois é quando ocorrem as maiores transformações físicas, cognitivas, afetivas e sociais. De acordo com Papalia e Feldman (2013), “os primeiros anos de vida são caracterizados por mudanças rápidas no cérebro, que se desenvolve em resposta às experiências vividas pela criança”. Isso significa que os estímulos recebidos nessa fase – especialmente os que envolvem interação social, linguagem e movimento – têm profundo impacto

sobre a formação de estruturas neurológicas essenciais para a aprendizagem futura.

A partir do nascimento, os bebês passam por etapas marcadas por aquisições importantes. Nos primeiros meses, o foco está no vínculo afetivo com os cuidadores, nas respostas a estímulos auditivos e visuais e nos primeiros movimentos corporais. Com o passar do tempo, surgem as primeiras vocalizações, os gestos intencionais e as interações mais complexas com o ambiente. A criança começa a explorar o mundo ao seu redor, sendo o corpo o principal mediador dessa relação.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2009), “a criança pequena aprende em todas as interações que realiza e em todas as experiências que vivencia no ambiente familiar, na creche ou na pré-escola”. Portanto, o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada, mas está diretamente relacionado ao contexto no qual a criança está inserida. Assim, atividades que promovem a integração de diferentes estímulos, como as músicas com gestos, são especialmente eficazes nesse processo.

Além disso, o desenvolvimento motor e o cognitivo caminham juntos nessa etapa da vida. Para Vygotsky (1991), a criança se desenvolve a partir da mediação social, ou seja, das trocas estabelecidas com o outro. Nesse sentido, as brincadeiras musicais que envolvem gestos contribuem para a internalização de conhecimentos, promovendo aprendizagens significativas que vão além do simples entretenimento.

Dessa forma, compreender as características do desenvolvimento na primeira infância é fundamental para valorizar práticas educativas que respeitem o ritmo, as necessidades e os interesses da criança. As músicas com gestos se destacam como recurso sensível e eficaz, pois conectam linguagem, movimento e emoção de maneira natural e prazerosa.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ESTÍMULO

A música está presente na vida das crianças desde os primeiros instantes, seja por meio de cantigas de ninar, ritmos da fala materna ou melodias simples que embalam momentos do cotidiano. Desde muito cedo, os bebês demonstram sensibilidade aos sons, reagindo com atenção, sorrisos, movimentos e até vocalizações. Esse interesse natural pela música pode ser aproveitado como uma poderosa ferramenta de estímulo ao desenvolvimento global.

Diversas pesquisas apontam que a música contribui significativamente para o amadurecimento cerebral. Segundo Ilari (2011), “a música ativa diversas áreas do cérebro simultaneamente, incluindo regiões ligadas à linguagem, ao movimento e às emoções”. Isso significa que ao ouvir e participar de atividades musicais, a criança está estimulando múltiplas conexões neurais de forma integrada, o que favorece seu crescimento cognitivo e emocional.

No contexto da primeira infância, a música tem o poder de envolver a criança de maneira

lúdica e afetiva. Ela desperta a atenção, estimula a memória, favorece a aquisição da linguagem e proporciona bem-estar. Quando associada a gestos e movimentos, torna-se ainda mais eficaz, pois permite à criança vivenciar o som de forma corporal, o que amplia sua compreensão e expressão.

Além disso, a música contribui para o desenvolvimento da percepção auditiva, que é fundamental para a aprendizagem da fala e, futuramente, da leitura e escrita. Segundo Brito (2003), “a escuta musical exercita a percepção dos sons, ritmos, timbres e intensidades, ajudando a criança a distinguir e organizar os sons da fala”. Esse treino auditivo é fundamental na fase em que a linguagem está sendo construída.

Outro aspecto importante é o vínculo afetivo gerado pelas experiências musicais. Quando um adulto canta para o bebê ou interage com ele por meio de músicas com gestos, estabelece-se uma conexão emocional que transmite segurança, conforto e afeto. De acordo com Fonterrada (2008), “a musicalidade compartilhada entre adultos e crianças pequenas é uma forma de comunicação rica em significado e emoção, que fortalece os laços afetivos”.

Assim, a música na primeira infância vai além do entretenimento: ela é um recurso educativo, terapêutico e relacional. Incorporá-la às práticas pedagógicas e familiares significa investir no desenvolvimento integral da criança, respeitando sua natureza sensível, expressiva e criativa desde os primeiros anos de vida.

MÚSICAS COM GESTOS: COMO SÃO E COMO FUNCIONAM

As músicas com gestos são composições simples, repetitivas e lúdicas que associam o som a movimentos corporais intencionais, muitas vezes sincronizados com as palavras ou ritmos das canções. Elas fazem parte do repertório tradicional da infância e são amplamente utilizadas em ambientes educativos e familiares por sua capacidade de envolver a criança de forma integral – corpo, mente e emoção.

Essas músicas são caracterizadas por letras que descrevem ações, partes do corpo, animais, objetos ou situações do cotidiano, sempre acompanhadas de gestos que ilustram aquilo que está sendo cantado. Canções como “Cabeça, ombro, joelho e pé”, “Se você está feliz, bata palmas” ou “A canoa virou” são exemplos clássicos que demonstram a riqueza dessa interação entre som e movimento.

De acordo com Oliveira (2012), “as músicas com gestos estimulam a criança a relacionar a linguagem oral com a linguagem corporal, facilitando a aprendizagem de forma significativa e prazerosa”. Ao acompanhar os versos com gestos, a criança não apenas escuta, mas também vivencia fisicamente o conteúdo da música, o que reforça a memorização e a compreensão.

Esse tipo de atividade favorece a coordenação motora, a percepção rítmica, a lateralidade e a consciência corporal, além de estimular a linguagem verbal e não verbal. Quando a criança imita os gestos, está exercitando sua motricidade fina e ampla, desenvolvendo a capacidade de atenção, imitação e sequenciamento de movimentos – habilidades fundamentais para seu crescimento global.

Além disso, as músicas com gestos são acessíveis a crianças de diferentes idades e habilidades, o que as torna inclusivas e adaptáveis. Segundo Lopes e Cavalcante (2020), “essas atividades musicais promovem a participação ativa da criança, respeitando seus ritmos individuais e incentivando a criatividade e a espontaneidade”. O uso do corpo como instrumento de expressão fortalece o sentimento de pertencimento e autoestima.

Do ponto de vista emocional, as músicas com gestos proporcionam alegria, descontração e segurança. Elas favorecem a interação entre criança e adulto, criando momentos de vínculo afetivo e confiança. No ambiente escolar, também promovem a socialização e a cooperação entre os pares, pois muitas dessas músicas são cantadas em roda ou em grupo, com ações coletivas e ritmadas.

Em síntese, as músicas com gestos funcionam como uma linguagem integrada que combina som, palavra e movimento, oferecendo à criança uma forma natural de explorar o mundo, comunicar-se, aprender e se expressar. Seu valor educativo está na simplicidade com que desenvolve múltiplas habilidades de forma lúdica, afetiva e significativa.

DESENVOLVIMENTO MOTOR ATRAVÉS DA MÚSICA COM GESTOS

O desenvolvimento motor é um dos pilares do crescimento infantil, especialmente nos primeiros anos de vida, quando a criança começa a dominar progressivamente os movimentos do próprio corpo. As músicas com gestos, por sua natureza lúdica e rítmica, favorecem esse processo de forma espontânea e prazerosa, contribuindo para o aprimoramento da coordenação motora fina e ampla, da percepção corporal e da organização espacial.

Durante a execução de gestos que acompanham uma música, a criança realiza movimentos diversos: bater palmas, apontar partes do corpo, levantar os braços, marchar, saltar, girar. Esses gestos promovem o fortalecimento muscular, o controle postural e a melhora da motricidade global. Além disso, a precisão dos movimentos menores – como fazer gestos com os dedos ou tocar suavemente partes específicas do corpo – estimula a motricidade fina, essencial para habilidades futuras como o desenho e a escrita.

Segundo Oliveira e Fonseca (2014), “às experiências corporais associadas à música auxiliam a criança na organização de seu esquema corporal, na lateralidade e na percepção do ritmo e do tempo”. Esses aspectos são fundamentais para que a criança compreenda a posição de seu corpo no espaço e no tempo, o que é imprescindível não só para o movimento, mas também para a

construção da sua autonomia.

A repetição das ações nas músicas com gestos, característica marcante dessas canções, também favorece a consolidação dos padrões motores. Por meio da repetição, a criança adquire confiança para explorar novos movimentos, corrigir erros e ampliar sua capacidade de controle e equilíbrio. Essa prática fortalece o sistema nervoso central e cria conexões neuronais importantes para o desenvolvimento físico e cognitivo.

Além do aspecto físico, o movimento corporal coordenado com a música desenvolve a consciência rítmica e a escuta atenta. A criança precisa perceber o compasso, a pausa, o início e o fim da música para executar corretamente os gestos, o que melhora sua capacidade de atenção, concentração e memória auditiva.

No contexto escolar, essas atividades também favorecem a convivência e a interação em grupo. Muitas vezes, as músicas com gestos são realizadas em roda ou em fileiras, exigindo que a criança sincronize seus movimentos com os dos colegas, promovendo a noção de cooperação e respeito ao ritmo do outro. Essa dimensão social do movimento contribui para o desenvolvimento da empatia e do senso de coletividade.

Portanto, as músicas com gestos são muito mais do que brincadeiras: são experiências psicomotoras completas, que integram corpo, mente e emoção. Ao promover o movimento intencional e coordenado, elas estimulam o desenvolvimento motor de forma natural, respeitando o tempo de cada criança e favorecendo sua autonomia e expressão corporal.

OS BENEFÍCIOS PARA A COMUNICAÇÃO

A aquisição da linguagem é um dos marcos mais importantes da primeira infância, e seu desenvolvimento está diretamente relacionado às experiências de comunicação que a criança vivencia nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, as músicas com gestos cumprem um papel essencial, pois associam som, palavra e movimento, ampliando as possibilidades de expressão e compreensão da linguagem verbal e não verbal.

Desde cedo, o bebê se comunica por meio do choro, de expressões faciais, sons guturais e gestos. À medida que é exposto à linguagem falada e cantada, seu repertório linguístico começa a se expandir. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento da linguagem acontece a partir das interações sociais e do uso funcional da linguagem no cotidiano. As músicas com gestos oferecem exatamente isso: uma situação interativa em que a linguagem é vivida, cantada e representada com o corpo.

Além de favorecer a memorização de palavras e expressões, as canções gesticuladas ajudam a criança a compreender o significado do que está sendo dito. Por exemplo, ao cantar

“cabeça, ombro, joelho e pé” e tocar as respectivas partes do corpo, a criança associa o som da palavra à imagem e à ação correspondente, o que reforça o aprendizado por meio da associação multisensorial. Como destaca Bezerra (2015), “a música auxilia na aquisição da linguagem ao promover a repetição, o ritmo e o uso de frases simples, facilitando a compreensão e a internalização da fala”.

Outro ponto relevante é que as músicas com gestos estimulam a escuta ativa. A criança precisa prestar atenção à melodia, às instruções implícitas na letra e aos momentos certos para executar os movimentos. Esse processo desenvolve competências fundamentais para a comunicação, como a percepção auditiva, a espera na vez de falar ou cantar e a capacidade de resposta apropriada aos estímulos verbais.

Além disso, ao cantar em grupo, a criança aprende a usar a linguagem para interagir, expressar emoções, fazer perguntas, responder, contar histórias e seguir instruções. As músicas com gestos também funcionam como um meio de expressão para aquelas que ainda não verbalizam com fluência ou apresentam atrasos na fala. De acordo com Barreto (2016), “o gesto pode ser uma ponte para a linguagem oral, funcionando como suporte para a comunicação de crianças pequenas ou com dificuldades de expressão verbal”.

A dimensão emocional da linguagem também é favorecida nas músicas com gestos. O ato de cantar com os outros, imitar gestos, sorrir e movimentar-se em sintonia gera prazer e segurança, criando um ambiente favorável para a comunicação espontânea e afetiva. Isso contribui para o fortalecimento do vínculo entre adultos e crianças, tornando a linguagem uma experiência relacional e não apenas técnica.

Em suma, as músicas com gestos potencializam o desenvolvimento linguístico e comunicacional ao integrarem som, palavra e corpo. Por meio delas, a criança amplia seu vocabulário, aprende a interpretar e a se expressar, desenvolve habilidades de escuta e fala e vivencia a linguagem como um ato de troca, afeto e construção coletiva.

VÍNCULO AFETIVO E SOCIALIZAÇÃO NAS ATIVIDADES MUSICAIS

A música é, por natureza, uma experiência coletiva e afetiva. Quando integrada às interações com bebês e crianças pequenas por meio de gestos e movimentos, ela fortalece os laços emocionais e contribui para a construção das primeiras formas de socialização. Cantar, dançar e gesticular juntos cria um espaço de partilha, onde o afeto se manifesta de forma espontânea e o sentimento de pertencimento é reforçado.

Nos primeiros anos de vida, o vínculo com o adulto cuidador é essencial para o desenvolvimento emocional da criança. Nesse contexto, as músicas com gestos se revelam ferramentas poderosas para fortalecer esse vínculo, pois oferecem momentos de contato visual,

toque, sorrisos e troca afetiva. Como destaca Winnicott (1983), “o brincar compartilhado, incluindo o musical, constitui uma das formas mais importantes de conexão entre o adulto e a criança pequena”.

Além da relação com o adulto, a música com gestos favorece o convívio com os pares, estimulando as habilidades sociais. Nas rodas cantadas, por exemplo, as crianças aprendem a esperar sua vez, a observar o outro, a cooperar e a agir de forma coletiva. Essas práticas musicais em grupo promovem o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade – valores fundamentais desde a infância.

A afetividade presente nas músicas com gestos também tem papel importante na regulação emocional das crianças. Muitas vezes, a repetição de uma canção conhecida, acompanhada de gestos familiares, proporciona conforto e segurança. De acordo com Oliveira (2017), “a previsibilidade e a musicalidade envolvidas nesse tipo de atividade ajudam a criança a organizar suas emoções e a lidar melhor com situações novas ou desafiadoras”.

Além disso, o uso de músicas com gestos nas rotinas diárias – como na chegada à escola, na hora de guardar brinquedos ou na transição entre atividades – contribui para criar rituais afetivos que organizam o tempo e o espaço vivenciado pela criança. Esses momentos estruturam o dia de maneira lúdica, tornando as interações mais leves e harmoniosas.

É importante ressaltar que essas experiências musicais não exigem conhecimento técnico em música, mas sim disposição afetiva e sensibilidade por parte dos adultos. O simples ato de cantar e se movimentar com as crianças, respeitando seus gestos, seu ritmo e sua curiosidade, já é suficiente para gerar conexões significativas. Como afirma Schafer (1991), “a escuta sensível é o início de qualquer forma de afeto – e a música é a arte de ouvir com o corpo inteiro”.

Portanto, as músicas com gestos não apenas contribuem para o desenvolvimento motor e linguístico, mas também cumprem um papel essencial na formação do vínculo afetivo e na aprendizagem da convivência. Elas criam pontes entre as pessoas, fortalecem relações e transformam o cotidiano em experiências educativas permeadas de afeto, respeito e alegria.

O PAPEL DO EDUCADOR E DA FAMÍLIA

O desenvolvimento pleno das crianças na primeira infância está diretamente relacionado à qualidade das interações que elas estabelecem com os adultos em seu entorno. Nesse processo, o educador e a família ocupam papéis fundamentais ao oferecerem experiências significativas, entre elas, as atividades musicais com gestos, que podem ser inseridas no cotidiano como forma de aprendizagem, vínculo e expressão.

O educador da educação infantil é mediador entre a criança e o mundo. Cabe a ele planejar atividades que respeitem as fases do desenvolvimento infantil, utilizando recursos que promovam a

participação ativa da criança no processo de aprendizagem. As músicas com gestos são ferramentas especialmente potentes nesse contexto, pois unem ludicidade, movimento, linguagem e afeto. Segundo Oliveira (2012), “o professor que valoriza a expressão corporal e musical na infância favorece a construção de uma aprendizagem significativa e prazerosa”.

Para que isso aconteça, é essencial que o educador esteja atento ao ritmo e aos interesses dos pequenos, acolhendo suas expressões espontâneas e incentivando sua criatividade. Cantar com as crianças, propor gestos simples, criar coreografias e utilizar instrumentos sonoros são formas de tornar o momento musical mais interativo e envolvente. Além disso, é importante que o educador crie um ambiente seguro, onde todas as crianças se sintam livres para experimentar e se expressar sem julgamentos.

Do mesmo modo, a família tem um papel insubstituível nas experiências musicais da criança. Os laços afetivos criados nos primeiros anos de vida são fortalecidos por meio de momentos cotidianos compartilhados, como cantar juntos durante o banho, na hora de dormir ou enquanto brincam. Tais momentos não exigem técnica vocal ou conhecimento musical – apenas disponibilidade emocional e escuta ativa. Para Fonterrada (2008), “a musicalidade vivida na infância é construída a partir das relações humanas, sendo a voz da mãe, do pai ou do cuidador o primeiro contato da criança com o universo sonoro”.

A parceria entre família e escola é essencial para o desenvolvimento das crianças. Quando ambos os ambientes valorizam a música com gestos como prática educativa e afetiva, os pequenos se beneficiam de uma vivência ampliada, onde o que é aprendido na escola pode ser reforçado em casa, e vice-versa. Essa continuidade favorece a confiança, o aprendizado e o bem-estar infantil.

Outro ponto importante é a formação continuada dos educadores, que deve incluir discussões sobre a importância da música e do movimento no currículo da educação infantil. A valorização da expressão musical como linguagem da infância precisa estar presente na prática pedagógica e no projeto político-pedagógico da instituição.

Assim, tanto o educador quanto a família têm o poder de transformar a música com gestos em um instrumento de aprendizagem, afeto e desenvolvimento. Ao criarem espaços acolhedores e intencionais para essas experiências, promovem o crescimento integral das crianças, respeitando sua natureza expressiva, sensível e criativa.

MÚSICAS COM GESTOS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão é um princípio fundamental da educação infantil, e significa garantir que todas as crianças, independentemente de suas características, condições físicas, cognitivas ou sensoriais, tenham acesso a experiências educativas significativas, participativas e respeitadas. Nesse contexto, as músicas com gestos se apresentam como uma ferramenta pedagógica inclusiva e acessível, que

favorece a participação ativa de todas as crianças.

As canções gesticuladas estimulam diferentes sentidos – audição, visão e tato – e oferecem múltiplas formas de expressão: verbal, corporal e emocional. Isso torna possível que crianças com deficiências físicas, intelectuais, visuais, auditivas ou com transtornos do desenvolvimento também possam participar e se comunicar por meio da música. Segundo Mantoan (2003), “a inclusão se faz não apenas pelo acesso, mas, sobretudo, pela valorização das diferentes formas de ser, aprender e se expressar”.

Ao utilizar gestos associados à música, o educador amplia os canais de compreensão e de expressão, possibilitando que crianças com dificuldades na linguagem oral, por exemplo, possam se comunicar por meio dos movimentos. As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, frequentemente respondem positivamente a estímulos rítmicos e gestuais, e as músicas com gestos podem facilitar a imitação, a interação e a expressão emocional.

Além disso, a previsibilidade das músicas com gestos – com letras repetitivas e coreografias simples – proporciona segurança para crianças que precisam de estrutura e rotina, como as que apresentam Transtornos do Neurodesenvolvimento. A repetição das ações ajuda na memorização e na familiarização com a linguagem, promovendo a aprendizagem gradual.

É papel do educador, nesse processo, adaptar as atividades para que todas as crianças possam participar, respeitando seus tempos, suas necessidades e suas potencialidades. Isso pode incluir o uso de objetos concretos, adaptações nos gestos, apoio de colegas ou a mediação de recursos visuais. Como destaca Lima (2010), “a acessibilidade pedagógica depende da sensibilidade do educador em transformar uma atividade em uma oportunidade para todos”.

Outro aspecto importante da música com gestos no contexto da inclusão é o fortalecimento da empatia entre as crianças. Ao vivenciarem juntas uma atividade musical onde cada uma contribui com sua maneira de gestuar e cantar, desenvolve-se a valorização da diversidade e a compreensão das diferenças. Essa convivência precoce com a pluralidade humana é um dos fundamentos de uma sociedade mais justa e acolhedora.

Assim, ao integrar as músicas com gestos na rotina da educação infantil com intencionalidade inclusiva, os educadores promovem não apenas o desenvolvimento individual, mas também um ambiente de respeito, cooperação e equidade. A música, nesse sentido, se torna um espaço de encontro, onde todas as crianças são convidadas a participar, expressar e pertencer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As músicas com gestos se revelam um recurso pedagógico e afetivo de grande valor para o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas. Ao unir som, palavra e movimento, essas atividades favorecem a construção de múltiplas habilidades – motoras, cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais – de maneira lúdica, prazerosa e significativa.

Durante a primeira infância, a criança está aberta à exploração sensorial e corporal do mundo, e a música, quando acompanhada de gestos, potencializa essa descoberta ao transformar a experiência em algo concreto, vivenciado e expressivo. Mais do que um simples entretenimento, as músicas com gestos oferecem oportunidades de aprendizagem que respeitam o tempo, o corpo e a linguagem das crianças pequenas.

Os benefícios dessa prática se estendem também ao fortalecimento dos vínculos afetivos, tanto no ambiente familiar quanto no educativo. O envolvimento do educador e da família nas experiências musicais cria conexões emocionais profundas, marcando positivamente o desenvolvimento infantil e promovendo o bem-estar emocional.

Além disso, o caráter inclusivo das músicas com gestos permite que crianças com diferentes condições e necessidades participem ativamente, expressando-se dentro das suas possibilidades. Isso reforça o compromisso com uma educação mais equitativa, empática e acessível desde os primeiros anos de vida.

Diante de tudo isso, é fundamental que educadores e cuidadores reconheçam o valor pedagógico das músicas com gestos e as integrem às rotinas diárias, investindo em práticas simples, porém altamente significativas. Com criatividade, afeto e intencionalidade, a música pode se tornar uma ponte entre a criança e o mundo, ajudando-a a crescer, comunicar-se e se relacionar de maneira plena e feliz.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Daniella. **Música, linguagem e desenvolvimento infantil: possibilidades e relações**. São Paulo: Cortez, 2016.

BEZERRA, Viviane Oliveira. **Música e desenvolvimento da linguagem na infância**. Revista Educação & Linguagem, v. 18, n. 1, p. 59-70, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De trenzinho a trem bala: um panorama da educação musical no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

ILARI, Beatriz. **A música na primeira infância: desenvolvimento musical e educação**.

Revista da ABEM, v. 19, p. 11-21, 2011.

LIMA, Eliane de Oliveira. **Acessibilidade pedagógica e educação infantil: desafios e estratégias inclusivas**. Curitiba: Appris, 2010.

LOPES, Fernanda; CAVALCANTE, Ana Paula. **Música e desenvolvimento infantil: contribuições da musicalização para a educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 35-48, 2020.

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

OLIVEIRA, Adriana Friedmann. **O desenvolvimento da criança e do adolescente: caminhos da educação**. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Renata. **Música e afetividade na infância: vínculos, linguagem e expressão**. Revista Infância e Educação, v. 23, p. 91-100, 2017.

OLIVEIRA, Vera; FONSECA, Denise. **Música e movimento na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante: ensaio sobre a escuta e a educação do som**. São Paulo: UNESP, 1991.

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

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

SABERES GEOGRÁFICOS NA INFÂNCIA, A IMPORTÂNCIA EM DESVENDAR O UNIVERSO ESPACIAL E O ENTORNO



GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE IN CHILDHOOD, THE IMPORTANCE OF UNVEILING THE SPACE UNIVERSE AND THE ENVIRONMENT

AMANDA VIEIRA DE SOUZA ROCHA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho–UNINOVE (2010); especialista em Pedagogia Hospitalar pela Universidade Nove de Julho–UNINOVE (2013); especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Batista de Minas Gerais (2020); especialista em Literatura Infantil pela Faculdade Conectada FCONNECT; especialista em Educação de Jovens e Adultos pela faculdade Campos Elísios (2024); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Estrada Turística do Jaraguá.

RESUMO

O estudo a seguir, tem como objetivo, aprimorar o conhecimento da geografia na primeira infância, de forma a desmembrar noções espaciais e conhecimento do entorno em que as crianças estão inseridas. Despertar desde os primeiros anos, a compreensão do espaço vivido, contribuindo para a construção de sua identidade e percepção do mundo ao redor. Por meio de experiências sensoriais, brincadeiras, observações do cotidiano e vivências com o ambiente, a criança começa a desenvolver noções básicas de espaço, lugar, território e paisagem. Este artigo discute a importância da introdução do pensamento geográfico de forma lúdica e significativa na infância, destacando o papel do educador como mediador no processo de exploração do meio. Além disso, analisa estratégias pedagógicas que respeitam o desenvolvimento cognitivo infantil, promovendo a interdisciplinaridade e o vínculo entre o conhecimento geográfico e o contexto sociocultural das crianças. Conclui-se que o ensino de Geografia na Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de interagir com o espaço de forma reflexiva e responsável.

Palavras-chave: Geografia; Educação Infantil; Espaço; Lugar; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The following study aims to improve knowledge of geography in early childhood, in order to break down spatial concepts and knowledge of the environment in which children live. It seeks to awaken, from an early age, an understanding of the space they inhabit, contributing to the construction of their identity and

perception of the world around them. Through sensory experiences, games, observations of daily life, and experiences with the environment, children begin to develop basic notions of space, place, territory, and landscape. This article discusses the importance of introducing geographical thinking in a playful and meaningful way in childhood, highlighting the role of the educator as a mediator in the process of exploring the environment. In addition, it analyzes pedagogical strategies that respect children's cognitive development, promoting interdisciplinarity and the link between geographical knowledge and the sociocultural context of children. It concludes that the teaching of geography in early childhood education contributes to the formation of critical, conscious individuals who are capable of interacting with space in a reflective and responsible manner.

Keywords: Geography; Early Childhood Education; Space; Place; Pedagogical practices.

Translated with DeepL.com (free version)

INTRODUÇÃO

Podemos notar, que a geografia, está em muitos eixos da vida do ser humano. Desde quando nascemos, já estamos inseridos em um lugar, espaço e meio. Temos uma origem territorial e familiar. No próprio documento do recém-nascido, a certidão de nascimento, deve constar o local, cidade de origem. O que nos faz presente em meio mundial.

A Geografia, enquanto área do conhecimento, possui um papel fundamental na formação da consciência espacial e na compreensão das relações entre sociedade e natureza. Na Educação Infantil, esse campo do saber deve ser abordado de forma lúdica, contextualizada e significativa, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. O espaço vivido pelas crianças — suas casas, escolas, ruas e comunidades — torna-se o ponto de partida para a construção de noções geográficas iniciais, como lugar, território e paisagem.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento do pensamento infantil ocorre por meio da mediação social e da linguagem, sendo essencial que o conhecimento seja construído com base nas experiências concretas do cotidiano. Nesse sentido, o ensino de Geografia na infância deve valorizar as vivências das crianças e possibilitar a leitura crítica do espaço em que estão inseridas. Callai (2005) ressalta que a educação geográfica precisa contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade, o que se inicia desde os primeiros anos escolares.

Além disso, Cavalcanti (2008) defende que a Geografia escolar deve considerar o espaço como construção social, e, portanto, deve ser trabalhada de modo a permitir que as crianças percebam suas relações com o mundo ao redor. Castellar (2010) complementa afirmando que a Geografia na Educação Infantil deve ir além da memorização de elementos do espaço, promovendo a observação, a investigação e o diálogo com o meio.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância do ensino de Geografia na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento espacial e para a formação cidadã. Para isso, analisa-se a presença da Geografia no currículo da infância, bem como práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem geográfica de maneira significativa e adequada à faixa etária.

CONCEITO GEOGRÁFICO NA INFÂNCIA

A Geografia, é representada como área do conhecimento que estuda as relações entre sociedade e natureza. Com papel fundamental desde os primeiros anos da vida escolar. Embora tradicionalmente vinculada ao ensino fundamental e médio, sua presença na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento da consciência espacial e da compreensão do mundo vivido pela criança. Nos anos iniciais, a Geografia não deve ser abordada como uma disciplina com fixa, com conteúdo fixo e rígidos, mas como uma forma de compreender, sentir e interagir com o espaço.

Segundo Cavalcanti (2008), a Geografia escolar deve permitir que os alunos desenvolvam a capacidade de ler e interpretar o espaço, compreendendo-o como uma construção social. No caso das crianças pequenas, esse processo se dá a partir da vivência concreta dos lugares que frequentam, como a casa, a escola, o bairro e outros espaços significativos em sua rotina. É por meio da observação, da linguagem, do movimento e da interação com o ambiente que a criança começa a construir noções geográficas iniciais.

Callai (2005) reforça que o ensino de Geografia na infância precisa partir do espaço vivido, valorizando a percepção e a experiência das crianças em relação ao seu entorno. Não se trata apenas de apresentar conceitos prontos, mas de possibilitar que a criança descubra o espaço, reconhecendo suas características, usos e transformações. Esse processo, segundo a autora, é também um exercício de cidadania, pois permite à criança desenvolver uma visão crítica e participativa do mundo.

De acordo com Wallon (1995), o meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais” — e nesse sentido, a escola, a família e os grupos dos quais a criança faz parte constituem um meio funcional e social que contribui para sua formação, simbólica e espacial.

Sob a visão do desenvolvimento infantil, Vygotsky (1998) destaca que o conhecimento é construído socialmente por meio da interação com o outro e com o meio. Assim, a Geografia na Educação Infantil deve favorecer situações de exploração, diálogo e mediação pedagógica, em que o educador atua como facilitador da aprendizagem, respeitando os tempos, interesses e modos de perceber o mundo próprios da infância.

Nesse sentido, o ensino de Geografia na infância não se restringe ao uso de mapas ou à memorização de elementos naturais e culturais. Pelo contrário, busca desenvolver a capacidade da criança de perceber-se como parte do espaço, de compreender relações e transformações e de construir vínculos com o lugar onde vive. Como afirma Castellar (2010), é necessário “pensar a Geografia como uma linguagem de leitura do mundo” (p. 37), mesmo para os menores.

Dessa forma, compreender o conceito de Geografia na infância exige reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de produzir significados sobre o espaço em que vive. O desafio da prática pedagógica está em transformar essas experiências cotidianas em oportunidades de aprendizagem geográfica, promovendo o desenvolvimento do pensamento espacial e a formação de sujeitos sensíveis, críticos e participativos.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ESPACIAL E PERCEPÇÃO DE PAISAGEM

A infância é uma fase crucial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, e entre essas dimensões está a construção da identidade espacial. Na perspectiva da Geografia, essa identidade se constitui a partir das experiências que a criança tem com os lugares que frequenta, percebe e ressignifica ao longo de sua vivência cotidiana. O espaço, nesse contexto, não é apenas o cenário onde a vida acontece, mas um elemento ativo na formação da subjetividade infantil.

A identidade espacial está diretamente relacionada ao sentimento de pertencimento e à familiaridade com os espaços vividos. Como destaca Tuan (1983), o lugar adquire significado à medida que se

estabelece uma relação afetiva entre o sujeito e o espaço. Assim, o vínculo da criança com sua casa, escola, rua, praça ou comunidade vai além da localização geográfica: trata-se de uma construção simbólica, emocional e social. Nesse sentido, o ensino de Geografia na Educação Infantil deve contribuir para fortalecer essas relações, permitindo que a criança compreenda o espaço como parte de sua identidade e história de vida.

Além disso, a percepção da paisagem também desempenha um papel importante nesse processo. A paisagem, enquanto expressão visível do espaço e resultado da interação entre natureza e sociedade, é percebida de forma sensível pelas crianças. Através da observação direta, do desenho, da fala e da movimentação pelo espaço, as crianças constroem uma leitura própria da paisagem que as cerca. De acordo com Castellar (2010), a paisagem é um conceito fundamental para o ensino de Geografia na infância, pois permite articular o olhar sensível ao pensamento geográfico, despertando o interesse pela diversidade dos espaços.

Cavalcanti (2008) aponta que o ensino de Geografia deve possibilitar à criança a compreensão do espaço como construção social, e isso inclui a paisagem como elemento que revela as relações humanas com o meio. Ao perceber mudanças na paisagem — como a construção de uma nova rua, a queda de uma árvore, a poluição de um rio —, a criança começa a desenvolver uma consciência espacial e ambiental que favorece a formação de uma atitude crítica e reflexiva.

Portanto, a formação da identidade espacial e a percepção da paisagem são processos interligados que se iniciam desde a primeira infância. Eles permitem que a criança se reconheça nos espaços que ocupa, desenvolva vínculos com o lugar e aprenda a ler o mundo à sua volta com sensibilidade, curiosidade e criticidade. O papel do educador, nesse contexto, é fundamental: é ele quem propicia situações de exploração, escuta e reflexão que potencializam essas aprendizagens.

Dessa forma, o ensino de Geografia na Educação Infantil deve promover não apenas a apropriação do espaço físico, mas também o reconhecimento das dimensões simbólicas, afetivas e sociais do lugar, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de sua inserção no mundo e capazes de se posicionar diante das transformações do espaço em que vivem.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PENSAMENTO GEOGRÁFICO, IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E CORPORAL NA CONTRUÇÃO DO ESPAÇO

Na Educação Infantil, o processo de construção do conhecimento geográfico está intrinsecamente ligado às formas como a criança vivencia e experimenta o mundo ao seu redor. Diferente dos estágios posteriores da escolarização, onde o pensamento abstrato se torna mais presente, na infância o aprendizado é fortemente ancorado no corpo, no movimento e nas percepções sensoriais. Nesse contexto, as experiências corporais e sensoriais assumem papel central na construção do pensamento espacial e geográfico.

Segundo Piaget (1975), é por meio da ação e da manipulação dos objetos no espaço que a criança desenvolve as primeiras noções espaciais, como direção, distância, volume e localização. As experiências sensório-motoras são, portanto, a base para o desenvolvimento cognitivo mais complexo. Da mesma forma, Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem na infância ocorre com maior eficácia quando parte da vivência concreta e significativa, mediada pelas interações sociais e pela linguagem.

A Geografia, nesse cenário, deve ser compreendida como um campo que vai além dos mapas e da localização: ela se manifesta nas ações cotidianas da criança — quando explora o pátio da escola, percorre caminhos, observa o ambiente, toca nos elementos da natureza, sente o vento, escuta os sons da rua, cheira o jardim ou se desloca com intencionalidade. Essas experiências sensoriais são fundamentais para a formação da percepção espacial e para o reconhecimento da criança como sujeito ativo na construção do espaço vivido.

De acordo com Castellar (2010), o corpo é o primeiro instrumento de leitura do espaço. Ao se mover, a criança percebe limites, obstáculos, direções e dimensões; ela mede o espaço com o próprio corpo. Por isso, atividades como caminhadas pelo entorno, brincadeiras com circuitos, explorações no parque, desenho de trajetos e dramatizações ajudam a desenvolver o pensamento geográfico a partir de uma abordagem concreta, lúdica e significativa.

Cavalcanti (2008) reforça que é papel do ensino de Geografia promover a leitura do espaço a partir da vivência sensível. A paisagem, os lugares e os territórios não são apenas conceitos a serem ensinados, mas realidades a serem experimentadas. Assim, ao favorecer a exploração corporal e sensorial do ambiente, o educador proporciona condições para que a criança sinta e compreenda o espaço, desenvolvendo, de forma gradual, um olhar mais crítico e reflexivo sobre o mundo.

Além disso, essas experiências contribuem para a construção da identidade espacial, pois permitem que a criança reconheça os lugares que frequenta e construa vínculos afetivos com eles. O toque, o cheiro, o som e o movimento se transformam em memórias espaciais, fundamentais para a compreensão do espaço como algo vivido e significativo.

Em síntese, o desenvolvimento do pensamento geográfico na infância depende, em grande parte, da interação corporal e sensorial com o ambiente. Por isso, é essencial que as práticas pedagógicas valorizem essas experiências, respeitando as formas como as crianças percebem, exploram e atribuem sentido ao espaço. Dessa forma, o ensino de Geografia torna-se mais próximo da realidade infantil, contribuindo para uma aprendizagem mais integral e conectada com a vida.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC (2017) propõe que o ensino de Geografia na Educação Infantil ocorra de maneira integrada às experiências das crianças, respeitando sua linguagem, seus interesses e sua capacidade cognitiva. A área do conhecimento de mundo, especialmente no eixo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", estabelece objetivos que envolvem a exploração do ambiente, a vivência de diferentes espaços e o reconhecimento de elementos naturais e sociais.

Nesse contexto, a Geografia deve ser apresentada de forma lúdica, sensorial e experiencial, permitindo que as crianças construam noções espaciais básicas, como longe/perto, dentro/fora, em cima/embaixo, além de desenvolverem senso de lugar e pertencimento. O ensino de Geografia na Educação Infantil está fundamentado nas teorias do desenvolvimento infantil de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, que destacam a importância da interação com o meio, da ludicidade e da mediação docente na construção do conhecimento. A aprendizagem geográfica, nesse sentido, deve partir da realidade concreta da criança, explorando o espaço vivido – casa, escola, bairro – e ampliando progressivamente sua compreensão do mundo.

Segundo Callai (2013), é essencial que a Geografia contribua para a formação de sujeitos que compreendam as relações sociais e a dinâmica espacial em que estão inseridos, mesmo nas primeiras fases da vida escolar.

Apresento a seguir, algumas possíveis práticas pedagógicas que favorecem o ensino de Geografia na Educação Infantil:

- *Exploração do espaço escolar*: atividade como caminhadas pela escola, identificação de salas, pátios, jardins e outros espaços permitem que a criança observe, nomeie e relacione lugares, desenvolvendo noções espaciais e senso de orientação.
- *Mapas e maquetes*: a construção de mapas afetivos (como caminho de casa até a escola) e maquetes de espaços conhecidos, favorece a representação simbólica do espaço estimulando habilidades cognitivas e motoras.

- *Jogos e brincadeiras*: brincadeiras como caça ao tesouro, esconde-esconde e circuito com obstáculos trabalham noções de localização, deslocamento e percepção espacial.
- Projetos temáticos: que envolvem o estudo do bairro, da natureza ao redor ou das diferentes moradias possibilitam a articulação entre conteúdos geográficos.
- Observações da natureza e do clima: atividades que incentivem a observação do tempo, das estações do ano e dos elementos naturais ampliam o repertório ambiental das crianças.

Essas práticas, colaboram para o processo eficaz da formação do sujeito, onde as crianças ampliam seus repertórios e vivências relacionado a geografia de forma crucial. Contudo, entre os principais desafios para a implementação efetiva de práticas geográficas na Educação Infantil estão a formação docente, a compreensão do papel da Geografia nesta etapa, e a escassez de materiais didáticos específicos. Muitos professores ainda consideram a Geografia como disciplina abstrata ou destinada apenas aos anos posteriores, negligenciando seu potencial formativo desde os primeiros anos.

É necessário investir na formação continuada de educadores, bem como na produção de recursos pedagógicos que dialoguem com o universo infantil e valorizem o espaço vivido como ponto de partida para a aprendizagem geográfica.

DIVERSIDADE CULTURAL E TERRITORIAL

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem um papel central na construção de valores sociais, culturais e territoriais. Nessa fase, a criança começa a formar sua identidade e a perceber as diferenças e semelhanças entre si e os outros. Trabalhar a diversidade cultural articulada à noção de território permite à criança desenvolver um olhar mais sensível e respeitoso sobre as múltiplas formas de ser, viver e ocupar o espaço.

O conceito de diversidade cultural, entendido como a variedade de culturas existentes em uma sociedade, envolve aspectos como idioma, religião, hábitos, culinária, formas de vestir, organização familiar e manifestações artísticas. Já o território, na Geografia crítica, vai além da noção física de espaço, incluindo também as relações de poder, identidade e pertencimento que os sujeitos estabelecem com o lugar onde vivem (RAFFESTIN, 1993).

Na Educação Infantil, essa articulação pode ser explorada a partir do cotidiano das crianças, valorizando suas origens, suas famílias, suas histórias e os espaços que frequentam. O território vivido torna-se um ponto de partida para o reconhecimento das culturas presentes na turma, possibilitando a valorização da pluralidade cultural e a construção de uma convivência mais inclusiva.

Atividades como rodas de conversa sobre costumes familiares, apresentação de músicas e danças típicas de diferentes regiões, culinária cultural, contação de histórias de diferentes povos e exploração dos espaços do bairro são formas concretas de trabalhar essas dimensões de maneira lúdica, afetiva e significativa.

Além disso, ao explorar os diferentes modos de viver em distintos territórios (campo, cidade, comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, etc.), a criança amplia seu repertório sociocultural e desenvolve uma percepção de mundo mais crítica e empática.

Essa abordagem contribui para que desde cedo a criança compreenda que o território não é apenas um espaço físico, mas um lugar de vivências, memórias, culturas e lutas, que deve ser respeitado em sua diversidade.

SUSTENTABILIDADE, CIDADANIA E GEOGRAFIA

Falar sobre sustentabilidade e cidadania é falar sobre o presente e o futuro do nosso planeta. São dois conceitos muito importantes e que estão diretamente ligados. Sustentabilidade é cuidar da natureza e

dos recursos que temos, como a água, o solo, as florestas e o ar. Cidadania é agir com responsabilidade no lugar onde vivemos, respeitando as pessoas, as leis e o meio ambiente.

Todos nós fazemos parte de uma comunidade. Vivemos em bairros, cidades e países. Quando cuidamos do lixo, quando economizamos água ou quando plantamos uma árvore, estamos sendo cidadãos sustentáveis. Isso significa que estamos pensando não só em nós mesmos, mas também nos outros e nas próximas gerações.

A sustentabilidade começa com atitudes simples do dia a dia. Separar o lixo, reciclar, não desperdiçar comida, apagar as luzes ao sair de um ambiente, usar menos plástico, andar de bicicleta ou ir a pé quando for possível são exemplos de ações que ajudam a preservar o meio ambiente. Essas pequenas ações, quando feitas por muitas pessoas, fazem uma grande diferença.

Mas ser sustentável também é entender que o planeta precisa de respeito e equilíbrio. Por isso, é importante conhecer os problemas ambientais, como o desmatamento, a poluição dos rios e mares, as queimadas, o uso excessivo de recursos naturais e o aquecimento global. Quando sabemos o que está acontecendo, podemos tomar melhores decisões.

A cidadania entra nesse processo como uma forma de participação. Um cidadão consciente respeita o espaço em que vive e também participa de decisões importantes. Pode ser ajudando em projetos comunitários, cuidando das áreas públicas, participando de reuniões escolares ou comunitárias, ou até mesmo ensinando outras pessoas sobre como cuidar melhor da natureza.

Nas escolas, podemos aprender muito sobre sustentabilidade e cidadania. Podemos fazer hortas, reciclar materiais, estudar sobre os biomas brasileiros, participar de campanhas ecológicas e conversar sobre nossos direitos e deveres como cidadãos. Aprender sobre isso desde pequeno é muito importante para formarmos adultos mais responsáveis.

Viver em sociedade exige respeito, empatia e cuidado. Por isso, sustentabilidade e cidadania caminham juntas. Quando cuidamos do nosso planeta, também estamos cuidando das pessoas. E quando agimos como bons cidadãos, ajudamos a construir um mundo mais justo, limpo e saudável para todos.

Cuidar da Terra é uma responsabilidade de cada um de nós. Ser cidadão é entender que nossas atitudes têm impacto na vida de todos. Se cada pessoa fizer a sua parte, teremos um mundo mais sustentável, onde todos possam viver melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia na Educação Infantil deve ser orientado por práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento infantil e estimulem a curiosidade e a investigação do mundo. Ao valorizar o espaço vivido, o cotidiano e as experiências das crianças, os educadores contribuem para a construção de uma consciência espacial crítica e significativa, desde os primeiros anos da escolarização.

A formação integral da criança na Educação Infantil exige práticas pedagógicas que valorizem o seu contexto, suas vivências e sua capacidade de compreender o mundo à sua volta. O ensino de Geografia, mesmo que de forma integrada e não disciplinar, contribui significativamente nesse processo ao desenvolver noções espaciais, o reconhecimento do território vivido e a compreensão das relações sociais e ambientais.

Ao abordar temas como diversidade cultural e território, ampliamos as possibilidades de aprendizagem, permitindo que as crianças compreendam e respeitem diferentes modos de vida, culturas e formas de ocupar e significar o espaço. Isso fortalece o senso de pertencimento e identidade, além de contribuir para a formação de uma consciência cidadã desde os primeiros anos escolares.

Por sua vez, os temas sustentabilidade e cidadania devem estar presentes de forma transversal no cotidiano escolar, promovendo atitudes de cuidado com o meio ambiente, com o outro e com os espaços coletivos. A educação para a sustentabilidade, nesse contexto, é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica, ética e responsável, que permita à criança agir de forma ativa na construção de um mundo mais justo e equilibrado.

Portanto, integrar Geografia, diversidade cultural, território, cidadania e sustentabilidade na prática pedagógica da Educação Infantil não é apenas um desafio, mas uma necessidade urgente diante das demandas do século XXI. É por meio da escuta sensível, do respeito à infância e da mediação consciente dos educadores que formaremos sujeitos mais solidários, conscientes e comprometidos com o bem comum e com a preservação da vida em todas as suas formas.

REFERÊNCIAS

REGO, Cristina Teresa. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Ed Vozes, 1994.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. São Paulo: Ed Papyrus, 2008.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação, espaço e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 2008.

CASTELLAR, Sonia Regina Mendonça. **Geografia na Educação Infantil: a cidade e o cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ática, 1975.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Ed. Vozes, 1995.

[https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/39327/html?inline=1#:~:text=\(CALLAI%2C%202005%2C%20p.%202011\).%20Diferentes%20autores\(as\)%20e,\(2014\)%2C%20Vlach%20\(2003\)%2C%20Cavalcanti%20\(2010\)%2C%20Callai%20](https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/39327/html?inline=1#:~:text=(CALLAI%2C%202005%2C%20p.%202011).%20Diferentes%20autores(as)%20e,(2014)%2C%20Vlach%20(2003)%2C%20Cavalcanti%20(2010)%2C%20Callai%20) Acesso 23 Jul. 2025.

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259462> Acesso 23 de Jul. 2025.

[file:///C:/Users/EMEI%20Tur%C3%ADstica/Downloads/admin,+11.+Resenha+01+-+Geografia+escolar%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/EMEI%20Tur%C3%ADstica/Downloads/admin,+11.+Resenha+01+-+Geografia+escolar%20(3).pdf) Acesso 23 de Jul. 2025.

LITERATURA MARGINAL E RAP: RIMA, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO

MARGINAL LITERATURE AND RAP: RHYME, RESISTANCE AND EDUCATION



ANA CAROLINA SOARES MISKALO DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL (2019); Especialista em Arteterapia pela Faculdade de Venda Nova Imigrante – FAVENI (2024); Professora de Educação Infantil – no CEMEI Vila do Sol I, Professora de Educação Infantil e Fundamental I – CEMEI Jardim Ângela – Tula Pilar Ferreira.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a literatura marginal e o hip-hop como expressões estéticas e políticas de sujeitos marginalizados. Busca estabelecer uma ponte sobre a potência pedagógica da literatura marginal e do rap, com ênfase na produção poética, enquanto instrumentos de resistência, engajamento e transformação social. A partir da leitura de diversos autores, entende-se a noção de marginalidade literária não como sinônimo de inferioridade, mas como forma de ruptura. O estudo destaca o papel da poesia marginal e do rap como instrumentos de resistência simbólica e denúncia das desigualdades sociais, raciais e econômicas. O hip-hop, muitas vezes ignorado pelo currículo formal, é apresentado como movimento cultural que ganha força nas periferias brasileiras, consolidando a cultura de rua como importante espaço de fala, reivindicação e pertencimento. Essas manifestações revelam uma pedagogia própria, construída nas ruas, que desafia a escola a reconhecer outros saberes e linguagens. Assim, este artigo mostra a possibilidade educativa da literatura marginal e do rap como formas legítimas de conhecimento, sendo estas, capazes de inspirar práticas pedagógicas mais inclusivas e conectadas às realidades. Ao reconhecer essas expressões na escola, abre-se espaço para uma educação que valoriza diferentes linguagens e trajetórias. Nesse cenário, a escola se transforma em terreno fértil para o protagonismo estudantil, formando sujeitos reflexivos, criativos e engajados com seu tempo e espaço.

Palavras-chave: Literatura Marginal; Rap; Educação; Poesia; Prática Cultural.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on marginal literature and hip-hop as aesthetic and political expressions of marginalized subjects. It seeks to bridge the pedagogical potential of marginal literature and rap, with an emphasis on poetic production, as instruments of resistance, engagement, and social transformation. Based on the reading of various authors, the notion of literary marginality is understood not as synonymous with inferiority, but as a form of rupture. The study highlights the role of marginal poetry and rap as instruments of symbolic resistance and denunciation of social, racial, and economic inequalities. Hip-hop, often ignored by the formal curriculum, is presented as a cultural movement gaining strength in the Brazilian peripheries, consolidating street culture as an important space for speech, protest, and belonging. These manifestations reveal a unique pedagogy, built on the streets, which challenges schools to recognize other knowledges and languages. Thus, this article demonstrates the educational potential of marginal literature and rap as legitimate forms of knowledge, capable of inspiring more inclusive pedagogical practices that are connected to realities. By recognizing these expressions in schools, space is created for an education that values diverse languages and trajectories. In this scenario, schools become fertile ground for student empowerment, developing reflective, creative individuals who are engaged with their time and space.

Keywords: Marginal Literature; Rap; Education; Poetry; Cultural Practice.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais antigos, o ser humano sente a necessidade de se expressar. Com as mudanças sociais ao longo da história essa necessidade foi se ampliando e alterando as formas de expressão. Nos séculos XIX e XX, em meio a intensos movimentos sociais, arte, linguagem e literatura passaram a refletir tensões sociais, políticas e econômicas, dando origem a meios alternativos para dar voz à população marginalizada. Durante os regimes autoritários e ditaduras militares, surgiram jornais clandestinos, panfletos, publicações alternativas e produções artísticas de resistência, que denunciavam realidades silenciadas pela grande imprensa. Poetas censurados ou com estéticas “fora do padrão” criavam seus próprios caminhos para expressar essas verdades ocultas.

O que parecia restrito à elite, a academia e aos salões literários, foi ocupando outros espaços e se reconstruindo no asfalto, nas vielas e nos saraus da periferia. A linguagem se descoloniza e a

literatura se mistura a outras artes, como o Hip-Hop. Jovens das periferias — e não só eles — apropriam-se da palavra escrita e falada para narrar suas histórias. O Rap, com batidas secas, letras fortes e estética própria, torna-se poesia oral, denúncia e resistência: o grito das margens que alcança o centro, desafiando os modelos clássicos e ampliando o conceito do que é poético.

Mas como essa transição se consolida? Como a literatura chega as periferias da cidade como um instrumento de expressão e transformação? Neste artigo, elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, buscaremos compreender como o Rap, enquanto linguagem artística e política, se cruza com a Literatura Marginal e como esses movimentos reverberam de maneira importante na educação de crianças e jovens.

Inicialmente, passaremos pelo cenário cultural brasileiro a partir da década de 1950 e veremos como os movimentos sociais e culturais reagiram a ditadura militar e viabilizaram formas populares de se expressar através da arte.

Em seguida, apresentaremos a origem, trajetória e a consolidação da Literatura Marginal. No terceiro, mergulharemos no Movimento Hip-Hop, explorando o papel do Rap como linguagem poética, expressão social e cultural. Por fim, veremos como essa produção marginal, especialmente o Rap, pode se tornar um potente instrumento pedagógico, promovendo inclusão, identidade e crítica social no ambiente educacional.

A CULTURA ENGAJADA X A DITADURA MILITAR NO BRASIL

Desde os anos 1950, os jovens brasileiros começaram a exigir mudanças sociais e políticas, articulando movimentos sociais que buscavam unificar forças para transformar o país. Embora a classe média estivesse “dividida entre o temor da subversão e a instabilidade econômica” (HOLLANDA; GONÇALVES, 1986), o período ficou conhecido como os “anos dourados”, marcado por avanços científicos, tecnológicos e culturais, além do contexto da Guerra Fria e da chegada da televisão. Nesse cenário, o movimento operário crescia fortalecendo as lutas por direitos econômicos e políticos.

Em 1956, Juscelino Kubitschek foi eleito com um programa desenvolvimentista, no mesmo momento em que movimentos culturais como a Bossa Nova e o Rock’N’Roll surgiam. Paralelamente, consolidava-se uma cultura de esquerda engajada, com dramaturgos, escritores e cineastas que defendiam uma arte “nacional, popular e democrática” (HOLLANDA; GONÇALVES, 1986).

Apesar do crescimento econômico, o Brasil permanecia dependente do capital estrangeiro, especialmente dos Estados Unidos. Estudantes e intelectuais passaram a debater reformas estruturais e criticavam a dependência do país. Mas a elite, descontente com o posicionamento político de João Goulart sentiu-se ameaçada com as Reformas de Base e tenta impedir que ele tome

posse, alegando que o mesmo tinha tendências esquerdistas. Assim, começa um movimento de resistência formado por grupos sociais e políticos em apoio a João Goulart. Mas “a destituição de João Goulart ocorre sem que, “surpreendentemente”, o setor popular pudesse esboçar qualquer resistência organizada” ((HOLLANDA; GONÇALVES, 1986).

Assim, no dia 1º de abril de 1964, após um golpe militar a Ditadura Militar se instaurou, restringindo liberdades políticas, de imprensa e reunião por meio dos Atos Institucionais. O regime passou a vigiar moralmente a sociedade, atacando ameaças comunistas de qualquer parte e observando os comportamentos “modernos”. Com o endurecimento do regime e a publicação do AI-5, os direitos políticos foram cassados, o Congresso foi fechado, a censura aumentou e perseguições, prisões, torturas e exílios se multiplicaram. A voz dos movimentos sociais e culturais foi silenciada pela força do Estado, marcando um período sombrio da história brasileira. O Ato Institucional n.º 5 “correspondeu, por parte da ditadura, a uma declaração de guerra aos estudantes e ao povo” e “definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IMPRENSA, 2023).

E AGORA O QUE FAZER?

Nesse período os movimentos políticos sociais e intelectuais passam por um momento de silenciamento. Não era permitido falar em mudanças ou posicionar-se contra o governo. De um lado estavam aqueles que assumiram a posição de resistência e aderiram à luta armada na tentativa de derrubar o regime militar. De outro lado estavam os artistas críticos ao militarismo, mas que já não podiam expressar abertamente esse descontentamento.

Em meio a tudo isso, surge um novo imperativo para espantar e burlar o fantasma do poder militar brasileiro: “falar, cantar, manifestar” (TENDLER, 2011). Essa seria uma forma de enfrentar o autoritarismo representado pelos militares que acabavam com a liberdade da população brasileira. As ideias e atividades culturais passaram a ser cada vez mais divulgadas através de folhetins e panfletos. O mercado editorial se fechava para vários escritores e poetas que vinham com uma linha diferenciada de escrita, discretamente ou não, subversiva.

A POESIA MARGINAL OCUPA AS CIDADES...

Já nos anos 1970, em meio à repressão da ditadura militar no Brasil, a poesia marginal explodia como uma expressão cultural de jovens que misturavam elementos contraculturais e buscavam construir uma identidade cultural nacional. Marcados pela contestação social traziam uma poética própria, ligada ao modernismo, com humor e ironia.

Diante da repressão crescente a partir do AI-5, que instaurou o “período dos negros verdes anos”, os artistas precisaram burlar a censura e a perseguição, distribuindo suas poesias de mão em mão, assumindo uma linguagem coloquial, irônica e às vezes inacabada, que quebrava a solenidade

tradicional da poesia. Ana Cristina Saraiva observa que o poeta adotava um “comportamento desviante”, em que a marginalidade era vista não como alternativa, mas como ameaça ao sistema, uma contestação política explícita (CAMPEDELLI, 1995).

Segundo Glauco Mattoso, não se pode falar de poesia marginal no Brasil antes de um importante movimento que aconteceu por volta de 1960, o tropicalismo. Nesse contexto, ele emerge como movimento fundamental para a formação da geração marginal (MATTOSO, 1981). Inspirado em Oswald de Andrade, o Tropicalismo buscava “trazer arte brasileira para o seu chão”, criando uma estética de contrastes, expressa não só em textos literários, mas também em outras vertentes artísticas que dialogava com o Manifesto pau-brasil (CAMPEDELLI, 1995).

O movimento marginal ganhou força e visibilidade em eventos de 1979 em São Paulo, como a passeata poética do grupo Sanguinovo, a “chuva de poesia” do Poetisa, o PoeRio e a Multimedia Internacional da USP. Apesar da desorganização e falta de uma orientação estética clara, conforme Glauco Mattoso, a poesia marginal representava uma recusa dos modelos tradicionais e vanguardistas, configurando-se como uma atitude “anti-intelectual e, portanto, anti-literária” (MATTOSO, 1981).

A poesia marginal era mais preocupada com a liberdade de expressão e o prazer imediato do que com a tradição literária, refletindo a contracultura dos anos 60 e 70. A facilidade do mimeógrafo possibilitou a publicação e circulação independente, criando um circuito paralelo à censura oficial, com distribuição em bares, teatros e ruas, consolidando a poesia como “artigo do dia” (HOLLANDA, 2007). Assim, a poesia marginal tornou-se uma forma popular e ilegal de resistência cultural, dando voz a quem não tinha espaço nos meios convencionais.

EM MEIO AO CAOS, A POESIA MARGINAL

Nas últimas décadas, novos discursos literários surgiram, chamados de marginais, que refletem mudanças históricas e contradições políticas. Sérgio Gonzaga cita Arnold Hausser (GONZAGA, 1981) para explicar que os estilos em si não trazem mudanças, mas as próprias mudanças históricas propiciam o aparecimento dessas novas formas de representação. Nesse contexto de contracultura, nos anos 70, o movimento tropicalista se fortaleceu, buscando uma identidade cultural nacional distinta da cultura consumista e importada das grandes mídias. Durante o endurecimento do regime militar, houve um surto de produção cultural clandestina, e a poesia assumiu uma nova face, com o Tropicalismo valorizando a letra das músicas como poemas.

A poesia experimental, que refletia o cotidiano e a realidade dos escritores, utilizava gírias e expressava tanto a irreverência dos poetas “desbundados” quanto o engajamento político dos marginalizados, excluídos pela cultura tradicionalista e reacionária. Inspirados na poesia concretista dos anos 1950, os poetas criaram variações como poema-processo, takes cinematográficos, cordel progressivo, poema popconcreto e poema visual. Heloísa Buarque de Hollanda (2004) afirma que o

desbunde foi um momento de transgressão às normas sociais vigentes, e não uma forma de alienação. Representando um novo pensar que rompia com a racionalidade das tendências políticas de esquerda e direita.

Mattoso comenta que essa poesia se definia como algo que “não se prende a diretrizes estéticas nem políticas, e esse descompromisso resulta num tratamento irreverente, irônico, de todos os temas, indistintamente, fato que também reflete uma visão crítica da sociedade (e, portanto, uma atitude política), porém com bom humor” (MATTOSO, 1981) se posicionando contra os modelos tradicionais.

Mattoso ainda compara a poesia marginal com a Semana de Arte Moderna de 1922, apontando que enquanto esta foi uma articulação intencional e planejada, a poesia marginal surgiu de forma espontânea e desordenada, sem planejamento.

O MOVIMENTO MUDA OU QUEM MUDA É O MOVIMENTO? – DEFINIÇÃO DE MARGINAL E MUDANÇAS NA LITERATURA

Érica Peçanha observa que muitos escritores marginais das décadas passadas vinham da classe média e alta, fazendo parte de uma elite intelectualizada (NASCIMENTO, 2006). Eles eram estudantes de universidades públicas e tinham ligação com áreas como cinema, teatro e música e quem consumia essas obras eram membros também das classes privilegiadas. Sérgio Gonzaga explica que esses escritores, ao perceberem as contradições sociais da época, passaram a se sentir à margem do processo histórico, construindo um universo contracultural, muitas vezes glamourizado e sem significado aparente (GONZAGA, 1981). Dentro desse movimento, emergiram escritores que passaram a representar sujeitos marginalizados pela expansão do capitalismo no Brasil.

No projeto urbano do governo militar, o “estado de marginal” era visto como algo transitório, que desapareceria ao final do ciclo de desenvolvimento econômico. Porém, esse ciclo nunca se completou, e as desigualdades sociais aumentaram. Para proteger a classe alta, o Estado fortaleceu a polícia e marcou como marginal todo aquele que pensa ou busca alternativas para as diretrizes e ordens dadas pelo governo. Gonzaga ressalta a dificuldade de definir quem é o verdadeiro marginal, pois “a quem nos referimos ainda está fora do processo de produção cultural de ordem letrada” (GONZAGA, 1981).

Isso tudo revela as imprecisões do conceito de marginal, mostrando que o movimento não é fixo, mas se transforma conforme os sujeitos e as contradições sociais de determinada época.

MAS AFINAL, O QUE É LITERATURA MARGINAL?

A literatura marginal se constitui a partir das contradições sociais e econômicas do Brasil, refletindo um posicionamento à margem das instituições literárias tradicionais. Sérgio Gonzaga, citando Arnold Hauser, argumenta que as mudanças literárias decorrem das demandas históricas por

novas formas de representação, não apenas dos estilos em si. Também menciona Ponge para afirmar que “uma obra pode deixar de aparecer como marginal e que, inclusive, o estado de marginalidade pode ser muito transitório”. Segundo o autor, esse tipo de manifestação é reflexo de um Estado em crise e, se houvesse consenso sobre as questões sociais, não existiriam produções estranhas à classe dominante (GONZAGA, 1981).

Heloisa Buarque de Hollanda afirma que “o marginal de hoje é um excluído da sociedade. Mas os dois marginais [dos anos 70 e os atuais] funcionaram muito no sentido de recolocar a questão da validação da poesia. [...] Essa questão envolve preconceitos linguísticos, envolve um cânone socialmente excludente” (HOLLANDA, 2021). E nesse novo momento da literatura marginal, autodenominada por seus produtores de periférica, encontramos escritores vindos de comunidades carentes e marginalizadas mas que tem a preocupação de falar da vida dos cidadãos comuns para quem quiser ler. Ferrez, um dos principais nomes desse movimento, reforça a importância da identidade e da defesa das origens na produção literária marginal contemporânea como uma forma de fortalecer a representatividade cultural e social desses sujeitos.

Uma preocupação grande desses novos marginais é a educação, pois percebem a escola como algo importante, mas que acaba representando um ambiente de exclusão assim como outros setores da sociedade. Mesmo assim, o cantor GOG canta na música América sem Refém: “então cê sabe que o estudo é o escudo, contra o opressor, véio isso é tudo”, afirmando a importância do estudo como uma forma de resistência (GOG, 2004).

YO! A EXPRESSÃO CULTURAL DO HIP-HOP

O hip-hop surgiu no final dos anos 1970 no bairro do Bronx, em Nova York, como uma forma de expressão cultural dos jovens negros e caribenhos que viviam em periferias abandonadas pelo Estado e marginalizadas pela sociedade. Nesse contexto de “desindustrialização, desemprego, corte dos serviços públicos e aumento da violência urbana”, o movimento tomou as ruas como espaço de resistência e criação, dando voz às tensões e às experiências de exclusão vividas pela comunidade negra (SILVA, 1999).

O hip-hop é composto por quatro elementos fundamentais que simbolizam sua ideologia político-cultural: o DJ, que cria as bases musicais e promove festas nas ruas usando equipamentos improvisados; o Break, dança de movimentos robóticos e mecânicos; o Grafite, manifestação visual que transforma os espaços urbanos com arte colorida e expressiva; e o MC, que com seus raps denuncia as injustiças sociais, violência policial, racismo e precariedade das periferias (SILVA, 1999).

A música rap, dentro do hip-hop, atua como “grito de indagação que a sociedade recusa ouvir” (SILVA, 1999), expondo temas como o preconceito racial e as desigualdades do sistema. Letras de grupos como Realidade Cruel, Facção Central e Racionais MC's narram a dura realidade das favelas,

a violência, a falta de oportunidades e o abandono estatal, expondo feridas que a sociedade carrega consigo há longos anos e que não se cicatrizam.

O movimento hip-hop chegou ao Brasil em 1984, por meio de Nelsão, que após contato com o soul e funk norte-americano, criou grupos de dança na Praça da Sé e Estação São Bento, pontos centrais para as batalhas de break e rimas. O hip-hop brasileiro, então, tornou-se um movimento contra-cultural e de contestação política e social, ganhando força a partir dos anos 1990 (FAUSTINO, 2001).

O rap representa as vozes marginalizadas, que enfrentam exclusão educacional, econômica e social, expressando o sentimento de luta contra um sistema que limita suas possibilidades. Mesmo que nem todos os jovens tenham plena consciência de classe, reconhecem que estão contra uma estrutura opressora, e é essa resistência que alimenta o hip-hop.

VOZES MARGINAIS E O PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO

Como vimos até aqui, tanto a literatura marginal lá no início, quanto o rap através de suas letras foram meios usados para questionar ou gritar contra as injustiças da vida. Nesse percurso, a literatura marginal foi sendo apropriada por escritores periféricos como forma de reexistir sua trajetória, narrando fatos e acontecimentos individuais como alerta para as mazelas que ainda são vividas pelas ruas da cidade. Nesse caminho, os sujeitos foram compreendendo suas identidades à medida que se apropriam da linguagem escrita e falada. Promovendo mais do que apenas representações, mas um agir que se torna coletivo através de seus falares. Pois, “a língua modifica os sujeitos” dando a eles força e poder de representatividade (NASCIMENTO, 2019).

A pesquisadora Ana Lúcia Souza “chama o letramento advindo das artes de reexistência” e compreende que “a língua é uma possibilidade do negro, que produz sua arte, de pluralizar e falar, mudando sua realidade através do se fala” (NASCIMENTO, 2019). Assim, trazer esses espaços de fala para o âmbito escolar contribui para que os educandos compreendam quem são, quais suas histórias, onde estão inseridos na sociedade e, principalmente, em que espaços é possível que eles cheguem. Sendo esta, uma das tarefas docente, segundo Freire “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Mas para isso é preciso fazer com que os saberes populares cheguem ao espaço escolar como forma de provocações relacionadas ao ensino dos próprios conteúdos, como enfatiza o autor. E a partir destas provocações escutar o educando e aprender com cada resposta, cada indagação, estando aberto para compreender com ele sobre o contorno geográfico e social (FREIRE, 2022).

Sérgio Vaz diz que “é preciso sugar da arte/ um novo tipo de artista: o artista cidadão” (VAZ, 2007), então, cabe ao educador se abrir a realidade dos alunos com quem ele compartilha sua prática

pedagógica. Contribuindo para a “reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2022), ensinando a partir do que o educando traz consigo para dentro do espaço escolar. E, também, buscando possibilidades para enriquecer esse mesmo espaço (PROENÇA, 2018).

Em uma busca rápida no navegador, é possível encontrar inúmeros projetos e ações educativas que trazem essa manifestação poética para o espaço escolar, promovendo a inclusão, a afirmação/formação de autoestima e identidade, senso de pertencimento e crítica social no ambiente educacional. Caminhando assim para alguns objetivos educativos presentes nas documentações que regem a educação no país ao “explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social [...] em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades” e “problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas” (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso histórico, político e cultural traçado neste artigo, compreendemos que a literatura sempre foi instrumento de resistência e de reexistência, sobretudo nos momentos em que o silêncio era imposto pela força. A poesia marginal, os panfletos alternativos e, posteriormente, o rap e o hip-hop mostram que, quando os meios tradicionais se fecham, a criatividade popular abre brechas para que outras vozes possam ecoar.

Enquanto a “arte produzida nas periferias vem crescendo muito nos últimos anos e ganhando espaço na mídia, o que rompe com a ideia de cultura dominante”, a literatura marginal — que antes já denunciava as mazelas sociais por meio da voz de uma elite crítica — se reconfigura ao ser apropriada por sujeitos historicamente excluídos, que passam a narrar suas próprias vivências a partir das periferias. O rap, enquanto manifestação cultural e poética, torna-se um canal potente para esses discursos (OLIVEIRA; ESPÍNDULA; SANTANA, 2008).

Nesse sentido, é urgente reconhecer e valorizar o Rap e a Literatura Marginal como parte legítima do currículo e da vida escolar, compreendendo que essas linguagens populares carregam saberes, experiências e perspectivas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Além de ser um apoio contra a evasão, “principalmente, porque nossas escolas querem incutir hábitos, costumes e valores que fogem à rotina dos nossos alunos moradores das periferias”. Não se trata apenas de ampliar o repertório cultural dos estudantes, mas de afirmar seus lugares de fala e legitimar suas histórias dentro do espaço educativo (OLIVEIRA; ESPÍNDULA; SANTANA, 2008).

Preparar o ambiente escolar para acolher essas expressões é também preparar o leitor — e o educador — para uma conclusão transformadora: a de que a educação precisa ser, acima de tudo, um espaço de escuta, inclusão e transformação social. Como afirmou Paulo Freire (2022), ensinar é um ato de amor, coragem e compromisso com a liberdade. Trazer o rap e a literatura marginal para o centro desse processo é um passo fundamental rumo a uma escola mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IMPRENSA (ABI). Há 55 anos, AI-5 endurecia ainda mais a ditadura militar. *ABI – Associação Brasileira de Imprensa*, 13 dez. 2023. Disponível em: <https://www.abi.org.br/ha-55-anos-ai-5-endurecia-ainda-mais-a-ditadura-militar>. Acesso 01 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef. Poesia marginal dos anos 70. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- D'ARAUJO, Maria Celina. Ato Institucional Número 5. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [s.d.]. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>. Acesso 1 ago. 2025.
- FAUSTINO, Oswaldo. Prefácio. In: FERREIRA, Jorge (org.). *Hip-Hop: a periferia grita*. São Paulo: Moderna, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GOG. América sem Refém. In: *Tarja Preta*. São Paulo: Independente, 2004.
- GONZAGA, Sérgio. Literatura marginal. In FERREIRA, João Francisco (Org.). *Crítica literária em nossos dias e literatura marginal*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1981.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *26 poetas hoje*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de; GUIMARÃES, Marcos Augusto. *Cultura e participação nos anos 60*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Tudo é História, v. 41).
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde (1960-70)*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Uma marginal na academia. Entrevista concedida a Fernanda Valente. *Margens* (site), 27 mar. 2018. Disponível em: <https://e-galaxia.com.br/uma-marginal-na-academia-heloisa-buarque-de-hollanda/> Acesso 30 jul. 2025.
- MATTOSO, Glauco. *O que é poesia marginal?* São Paulo: Brasiliense, 1981. (Série Primeiros Passos).
- NASCIMENTO, Érica Peçanha. “Literatura marginal”: os escritores da periferia entram em cena. 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-03092007-133929/publico/TESE_ERICA_PECANHA_NASCIMENTO.pdf. Acesso 28 jul. 2025.
- NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Neuza Maria Sant' Anna de; ESPINDULA, Letícia da Silveira; SANTANA, Thaiana de Assis. Por que ensinar "Literatura Marginal" em nossas salas de aula? Trabalho apresentado na Oficina de Leitura, Escola e Universidade: Por que ensinar "Literatura Marginal" em nossas salas de aula, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2008.

PEREIRA, Carlos Alberto M. O que é contracultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense.

PROENÇA, Maria Alice. Prática docente: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólio e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Carlos Gomes da. Arte e educação: a experiência do movimento Hip-Hop paulistano. In: Rap e educação, Rap é educação. São Paulo: Editora Selo Negro

TENDLER, Silvio. Entrevista. Caros Amigos, São Paulo, ano XIV, n. 168, 2011.

VAZ, Sérgio. O colecionador de pedras: antologia poética. São Paulo: Global, 2007.

DEMOCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

DEMOCRACY IN SCHOOL MANAGEMENT AND ITS CHALLENGES



ANA ISABEL DA COSTA

Graduação Pedagogia, Faculdade Ítalo Brasileiro, 2014; Graduação em Artes Visuais, Faculdade De Educação Paulista, 2023; local de trabalho, Professora Educação básica, CEI Jardim São Luíz II.

RESUMO

Este artigo discute a evolução do princípio da democracia ao longo da história da educação pública brasileira, com o objetivo de contextualizar o desenvolvimento da gestão democrática, atualmente em destaque nas escolas públicas como condição para a melhoria da qualidade da educação. A análise baseia-se na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, buscando compreender os princípios que sustentam uma gestão democrática, bem como os limites e desafios enfrentados nesse âmbito escolar. Como pressuposto central, considera-se que a participação dos atores escolares e da comunidade é fundamental para a efetivação de uma gestão democrática. Para isso, o conceito de participação foi abordado a partir da perspectiva de Diaz Bordenave (1994), que a enxerga como um processo de aprendizado. A pesquisa adotou uma abordagem documental e bibliográfica. O estudo faz uma crítica ao modelo de gestão que se declara democrático, mas que muitas vezes não promove espaço para a participação efetiva dos atores escolares. Destaca-se que a participação genuína de professores e comunidade ainda é um objetivo a ser alcançado, representando um grande desafio e um entrave na implementação da democracia nas escolas. Nesse contexto, o gestor assume um papel de liderança e responsabilidade pelo rompimento do paradigma tradicional de gestão conservadora, promovendo uma mudança necessária para consolidar a gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática; Participação; Qualidade da educação.

ABSTRACT

Este artigo discute a evolução do princípio da democracia ao longo da história da educação pública brasileira, com o objetivo de contextualizar o desenvolvimento da gestão democrática, atualmente em destaque nas escolas públicas como condição para a melhoria da qualidade da educação. A análise baseia-se na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, buscando compreender os princípios que sustentam uma gestão democrática, bem como os limites e desafios enfrentados nesse âmbito escolar. Como pressuposto central, considera-se que a participação dos atores escolares e da comunidade é fundamental para a efetivação de uma gestão democrática. Para isso, o conceito de participação foi abordado a partir da perspectiva de Diaz Bordenave (1994), que a enxerga como um processo de aprendizado. A pesquisa adotou uma abordagem documental e bibliográfica. O estudo faz uma crítica ao modelo de gestão que se declara democrático, mas que muitas vezes não promove espaço para a participação efetiva dos atores escolares. Destaca-se que a participação genuína de professores e comunidade ainda é um objetivo a ser alcançado, representando um grande desafio e um entrave na implementação da democracia nas escolas. Nesse contexto, o gestor assume um papel de liderança e responsabilidade pelo rompimento do paradigma tradicional de gestão conservadora, promovendo uma mudança necessária para consolidar a gestão democrática.

Keywords: Democratic management; Participation; Quality of education.

INTRODUÇÃO

O debate sobre o princípio da gestão democrática na educação pública brasileira ganhou maior destaque a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde então, a questão da gestão democrática escolar passou a ser tema de estudos, discussões na mídia e em eventos acadêmicos, sendo mais frequentemente abordada por profissionais de áreas diversas, além da educação. O objetivo é explorar e propor novas formas de gestão que possam garantir a efetiva qualidade da educação, especialmente na educação básica pública, buscando romper com o paradigma tradicional de administração escolar e implementar estratégias que envolvam a participação de todos os atores da escola e da comunidade escolar no trabalho pedagógico. No entanto, na prática cotidiana das escolas, observa-se que pais e alunos muitas vezes não participam dessas discussões, e os professores frequentemente ficam à margem de processos nos quais deveriam ser protagonistas.

Neste artigo, o conceito de gestão democrática, que orienta as reflexões, parte de Veiga (1995, p. 18), que afirma que “para que a ação administrativa democrática aconteça é necessária a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações administrativas e pedagógicas envolvidas”. Ou seja, para que haja uma gestão democrática, é fundamental que alunos e pais estejam envolvidos no processo de gestão escolar. Nesse sentido, utiliza-se o conceito de participação de Diaz Bordenave (1994), que destaca que há forças atuantes na dinâmica do processo participativo e que, embora a participação seja uma necessidade básica, ela não nasce espontaneamente: “A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas” (Bordenave, 1994, p. 47).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de pesquisa documental, os princípios de uma gestão democrática, a partir de documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o projeto político-pedagógico da escola, buscando compreender os limites do conceito de democracia no contexto escolar. A escolha do tema e as análises realizadas se fundamentam nos documentos oficiais que embasaram este estudo, articulados à experiência docente em uma instituição pública municipal de educação básica, localizada em uma cidade do Sul de Minas Gerais.

O CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática na educação pode ser compreendida a partir da história do Brasil, que remonta ao período da chegada dos portugueses na colônia. Nesse momento, os primeiros habitantes do território que viria a se chamar Brasil tiveram seus costumes e valores reprimidos ou negados de forma arbitrária. Uma breve análise da trajetória da educação brasileira revela que, ao longo do tempo, o aspecto democrático nas políticas educacionais nunca foi uma realidade efetiva.

Os portugueses desembarcaram no Brasil em 1500 e logo perceberam que, entre as tribos indígenas, a transmissão dos conhecimentos culturais era realizada principalmente pela própria família e pelo ancião da tribo, conhecido como cacique. Em 1549, os jesuítas chegaram com a missão de pregar a religião católica e alfabetizar os indígenas segundo essa doutrina. Sem respeitar suas tradições e cultura, o ensino era realizado nas ocas, consideradas as primeiras escolas do Brasil (Romanelli, 1987).

Em 1759, o Marquês de Pombal, que governava Portugal na época, expulsou os jesuítas do Brasil, marcando o início de uma responsabilidade direta do Estado na educação da colônia. Desde então, a educação no Brasil sempre esteve marcada por uma grande desigualdade, dividida entre aqueles que possuíam recursos econômicos e os que nada tinham, independentemente de serem públicos ou privados.

Com a independência do Brasil, proclamada em 1822, a educação passou a ocupar um papel de maior destaque, consolidando-se com a promulgação da primeira Constituição, em 1824, que estabeleceu a instrução primária gratuita para todos os cidadãos perante a lei. Com a Proclamação da República, em 1889, novas reformas na educação foram necessárias, refletindo as mudanças políticas e sociais do país.

Até 1930, o sistema educacional brasileiro não possuía uma política nacional que estabelecesse diretrizes gerais para os diferentes sistemas de ensino. Uma das primeiras ações do governo provisório, instaurado após a Revolução de 1930, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, conferindo à União a responsabilidade de supervisionar e organizar o ensino em todo o país. Naquele momento, o Brasil enfrentava a necessidade de formar mão de obra qualificada para impulsionar a industrialização e, por isso, investir na educação tornou-se uma prioridade (Shiroma, 2000).

Em 1937, uma nova Constituição foi outorgada, destacando o ensino profissionalizante no artigo 129, reforçando a importância de uma formação técnica e de qualificação para o desenvolvimento econômico do país:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

O ano de 1964 marcou o início do regime militar no Brasil, e, na década de 1970, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei nº 5.692. Com o fim do regime militar, uma nova Constituição foi promulgada, na qual a gestão democrática na escola é mencionada no artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, os sistemas de ensino passaram a ser organizados de forma colaborativa entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Em 1996, com a Emenda Constitucional nº 14, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério — o Fundef. Esse fundo foi regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, sendo implementado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando entrou em vigor a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental.

O processo de municipalização da educação é visto como uma estratégia de transformação, passando de uma educação marcada pelo fracasso e pela exclusão para uma educação de qualidade, com maior participação e controle dos atores envolvidos, promovendo uma gestão mais democrática. No artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, fica claro que o caráter democrático é

uma diretriz fundamental, refletindo a intenção do Estado ao oficializar que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, art. 14, o caráter democrático é reforçado por meio da gestão democrática:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios. I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto pedagógico da escola: II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O princípio da gestão democrática também é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Essa legislação garante aos pais o direito de participar na definição das propostas pedagógicas da escola de seus filhos, de conhecer o processo pedagógico, de acompanhar o desenvolvimento escolar e os resultados das avaliações. Além disso, assegura a liberdade de expressão às crianças e aos adolescentes.

Segundo Cária (2006), embora a gestão democrática ainda não esteja completamente efetivada na prática, ela já é uma realidade legal, faltando apenas sua implementação no cotidiano escolar. Para isso, o processo de gestão escolar já prevê a participação coletiva em diversos procedimentos formais e regulamentares, como a elaboração do projeto político-pedagógico, os conselhos e colegiados ou órgãos equivalentes. Esses espaços representam processos democráticos, especialmente nas escolas públicas, com poucas exceções no ensino privado (Cária, 2006).

O conselho escolar desempenha papel fundamental na gestão democrática, pois funciona como uma ponte entre a escola e a comunidade, promovendo uma ruptura com a gestão verticalizada e autoritária do diretor. O regimento escolar, que expressa o projeto educativo da escola, deve ser construído coletivamente com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, permitindo que a escola manifeste sua identidade sem perder de vista as legislações e diretrizes educacionais nacionais e estaduais. Vale destacar que, legalmente, a gestão democrática é limitada ao ensino público, o que, conforme Cária (2006), merece questionamento, já que o princípio democrático é garantido a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de serem ou não estudantes do ensino público.

A partir da década de 1990, o apelo por medidas descentralizadoras e mais democráticas na

educação se intensificou, especialmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem, Tailândia, apoiada por UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Participaram desse evento representantes de 155 governos, que assinaram uma declaração comprometendo-se a garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Essa conferência colocou a educação na agenda global dos governos, levando ao desenvolvimento de novas conferências e documentos oficiais com metas para alcançar uma educação de qualidade, incluindo o princípio democrático na gestão escolar.

Nos anos 1990, também ocorreu uma ampla reforma do Estado brasileiro, influenciada por ideais neoliberais. Essa reforma promoveu uma reconfiguração do papel do Estado na área educacional, passando de uma administração burocrática e autoritária para uma gestão mais gerencial. Essa nova abordagem, embora baseada em princípios democráticos, incorporou características de gestão empresarial, com foco na responsabilização e na gestão por resultados. Nesse modelo, práticas que priorizam a participação democrática da comunidade escolar são incentivadas, e a municipalização da educação foi uma política adotada para transferir a gestão dos recursos e serviços educacionais às comunidades locais. Com a expansão da municipalização do ensino fundamental, a responsabilidade pela educação pública passou a ser cada vez mais dos municípios, que também podem reaver recursos retidos para a manutenção dessa educação.

De acordo com Trojan (2009), a reforma do Estado e a redução dos gastos públicos impactaram a gestão do sistema educacional na maioria dos países latino-americanos, destacando-se a municipalização da educação obrigatória, mudanças nos modelos de gestão e a implementação de sistemas nacionais de avaliação. Os principais objetivos dessas reformas incluem melhorar a eficácia da administração pública, a qualidade dos serviços, aumentar a produtividade e reduzir os gastos públicos, frequentemente por meio da privatização e descentralização (Souza, 2002).

No Brasil, esses princípios estão refletidos no Plano Diretor de Reforma do Estado, que propõe mudanças no modelo de gestão estatal e, por consequência, nas políticas públicas, incluindo a gestão da educação.

GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA

Segundo Bastos (2003), o primeiro movimento de participação na gestão da escola pública ocorreu com os estudantes secundaristas do antigo Distrito Federal, durante a gestão de Anísio Teixeira como secretário da educação (1931-1935). Esse movimento foi o primeiro a relacionar a democracia com a administração da educação.

Colares (2003) também destaca que, a partir do final dos anos 1980, começaram a surgir ideias de que era necessária a participação da comunidade nas discussões sobre problemas educacionais e outras questões de interesse da comunidade, promovendo a democracia na escola. Os movimentos reivindicatórios dos professores contribuíram para o debate sobre o modelo burocrático e hierárquico

de organização da educação e da escola, propondo sua superação e a democratização.

Com a globalização e as novas demandas do mundo, a gestão participativa passou a ser uma das premissas para envolver a comunidade na construção da identidade e autonomia escolar. De acordo com Paro (1986), a gestão participativa é construída pelas forças políticas, viabilizando o bem comum no contexto social em que a escola está inserida, pois a escola e a comunidade estão dialeticamente relacionadas. Repensar a teoria e a prática, ajustando controles formais e incentivando a gestão participativa na educação, constitui-se em instrumentos essenciais para a construção de uma nova cidadania:

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (Paro, 1986, p. 46)

Paro (1986) destaca que a gestão participativa é um processo que traz resultados a longo prazo, pois exige a mudança de velhos hábitos de uma gestão centralizada no diretor para uma abordagem que valorize a participação de todos que fazem parte da escola e da comunidade onde ela está inserida. Na mesma linha, Hora (1994) argumenta que a escola precisa envolver pais, funcionários e alunos, para que todos entendam que a instituição é um espaço de referência para a comunidade, aberto a reuniões e sugestões de todos. Para ela, o planejamento feito com a participação de todos é o principal instrumento para promover uma gestão participativa eficaz.

O principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com poder de decisão, estabelecerão uma política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais. (Hora, 1994, p. 51)

Diante do exposto, o gestor é o responsável em implementar a democracia na escola pública. Ele deve proporcionar a todos os membros envolvidos um ambiente escolar agradável, com a interação de todos na busca da realização de um trabalho pedagógico coletivo, construindo uma identidade própria para a escola com resultados satisfatórios e eficazes em todos os segmentos.

Segundo Luck (1996, p. 37),

o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva.

Diante do que foi apresentado, percebe-se que a gestão participativa ainda é um conceito pouco conhecido por muitos diretores, que preferem manter uma postura autoritária, acreditando que são os únicos detentores do conhecimento e das decisões na escola. No entanto, essa prática não tem mais espaço na sociedade atual, pois, independentemente da vontade dos gestores, a escola está integrada à sociedade, seguindo os princípios democráticos estabelecidos na Constituição. Não se aceita mais uma gestão verticalizada que exclua aqueles que fazem parte do processo pedagógico. Sem a participação de alunos, suas famílias e professores, não há uma educação de qualidade. Dados divulgados na mídia mostram que as escolas com os melhores níveis de aprendizagem são aquelas onde ocorre uma gestão democrática, envolvendo todos os funcionários e a comunidade onde estão inseridas. É claro que problemas sempre vão surgir, pois a educação envolve relações humanas, com experiências, interesses e expectativas diferentes. Mas, quando o trabalho educativo é feito com responsabilidade, diálogo e comprometimento, e todos assumem suas responsabilidades, o trabalho em equipe se torna mais eficiente e os problemas podem ser resolvidos de forma coletiva

GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA



FONTE: <https://www.buzzero.com/educacao-e-inclusao-social-60/pedagogia-61/curso-online-gestao-participativa-escolar-com-certificado-70296> acesso:29 jul.2025

A DIFERENÇA ENTRE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Segundo Martins (1999, p. 165), “administração é o processo racional de organização, comando e controle. O administrador que estabelece as regras do jogo, e não os membros da unidade, cabendo a estes apenas implementá-las”. O conceito de gestão, por sua vez, valoriza a participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões relacionadas ao seu trabalho. Ela está ligada à ideia de democratizar o processo pedagógico, promovendo a participação de todos nas decisões e na sua implementação. nnConforme o autor, na administração tradicional, há um líder que atua de forma mais individual e centralizada. Já a gestão traz a ideia de uma organização onde cada pessoa faz parte do processo de administração e do sistema como um todo. Assim, espera-se que, em um processo de gestão, haja desenvolvimento e aprimoramento do trabalho coletivo e do espírito de equipe, com uma postura democrática e a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico. nnNesse contexto, Martins (1999) destaca que o papel do diretor é fundamental para liderar a transição do modelo administrativo tradicional para uma gestão mais participativa. Para isso, é importante que ele esteja consciente dessa missão e disposto a atuar de forma plena, buscando envolver toda a equipe escolar nesse processo. nnA relevância do comprometimento do gestor na gestão democrática também é ressaltada por Paro (1986, p. 160), que faz uma comparação entre os conceitos de administração e gestão:

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.

Diante do exposto, a gestão escolar caracteriza-se por um trabalho estruturado em camadas e hierarquias. Nesse sistema, a maioria dos colaboradores da escola não possui influência nas decisões e nas sugestões apresentadas, e, frequentemente, a comunidade está ausente do processo. O diretor desempenha um papel específico, assumindo a responsabilidade total pela instituição. Por outro lado, na gestão educacional, a organização se apresenta de maneira distinta, uma vez que diretores, professores, funcionários, pais e alunos têm sua participação valorizada na deliberação de decisões, sempre pautada por responsabilidade e respeito mútuo.

Contudo, apenas alterar as palavras ou expressões não é suficiente, uma vez que a abordagem da administração envolve diversos componentes ligados a uma visão gerencial do setor empresarial, que é alvo de críticas por parte de muitos estudiosos, principalmente pela concepção de tratar a educação como um serviço e uma mercadoria. Assim, a gestão democrática enquanto política pública revela sua complexidade e não se configura como um processo tão simplista como frequentemente é apresentado.

O OUTRO LADO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DA PRÁTICA

De acordo com Hora (1994), no Brasil, a administração escolar esta intrinsecamente relacionada a teorias da administração de empresas, por fazermos parte de uma sociedade capitalista cuja função principal é o lucro e muitos se esquecem do lado social:

O diretor da escola, antes de ser um educador comprometido com a formação do educando, depara-se com situações em que se reduza mero repassador de ordens; burocrata atado atrás das mesas assinando papéis de pouco significado para a educação, "capataz de limpeza e organização" do prédio escolar, sendo obrigados a cumprir programas educacionais que continuadas vezes não levam em conta o conhecimento da realidade e as necessidades daquela comunidade escolar. (Hora, 1990, p. 19)

Contudo, diretores que estão conscientes e empenhados em promover transformações e melhorias para a comunidade em que estão inseridos podem, mesmo diante da estrutura burocrática do sistema educacional, implementar valores e práticas que incentivem a participação do grupo ou da equipe pedagógica. Isso é viável por meio de oportunidades que a legislação oferece, desde que haja um compromisso com os princípios democráticos. Assim, adotando uma postura inovadora, é possível alcançar resultados mais positivos, integrando aspectos administrativos e pedagógicos. É importante destacar que o diretor possui essa possibilidade assegurada, especialmente no momento da elaboração do projeto político-pedagógico, em colaboração com a equipe escolar, considerando a realidade e as necessidades da comunidade. No entanto, muitas vezes, o diretor enfrenta dificuldades devido à sua formação, não sabendo como proceder. Portanto, com as mudanças introduzidas pelo novo modelo de gestão na educação, torna-se essencial reavaliar a formação dos gestores.

As regras e normas estabelecidas para implementar a democracia nas instituições de ensino, como os colegiados, o projeto pedagógico, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o regimento interno e o conselho escolar, desempenham um papel fundamental na democratização da escola e da educação. No entanto, na realidade, essas instâncias nem sempre operam como espaços de debate e participação real.

A municipalização, nesse contexto, teve como consequência para a democratização efetiva da educação uma simples transferência de responsabilidades e despesas do Governo federal para os Municípios, cujas dificuldades se intensificaram em função da variação nas condições socioeconômicas entre eles (Krawczyk; Vieira, 2008, p. 53). Apesar da existência de políticas de compensação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - Fundeb -, as disparidades continuam a existir entre diferentes Estados e Municípios, em razão das profundas desigualdades sociais e econômicas em todo o país.

A descentralização do sistema educacional para as diferentes instâncias governamentais, que minimizou a responsabilidade do Estado pela educação, é comum a todos os países. No entanto, observam-se diferenças

significativas na regulação desse processo, que vai desde a mera transferência do serviço educacional até a forte regulamentação do financiamento da educação. (Krawczyk; Vieira; 2008, p. 130-131)

A escola serve como o local onde seu plano educacional é realizado e avaliado, necessitando articular seu trabalho pedagógico em função de seus alunos. Portanto, é fundamental que o projeto político-pedagógico seja desenvolvido e experimentado por todos os que participam do processo educativo na instituição, lembrando que existem diretrizes para sua elaboração, que se relacionam com os interesses das entidades governamentais. Na gestão democrática, há a necessidade de explorar e ousar para alcançar a autonomia desejada.

Segundo Cária e Garroni (2011), a gestão democrática deve abranger toda a escola, não se limitando apenas à administração. Ela deve infiltrar-se nas salas de aula, onde se estabelecem as relações entre o conhecimento, o educador e o estudante. Assim, tanto a aquisição do conhecimento quanto o desenvolvimento da subjetividade e da educação política se transformam em guias de um processo democrático. O projeto pedagógico deve orientar a escola em suas propostas educacionais, focando na realidade escolar e conexão com políticas mais amplas. Além disso, constitui uma ferramenta essencial para que o gestor se aperfeiçoe em sua prática diária, conferindo à escola um caráter democrático e participativo. Ao permitir a contribuição de todos os envolvidos na construção do projeto político-pedagógico, o gestor está promovendo a eficácia da gestão democrática na escola.

Veiga (1995) enfatiza a relevância de saber elaborar o projeto político-pedagógico de uma instituição e de definir claramente os objetivos que se almeja atingir, sempre por meio de reflexões conjuntas com toda a comunidade escolar. É na prática que o projeto político-pedagógico se solidifica, por isso, sua elaboração deve contar com a participação ativa de todos os que fazem parte da escola e da comunidade escolar, com uma forte responsabilidade e um compromisso ético, sem nunca perder de vista a identidade da instituição.

Sobre participação, Diaz Bordenave (1994, p. 16) afirma que esta

tem duas bases complementares: uma base afetiva - participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com os outros - e uma base instrumental - participamos porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. [...] Essas duas bases - afetiva e instrumental - deveriam equilibrar-se. Porém, às vezes, elas entram em conflito e uma delas passa a sobrepor-se à outra.

No que diz respeito ao projeto educacional, quando realizado com a contribuição emocional e prática dos educadores e da comunidade escolar, pode favorecer tanto a eficiência quanto a eficácia da administração escolar e do trabalho pedagógico realizado, já que a educação é, fundamentalmente, um processo humano.

Essa visão é reforçada por Araujo (2009), que argumenta que o projeto educacional necessita ser debatido e avaliado democraticamente. O planejamento das atividades diárias da instituição requer que sejam registradas as ações a serem executadas de maneira estruturada, com a identificação dos responsáveis, os resultados esperados, assim como a missão, os objetivos e os princípios da instituição, conforme destacado pelo autor mencionado. Entretanto, o projeto político-pedagógico não deve ser guardado em uma gaveta, prática comum. Pelo contrário, deve ser de fácil acesso a todos; nos encontros e reuniões com os pais e com os colegiados, deve ser constantemente lembrado, examinado e avaliado para viabilizar a implementação das propostas delineadas no projeto.

Ainda assim, a inclusão de professores, funcionários escolares e toda a comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico continua sendo um desafio nas escolas públicas de educação básica, sobretudo no que diz respeito à disponibilidade de tempo e ao comprometimento necessário para participar das reuniões e encontros que possibilitem a discussão de propostas de forma democrática, respeitando a todos, mesmo sendo uma exigência legal desde a aprovação da LDB.

Para Gadotti (2000, p. 56), todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro:

Projetar significa quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinada ruptura. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O projeto educacional representa um dos principais meios para a promoção da prática democrática nas instituições de ensino. É importante destacar a presença dos grupos colegiados, conhecidos como Conselho Escolar, que desempenham o papel de decidir sobre as ações que devem ser implementadas na administração da escola e na utilização de seus recursos, além de regularmente avaliar o projeto educacional em colaboração com alunos, funcionários, educadores, pais e a comunidade escolar em geral. De acordo com Freire (1998), é fundamental fazer o possível para motivar e convocar aqueles que estão ao redor e dentro da escola para se engajar na vida escolar.

A participação que está sendo mencionada não é de qualquer natureza. Na verdade, é essencial que essa participação tenha significado para cada indivíduo - sejam professores, pais ou alunos - para que suas contribuições sejam inspiradoras e os façam sentir-se pessoalmente responsáveis pelos resultados do seu trabalho, pela sua participação e pela própria escola, que é o espaço onde essa participação se concretiza.

Em outras palavras, ao realizarem atividades que considerem relevantes, além de receberem retorno sobre o que foi realizado, os profissionais da educação e todos os membros da escola terão a oportunidade de se sentir mais reconhecidos e comprometidos com a administração da escola e com todo seu processo pedagógico. Contudo, a superação do modelo conservador e tradicional de gestão

centralizada e hierárquica continua a ser um obstáculo e representa um desafio para a democratização da educação e da sociedade em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas revisões bibliográficas e na análise documental, ficou claro que a gestão democrática, enquanto política educacional, não deve ser apenas uma proposta da administração, mas sim algo que envolva toda a escola e a comunidade, chegando até a sala de aula. É fundamental que pais, professores, conselhos, funcionários e toda a comunidade participem ativamente da proposta pedagógica da escola, para que ela seja, dentro do possível, realmente democrática e participativa.

A participação foi destacada como o principal meio de garantir a gestão democrática na escola, pois permite que todos conheçam os objetivos e metas da instituição, compreendam sua estrutura e dinâmica, além de entenderem as relações que se estabelecem dentro da escola e com o entorno. Nesse ambiente, o gestor desempenha um papel importante como líder e responsável por construir e conduzir o trabalho pedagógico de forma democrática e responsável (accountability).

Contudo, essa não é uma missão fácil para o gestor, pois ele precisa conduzir o processo democrático e promover uma ruptura com a visão autoritária e conservadora que marcou a história da educação brasileira, como foi mencionado ao longo do texto. Os órgãos governamentais estabelecem propostas e regras por meio de documentos formais, mas cabe ao gestor conhecer a legislação e utilizar seus princípios legais para tornar a gestão escolar mais democrática na prática.

A gestão democrática é um processo complexo, mas possível. Ela não se resume à eleição de diretores, mas principalmente à elaboração do projeto pedagógico, que funciona como o grande articulador do processo democrático na escola. Nesse sentido, o gestor deve mobilizar a comunidade escolar para que todos se comprometam e participem das decisões e ações pedagógicas.

Apesar de estar prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda há uma falta de conscientização entre profissionais da escola, pais e comunidade sobre a importância de um envolvimento mais efetivo. Como consequência, muitas vezes não há participação em reuniões, debates para construir o projeto político-pedagógico ou nos processos decisórios, nem mesmo nas discussões sobre os problemas da comunidade escolar, que refletem nos resultados do ensino e da aprendizagem. Afinal, o ambiente escolar é uma representação da comunidade onde está inserida, e o aluno leva consigo toda essa realidade.

Diante do exposto, ressaltamos que uma gestão educacional orientada por princípios democráticos participativos no ensino público pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Assim como a participação é um processo de aprendizagem, o exercício da democracia também promove a formação de novos sujeitos políticos, que valorizam os princípios democráticos e buscam atender às aspirações populares e às novas demandas de convivência na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão escolar**. Curitiba: Iesde, 2009.

BASTOS, João Batista. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DPE, 2003

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 29 jul.2025.

BRASIL. **Constituição de 1824, 1937 e 1988**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao>>. Acesso em: 29 jul.2025.

CÁRIA, Neide Pena; GARRONI, Maria de Lourdes. **O gestor escolar e a função educativa**. <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-gestor-escolar-e-a-funcao-educativa-4993639.html>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CÁRIA, Neide Pena. **A parceria de empresas educacionais de iniciativa privada com as redes municipais de educação do sul de Minas Gerais**. São Paulo: PUCSP, 2012. 232f. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo.

COLARES, Anselmo Alencar; SOUZA COLARES, Maria Lília Imbiriba. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. São Paulo: Papirus, 1994.

DIAZ BORDENAVE Juan Henrique. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2000.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papirus, 1994.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latinanos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LIBANIO, José Carlos. **Organização e gestão escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARTINS, José Padro. **Administração escolar**. São Paulo: Atlas 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 89-103.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUALIDADE

SPECIAL EDUCATION TODAY



ANA PAULA BAURI DE ANDRADE MOITIN

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

RESUMO

Atualmente, a educação especial tem passado por mudanças significativas, graças à crescente conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência e à busca por inclusão efetiva no ambiente escolar. A inclusão escolar é o foco de seu desenvolvimento, que visa integrar alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em salas de aula regulares, proporcionando-lhes um ambiente que respeite suas particularidades e ofereça suporte adequado. Isso inclui adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas, formação contínua de professores e apoio profissional, como psicoeducadores e terapeutas. Legislações educacionais, como a Lei de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial, enfatizam a importância da igualdade de acesso à educação de qualidade. No entanto, ainda existem desafios, como a falta de infraestrutura em muitas escolas, a escassez de profissionais qualificados e a resistência à educação inclusiva por parte de certos segmentos da sociedade, cuja compreensão sobre ela permanece limitada. Na prática, a educação especial contemporânea requer um esforço colaborativo entre escolas, famílias e sociedade. O envolvimento ativo das famílias é essencial para o desenvolvimento dos alunos, e as escolas também desempenham um papel importante em garantir que todos os profissionais estejam preparados para atender às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, há um reconhecimento crescente de que a educação inclusiva beneficia não apenas alunos com necessidades educacionais especiais,

mas também outros alunos, permitindo que eles aprendam a valorizar a diversidade e desenvolvam empatia. Hoje, a educação especial busca ir além dos simples caminhos para a matrícula escolar e promover uma aprendizagem significativa e completa para todos em um ambiente inclusivo e acolhedor, mas ainda enfrenta desafios que exigem comprometimento e inovação contínuos.

PALAVRAS-CHAVES Construção; Desenvolvimento; Evolução; Atualidade; Inovação.

SUMMARY

Special education today has undergone significant transformations, driven by the growing awareness of the rights of people with disabilities and the pursuit of effective inclusion in the school environment. Today, the emphasis is on school inclusion, which seeks to integrate students with special educational needs (SEN) into regular classes, providing them with an environment that respects their particularities and offers appropriate support. This involves curriculum adaptation, the use of assistive technologies, continuous teacher training, and specialized support, such as psych pedagogists and therapists. Educational legislation, such as the Brazilian Inclusion Law (LBI) and the National Policy on Special Education, reinforces the importance of equal access to quality education. However, challenges remain, such as the lack of infrastructure in many schools, the shortage of qualified professionals, and the resistance from some sectors of society that still view inclusion in a limited way. In practice, contemporary special education requires collaborative work between schools, families, and society. Active family participation is crucial for the development of students, as is the role of schools in ensuring that all professionals are prepared to meet the specific needs of each student. Moreover, there is a growing recognition that inclusion benefits not only students with SEN but also other students, who learn to value diversity and develop empathy. In summary, special education today seeks to go beyond mere access to school, promoting meaningful and full learning for everyone in an inclusive and welcoming environment, though it still faces challenges that demand continuous commitment and innovation.

KEYWORDS Construction. Development. Evolution. Current affairs. Innovation.

INTRODUÇÃO

Hoje, a educação especial representa um dos maiores avanços na educação, impulsionada por uma crescente conscientização sobre inclusão e os direitos das pessoas com deficiência. Não mais confinada a modelos assistencialistas ou de apartheid, ela se compromete a garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais, tenham pleno acesso a uma educação de qualidade. O conceito de inclusão na educação não se resume apenas à inclusão

de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em um ambiente escolar regular, mas sim à construção de um ambiente que respeite sua especificidade e desenvolva seu potencial.

Esse movimento inclusivo é respaldado por legislações nacionais e internacionais que garantem o direito à educação para todos, como a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece os princípios de acessibilidade, igualdade de oportunidades e não discriminação. Ao mesmo tempo, os avanços nas tecnologias assistivas, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a formação continuada de professores são fatores-chave para garantir uma educação inclusiva eficaz.

Contudo, para que a educação especial seja plenamente implementada, ainda há muitos obstáculos a serem superados. A qualidade do ensino oferecido a esses alunos é afetada por várias barreiras, como a falta de recursos, ausência de infraestrutura adequada em muitas escolas, escassez de profissionais qualificados e resistência cultural à inclusão. Além desses desafios, é preciso mudar a percepção da sociedade em relação à inclusão, entendendo-a como um direito inalienável e um benefício coletivo que enriquece não apenas a formação dos alunos com NEE, mas também fomenta a diversidade, a empatia e o respeito entre todos os participantes do processo educacional.

"A prática da inclusão requer um olhar atento para as dificuldades enfrentadas pelos alunos, assim como o desenvolvimento de estratégias que promovam sua participação ativa no processo educativo." (MANTOAN, 2020, p. 20).

Assim, a educação especial atual demanda um esforço colaborativo entre governos, instituições de ensino, famílias e sociedade para assegurar que a inclusão seja efetiva e justa, oferecendo uma educação que atenda às necessidades de cada um e favoreça o desenvolvimento integral de todos os alunos.

TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A BUSCA POR INCLUSÃO EFETIVA

As mudanças na educação especial refletem uma tendência mundial que prioriza a inclusão como um princípio essencial, afastando-se dos modelos segregacionistas anteriores. O foco atual está na criação de uma educação que seja justa e acessível para todos os estudantes, a despeito de suas condições ou demandas específicas. Esse processo abrange tanto a inclusão física dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em escolas regulares quanto a criação de um ambiente que atenda às suas especificidades, fornecendo os recursos e apoios necessários para que possam participar de maneira ativa e significativa do processo de aprendizagem.

Tanto as mudanças nas leis, que asseguram o direito à educação para todos, quanto a pressão social para que as escolas se tornem ambientes verdadeiramente democráticos e acolhedores têm

impulsionado essa busca por inclusão efetiva. A inclusão demanda, assim, uma reestruturação pedagógica e organizacional nas instituições de ensino, que envolve a adequação dos currículos, a formação contínua dos docentes e a utilização de tecnologias assistivas para aprimorar o aprendizado dos estudantes com NEE.

Ademais, essas mudanças reconhecem que a inclusão transcende o mero cumprimento de leis, demandando uma alteração de mentalidade de educadores, administradores escolares, famílias e da sociedade como um todo. O objetivo é assegurar que todos os alunos possam aprimorar suas habilidades ao máximo em um ambiente que respeite a diversidade e fomente a equidade, superando obstáculos físicos, comportamentais e institucionais.

A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE) EM TURMAS REGULARES

Incluir alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em turmas regulares é um passo importante na busca por uma educação mais justa e inclusiva. Essa abordagem se baseia na ideia de que todos os alunos, a despeito de suas limitações, devem ter a chance de aprender juntos em um ambiente compartilhado. A inclusão de alunos com NEE em turmas regulares possibilita a convivência com colegas sem necessidades especiais, favorecendo a troca de experiências, o desenvolvimento da empatia e o respeito à diversidade.

Entretanto, esse processo não se limita apenas à inclusão física de alunos com NEE em salas de aula regulares. Para que essa integração funcione, as escolas precisam proporcionar um ambiente que atenda às necessidades de cada aluno. Isso abrange a alteração das metodologias de ensino, ajustes no currículo, utilização de tecnologias assistivas e, acima de tudo, a formação contínua dos docentes para lidar com as variadas formas de aprendizagem que existem no ambiente escolar.

A inclusão de estudantes com NEE em classes regulares também requer uma transformação cultural tanto na escola quanto na comunidade escolar. Para assegurar que as estratégias de ensino sejam eficazes e inclusivas, é essencial a colaboração entre docentes, coordenadores, psicopedagogos e famílias. Ademais, é fundamental sensibilizar todos os estudantes acerca da relevância de conviver com a diversidade, fomentando um ambiente receptivo e sem preconceitos.

"A inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um valor ético que reconhece a diversidade humana e a importância de cada indivíduo no contexto educativo." (FERRAZ; TAVARES, 2019, p. 45).

Essa abordagem fortalece a noção de que a educação inclusiva é vantajosa para todos os estudantes, não somente os que têm necessidades especiais, ao promover uma cultura de respeito, colaboração e reconhecimento das diversas maneiras de aprender e crescer no ambiente escolar.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO CONTEXTO INCLUSIVO

No âmbito da inclusão, a adaptação curricular e a utilização de tecnologias assistivas são fundamentais para assegurar que estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) possam participar integralmente do processo de ensino-aprendizagem. A adaptação curricular consiste em personalizar o conteúdo, os métodos e as avaliações para atender às habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem únicos de cada estudante, mantendo a qualidade e os objetivos do ensino. Isso pode envolver a simplificação de tarefas, a adaptação de recursos didáticos ou até mesmo a aplicação de métodos pedagógicos distintos que considerem as particularidades de cada aluno.

"Para que a educação inclusiva seja efetiva, é necessário que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizado significativo." (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 475).

Nesse cenário inclusivo, essa modificação possibilita que os estudantes com NEE acessem o currículo de forma relevante, incentivando uma participação ativa na sala de aula comum. Ao ajustar o currículo, os professores podem garantir que todos os alunos tenham a chance de avançar e alcançar seu potencial, independentemente de quaisquer limitações físicas, sensoriais ou cognitivas. Essa adaptabilidade é essencial para criar uma educação genuinamente justa.

Por outro lado, as tecnologias assistivas são instrumentos essenciais nesse processo. Elas englobam aparelhos, programas e ferramentas que auxiliam na superação de obstáculos que podem comprometer o aprendizado de estudantes com deficiência. Por exemplo, leitores de tela, softwares de comunicação alternativa, lupas digitais e aparelhos auditivos contribuem para que os alunos com NEE possam acessar o conteúdo de maneira independente e eficaz. O uso dessas tecnologias personalizadas possibilita que os estudantes acompanhem o ritmo da classe, expandindo suas chances de envolvimento e crescimento.

A integração da adaptação curricular com tecnologias assistivas não só favorece a inclusão, como também reforça a independência dos estudantes, auxiliando-os a aprimorar competências fundamentais para sua trajetória acadêmica e social. Ao incorporar essas ferramentas de maneira eficiente, a escola transforma-se em um ambiente mais inclusivo, acessível e receptivo para todos os alunos.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O DIREITO AO ACESSO IGUALITÁRIO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A legislação educacional atual tem um papel fundamental em assegurar que todos tenham acesso à educação de qualidade, principalmente para grupos que foram marginalizados ao longo da história, como pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). Foram estabelecidas várias

diretrizes e políticas, tanto em nível nacional quanto internacional, para garantir que a educação seja um direito universal, sem discriminação, e que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou socioeconômicas, possam desenvolver suas habilidades em um ambiente inclusivo.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial representam marcos significativos nesse processo, definindo diretrizes que guiam a adaptação das instituições de ensino e redes escolares para acolher estudantes com NEE. Além de assegurar o direito à matrícula em escolas regulares, esses dispositivos legais impõem às instituições a obrigação de garantir condições adequadas de acessibilidade, suporte especializado e capacitação de profissionais competentes. Ademais, as instituições de ensino precisam adotar currículos flexíveis e metodologias adaptadas que considerem as particularidades de cada estudante, garantindo uma educação que favoreça a inclusão e o desenvolvimento integral.

Essas leis demonstram os compromissos firmados em convenções internacionais, como a ONU, que trata sobre os direitos das pessoas com deficiência e reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis. Essas diretrizes vão além do acesso físico às instituições de ensino, englobando também a criação de ambientes que valorizem a diversidade e forneçam os recursos essenciais para que todos os estudantes possam participar de maneira ativa e justa do processo educativo.

Entretanto, ainda existem obstáculos para a implementação dessas leis, como a ausência de infraestrutura em várias instituições e a necessidade de uma transformação cultural que priorize a inclusão. O êxito dessas políticas depende de esforços constantes para assegurar que os princípios legais sejam devidamente aplicados, garantindo uma educação de qualidade para todos.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E CULTURAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A implementação da educação inclusiva se depara com diversos obstáculos de natureza estrutural e cultural, os quais podem comprometer a construção de ambientes escolares genuinamente acessíveis e receptivos para todos os estudantes, em especial para aqueles com necessidades educacionais especiais (NEE). Esses desafios são complexos e demandam uma estratégia abrangente que considere não apenas os aspectos físicos das escolas, mas também as atitudes e percepções da comunidade escolar.

A ausência de infraestrutura adequada nas instituições de ensino é um dos principais desafios estruturais. Muitas instituições de ensino não dispõem de rampas, banheiros adaptados e recursos de tecnologia assistiva essenciais para atender os estudantes com NEE. Essa necessidade física pode restringir a participação desses alunos nas atividades escolares, gerando obstáculos que transcendem as questões pedagógicas. Ademais, a falta de profissionais qualificados para atender à

variedade de demandas em sala de aula constitui um desafio considerável, uma vez que os docentes geralmente recebem pouca formação em práticas de inclusão.

Culturalmente, a inclusão educacional lida com preconceitos e estigmas profundamente enraizados na sociedade. Frequentemente, a percepção de deficiência é marcada por estereótipos negativos, que podem afetar a maneira como alunos, pais e até professores enxergam a habilidade de aprendizado dos alunos com NEE. Essa perspectiva pode resultar em um ambiente escolar hostil ou indiferente, em que a diversidade não é apreciada e a interação entre estudantes com e sem NEE é restrita.

Transformar essa cultura escolar exige um esforço coletivo para fomentar a conscientização e a empatia, por meio de programas de capacitação que estimulem uma perspectiva positiva em relação à diversidade. Atividades que incentivam a interação e a cooperação entre todos os estudantes são essenciais para derrubar preconceitos e criar um ambiente em que a inclusão seja considerada um valor fundamental.

Para que a educação inclusiva seja efetivamente implementada, é preciso enfrentar tanto os obstáculos estruturais quanto os culturais. Isso envolve não só a reforma das instalações escolares, mas também a mudança de mentalidade da comunidade escolar, fomentando uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade em todas as suas manifestações.

A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A parceria entre escola, família e comunidade é essencial para o êxito da educação especial, uma vez que cada um desses elementos tem um papel importante no desenvolvimento completo dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Essa colaboração não só enriquece o processo de aprendizagem, como também promove um ambiente inclusivo e receptivo que respeita e valoriza a diversidade.

"Os desafios da educação especial são muitos, mas a superação deles depende de uma colaboração efetiva entre a escola, a família e a sociedade." (SILVA, 2019, p. 85).

Na escola, a colaboração implica na atuação conjunta de docentes, especialistas e administradores para ajustar técnicas de ensino e desenvolver currículos flexíveis que atendam às particularidades de cada estudante. Professores que atuam em conjunto com psicopedagogos e terapeutas são capazes de descobrir as melhores técnicas de ensino, adaptar o apoio e assegurar que as intervenções sejam eficientes. Ademais, essa parceria pode abranger a troca de boas práticas e a formação contínua dos profissionais, favorecendo um ambiente educacional mais preparado e inclusivo.

A família desempenha um papel fundamental nesse processo, pois fornece informações exclusivas sobre as necessidades e habilidades do estudante. Quando os pais e responsáveis participam ativamente, eles podem fornecer informações importantes sobre o histórico do estudante, suas preferências de aprendizado e suas rotinas. Essa participação contribui para a elaboração de um plano educacional mais integrado e harmonizado, tornando mais fácil a aplicação de estratégias eficazes tanto na escola quanto em casa. Ademais, a confiança e a transparência, que são fundamentais para o sucesso da educação especial, são fortalecidas pela comunicação constante entre a escola e a família.

Em contrapartida, a sociedade tem um papel fundamental na inclusão, pois as atitudes e percepções da comunidade afetam diretamente o modo como os alunos com NEE são tratados. Através de programas de conscientização e educação comunitária, é possível fomentar a empatia e o respeito, desconstruindo preconceitos e promovendo uma cultura de inclusão. Ademais, a participação de organizações e serviços comunitários pode expandir o apoio oferecido a estudantes e suas famílias, fornecendo recursos extras que promovam o crescimento e a aprendizagem.

A parceria entre escola, família e comunidade é uma estratégia completa que fortalece a educação especial, criando um ambiente propício para o desenvolvimento de todos os alunos. Essa sinergia é fundamental para assegurar que as demandas individuais sejam atendidas de forma eficiente, fomentando o aprendizado relevante e a inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial hoje em dia é marcada por uma combinação de progressos importantes e desafios contínuos, evidenciando a complexidade do atual cenário educacional. A mudança de um modelo tradicional e segregacionista para um paradigma inclusivo é um marco essencial, que visa incluir alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em turmas regulares, assegurando que todos possam ter acesso a uma educação de qualidade. Esse movimento é fomentado por leis sólidas, como a Lei Brasileira de Inclusão, que define direitos e diretrizes fundamentais para garantir a igualdade de oportunidades.

Entretanto, a implementação da educação inclusiva não se limita apenas à criação de políticas; ela requer uma reestruturação completa das práticas de ensino e da cultura escolar. A adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas são instrumentos fundamentais que promovem o aprendizado, possibilitando que os estudantes com NEE tenham acesso ao conhecimento de forma significativa. A formação contínua dos educadores e o suporte especializado são igualmente essenciais, pois habilitam os profissionais a atender às variadas demandas dos estudantes, fomentando um ambiente escolar mais receptivo e respeitoso.

No entanto, os obstáculos estruturais e culturais ainda permanecem, como a ausência de uma infraestrutura adequada, a falta de profissionais capacitados e a resistência de certos segmentos da sociedade. Para superar esses desafios, é essencial promover uma cooperação eficiente entre escola, família e comunidade. Para criar uma cultura de inclusão que valorize a diversidade e incentive a empatia, é essencial o engajamento das famílias e da comunidade.

É importante destacar que a inclusão não só beneficia os alunos com NEE, mas também enriquece a experiência de todos os estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e respeito às diferenças. Assim, a educação especial deve ser encarada como uma chance de promover a transformação social, que transcende as salas de aula e atinge a comunidade como um todo, fomentando um ambiente mais justo e igualitário.

Em suma, a educação especial é um campo dinâmico e em constante evolução, que demanda dedicação constante e inovação de todos os participantes. A busca por uma educação inclusiva deve ser uma prioridade para gestores, educadores e sociedade, garantindo que cada estudante, independentemente de suas particularidades, possa desenvolver seu potencial máximo em um ambiente que respeite e valorize a diversidade. O desafio de construir uma educação verdadeiramente inclusiva, se abordado de maneira colaborativa e consciente, pode levar a uma sociedade mais justa, solidária e igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. C. Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. 2015. Disponível em: Acesso em: 17 set. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep. Censo da Educação Básica perguntas frequentes. 2020. Disponível em: Acesso em: 17 set. 2022.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 5 abril 2013.
- BRITO, D. A. Estimulando a Consciência Fonológica em Jovens com Deficiência Intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2014.
- FERRAZ, Ana Maria; TAVARES, Luciana. *Educação especial: políticas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MANTOAN, Maria Tereza. A inclusão: desafios e possibilidades. In: GATTOLIN, Lúcia Helena;

MANTOAN, Maria Tereza. *Educação inclusiva: desafios e práticas*. São Paulo: Pearson, 2020. p. 15-34.

MANZINI, E. J. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação / CDV/FACITEC, 2011. v. 2, p. 45-63.

MENDES, E. C. C. S. Provinha Brasil – Instrumento Avaliativo de Leitura: análise à luz da abordagem cognitiva de leitura e seus resultados. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO -PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. Atas... Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 4.192 - 4.206.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria de Fátima. A formação de professores para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 64, p. 469-484, out./dez. 2017.

SILVA, João Paulo. Educação especial e suas interfaces com a educação inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2019, Brasília. Anais... Brasília: ABCD, 2019. p. 80-88.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS



DEVELOPMENT AND LEARNING THROUGH ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE EARLY GRADES

ANA PAULA CARDOSO DE SOUZA

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

RESUMO

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

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

ABSTRACT

Environmental Education is an educational process that broadens the focus of the educational system to relate cultural activities to the environment—a process that integrates life in its broad context into the educational routine. Unfortunately, educational systems have not fully understood or accepted Environmental Education, which hinders the consolidation of this multifaceted and interdisciplinary practice. For it to be incorporated into current educational systems, it is necessary to develop new educational systems that foster awareness-raising practices, providing contact with the senses to broaden perceptions of the environment in which we live. This research sought to identify the most widely accepted pedagogical practices and methodologies for raising awareness of environmental issues in teachers and students. This qualitative study aimed to demonstrate the importance of Environmental Education in the early grades, developing critical thinking in children through observation of their surroundings, concepts addressed in the classroom, games, natural resources, and other elements related to the topic in question.

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

O tema abrange as séries iniciais numa conjunção geral, tendo como atuante a criança, além de contar com a participação do professor, colaborador no processo ensino-aprendizagem, onde a

Educação Ambiental torna o cenário da alfabetização construtora e formadora da personalidade humana, tendo como papel reunir a atenção de alunos, pais de alunos, professores, gestão escolar e comunidade para os problemas enfrentados no meio ambiente,

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

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

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

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

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

Segundo Oliveira (1989, p.5):

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

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

Em suma, a educação ambiental tem por princípio acender a sensibilidade, a produção da consciência do meio ambiente em geral e a compreensão crítica das questões ambientais ocasionadas da sua utilização pelas sociedades humanas no seu caminho histórico, permitindo ampliar nos alunos um denso interesse pelo meio ambiente e a pretensão de compartilhar ativamente

na sua proteção e melhoramento, bem como contrair os conhecimentos necessários para interferir na resolução dos problemas ambientais, promovendo o valor e a necessidade de colaboração local, nacional e internacional.

Na visão de Oliva (2005, p.02):

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

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

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

Para Reigota (1994, p.1):

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

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

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

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

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

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

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

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

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

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

suficientes para que a educação ambiental se realizasse. Sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, a educação ambiental questiona a pertinência deles, sejam eles transmitidos ou construídos. (ibidem, p. 47-48).

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

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

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

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

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

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

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

Faz-se necessário um trabalho onde haja oportunidade de as crianças desenvolverem-se tanto cognitiva quanto moralmente, uma escola que estimule a cooperação e não a disputa, uma escola que permita que as crianças troquem experiências por meio de trabalhos coletivos e que neles respeitem-se os diferentes pontos de vista, as diferentes maneiras de se chegar a um resultado almejado.

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

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

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

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

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

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

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

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

Educação Ambiental nas séries iniciais

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS CRIANÇAS

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

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

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

Segundo os PCNs (1998, p.187):

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: No consenso um embate**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

JACOBI, P. **Educação Ambiental e Cidadania** in CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J.F. (orgs.) **Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Reflexões e Experiências**. São Paulo, Secretaria do Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental, 1998.

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

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

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

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

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

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

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

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

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS A PARTIR DOS CONCEITOS DE MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



A TEACHING SEQUENCE ON CLIMATE CHANGE BASED ON MATHEMATICS CONCEPTS FOR BASIC EDUCATION

ANA PAULA PATRIARCA XAVIER

Graduação em matemática pelo Centro Universitário Fundação Santo André – (2003) e em pedagogia pela Uninove (2010); Professora de Ensino Fundamental II – Matemática – na Escola estadual João Ramalho e Professora de Educação Básica II – Matemática – na EMEF Profº Antônio de Sampaio Dória.

RESUMO

Nos dias atuais, as questões ambientais representam desafios urgentes e complexos que impactam diretamente a sociedade, a economia e a qualidade de vida em todo o mundo. Diante dessa realidade, é fundamental que o ensino básico adote uma abordagem interdisciplinar, incorporando temas ambientais em todas as áreas do conhecimento, incluindo a matemática. A matemática, quando integrada às diretrizes dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pode desempenhar um papel essencial na formação de cidadãos críticos e conscientes sobre as mudanças climáticas, o consumo sustentável e a preservação dos recursos naturais. Neste contexto, este trabalho tem como objetivo demonstrar que é possível ensinar matemática de maneira eficaz e contextualizada a partir das demandas ambientais, tornando a aprendizagem mais significativa e aplicável à realidade dos alunos. Para isso, será construída uma proposta de aula que alia conceitos matemáticos a questões ambientais, apresentando recursos e materiais didáticos que favorecem a reflexão e o engajamento dos estudantes. A proposta buscará não apenas desenvolver habilidades matemáticas, mas também estimular a consciência ambiental, incentivando a tomada de decisões sustentáveis e responsáveis. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a maior parte dos recursos encontrados podem ajudar na construção de um ensino fundamental mais contextualizado e significativo para os alunos nas aulas de matemática.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Ensino Básico; proposta de aula; ODS; questões ambientais.

ABSTRACT

Nowadays, environmental issues represent urgent and complex challenges that directly impact society, the economy and quality of life worldwide. Given this reality, it is essential that basic education adopt an interdisciplinary approach, incorporating environmental themes into all areas of knowledge, including mathematics. Mathematics, when integrated with the guidelines of the Sustainable Development Goals (SDGs), can play an essential role in the formation of critical citizens who are aware of climate change, sustainable consumption and the preservation of natural resources. In this context, this work aims to demonstrate that it is possible to teach mathematics effectively and contextually based on environmental demands, making learning more meaningful and applicable to the students' reality. To this end, a lesson proposal will be developed that combines mathematical concepts with environmental issues, presenting resources and teaching materials that encourage reflection and engagement among students. The proposal will seek not only to develop mathematical skills, but also to stimulate environmental awareness, encouraging sustainable and responsible decision-making. The results of the research showed that most of the resources found can help in the construction of a more contextualized and meaningful elementary education for students in mathematics classes.

Keywords: Mathematics Teaching; Basic Education; lesson proposal; SDGs; environmental issues

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem como principal objetivo não apenas garantir o direito de acesso à educação de qualidade para todos, mas também promover a conscientização e a formação de cidadãos críticos, responsáveis e engajados na preservação do meio ambiente. Por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares, a Educação Ambiental busca sensibilizar os indivíduos sobre a importância da sustentabilidade, incentivando atitudes e comportamentos que contribuam para a conservação dos recursos naturais e a mitigação dos impactos ambientais causados pelas atividades humanas.

Além disso, a Educação Ambiental desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais equilibrada e resiliente, ao integrar conhecimentos científicos, valores éticos e ações práticas voltadas para a resolução de problemas socioambientais. Seu propósito vai além da transmissão de informações, pois visa o desenvolvimento de uma consciência ecológica que capacite os cidadãos a tomarem decisões mais sustentáveis em seu cotidiano. Dessa forma, ela se torna um instrumento essencial para garantir não apenas o direito à educação de qualidade, mas também a formação de uma cultura de respeito e cuidado com o planeta para as presentes e futuras gerações.

Dessa forma, no contexto educacional contemporâneo, torna-se essencial refletir sobre os **problemas que a educação básica** enfrenta em relação aos materiais pedagógicos utilizados pelos professores e à abordagem didática adotada na construção do conhecimento em sala de aula. A qualidade e a relevância desses recursos influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, impactando o desenvolvimento dos alunos e sua capacidade de compreender e interagir com as questões do mundo atual.

Esse debate torna-se ainda mais urgente quando se trata das questões ambientais, uma vez que a crise climática, a degradação dos recursos naturais e a necessidade de práticas sustentáveis exigem cidadãos críticos e preparados para atuar de forma consciente na sociedade. No município de São Paulo, o currículo educacional valoriza o desenvolvimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecendo a necessidade de integrar temáticas ambientais em diversas disciplinas, inclusive na matemática e nas ciências naturais.

Diante disso, é imprescindível que os materiais didáticos e as metodologias adotadas pelos professores estejam alinhados a essa proposta, promovendo um ensino dinâmico, interdisciplinar e contextualizado. A abordagem das questões ambientais na educação básica não deve se limitar a conteúdos teóricos, mas sim incentivar o pensamento crítico, a análise de dados e a busca por soluções práticas para os desafios ambientais. Assim, a escola se torna um espaço fundamental para a formação de cidadãos responsáveis e engajados com a construção de um futuro mais sustentável.

Nesse sentido, o **objetivo geral** desta pesquisa é desenvolver e propor uma sequência didática inovadora que integre as questões ambientais ao ensino da matemática, apontando estratégias e metodologias que possibilitem a superação das barreiras enfrentadas nesse processo. A proposta visa tornar o ensino matemático mais contextualizado, significativo e alinhado às demandas contemporâneas de sustentabilidade e educação ambiental. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se como **objetivos específicos** a identificação e análise de possíveis caminhos pedagógicos, metodológicos e materiais didáticos que possam tornar o ensino da matemática mais eficaz e acessível aos estudantes da educação básica. Dessa forma, busca-se não apenas fortalecer o aprendizado dos conceitos matemáticos, mas também estimular a reflexão crítica e a conscientização sobre os desafios ambientais, contribuindo para a formação de cidadãos mais responsáveis e engajados com as questões socioambientais.

Em convergência com esses desafios que tracei na pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) propõe uma abordagem que valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos alunos e no que diz respeito às questões ambientais, a BNCC enfatiza a importância da educação ambiental como um eixo transversal, ou seja, um tema que deve ser abordado de maneira integrada em diferentes disciplinas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes sobre os desafios

ambientais contemporâneos. Em convergência com essas ideias, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) incorpora seus princípios ao tratar o cuidado com o meio ambiente como tema transversal, ligado às competências gerais e à formação integral do estudante.

Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.(BRASIL,2017. p.557)

[...] atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (PNEA, 1999. Artigo 1º da Lei nº 9.795/1999)

A PNEA define a educação ambiental como um processo contínuo e sem fragmentação por meio do qual indivíduos e coletividades constroem valores morais e éticos, conhecimentos e atitudes voltados à conservação do meio ambiente e à sustentabilidade. A BNCC, alinhada a esse propósito, propõe que esses valores e práticas permeiam todas as áreas do conhecimento escolares, incentivando a consciência socioambiental e crítica do sujeito na educação básica. O documento reforça o compromisso da educação brasileira com as questões ambientais, integrando o tema de forma transversal em diferentes componentes curriculares. Isso não apenas promove uma formação sólida, mas também contribui para o desenvolvimento de uma consciência socioambiental, preparando os estudantes para lidar com os desafios ecológicos do presente e do futuro. O documento está alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que incluem metas voltadas à proteção do meio ambiente e ao uso sustentável dos recursos naturais. Para o ensino de matemática destaca que:

- Uso de estatísticas e gráficos para analisar dados ambientais, como emissão de CO₂, aumento das temperaturas globais e desperdício de recursos.
- Cálculo de consumo de água e energia, incentivando a adoção de práticas sustentáveis.
- Modelagem matemática para compreender fenômenos ambientais e propor soluções baseadas em dados.

Desta forma, a BNCC destaca a sustentabilidade e a preservação ambiental em diversas áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de habilidades que incentivam o pensamento crítico e a ação responsável diante dos problemas ambientais. Enfatizando que a educação ambiental deve estar presente no cotidiano escolar para que os estudantes compreendam seu papel na construção de um futuro sustentável. A ideia é que a escola não apenas transmita conteúdos teóricos, mas também incentive práticas e projetos que levem à ação, como a criação de hortas comunitárias, campanhas de redução do lixo e o uso consciente da água e da energia.

Dessa forma, a inserção da matemática na formação escolar vai além da simples transmissão de conteúdos, pois busca proporcionar condições para que os indivíduos desenvolvam a capacidade

de lidar com situações-problema do cotidiano, favorecendo a autonomia e a cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já sinalizavam, desde 2002, a importância de incorporar essa discussão no ambiente escolar, destacando o papel da matemática como uma ferramenta fundamental para a compreensão do mundo. Assim, parto da **justificativa** que a inserção da matemática na formação escolar pode proporcionar condições para que os indivíduos sejam capazes de lidar com situações-problemas que encontram ao seu redor.

DESENVOLVIMENTO

Um dos autores mais reconhecidos na área da educação ambiental é José Augusto Pacheco, que enfatiza a importância da transversalidade da educação ambiental no currículo escolar, destacando a necessidade de integrá-la de forma interdisciplinar para promover uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Além disso, Paulo Freire, embora não tenha escrito diretamente sobre educação ambiental, trouxe contribuições fundamentais para essa área por meio de seus conceitos de educação crítica e emancipadora, que incentivam uma abordagem reflexiva e transformadora no ensino. Nesse sentido, a matemática deve ser ensinada de forma contextualizada e significativa, permitindo que os alunos desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também uma visão reflexiva e questionadora da realidade, preparando-os para enfrentar desafios complexos em diferentes áreas do conhecimento e da vida.

Tradicionalmente, a matemática é abordada de forma padronizada nas escolas, a construção do conhecimento muitas vezes se restringe à transmissão mecânica de conceitos e procedimentos. Esse enfoque tradicional, baseado na repetição de fórmulas e na memorização de regras, pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e a aplicação dos conteúdos matemáticos em situações reais. Para alunos com deficiência, essas limitações podem ser ainda mais acentuadas, dificultando a compreensão significativa da matemática e restringindo suas possibilidades de interação e resolução de problemas no dia a dia. Portanto, repensar metodologias de ensino que promovam uma aprendizagem mais inclusiva e contextualizada é essencial para tornar a matemática mais acessível e relevante para todos os estudantes.

Propor uma ruptura com essa lógica tradicional de ensino é fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades que transcendam o mero domínio técnico, promovendo o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de argumentação. De acordo com Paulo Freire (1997), a educação deve ser um processo dialógico e libertador, permitindo que os estudantes construam conhecimento de forma ativa e crítica, em vez de simplesmente reproduzirem informações. Além disso, D'Ambrósio (1999) defende que o ensino da matemática deve estar alinhado a uma abordagem etnomatemática, valorizando contextos culturais e experiências reais dos alunos, o que amplia sua compreensão e aplicabilidade. Essa perspectiva se alinha às diretrizes da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, estimulando a autonomia intelectual e a capacidade de análise crítica dos estudantes.

Paulo Freire, que defende que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”* (1997) é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem da matemática promova um ambiente em que o aluno seja protagonista de sua própria trajetória. Dessa forma, a matemática deixa de ser um desafio excludente e se transforma em uma ferramenta de inclusão, capaz de desenvolver competências essenciais para a vida cotidiana, promovendo o protagonismo e a autonomia de todos os alunos.

No contexto da cidade de São Paulo, esse princípio está alinhado com as diretrizes da legislação educacional municipal, especialmente com o Plano Municipal de Educação (PME) e as normativas da Secretaria Municipal de Educação (SME), que estabelecem a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e transversal da educação ambiental no currículo escolar. O PME de São Paulo (Lei nº 16.271/2015) reforça o compromisso com a sustentabilidade e a formação de cidadãos críticos e responsáveis, garantindo que a educação ambiental esteja presente em todas as etapas da educação básica. Além disso, a Instrução Normativa SME nº 18/2016 destaca a importância da educação ambiental como eixo estruturante das práticas pedagógicas, incentivando projetos interdisciplinares que estimulem a reflexão e a ação sustentável. Essa diretriz está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada com os desafios ambientais contemporâneos. Dessa forma, a educação ambiental na rede municipal de ensino de São Paulo não se limita a conteúdos teóricos, mas busca incentivar práticas pedagógicas inovadoras, que desenvolvam nos estudantes a consciência socioambiental e o protagonismo na construção de um futuro mais sustentável.

PROCEDIMENTO METODOLOGIA

A pesquisa adotou o princípio metodológico da abordagem experimental, com ênfase na promoção de uma sequência didática estruturada para integrar a educação ambiental ao ensino de matemática. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo propor, acompanhar e analisar o cotidiano das práticas pedagógicas, criando um campo de problematização que possibilita a extração de significados a partir das relações já estabelecidas no ambiente educacional. Segundo Rocha e Uziel (2008), a pesquisa de intervenção não se limita à observação passiva das práticas educativas, mas promove uma reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ajustes e inovações pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa. Esse tipo de abordagem metodológica possibilita a formulação de ações concretas voltadas para a transformação da realidade educacional, ao mesmo tempo em que analisa os impactos das estratégias adotadas.

Nesse contexto, a pesquisa experimental, aplicada à construção de uma sequência didática, torna-se um instrumento essencial para identificar desafios, testar soluções e validar estratégias que possam tornar o ensino da matemática mais contextualizado, dinâmico e alinhado aos princípios da educação ambiental e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Há uma ampla variedade de materiais didáticos que desempenham um papel fundamental no ensino de matemática, proporcionando suporte ao processo de aprendizagem. Diante disso, neste momento, apresenta-se a sequência didática cuidadosamente elaborada e estruturada ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, com o objetivo de contribuir para a construção do conhecimento matemático de forma eficaz e significativa.

Este material apresenta uma sequência didática voltada para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), com foco na relação entre a matemática e as mudanças climáticas. O objetivo principal é permitir que os alunos utilizem conceitos matemáticos para interpretar e analisar dados ambientais, desenvolvendo habilidades de modelagem, estatística e pensamento crítico.

SEQUÊNCIA DE AULA

Ensino de Matemática e as Emergências Climáticas

Público-alvo: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

Duração: 2 aulas (50 minutos cada)

Objetivo Geral:

Compreender como a matemática pode ser utilizada para analisar e interpretar dados sobre as mudanças climáticas, desenvolvendo habilidades de modelagem, estatística e pensamento crítico.

Objetivos Específicos:

- Relacionar conceitos matemáticos às mudanças climáticas.
- Interpretar dados sobre aquecimento global, desmatamento e emissões de CO₂.
- Trabalhar leitura e construção de gráficos e tabelas.
- Estimular o pensamento crítico e a conscientização ambiental.

Recursos Didáticos:

- Planilhas com dados reais da NASA/ONU sobre mudanças climáticas.
- Gráficos e tabelas para interpretação.
- Calculadoras ou planilhas digitais para análise estatística.

Avaliação:

- Participação nas discussões e resolução de atividades.
- Apresentação de um pequeno relatório ou discussão sobre os aprendizados.

Habilidades da BNCC:

- (EF06MA19) Interpretar e construir tabelas e gráficos.
- (EF07MA22) Analisar e comparar grandezas proporcionais.
- (EF09MA21) Interpretar dados estatísticos em diferentes contextos.



Fonte da imagem: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/o-planeta-terra.htm>

1ª Aula: Introdução e Análise de Dados Climáticos

Atividade 1: Contextualização (15 min)

Como a matemática pode ajudar a entender as mudanças climáticas?



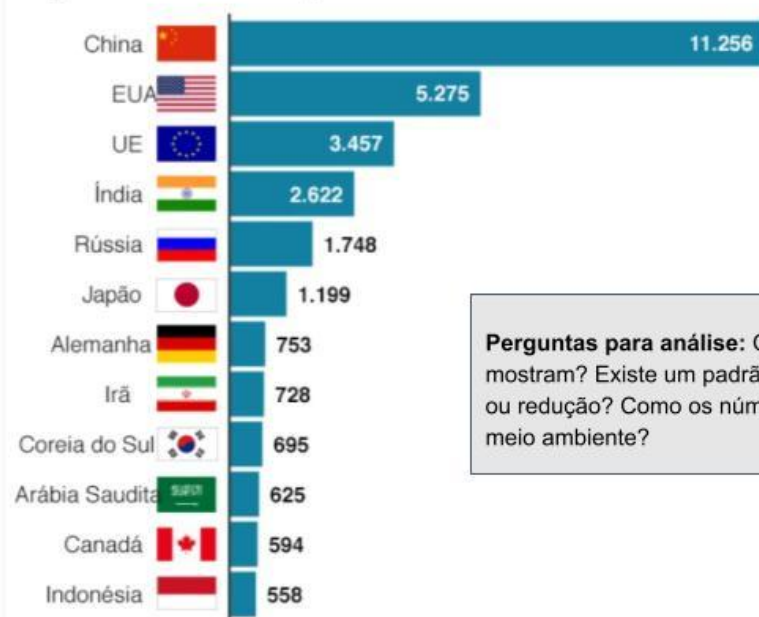
<https://br.pinterest.com/pin/757378862307639962/>

Atividade 2: Leitura e interpretação de gráficos (35 min)

- Apresentação de gráficos sobre aumento da temperatura global de acordo com o níveis de CO₂.

Os maiores emissores de dióxido de carbono do mundo

Megatoneladas de CO₂ por ano



Perguntas para análise: O que os gráficos mostram? Existe um padrão de crescimento ou redução? Como os números impactam o meio ambiente?

Nota: Uma megatonelada = 1.000.000 toneladas

Fonte: EC, Emissions Database for Global Atmospheric Research, 2018

BBC

2

2ª Aula – Aplicação Matemática e Reflexão

Atividade 1: Estatística na Climatologia (40 min)

→ Apresentar dados reais sobre aumento da temperatura global, derretimento de geleiras e emissões de CO₂ (por meio de gráficos e tabelas).

Os alunos calcularam média, mediana e moda dos dados climáticos fornecidos.

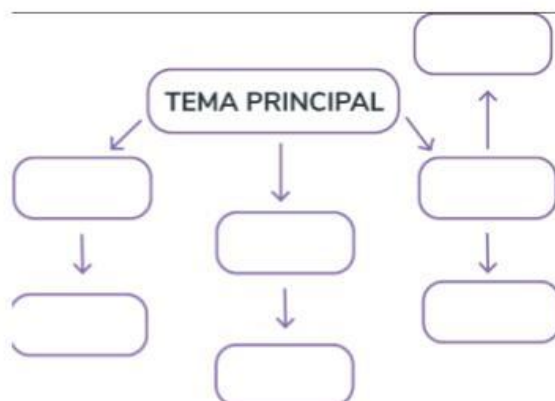
Comparação dos resultados ao longo das décadas para entender tendências.

Atividade 2: Reflexão e Conscientização (10 min)

- Discussão final: Como podemos usar a matemática para ajudar o meio ambiente?
- Produção de um cartaz digital ou físico com dados matemáticos sobre mudanças climáticas.



<https://br.pinterest.com/pin/757378862307639962/>



Fonte: Mapa mental criado pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática é uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois organiza e estrutura as atividades pedagógicas de forma progressiva e coerente, garantindo que os

alunos construam conhecimentos de maneira significativa. Ela permite que o professor planeje estratégias adequadas ao nível de compreensão dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades de forma gradual e integrada. Além disso, a sequência didática favorece a contextualização dos conteúdos, tornando o aprendizado mais dinâmico, interativo e conectado à realidade dos alunos, o que contribui para um ensino mais eficaz e motivador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNs+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

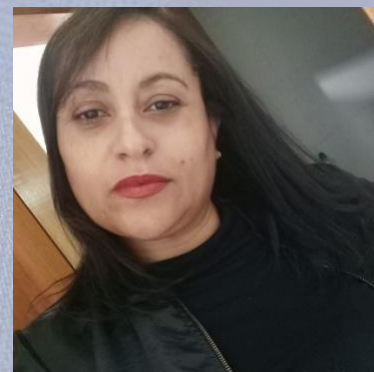
Oliveira, M. M. de.. *Sequência Didática Interativa no Processo de Formação de Professores*. Petrópolis: Editora Vozes. 2013

ROCHA, M. L.; UZIEL, A. P. Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da psicologia com as instituições de formação. Rio de Janeiro: Nau, 2008

Zabala, Antoni. *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora. 1998

ARTE E EDUCAÇÃO

ART AND EDUCATION



ANAILZA LIMA ALENCAR

Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

Um dos primeiros meios de comunicação dos seres humanos foi a arte, por meio da mímica e dos desenhos. Através dela, eles começaram a se relacionar e puderam deixar sua marca na história da humanidade; contando ao mundo como foi o início de tudo, ou seja, o início da grande aventura do homem na terra. De lá para cá, a arte evoluiu e passou a ocupar um lugar de destaque, com suas mais várias vertentes. Ela nos proporciona o conhecimento, a sensibilidade, a beleza, a inspiração, a emoção; por seu intermédio podemos conhecer cultura dos povos. A arte traz experimentos e vivências capazes de fazer com que o indivíduo amplie seu potencial e crie respeito por outras maneiras estéticas de expressar a vida. O objetivo principal deste artigo, realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica é conhecer um pouco da história da arte enfocando a sua importância na vida escolar das crianças, destacando sua contribuição para o seu desenvolvimento e aprendizado físico, cognitivo e efetivo. Pois, a arte busca constituir um ser humano completo; ensinando-o valores morais, intelectuais, estéticos e sociais, dentro do ambiente ao qual ele pertence.

Palavras-chave: Arte; Educação; Cultura; Desenvolvimento; Respeito.

SUMMARY

One of the first means of communication for humans was art, through mime and drawings. Through it, they began to interact and were able to leave their mark on human history, telling the world how it

all began, that is, the beginning of man's great adventure on earth. Since then, art has evolved and come to occupy a prominent place, with its many different forms. It provides us with knowledge, sensitivity, beauty, inspiration, and emotion; through it, we can learn about the cultures of different peoples. Art brings experiences and lessons that enable individuals to expand their potential and develop respect for other aesthetic ways of expressing life. The main objective of this article, based on bibliographic research, is to learn a little about the history of art, focusing on its importance in children's school life and highlighting its contribution to their physical, cognitive, and effective development and learning. Art seeks to develop well-rounded human beings, teaching them moral, intellectual, aesthetic, and social values within the environment to which they belong.

Keywords: Art; Education; Culture; Development; Respect.

INTRODUÇÃO

O ser humano sempre necessitou interagir com outros de sua espécie, para isso a comunicação era fundamental. Na Antiguidade surgiram as primeiras formas desta comunicação, os primeiros homens através de suas necessidades desenvolveram novas maneiras de se comunicar e de se relacionarem. A partir de então, surgiram diversas maneiras, sendo que as mais expressivas até que conseguissem balbuciar as primeiras palavras, foram por meio dos gestos (mímica) e os rabiscos (desenhos) nas cavernas, em grutas ou ao ar livre em grandes rochas, onde informavam e relatavam seu dia a dia. Iniciavam assim a sua comunicação, e estes desenhos (rabiscos) seriam conhecidos a milhares de anos depois como “Arte Rupestre” surgindo assim, a primeira manifestação de arte que nos deu ideia de como seria a vida dos primeiros seres humanos no período Paleolítico.

A partir de então a arte evoluiu, e através dela podemos compreender um pouco da cultura de um país, pois compartilha a sensibilidade, beleza, inspiração, linguagem, emoção, conhecimento sobre os povos; fazendo com que se desenvolva ainda, a percepção, a imaginação, a capacidade crítica e, mostrando anseios, medos e sonhos. Fazendo com que a realidade seja analisada de maneira a transformá-la.

A arte, nos mostra que a criatividade humana é inesgotável, a capacidade de utilizar técnicas, suportes, expressões, linguagens, materiais, sentidos, sentimentos para a produção de Arte não cabe, num conceito, numa definição ou numa explicação.

Ao se tentar conceituar a Arte, existe o risco de não se conseguir abranger todo o seu significado; porém alguns estudiosos nos ofereceram em seus estudos indicações das características da arte.

Segundo Aristóteles (384 a.c.-322 a.c.) apud Brandão (2014. p. 02): “A arte não é apenas uma representação do que as coisas são, mas também ao que parecem ser, o verossímil, ou o que deveriam ser, o ideal”.

Segundo Schopenhauer (1788-1860) apud Ferreira (2001), uma obra de arte é ao mesmo tempo um objeto e uma ideia, que permite a contemplação do belo em si, sendo interrompida a noção de tempo

e espaço. Essa contemplação significa, a negação da vontade, insatisfeito, o que torna o sujeito infeliz, o novo sujeito da contemplação estética é agora feliz. É um meio destinado a facilitar o conhecimento que constitui o prazer estético.

Segundo Nietzsche (1844 – 1900) apud Brandão (2014), a vida é um constante criar e recriar sem um estudo pré-definido. Por este motivo a arte define de forma mais transparente o que a vida é, pois, a arte é justamente o processo de criação e recriação sem uma finalidade para além da própria criação.

A arte portanto, é um tipo de expressão presente em todas as sociedades, que se comunica originalmente por meio de símbolos. Seus trabalhos expressam conceitos, emoções, convicções ou sentimentos. Geralmente tem a intenção de desafiar, revelar, criticar e impactar a verdade, mesmo que as vezes, sua mensagem não seja bem recebida.

Podendo ser interpretada de várias maneiras, dependendo da época, da sociedade e da mensagem a ser transmitida. É uma forma de expressão muito criativa e comunicativa. Desta forma nenhuma outra produção humana é capaz de acompanhar tão rapidamente a trajetória da humanidade.

Sendo a arte tão completa e proporcionando uma gama tão ampla de conhecimento, com certeza ela seria de grande valia no processo de aprendizagem do ser humano, se ministrada no contexto educacional.

E verdade que as artes deste a muito fazem parte do currículo educacional, porém não com o devido mérito. Sendo assim, o objetivo deste artigo, que tem como tema central a “A Arte na educação”, realizou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica que buscou na literatura (livros), em revistas eletrônicas (científicas e literárias) e em sites cujos conteúdos: artigos, monografias e teses estão disponibilizados na internet para consultas públicas e que tem a arte-educadora como tema de estudo; o apoio para a realização deste, e que serão creditados ao final.

Atualmente, pode-se afirmar que o ensino das artes é tão importante no processo de aprendizagem do aluno, quanto qualquer outra disciplina ministrada dentro do contexto educacional. É interessante saber que o ensino das artes sempre foi importante dentro do contexto educacional, no entanto, professores, gestores e comunidade escolar e até mesmo os alunos, não entendiam os motivos e a importância dessa didática em sala de aula. Desta forma, percebe-se que a arte-educação é parte integrante e que tende a enriquecer o trabalho interdisciplinar no contexto educacional, podendo funcionar de forma ampla, acrescentando informações e aumentando o conhecimento do aluno.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (1971) a arte foi incluída no currículo escolar como Educação Artística, considerada “atividade educativa” e não disciplina; somente tornou-se componente curricular obrigatório em 1996 por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (PCN), que articulam as propostas da arte na educação, consideram que suas competências e habilidades são necessárias para uma aprendizagem mais voltada para um entendimento interdisciplinar, passando a administrar as atividades realizadas nas salas de aula.

Sendo assim, para uma melhor compreensão do tema, e elaboração deste, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em artigos, monografias, revistas especializadas e disponibilizados na internet, e em

livros de autores que fazem da arte seu projeto de estudo. Dividiu-se este nos seguintes tópicos: a arte e a arte brasileira (conceito e formação) e, por fim, a arte-educação.

A ARTE

Por meio da arte, o ser humano expressa suas emoções, sua história e sua cultura desde os primórdios da humanidade, utilizando-se de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. Representando-a através de variadas formas, como podemos citar: a música, a escultura, a pintura, o cinema, a dança, e outras.

Sua evolução se deu após seu surgimento, e de lá para cá a arte foi evoluindo e conquistando um espaço muito importante no mundo e na sociedade. Como podemos comprovar com algumas representações de arte, que se tornaram indispensáveis para muitas pessoas hoje em dia, como por exemplo: a música, que passou a ser uma distração para as pessoas, um modo de se expressar, de esquecer os problemas e de se distrair.

Por muitas vezes, ouvimos certos indivíduos afirmarem que não possuem interesse pelas artes, que não apreciam quadros, esculturas, que não frequentam museus ou mesmo exposições; mas estas pessoas não sabem que a arte não se restringe a quadros, museus, esculturas. A arte também é popular, pois pode ser representada pela música, pelo cinema e pela dança. Formas de arte reconhecidas em todas as culturas e presente em todos os lugares. (FERREIRA, 2001)

Segundo o dicionário, a palavra Arte vem do latim “ars”, significando técnica/habilidade; e é uma atividade humana ligada às manifestações de ordem estética ou comunicativa realizada por meio de uma grande variedade de linguagens. (DICIO, s/d)

Segundo GOMES (2017 p. 15 a 20) a história da arte se funde com o surgimento do próprio homem, pois as primeiras manifestações artísticas, os primeiros artefatos ou pinturas consideradas arte, surgiram na Pré-história, no Período Paleolítico. A medida que as sociedades se formavam e se tornavam mais complexas, a arte alcançaria outros patamares, e seguindo este caminho surgiram:

- Arte antiga – surgiria junto as grandes civilizações Egípcia e Mesopotâmica, as margens do Nilo, se caracterizando pelas criações artísticas do primeiro período da História e a invenção da escrita. Surgindo neste período as esculturas, os grandes monumentos, a literatura, a pintura e a música (canto litúrgico).
- Arte medieval (300 – 1350) – surgiria da arte romana, com influência do cristianismo, destacando-se a arquitetura (com tipos de igrejas), a escultura e a pintura (sarcófagos e pintura das catacumbas).
- Arte Moderna (1350 – 1850) – teve início no Renascimento, período do grande brilho cultural da Europa. A inspiração das artes surgia de uma concepção científica do homem e do universo (humanismo). Com o surgimento da imprensa, a cultura se espalhou pelo mundo; fazendo surgirem muitos movimentos artísticos e muitos expoentes das novas influências surgidas.

- Arte contemporânea (1850 – atual) – durante este período e até o presente surgiram muitas estilos, muitas correntes que diferenciam sua arte. Sendo que a proposta da arte do século XX, é finalizar a tradição, criando-se um novo paradigma de cultura e sociedade. Atualmente os estilos conversam entre si através do diálogo, não se utilizam mais de estéticas. Tem-se usado muito a tendência da participação do público na criação da obra, fazendo surgir muitos estilos, temas, práticas e até a própria tecnologia são incorporadas as novas obras.

Portanto, a arte é o resultado de muitos fatores, varia de acordo com a época em que for realizada e com a cultura do lugar de origem; sendo um reflexo do ser humano, a sua essência.

A ARTE BRASILEIRA

O Brasil tem a formação de seu povo na junção de vários elementos oriundos das mais distantes terras, além é claro do índio nativo, com destaque para: o português colonizador, o negro africano, os europeus, os asiáticos, os árabes, etc. Portanto, a arte brasileira é a união destes povos, miscigenação presente na formação do povo e na nossa realidade cultural que agrega os aspectos de todos estes povos ao longo de sua formação. (RODRIGUES, 1979) E por longos anos a cultura brasileira continuou a ser um espelho da cultura europeia, no início do século XX, os padrões franceses e ingleses continuavam a serem imitados pelas elites brasileiras. O Rio de Janeiro, era a capital política e cultural do Brasil, reunia as mais importantes correntes de ideias, além de ser a sede da Academia Imperial das Belas-Artes, e também, a sede oficial da literatura, com a fundação da Academia Brasileira de Letras, em 1897 (RODRIGUES, 1979).

O período da Primeira Guerra Mundial gerou um processo de transformação nas antigas estruturas, o fortalecimento do sistema capitalista no país, a industrialização e o fenômeno de rápida expansão econômica impulsionou o surgimento de novos investimentos e a chegada de muitos imigrantes. Essa presença começa a influenciar na economia, nos costumes e nas ideias. São Paulo torna-se o território ideal para o florescimento das ideias modernistas (ZANINI, 1983).

Na história da arte brasileira existem dois períodos distintos, antes e depois da Semana de Arte Moderna Brasileira, um dos acontecimentos mais relevantes da nossa História da Arte. Segundo Zanini (1983), embora sendo alvo de muitas críticas, a Semana de Arte Moderna só ganharia sua importância com o passar dos anos; sendo que seu principal legado foi desvincular a arte brasileira dos padrões europeus, dando início à construção de uma cultura estritamente nacional.

A partir de então, formaram-se diversos grupos de artistas, com o intuito de disseminar esse novo modelo arte, de cultura; criando inúmeras revistas, movimentos e manifestos. Deram início também, a construção do movimento Modernista brasileiro, que tinha como idealizadores o Grupo dos Cinco, composto por Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Menotti del Picchia, Mário e Oswald de Andrade.

(ZANINI, 1983)

O novo movimento das artes, o Modernismo brasileiro, segundo Gomes e Nogueira (2008, p. 19) rompeu definitivamente com a estética tradicional, valorizando a expressão artística puramente nacional, explorando a vida do povo, “[...] o viver cotidiano, com o uso de uma linguagem simples e nativa em sua literatura, além da representação da realidade do povo através de suas pinturas.

A arte brasileira incorpora todas as possibilidades de experiências, com sua liberdade de expressão, tem ganhado cada vez mais espaço nos museus do país, nas grandes coleções dos museus pelo mundo e nas escolas; pois estudos revelam que o ensino das artes na educação, se tornou essencial para o desenvolvimento das habilidades criativas, reflexivas e críticas dos alunos; e também despertar neles seu conhecimento sensível para a sociedade. Pois, um dos propósitos da arte na educação, é contribuir para a formação de indivíduos críticos e criativos que sempre estarão aptos as transformações. (GOMES; NOGUEIRA, 2008)

A ARTE EDUCAÇÃO

A arte brasileira ganhou destaque, a partir do século XIX, quando passou a ser objeto de estudos pelas ciências humanas, cujo propósito era incorporá-la a educação. Alguns estudiosos, incluindo a professora Ana Mae Barbosa, desempenhando um papel significativo nesse processo, criaram o DBAE - Disciplinas Base de Arte Educacional; entre 1987 e 1993 que foi colocada em prática pela Rede de Ensino Municipal de São Paulo na gestão de Paulo Freire, quando assumiu a Secretaria de Educação. (BARBOSA, 1998)

Este processo consistia numa abordagem que abrangeria a produção artística, a crítica, a estética e a história da arte, proporcionando uma base integral para o ensino e a aprendizagem das artes nas escolas. Esta abordagem, a Proposta Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa, orientava que: “[...] o ensino da arte concretiza-se a partir de três pilares: o fruir, o fazer e o refletir ou contextualizar, relacionados em um contínuo movimento dialético e de inter- relação. (BARBOSA, 2006, p.45)

A partir de 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases, a arte tornou-se componente curricular obrigatório; foram elaborados ainda no mesmo ano, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfatizaram a importância da arte na educação básica, destacando sua relevância como disciplina e fornecendo orientações sobre como ela deveria ser abordada no currículo escolar. Esses documentos ajudaram a consolidar o ensino da arte como uma parte essencial da formação dos estudantes brasileiros. Em seu texto: “[...] pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém considerada “atividade educativa e não disciplina.” (BRASIL, 1971, s/p; 1996)

Desde então, a arte tem sido valorizada como uma disciplina fundamental, reconhecendo não apenas seu papel na expressão criativa e na apreciação estética, mas também seu potencial para promover

o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. (BUORO, 2000)

A arte como educadora desempenha um papel crucial nesse processo, atuando como mediadora entre o conhecimento artístico e os alunos. Essa abordagem amplia o alvo da educação artística, incluindo não apenas o fazer artístico, mas também a apreciação e a compreensão do patrimônio artístico- cultural da humanidade. Segundo Knoener (2006, p.25):

A Arte passa a ser valorizada pelo DBAE como objeto do saber, com base na construção, na elaboração e na organização desse saber, acrescentando à dimensão do fazer a possibilidade de apreciar e de entender o patrimônio artístico cultural da humanidade. A tarefa da arte-educadora é a de realizar a mediação entre o conhecimento de arte e o educando, preparando-o para a expressão e reflexão da arte na sua relação com a sociedade. (KNOENER, 2006, p.25)

Segundo Buoro (2000) a importância fundamental do ensino de artes na educação básica atua como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para o seu papel como futuros transformadores da sociedade. Ainda de acordo com o autor, o ensino de artes na educação básica desempenha um papel crucial na formação de indivíduos mais críticos, criativos e engajados, capacitando-os a transformar a si mesmos e a sociedade em que vivem. Em sua abordagem ele, reconhece a arte como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano e para a construção de um futuro melhor para todos.

O papel da arte-educadora é preparar os alunos não apenas para criar arte, mas também para compreender seu significado mais amplo dentro da sociedade. Para isso, Bastos (2014, pgs. 15 a 26) cita alguns caminhos, que percorridos corretamente, farão com que seu papel seja cumprido:

- Contextualização histórica e cultural: sua história auxilia os alunos a compreender como ela reflete e responde aos contextos históricos e culturais em que é produzida. Permitindo assim, que os alunos reconheçam como a arte é influenciada por fatores sociais, políticos e econômicos.
- Análise estética: ensina a analisar e apreciar as características estéticas das obras, ajudando-os a desenvolver um entendimento mais profundo de como elementos como cor, forma, composição e estilo são usados para transmitir significado e emoção.
- Exploração de temas sociais e culturais: ao analisar as obras de arte (independentemente de sua época), os alunos podem explorar uma variedade de temas sociais, culturais e políticos, facilitando discussões sobre diversos temas, incentivando os alunos a refletir sobre suas experiências e perspectivas.
- Desenvolvimento da capacidade crítica: através da análise crítica, discussões em grupo e projetos de pesquisa, ajuda-os a desenvolver habilidades de pensamento crítico, permitindo avaliação e questionamento das mensagens e dos seus significados.
- Promoção da expressão pessoal: incentiva os alunos a criar sua própria arte como uma forma de expressão pessoal, com isso eles podem aplicar o conhecimento adquirido sobre história, estética e crítica de arte em seu processo criativo.

Portanto, ela desempenha um papel muito complexo, pois ao preparar os alunos para compreender e envolver-se criticamente com a arte em sua relação com a sociedade; essa aproximação enriquece sua experiência educacional, e também, os prepara para se tornarem cidadãos conscientes e

participantes da cultura que os cerca.

Segundo Ferreira (2001) é importante conhecer e praticar as artes, assim como a ciência, para que os alunos compreendam que essas disciplinas oferecem diferentes maneiras de interpretar o mundo, lhes transmitindo confiança; pois o que é manifestado através das artes, não é explicado pela ciência. Sendo assim, a autora diz ainda, ser importante compreender as várias linguagens artísticas, como: dança, música, teatro e artes visuais, pois cada uma delas transmite um sentimento único entre expressão e linguagem. Para Ferreira (2001, p. 24): “A confiança em si mesmo é elemento importante na construção da autoestima, e esta pode ser mais uma das justificativas para trabalhar com artes na escola”.

De acordo com Fuzari e Ferraz (1993), nas aulas de arte, é possível oferecer um ambiente onde as crianças podem explorar e desenvolver suas habilidades imaginativas, criativas e perceptíveis. Ao se entender a essência da arte, pode-se conscientizar os alunos e a sociedade sobre os benefícios que ela proporciona, tanto no desenvolvimento individual quanto para a construção de uma comunidade mais rica culturalmente e mais aberta a diversidade de expressões artísticas.

Ferreira (2001) destaca ainda, um ponto importante sobre o papel das artes na educação. A autora, recorda que desde pequenos os alunos expressam sua imaginação e seus sentimentos através de formas artísticas, desenvolvendo uma linguagem própria repleta de significados. Sendo assim, o educador de artes tem um papel fundamental, quando trabalha com a comunidade escolar, pois deve estar apto a promover uma compreensão profunda sobre o verdadeiro valor das artes.

Muitos veem as artes de maneira utilitária, considerando-a uma atividade secundária; no entanto, é importante reconhecer que as artes têm um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Além de desempenharem um papel fundamental na promoção da criatividade, da auto expressão e da apreciação estética. Portanto, é fundamental que os educadores de arte se comprometam em demonstrar o verdadeiro valor das artes, não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma ferramenta para o crescimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais sensível, criativa e culturalmente rica. (FERREIRA, 2001)

Ao ensinar arte, têm-se a oportunidade de ajudar os alunos a compreenderem a arte como uma forma de expressão autêntica e significativa de suas próprias experiências e ideias. Isso não apenas enriquece a educação artística, mas também promove o desenvolvimento pessoal e cultural dos estudantes, capacitando-os a se tornarem pensadores críticos e criativos. (BASTOS, 2014):

Sendo assim, o papel do professor é fundamental nesse processo de desenvolvimento. Eles não apenas fornecem orientação técnica e estimulam a criatividade, mas também desempenham um papel importante ao reconhecer e valorizar as expressões artísticas das crianças. Ao oferecer a motivação e criar um ambiente de apoio, os professores podem ajudar os alunos a desenvolverem sua confiança e habilidades artísticas, além de promoverem a apreciação da arte como uma forma essencial de comunicação. (KNOENER, 2006)

A arte muitas vezes, é considerada como algo secundário ou não essencial na educação, geralmente quando ela é comparada às disciplinas consideradas mais acadêmicas. No entanto, o papel da arte

na educação vai muito além da simples produção de obras artísticas; ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, estimulando a criatividade, a expressão pessoal, a apreciação estética e a compreensão do mundo ao redor. (FUZARI E FERRAZ, 1993)

A arte no ensino contribui para a aquisição do processo de aprendizagem, pois exige metodologias de ensino que diversificam e caracterizam a criatividade em todas as atividades realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos mostra que a arte sempre desempenhou um papel de muita relevância para a humanidade. A arte é uma forma de expressão humana que permite que os humanos se comuniquem, e a partir de então permitiu que fossem transmitidas ideias, emoções, experiências e perspectivas de forma visual, auditiva ou textual.

Através da arte, temos a oportunidade de explorar, experimentar e conhecer diferentes culturas, formas, expressões; encorajando a nossa curiosidade e o aprendizado contínuo. Se a arte nos proporciona o aprendizado, o conhecimento, porque não usa-la como um processo de aprendizagem educacional?

Embora um pouco tarde, este erro foi corrigido e a arte passou a fazer parte da educação; pois ela estimula a imaginação e a criatividade, auxiliando os alunos em seu processo de desenvolvimento, em sua comunicação, em sua maneira de expressar-se (escrita ou falada). Ajuda-os a desenvolver o pensamento crítico que incentiva o seu crescimento intelectual, suas habilidades motoras e principalmente o respeito pela diversidade e a apreciação da riqueza da experiência humana; e principalmente torna o processo de aprendizagem muito mais interessante. Mas acima de tudo a arte prepara o aluno para ser um cidadão criativo, reflexivo, e o mais importante culturalmente consciente de todas as diferenças

REFERÊNCIAS

ARAUJO, T. C. B. **A importância da arte-educação na educação infantil.**2010. TCC Pedagogia – Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/1140938758100>. Acesso em: 12 fev 2024.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil.**-5.ed - São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBOSA, A. M. **ARTIGOS ASSINADOS, Arte-Educação no Brasil:** realidade hoje e expectativas futuras.Tradução: Sofia Fan. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-401419837542200300010>. Acesso em: 18 fev 2024.

BASTOS, A. C. R. **Sensibilidade Infantil, Arte - Educação e Gestão Cultural:** Caminhos para

Formação de um Novo Público de Artes. USP 2014. Disponível em:
https://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/ttcc_14367_domin.pdf. Acesso em: 14 fev 2024.

BRANDÃO, A. E. S. **A arte como tecnologia educacional**, 2014. UFBA. Tese. Disponível em:
<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/1678853>. Acesso em: 16 fev 2024.

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 fev 2024.

_____, **Parâmetros curriculares nacionais/Arte**. 1996. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 12 fev 2024.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

DICIO. Dicionário on line. s/d Disponível em: <https://www.dicio.com.br/arte/Significado-arte>. Acesso em 11 fev 2024.

FERREIRA, S. (org.). **O Ensino das Artes**: Construindo Caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FUZARI, M. H.; FERRAZ, M. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo. Cortez, 1993, 2ª edição.

GOMES, E. C. **A escrita na história da humanidade**. UFAM, 2017. Monografia. Disponível em:
<https://scholar.google.com.br/AXoVskjdyeAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso 10 fev 2024.

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S. M. de A. **Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas**. Artigo: 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-4033549800400006>. Acesso em 12 fev 2024.

KNOENER, S. H. **O ensino das Artes na escola**: a ótica dos professores de Educação Infantil. Dissertação. UNOESC, 2006. Disponível em: <http://www.unoescjba.edu.br/files-geral/473989sandra-heinzknoener.pdp>. Acesso em: 14 fev. 2024.

RODRIGUES, M. A. **Antologia da Literatura Brasileira**. textos comentados. São Paulo: Marco, 1979.

ZANINI, W. **História Geral da Arte no Brasil**, vol 2 São Paulo: Editora Zanini 1983.

PSICANÁLISE FREUDIANA NA EDUCAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO BEM-VINDA



FREUDIAN PSYCHOANALYSIS IN EDUCATION: A WELCOME CONTRIBUTION

ANDRÉA BARBOZA SILVA

Graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Pedagogia pela Universidade Uninove. Estudante de Psicologia e entusiasta da psicanálise. Pós graduada em Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na Rede Municipal de São Paulo e Professora de Língua Inglesa aposentada na Rede Municipal de Barueri – 29 anos de “giz na mão”. teacher_andrea@hotmail.com

RESUMO

Este artigo pretende discorrer sobre as contribuições da Psicanálise Freudiana na área de Educação. Perpassa pelos princípios psicanalíticos de estrutura mental (id, ego, superego), aos níveis de consciência (consciente, inconsciente, pré-consciente), às fases do desenvolvimento psicosssexual (fase oral, anal, fálica, latência e fase genital).

Pesquisa sobre psicanalistas que contribuíram muito para a educação como Sigmund Freud, Anna Freud, Winnicott e Melanie Klein. Procura verificar como os conhecimentos de psicanálise podem ajudar professores na percepção das singularidades de personalidade existentes entre os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article wants to talk about how Freud's psychoanalysis is important to Schooling Education. It goes through the psychoanalytic principles of mental structure (id, ego, superego), the levels of

consciousness (conscious, unconscious, preconscious), the phases of psychosexual development (oral, anal, phallic, latency and genital phase).

Research on psychoanalysts who contributed greatly to education such as Sigmund Freud, Anna Freud, Winnicott and Melanie Klein.

It seeks to verify how knowledge of psychoanalysis can help teachers in perceiving the personality singularities that exist among students.

KEYWORDS: Psicanálise; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a apresentar as principais contribuições da psicanálise para a educação.

Partindo da percepção de que muitos estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem, levantou-se a hipótese de que isso poderia ser em virtude de dificuldades afetivas preexistentes. Foram realizadas pesquisas em obras de diversos autores com abordagem psicanalítica, sendo Sigmund Freud a principal fonte, a fim de buscar algumas explicações para variados sintomas identificados em salas de aula.

O estudo foi importante para dar suporte ao educador, à luz da psicanálise, para melhor planejar as estratégias de intervenção e no relacionamento com os estudantes, de acordo com suas características psicológicas.

PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO

PSICANÁLISE: UM BREVE HISTÓRICO

A psicanálise, ciência desenvolvida pelo médico neurologista Sigmund Freud, propõe uma divisão ou estruturação da mente em três partes: Id, Ego e Superego. Essas partes podem transitar, até certo ponto, entre os níveis mentais consciente, pré-consciente e inconsciente que não são elementos imutáveis ou estruturas completamente rígidas.

ID

O Id é um elemento psicológico de nossa mente. No ID ficam armazenadas nossas pulsões, nossa energia psíquica, nossos impulsos mais primitivos, a mente reptiliana. É guiado pelo princípio de

prazer, não há para o Id nenhuma regra a ser seguida, ao invés disso, tudo o que interessa é a realização do desejo, a ação, a expressão, a satisfação por si só de cada desejo do ser.

O Id fica no nível inconsciente do cérebro, não reconhece elementos sociais. Não há certo ou errado para ele. Não há tempo ou espaço. Não importam as consequências. O Id é o ambiente onde ficam armazenados os impulsos sexuais. Ele está sempre buscando formas de realizar esses impulsos, não aceita ser frustrado. É sem filtro.

SUPEREGO

O Superego, é consciente e inconsciente, sendo desenvolvido ainda na infância, a partir do Ego, no momento em que a criança passa a entender os ensinamentos passados pelos pais, escola, entre outros.

Ele é o aspecto social do trio Id, Ego e Superego. Resulta, em grande parte, das imposições e castigos sofridos na infância. Ele se encontra e participa desses dois níveis mentais. O Superego é composto pela censura, pela culpa e pelo medo da punição. Pode ser visto como uma instância reguladora. A moral, a ética, a noção de certo e errado e todas as imposições sociais se internalizam no Superego. Ele se posiciona contra o Id, pois representa o que há de civilizado, de cultural em nós, em detrimento dos impulsos arcaicos. Enquanto para o Id não existe certo ou errado, para o Superego não existe um meio termo entre certo e errado, ou seja, se o indivíduo não está fazendo a coisa certa, automaticamente estará errado. O superego é dualista, é cruel com o ser, pois é punitivo, sendo esse muito utilizado pela família e pela religião para frear os impulsos impostos pelo ID.

EGO

Ego é a instância psíquica e evolui a partir do Id, por isso, possui elementos do inconsciente. Apesar disso, funciona principalmente a nível Consciente.

Guiado pelo princípio da realidade, uma de suas funções do EGO é limitar o Id quando considerar seus desejos inadequados para determinado momento ou ocasião. O Ego representa a mediação entre as exigências do Id, as limitações do Superego e a sociedade.

Em última instância, a partir de um certo ponto da infância, na maioria das vezes, será o Ego que tomará a decisão final. Uma pessoa que não possua o Ego bem desenvolvido, não poderia desenvolver também o Superego. Sendo assim, seria guiada exclusivamente por seus impulsos primitivos, ou seja, pelo Id.

Um adulto com uma boa qualidade psíquica, pode-se dizer que é aquele indivíduo cujo EGO consegue selecionar os impulsos do ID e também contornar as limitações excessivas impostas pelo SUPEREGO.

FASES DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL

As fases do desenvolvimento psicosssexual são etapas da infância seccionadas por faixa etária em que se espera determinado comportamento para cada idade. Para Freud, essas fases são de extrema importância para o desenvolvimento da personalidade e passar por todas de maneira natural, respeitando-as, contribuirá para a formação de um adulto psicologicamente saudável

FASE ORAL – 0 MESES A 1 ANO

A primeira etapa do desenvolvimento psicosssexual, denominada fase oral, é representada pela boca, que seria uma zona erógena. Logo após o nascimento, esta é a área que mais recebe muita atenção do bebê. Assim sendo, o ato da sucção e de se alimentar traz prazer para a criança. Por essa razão, ela está constantemente buscando estimulação oral.

Por conta dos cuidados que possui nessa fase, o bebê também descobre nela os sentimentos de conforto e proteção.

FASE ANAL DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL – 1 a 3 ANOS

A estimulação passa da boca para o ato de controlar necessidades fisiológicas na fase anal. No entanto, apesar de a fase ser chamada assim, o ato de controlar a micção também causa estimulação. Os sentimentos desenvolvidos são de independência, uma vez que a criança vai se tornando capaz de obter controle sobre aspectos corporais que não tinham antes.

Dessa forma, essa habilidade deve ser estimulada pelos pais ou cuidadores, que precisam ter cuidado para não reprimir os erros. Assim, deve-se sempre focar nos acertos, nas vezes em que a criança se saiu bem. Essa é uma maneira positiva de reforçar a experiência.

FASE FÁLICA - 4 a 6 ANOS

A fase fálica é a terceira fase do desenvolvimento libidinal, segundo Freud, e é quando se percebe a atenção dada ao falo (pênis) pela da criança. Acontece entre 4 e 6 anos (há autores que dizem ser de 3-5), é também quando ocorrem os complexos de Édipo (em meninos) e de Electra (em meninas).

Nessa fase a criança passa a perceber mais no seu órgão sexual e dos próprios pais. A curiosidade quanto a isso aflora e se tem início à sexualização da criança que passa a desenvolver afetividade para consigo e para com o mundo a sua volta.

Apesar de tão nova, a criança passa a ser capaz de sentir prazer nos genitais, o pênis ou o clitóris, gosta do toque, acha agradável tocar, mesmo que sem muita percepção do que está acontecendo.

O seu desenvolvimento biológico ainda está incompleto, existe uma imaturidade psíquica, nesse quesito, como em muitos outros, está em fase de desenvolvimento.

Os órgãos genitais, nessa fase, passam a controlar as pulsões da boca e ânus, que antes eram completamente parciais. O sistema límbico, responsável pelas respostas emocionais, tem sua ação amenizada e se inicia o medo da perda no psíquico. Na Psicanálise, é a fase mais relevante no tocante ao desenvolvimento da afetividade.

A criança passa a compreender a importância de fazer parte da família e como isso contribui em seu crescimento, precisa sentir-se parte de algo. “É um momento importante para que compreenda que faz parte da triangulação entre pais e filhos”. Contudo, precisa compreender (nessa fase) que ela não manda nos pais e que existe uma hierarquia familiar. Quando a criança não entende isso, pode gerar problemas na passagem por essa fase que, conseqüentemente, refletirá nas fases futuras. É muito comum, nessa fase, a criança querer estabelecer suas ordens no ambiente, ‘mandar’ nos pais ou adultos a seu redor. Há uma inclinação para que se imponha, para que os outros satisfaçam seus gostos. É a fase das ‘birras’ e ‘malcriações’ porque a criança não admite ser contrariada. Faz birra para conseguir o que quer, como brinquedos, programas de televisão, certos alimentos.

A personalidade narcisista da criança se mostra mais evidente onde brota o desejo de se igualar aos pais.

Há muita importância da fase fálica em direção ao desenvolvimento da criança. Mais amadurecida, pode compreender saudavelmente alguns conceitos e habilidades pertinentes ao seu caminho. Nisso, os pais podem introduzir temas que ajudarão na construção social, emocional e intelectual dela, como:

Assuntos sobre sexualidade como, por exemplo, de onde vêm os bebês, são certos tabus entre os pais porque temem influenciar negativamente a criança ou sentem desconforto na abordagem. É possível ser didático quanto a isso contando a verdade de um jeito que ela possa entender. Isso pode contribuir na criação de um laço de confiança que permita conversas sinceras mais à frente. A sinceridade é fundamental para formar um adulto íntegro.

FASE DE LATÊNCIA - 6 AOS 10 ANOS

A fase de latência é uma denominação usada por Freud para compreender um intervalo no desenvolvimento da sexualidade infantil, geralmente identificada entre os seis e dez anos de idade. A fase de Latência é um período extremamente importante para o fortalecimento do ego da criança. A palavra latência significa o estado daquilo que é latente, que, por sua vez, significa algo que não

se vê, que está oculto, ou ainda, que está subentendido, dissimulado. É o tempo que se estabelece, por exemplo, entre um estímulo e uma resposta. Podemos entender assim porque a fase de latência pode ser considerada, antes de qualquer coisa, um intervalo.

FASE GENITAL (PUBERDADE - VIDA ADULTA)

De acordo com Freud, na fase genital, a criança novamente volta a sua energia sexual para seus órgãos genitais e em direção às relações amorosas. Esta é a primeira vez que uma criança quer agir em conformidade com seu instinto de procriar. Os conflitos internos comuns às fases anteriores atingem nesta fase uma estabilidade relativa, conduzindo a pessoa a uma estrutura do ego que permite encarar os desafios da idade adulta. Meninos e meninas, nessa fase, estão conscientes de suas identidades sexuais distintas e iniciam a busca de formas para satisfazer suas necessidades e impulsos eróticos e interpessoais.

TEÓRICOS DA PSICANÁLISE QUE CONTRIBUÍRAM PARA A EDUCAÇÃO

WINNICOTT

Winnicott foi um médico pediatra e psicanalista britânico que trouxe outra forma de abordar o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. A teoria de Winnicott baseia-se no fato de que a psique não é uma estrutura pré-existente e sim algo que vai se constituindo a partir da elaboração imaginativa do corpo e de suas funções – o que constitui o binômio psique-soma.

MELAINE KLEIN

Melanie Klein, nascida Melanie Reizes, foi uma psicanalista austríaca. Em geral é classificada como uma psicoterapeuta pós-freudiana.

Klein torna-se uma das melhores referências quando se está entendendo a Psicanálise. Dedicada à área infantil, o contato com as crianças acabou consolidando o sobrenome de Klein na história. Dentre os seus principais conceitos, os mais populares foram:

PROJEÇÃO, INTROJEÇÃO E IDENTIFICAÇÃO

À medida em que a criança vai crescendo, o seu ego a acompanha em tamanho e velocidade. Nisso, ela se blinda da ansiedade por meio de mecanismos de defesa, inclusive através de introjeção

(Introjeção, de acordo com o prefixo intro (para dentro) e do latim iacere (lançar) - lançar para dentro - é um mecanismo psíquico inconsciente pelo qual o indivíduo incorpora qualidades dos objetos do mundo exterior). e projeção. Graças à identificação projetiva que seria possível fazer a libertação de angústias ainda no desenvolvimento.

FANTASIAS

O conhecimento que a criança possui a respeito da realidade vai se formando enquanto vai amadurecendo. As sensações de prazer e dor que uma pessoa sente influenciam diretamente sobre esse aspecto. Sua percepção se transforma para se desenvolver na interpretação de coisas como sendo boas ou ruins.

MUNDO INTERNO

Kein não mostrava relevantes diferenças entre o mundo interno e externo das crianças, de modo que ambos estavam em pé de igualdade. Era desde a amamentação que tais lugares se formariam, isto é, a partir das suas primeiras manifestações sociais. Cada ansiedade, defesa e fantasia inconsciente acabam por estruturar a sua objetividade.

ANNA FREUD

A teoria de Anna Freud pressupõe, então, que para conter os diversos tipos de ansiedade (ansiedade superegóica ou moral, ansiedade real, ansiedades pulsionais), o Ego põe em jogo toda uma série de mecanismos de defesa aos quais recorre de forma flexível e diversa nos casos em que o desenvolvimento é considerado normal.

Sigmund Freud propôs diversos mecanismos de defesa, como a regressão, o recalçamento, a formação reativa, o isolamento, a introjeção, a projeção e a anulação, sendo que mais tarde Anna Freud (1936) introduziu outros mecanismos de defesa, como a sublimação, o deslocamento, a negação e a identificação com o agressor.

Anna Freud também fez importantes contribuições para a compreensão da psicologia do ego, explorando a maneira como o ego se desenvolve e se adapta a diferentes situações. Ela enfatizou a importância da análise do ego no tratamento psicanalítico.

RELAÇÕES VINCULARES

Não se pode ignorar a importância que as relações vinculares têm para a vida e o saudável desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Relações vinculares, como o próprio nome sugere, são formadas por vínculos, geralmente afetivos, entre as pessoas que, em algum momento, dividem um espaço social. As relações vinculares ocorrem entre pais, filhos, avós e outras pessoas no âmbito familiar, que residam ou não no mesmo endereço. Há também uma relação vincular muito forte entre professores e estudantes, entre estudantes e outros estudantes. Fora do lar, a escola costuma ser o lugar onde mais tempo a criança e o jovem passam. Sendo assim, é primordial que as relações ali existentes sejam de boa qualidade, respeitando as diferenças e as necessidades de cada estudante. A qualidade das relações vinculares pode ser um ponto decisivo para um saudável desenvolvimento psicossocial do indivíduo, e, por conseguinte, afetar seu desempenho cognitivo, o que vai de encontro com os interesses pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como os conhecimentos da Psicanálise podem contribuir para a Educação?

Saber sobre as fases do desenvolvimento psicosssexual do indivíduo pode proporcionar ao profissional de educação maiores recursos teóricos para fazer abordagens pedagógicas eficazes. Reconhecer e cuidar das relações vinculares, pelo menos dentro do espaço escolar pode possibilitar a busca de formas diferenciadas do trabalho pedagógico, não para julgar o que está certo ou errado, na proposta de trabalho do professor, mas contribuir para que o conhecimento seja alcançado, através das relações entre os sujeitos, e com o mundo a sua volta. A psicanálise é, portanto, mais um recurso teórico possível em um universo de possibilidades.

REFERÊNCIAS

<https://www.psicanaliseclinica.com/id-ego-e-superego/> Acesso 04 ago. 2025.

<https://ibrapsi.com.br/entendendo-> Acesso 04 ago.2025.

<https://saudeinterior.org/desenvolvimento-psicosssexual-fases-de-freud/> Acesso 04 ago.2025.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003 Acesso 04 ago. 2025.

[**Psicanálise e a educação – Escuta Flutuante**](#) Acesso 04 ago.2025.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA: ACONTECE DE FATO?

INCLUSION IN PUBLIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DOES IT ACTUALLY HAPPEN?



ANDRÉA GOMES MALTA DOS SANTOS

Licenciatura em português e inglês, Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Institucional.

RESUMO

A inclusão escolar é um princípio fundamental no sistema educacional moderno, especialmente no contexto da educação infantil na rede pública. Este artigo examina a efetividade da inclusão na educação infantil das escolas públicas, analisando se as práticas de inclusão estão sendo implementadas conforme os princípios estabelecidos e quais são os desafios enfrentados. A análise é baseada em uma revisão da literatura existente, dados de pesquisas recentes e estudos de caso. O objetivo é avaliar a eficácia das políticas de inclusão, identificar barreiras e propor recomendações para melhorar a inclusão na educação infantil. O objetivo geral do artigo é fornecer uma análise crítica da implementação da inclusão na educação infantil das escolas públicas, identificando as práticas que têm sido eficazes e os desafios que precisam ser superados. Ao fazer isso, o artigo busca contribuir para a melhoria das políticas e práticas de inclusão, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa para todas as crianças.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Inclusão Escolar; Rede Pública.

ABSTRACT

School inclusion is a fundamental principle in the modern education system, especially in the context of early childhood education in public schools. This article examines the effectiveness of inclusion in early childhood education in public schools, analyzing whether inclusion practices are being implemented according to established principles and the challenges faced. The analysis is based on a review of existing literature, recent research data, and case studies. The objective is to evaluate the effectiveness of inclusion policies, identify barriers, and propose recommendations for improving inclusion in early childhood education. The overall objective of the article is to provide a critical analysis of the implementation of inclusion in early childhood education in public schools, identifying effective practices and challenges that need to be overcome. In doing so, the article seeks to contribute to the improvement of inclusion policies and practices, promoting a more inclusive and equitable education

for all children.

Keywords: Early Childhood Education; School Inclusion; Public Schools.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é definida como a prática de educar todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, em ambientes de aprendizado regulares. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destacam a importância da inclusão. No entanto, a implementação prática dessas políticas na educação infantil da rede pública ainda é alvo de debate e análise crítica. Este artigo visa explorar a realidade da inclusão na educação infantil, avaliando se as escolas públicas estão cumprindo os objetivos de inclusão e quais fatores impactam a efetividade dessa prática.

OBJETIVO DO ARTIGO

Este artigo visa explorar a realidade da inclusão na educação infantil da rede pública, abordando as seguintes questões:

Efetividade das Políticas: Avaliar se as políticas de inclusão estão sendo implementadas de forma eficaz nas escolas públicas, considerando os desafios e limitações enfrentados.

Fatores Impactantes: Identificar os fatores que influenciam a efetividade da inclusão, incluindo aspectos estruturais, culturais e formativos.

Melhorias Necessárias: Propor recomendações para melhorar a implementação da inclusão, baseadas em uma análise crítica das práticas atuais e nas necessidades identificadas.

Através da revisão da literatura existente e de estudos de caso, este artigo busca fornecer uma visão abrangente da situação atual da inclusão na educação infantil, com o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas e políticas voltadas à educação inclusiva.

DEFINIÇÃO E CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

DEFINIÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um princípio fundamental na educação que se refere à prática de educar todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, em ambientes de aprendizado regulares. O objetivo da inclusão é garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à educação, participem plenamente das atividades escolares e desenvolvam suas habilidades em um ambiente que respeite e valorize a diversidade. Esse conceito baseia-se na ideia de que a educação deve ser adaptada para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma abordagem que valorize a igualdade de oportunidades e a participação ativa de todos.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS NO BRASIL

No Brasil, a inclusão escolar é respaldada por um marco legal e político que busca garantir a educação para todos. As principais legislações que orientam a prática da inclusão incluem:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): A LDB, promulgada pela Lei nº 9.394 de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. O artigo 58 da LDB destaca que a educação deve ser oferecida com base em princípios de igualdade e respeito às diferenças, afirmando o compromisso com a educação inclusiva. A LDB promove a ideia de que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, têm direito à educação em escolas regulares, com as adaptações necessárias para atender às suas necessidades.

2. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Esta política, definida pelo Decreto nº 6.094 de 2007 e revisada por documentos subsequentes, estabelece diretrizes para a educação especial no contexto da inclusão. O documento orienta que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com adaptações curriculares e apoio especializado, promovendo a participação plena dos alunos com deficiências.

3. Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015): Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, esta lei reforça o compromisso com a inclusão, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso a direitos e serviços em igualdade de condições com os demais cidadãos. A Lei Brasileira de Inclusão destaca a importância de garantir acessibilidade, apoio e adaptações necessárias para a plena participação na educação.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar da robustez das legislações e políticas, a implementação prática da inclusão na educação infantil da rede pública enfrenta vários desafios:

1. Desigualdade de Recursos e Infraestrutura: Muitas escolas públicas enfrentam limitações significativas em termos de recursos materiais e infraestrutura. A falta de equipamentos adaptados, recursos didáticos especializados e adaptações físicas nas instalações escolares pode dificultar a implementação eficaz da inclusão. Escolas que não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados e materiais pedagógicos adaptados enfrentam dificuldades para atender às necessidades de todos os alunos.

2. Formação Insuficiente dos Profissionais de Educação: A formação inicial e continuada dos professores muitas vezes não abrange adequadamente as estratégias e práticas necessárias para a inclusão. A falta de capacitação específica pode levar a dificuldades na implementação de metodologias inclusivas, resultando em um atendimento inadequado às necessidades dos alunos com deficiências.

3. Resistência Cultural e Institucional: A mudança cultural necessária para implementar a inclusão efetivamente pode ser lenta. Em algumas escolas, ainda existem preconceitos e resistência

à mudança que podem afetar a aceitação e a prática da inclusão. A falta de sensibilização e formação sobre a importância da inclusão pode contribuir para a perpetuação de atitudes discriminatórias e práticas excludentes.

4. Acompanhamento e Avaliação: A efetividade da inclusão também depende do acompanhamento e da avaliação contínuos das práticas adotadas. Muitas vezes, não há mecanismos adequados para monitorar e avaliar a implementação da inclusão nas escolas, o que pode resultar em lacunas na prática e na falta de ajustes necessários para atender às necessidades dos alunos.

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar tem suas raízes em movimentos internacionais que promovem a igualdade de oportunidades educacionais. Desde a Declaração de Salamanca (1994), que enfatizou a importância da educação inclusiva, diversos países, incluindo o Brasil, adotaram legislações para promover a inclusão. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a LDB são marcos legais que orientam as práticas inclusivas na educação.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO

A legislação brasileira estabelece que todas as crianças têm o direito à educação e que a inclusão deve ser a norma, não a exceção. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que a inclusão deve ser implementada desde a educação infantil. Contudo, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos que afetam a eficácia da inclusão.

IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRÁTICAS DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A inclusão na educação infantil envolve a adaptação do currículo, das metodologias de ensino e do ambiente escolar para atender às necessidades de todas as crianças. Nas escolas públicas, a prática de inclusão inclui a presença de professores de apoio, adaptações curriculares e a formação contínua de educadores. No entanto, a realidade muitas vezes mostra uma discrepância entre a teoria e a prática.

RECURSOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A efetiva inclusão depende da disponibilidade de recursos adequados e da formação de professores. Em muitas escolas públicas, a falta de recursos materiais e humanos, como a ausência de professores especializados e materiais adaptados, compromete a qualidade da inclusão. Além disso, a formação inicial e continuada dos professores é crucial para a implementação de práticas inclusivas eficazes.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICAS

O currículo deve ser flexível para atender às necessidades diversas das crianças. As adaptações curriculares e metodológicas incluem a modificação dos conteúdos, das estratégias de ensino e das avaliações. A efetividade dessas adaptações é frequentemente limitada pela falta de orientação e suporte adequado para os professores.

DESAFIOS E BARREIRAS

BARREIRAS ESTRUTURAIS E MATERIAIS

As escolas públicas muitas vezes enfrentam desafios relacionados à infraestrutura e à falta de materiais adaptados. A acessibilidade física, como rampas e banheiros adaptados, é fundamental para a inclusão, mas nem sempre está disponível. A ausência de recursos adequados para a adaptação de materiais pedagógicos também representa um obstáculo.

BARREIRAS INSTITUCIONAIS E CULTURAIS

A cultura escolar e as atitudes dos profissionais de educação podem influenciar a implementação da inclusão. A resistência a mudanças, a falta de sensibilização para a importância da inclusão e preconceitos ainda presentes podem afetar a efetividade das práticas inclusivas. A inclusão deve ser promovida não apenas por meio de políticas, mas também por meio de uma mudança cultural que valorize a diversidade.

BARREIRAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO E SUPORTE DOS PROFESSORES

Os professores desempenham um papel crucial na inclusão, e sua formação é um fator determinante para o sucesso da prática inclusiva. Muitas vezes, a formação inicial e continuada dos professores não aborda adequadamente as estratégias inclusivas, e o suporte institucional para a implementação dessas práticas é insuficiente.

ESTUDOS DE CASO

EXPERIÊNCIA DE ESCOLAS QUE IMPLEMENTARAM PRÁTICAS INCLUSIVAS COM SUCESSO

ESCOLAS EXEMPLARES NA INCLUSÃO ESCOLAR

A análise de escolas públicas que implementaram práticas inclusivas com sucesso fornece uma visão detalhada sobre o que contribui para a efetividade da inclusão. Esses estudos de caso frequentemente revelam aspectos comuns e estratégias que podem servir como modelos para outras instituições. Entre as características destacadas nas escolas bem-sucedidas estão:

COMPROMETIMENTO DA EQUIPE ESCOLAR

O comprometimento da equipe escolar é um fator crucial para o sucesso da inclusão. Em escolas que obtiveram resultados positivos, a equipe, incluindo diretores, professores e funcionários,

demonstra um forte compromisso com a inclusão e com a criação de um ambiente acolhedor para todos os alunos. O apoio da administração escolar e a conscientização sobre a importância da inclusão são fundamentais para fomentar um clima positivo e colaborativo.

COLABORAÇÃO COM ESPECIALISTAS

A colaboração com especialistas em educação especial e outros profissionais, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, desempenha um papel significativo na implementação bem-sucedida da inclusão. Escolas que trabalham em parceria com especialistas têm acesso a recursos e conhecimentos especializados, permitindo que adaptem o currículo e as práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essa colaboração também inclui a participação ativa de especialistas em reuniões de planejamento e na criação de planos educacionais individualizados.

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ADEQUADOS

A disponibilidade e a utilização de recursos adequados, como materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e instalações acessíveis, são essenciais para o sucesso da inclusão. Escolas que implementam práticas inclusivas eficazes frequentemente investem em recursos específicos para apoiar o aprendizado de todos os alunos. Isso pode incluir desde softwares educacionais até adaptações físicas no ambiente escolar, como rampas e mobiliário adequado.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFISSIONAIS

A formação contínua dos profissionais de educação é uma prática comum em escolas que têm sucesso na inclusão. Programas de desenvolvimento profissional voltados para estratégias inclusivas e abordagens pedagógicas diferenciadas ajudam os professores a adquirirem habilidades e conhecimentos necessários para atender às necessidades diversificadas dos alunos. A capacitação contínua garante que os educadores estejam atualizados com as melhores práticas e metodologias.

PARTICIPAÇÃO ATIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR

O envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, é outro fator importante. Escolas que promovem uma abordagem colaborativa envolvendo pais, alunos e membros da comunidade têm maior sucesso na inclusão. O engajamento dos pais no processo educativo e na tomada de decisões contribui para um ambiente mais inclusivo e para o suporte adequado às necessidades dos alunos.

DESAFIOS ENCONTRADOS POR ESCOLAS QUE ENFRENTAM DIFICULDADES

FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Um dos principais desafios enfrentados por escolas que têm dificuldades na implementação

da inclusão é a falta de formação específica para os professores. Muitas vezes, os cursos de formação inicial não abordam de forma aprofundada as práticas e estratégias necessárias para a educação inclusiva. A ausência de formação contínua e especializada pode resultar em uma falta de preparação para lidar com as necessidades diversificadas dos alunos, comprometendo a eficácia das práticas inclusivas.

RECURSOS LIMITADOS

A limitação de recursos é uma barreira significativa para a inclusão em muitas escolas públicas. A falta de materiais adaptados, tecnologias assistivas e infraestrutura adequada pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. Além disso, a escassez de apoio adicional, como assistentes educacionais e profissionais especializados, pode impactar negativamente a capacidade das escolas de atender às necessidades individuais dos alunos.

RESISTÊNCIA A MUDANÇAS

A resistência a mudanças, tanto por parte da equipe escolar quanto da comunidade, é um desafio comum. Mudanças na abordagem pedagógica e na cultura escolar podem encontrar resistência devido a preconceitos, falta de entendimento ou preocupações com a implementação prática. A resistência pode ser exacerbada pela falta de apoio e orientação adequados, tornando a adaptação às práticas inclusivas mais difícil.

ACESSO INSUFICIENTE A SUPORTE ESPECIALIZADO

A falta de acesso a suporte especializado, como serviços de orientação e aconselhamento, pode limitar a capacidade das escolas de implementar práticas inclusivas de forma eficaz. Sem o suporte de especialistas em educação especial e outros profissionais, as escolas podem enfrentar dificuldades para adaptar o currículo e as metodologias de ensino às necessidades dos alunos com deficiência.

DESIGUALDADE REGIONAL

A desigualdade regional também é um fator que afeta a implementação da inclusão. Escolas localizadas em áreas com menos recursos financeiros ou em regiões menos desenvolvidas podem enfrentar desafios adicionais, como a falta de infraestrutura adequada e a dificuldade em atrair e reter profissionais qualificados. Essas desigualdades podem criar disparidades na qualidade da inclusão oferecida em diferentes localidades.

IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

REPLICAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS

A análise de estudos de caso de escolas que conseguiram implementar práticas inclusivas com sucesso pode fornecer modelos valiosos para outras instituições. A identificação e a replicação de

boas práticas, como a formação contínua dos profissionais, a colaboração com especialistas e a utilização adequada de recursos, podem ajudar a superar desafios e melhorar a eficácia da inclusão em diferentes contextos.

INTERVENÇÕES ESPECÍFICAS PARA SUPERAR DESAFIOS

Para enfrentar os desafios identificados, é essencial implementar intervenções específicas. Isso pode incluir a ampliação da formação dos professores em educação inclusiva, o aumento dos investimentos em recursos e infraestrutura, e a promoção de uma cultura escolar mais receptiva à inclusão. Programas de apoio e orientação para escolas que enfrentam dificuldades podem ajudar a superar barreiras e melhorar a prática inclusiva.

ADVOCACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

A promoção de políticas públicas que abordem as desigualdades regionais e os desafios estruturais é fundamental para garantir a inclusão efetiva. Advoca por parte de organizações educacionais e de defesa dos direitos das pessoas com deficiência pode contribuir para a implementação de políticas que assegurem recursos adequados e suporte contínuo para escolas públicas.

A análise dos estudos de caso revela que, embora existam desafios significativos, também há muitas oportunidades para melhorar a inclusão escolar. Com a identificação e a aplicação de práticas bem-sucedidas, é possível avançar na criação de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo para todas as crianças.

RECOMENDAÇÕES E PROPOSTAS

MELHORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É fundamental que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, inclua componentes robustos sobre educação inclusiva. Programas de formação devem fornecer aos educadores ferramentas e estratégias práticas para atender às necessidades diversificadas das crianças.

O governo e as instituições educacionais devem investir em recursos materiais e infraestrutura adequados para suportar a inclusão. Isso inclui a adaptação das instalações escolares e a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados.

PROMOÇÃO DA SENSIBILIZAÇÃO E MUDANÇA CULTURAL

A promoção da inclusão deve ser acompanhada de esforços para mudar a cultura escolar e sensibilizar todos os membros da comunidade escolar sobre a importância da inclusão. Campanhas de conscientização e atividades de formação continuada podem ajudar a combater preconceitos e promover uma atitude positiva em relação à diversidade.

FORTALECIMENTO DA COLABORAÇÃO E APOIO ESPECIALIZADO

A colaboração entre escolas, profissionais de educação e especialistas em educação inclusiva deve ser incentivada. A presença de profissionais especializados e a implementação de equipes de apoio podem ajudar a superar desafios e fornecer suporte adicional às escolas.

CAMINHANDO PARA O FIM

A inclusão na educação infantil da rede pública é um objetivo fundamental para assegurar que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Embora o conceito de inclusão esteja formalmente estabelecido e respaldado por legislações e políticas públicas, a realidade da implementação nas escolas públicas revela uma série de desafios que precisam ser abordados para que a inclusão se concretize de maneira eficaz.

Apesar dos avanços legislativos e das diretrizes estabelecidas, a prática da inclusão na educação infantil enfrenta diversas barreiras que comprometem sua efetividade:

Barreiras Estruturais: A infraestrutura das escolas muitas vezes não está adequadamente adaptada para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A falta de rampas, banheiros acessíveis, e equipamentos especializados são exemplos de barreiras físicas que impedem a plena participação de todos os alunos.

Barreiras Institucionais: As escolas públicas frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à escassez de recursos financeiros e humanos. A insuficiência de materiais pedagógicos adaptados e a falta de professores especializados em educação inclusiva são problemas comuns. Além disso, a implementação de práticas inclusivas muitas vezes requer mudanças na gestão e na organização escolar, o que pode encontrar resistência.

Barreiras Culturais: A aceitação da inclusão e a mudança de atitudes em relação à diversidade são essenciais para o sucesso da inclusão escolar. Muitas vezes, preconceitos e falta de conscientização entre educadores, alunos e a comunidade em geral podem dificultar a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor.

ABORDAGENS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

Para avançar em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa, é necessário adotar uma abordagem abrangente e integrada que considere as seguintes estratégias:

- A capacitação contínua dos profissionais de educação é crucial para a implementação bem-sucedida da inclusão. Programas de formação devem incluir formação específica em estratégias e práticas inclusivas, além de promover o desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação deve ser apoiada por oportunidades de desenvolvimento profissional e suporte contínuo.

- É fundamental que haja investimentos adequados em recursos materiais e na infraestrutura das escolas. A disponibilização de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados, e a

adaptação das instalações físicas são essenciais para garantir que todos os alunos possam participar plenamente das atividades escolares.

- A mudança cultural é um aspecto crucial para o sucesso da inclusão. É necessário promover a sensibilização e a educação sobre a importância da inclusão para todos os membros da comunidade escolar. Atividades de conscientização, campanhas contra preconceitos e iniciativas que celebrem a diversidade podem ajudar a construir uma cultura escolar mais inclusiva.

- A colaboração entre escolas, famílias, e especialistas em educação inclusiva é vital. As parcerias podem proporcionar suporte adicional, recursos especializados e compartilhar boas práticas. A participação ativa dos pais e responsáveis é fundamental para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira eficaz e para criar uma rede de suporte que amplie o impacto das práticas inclusivas.

TRABALHO CONJUNTO PARA A INCLUSÃO

A realização da inclusão escolar na educação infantil requer um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional. Desde os gestores e educadores até as famílias e a comunidade em geral, cada parte desempenha um papel importante na criação de um ambiente educacional que valorize e promova a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que as políticas de inclusão se traduzam em práticas concretas e benéficas para cada criança na rede pública, é necessário um compromisso contínuo e uma abordagem colaborativa. A implementação efetiva da inclusão não é um objetivo que pode ser alcançado apenas por meio de políticas e regulamentações, mas sim por meio da criação de um ambiente escolar que suporte e valorize todos os alunos. A superação das barreiras estruturais, institucionais e culturais é um passo fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação que atenda às suas necessidades e promova seu desenvolvimento integral.

Avançar em direção a uma educação mais inclusiva é um desafio, mas também uma oportunidade para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Ao focar em práticas inclusivas e em um compromisso coletivo com a inclusão, é possível criar um sistema educacional que verdadeiramente reflita e apoie a diversidade das crianças que atendemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024 às 10h34.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024 às 09h35.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13146.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024 às 13h45

DE PAEPE, M. **A Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

GARCIA, M. R.; PEREIRA, J. S. **Educação Inclusiva: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MACHADO, S. R. **Políticas Públicas e Inclusão Escolar: Um Estudo Comparado**. Curitiba: Juruá Editora, 2015.

SILVA, R. L.; COSTA, E. L. **Desafios da Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SYDNER, W. **Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge**. Boston: Harvard Business Review Press, 2002.

ARTE-EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ART-EDUCATION, EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY EDUCATION



ANDREIA MARIA LUIZ DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2004); Especialista em Artes Visuais pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2011); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Armando de Salles Oliveira – Professora de Ensino Fundamental II – Artes – na EMEF Armando de Salles Oliveira

RESUMO

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em todas as culturas. O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte dos conceitos e valores estabelecidos em cada ambiente cultural. Era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor, o qual, competia “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos. Não valorizando a criação própria e sim a que era imposta. Até os anos 60, existiam poucos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área. Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco do ensino de Arte. Essa reflexão inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular. Afirmavam que o desenvolvimento da criança é resultado de formas complexas de aprendizagem e, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce. A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-educação, permitindo que se ampliassem às discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimento e competência na área. O presente trabalho mostrou uma visão clara e objetiva da proposta triangular de Arte nas esferas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Desenvolvimento; Aprendizagem; Ensino.

ABSTRACT

Since the beginning of human history, art has been present in all cultures. The teaching and learning of art are part of the concepts and values established in each cultural environment. It was essentially focused on technical mastery, centered on the teacher, whose role it was to "transmit" codes, concepts, and categories linked to aesthetic standards to students. It did not value one's own creation, but rather imposed creation. Until the 1960s, there were few teacher training courses in this field, and teachers of any subject or individuals with some skill in the area were available. At the beginning of the 1960s, art educators, primarily American, laid the foundation for a new shift in the focus of art education. This reflection inaugurated a new trend, whose objective was to define the artistic phenomenon as curricular content. They asserted that child development is the result of complex forms of learning and does not occur automatically as the child grows. The Art Education movement emerged in the 1980s, expanding discussions on the appreciation and development of teachers, who recognized their isolation within schools and their lack of knowledge and expertise in the field. This work presents a clear and objective vision of the triangular approach to Art in Early Childhood Education and Elementary School.

Keywords: Art; Culture; Development; Learning; Teaching.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado partiu da necessidade de contribuir com a melhoria da qualidade de ensino em Arte. Focalizado nas referências bibliográficas de Arte-Educação pudemos socializar conhecimentos adquiridos ao longo da graduação e também colocá-los em prática nos seguimentos o qual gere esse estudo, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Contextualizando os conteúdos as práticas de aprendizagens vividas dentro e fora da escola.

O estudo de Arte-Educação oportunizou uma viagem para a História da Arte sendo esta importantíssima para o entendimento atual sobre a arte, pois, está é um produto histórico e não é dissociada do tempo atual. A educação da Arte é presente, passado e futuro.

O presente estudo tem como objetivo geral contribuir para a efetivação do ensino da Arte de forma contextualizada a vida real do aluno, sendo esta significativa para a sua formação cidadã.

A partir do pressuposto acima, apresentamos “Arte-Educação na Educação Infantil e Ensino Fundamental”, que inicia o primeiro capítulo fazendo uma breve passagem na História da Arte e em

seguida caminha-se por um período de transformações no ensino de Arte no currículo nacional do Brasil.

E, finalmente, concluímos buscando ter contribuído para a efetivação de um estudo crítico e reflexivo sobre a Arte-Educação, sobretudo, ajudando a estabelecer uma relação articulada, dinâmica e inovadora com as práticas pedagógicas atuais.

A INFLUÊNCIA DA ARTE NA EXISTÊNCIA HUMANA

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais.

O homem da pré-história que desenhou um bisão numa caverna teve que aprender essa prática e da mesma forma ensinou para alguém. Sendo assim o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte dos conceitos e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.

O ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalistas e escolanovista (Escola Nova). Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século XX e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência da Escola Nova.

REPENSANDO SOBRE O ENSINO DE ARTE

O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo.

As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, como foi citado no capítulo anterior, passa então dar importância ao processo de desenvolvimento do aluno e sua criação.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno.

Uma reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.

No início da década de 70, autores responsáveis pela mudança de rumo do ensino de Arte nos Estados Unidos, afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce;

“Uma educação democrática é aquela na qual a igualdade de oportunidades é elemento fundamental. Uma educação sem essa igualdade de oportunidades é baseada em privilégios e, portanto, não é democrática”. A educação é um processo de vida, haja vista que esta é uma longa experiência.

Também é um processo social, mas que não pode ser uma preparação para vida que há de vir, pois “a escola deve representar a vida presente, uma vida tão real e vital para a criança como a que vive em sua casa, na vizinhança ou no campo de jogo” (Dewey, 1940, p. 22). “A educação é um processo de reconstrução, de reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos à melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (Dewey, 1959, p. 8).

UM NOVO OLHAR PARA A DISCIPLINA

“As Artes se parecem em seus princípios, não necessariamente em suas obras”. (Decroux, 2008, p. 41)
A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal.

Os fundamentos da Arte-Educação, multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o objetivo de rever e propor novos seguimentos à ação educativa em Arte.

As pesquisas desenvolvidas a partir do início de século XX, em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Esses princípios influenciaram o que se chamou “Movimento da Educação através da Arte”.

Nesse sentido podemos dizer que, o importante é o processo criador e não o produto que se realiza, e que o ensino acontece quando partimos, do aprender a fazer, fazendo.

Mas estes e muitos lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na idéia original, o que redundou na banalização do *“deixa fazer”*. Ou seja, sem nenhum significado, nem intervenção (Barbosa, 2002).

Sendo assim a prática da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença

obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer.

O objetivo fundamental era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança, resultando numa aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística.

Atualmente profissionais do mundo todo se preocupam em responder básicas perguntas que fundamentam sua atividade pedagógica

- Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?
- Qual a função da arte na sociedade?
- Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?
- Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?
- Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?

A partir desse novo foco de atenção passou a considerar os conteúdos e o processo de aprendizagem dos alunos. Diante disso podemos dizer que a arte leva os indivíduos a estabelecer um comportamento mental que os levam a comparar coisas, a passar do estado das ideias para o estado da comunicação, a formular

conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos. Todo esse processo faz com que o aluno seja capaz de ler e analisar o mundo em que vive.

FUNDAMENTOS NORTEADORES PARA O ENSINO DE ARTE

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5962/71), a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões desta lei, que retirava a obrigatoriedade da área.

Com a LDBEN n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º).

APRENDER E ENSINAR ARTE

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino na área de Arte se desenvolve pela experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções sobre a arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, como aprender o fazer artístico. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, videografar ou dramatizar não são atividades que visam a distraí-los da “seriedade” das outras áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo.

Posteriormente com a Lei Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a Arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica, segundo o PCNs (1998, p.25) “[...] O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º). Após alguns empasses acerca do ensino de artes nas escolas, priorizou-se o seu estudo pela importância de:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo e para a sociedade. Em uma realidade social como a nossa, em que “a divisão do trabalho é fator determinante e as pessoas estão cada vez mais especializadas, a arte seria uma forma de resgatar a totalidade. Totalidade esta que envolve as várias dimensões do ser humano: afetiva, cognitiva e social, numa relação integradora de emoção e razão, afetividade e cognição, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento” (ZAGONEL, 2012, p.27 apud FREITAS, 2007).

AS EXPECTATIVAS DA ARTE-EDUCAÇÃO

Com o início do movimento Arte-Educação, houve uma conscientização profissional a qual evoluiu para discussões que geraram concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas.

Esse novo marco curricular traz reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

São várias propostas que foram difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos.

A Proposta Triangular para o Ensino da Arte de Ana Mae Barbosa ressalta esse encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

“A arte não tem certo ou errado, o que é muito importante para as crianças que são rejeitadas na escola por terem dificuldade de aprender, ou problemas de comportamento. Na arte, eles podem ousar sem medo, explorar, experimentar e revelar novas capacidades” (Barbosa, 2005).

Diante de todos esses estudos e experiências adquiridas e assistidas, temos como objetivos principais que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres;
- Posicionar-se de maneira crítica, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil, construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, contribuindo para a melhoria do meio ambiente;

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, o aluno desenvolve:

- sensibilidade, percepção e imaginação;
- tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas;
- relacionando criadoramente com outras disciplinas do currículo;
- conhecendo a arte de outras culturas, compreendendo a relatividades dos valores que são enraizados nos seus modos de pensar e agir;
- valorizando do que lhe é próprio e favorece abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana;

“Fazer arte é materializar sua experiência e percepção sobre o mundo, transformando o fluxo de momentos em alguma coisa visual, textual ou musical. Arte cria um tipo de comentário” (kruger, 2008, p. 41).

Há uma dimensão social das manifestações artísticas. O conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos, esse conhecimento abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da

poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

“Cada obra de arte é um arquipélago porque cada boa obra engendra uma ilha, com topografia, atmosfera e vegetação particulares, eventualmente semelhante à outra ilha, mas sem confundir-se com ela. Percorrê-la com cuidado equivale a vivenciá-la, perceber o que só ela oferece” (Farias, 2002, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o conhecimento adquirido ao longo do curso, sendo este embasado dentro da proposta triangular Arte-Educação, nos proporciona uma visão mais clara e objetiva sobre ensinar Arte na escola. Possibilitando uma teia de saberes e práticas que se estende a todos os seguimentos curriculares, caminhando em várias trilhas de linguagens intelectuais, visuais, tecnológicas e de múltiplas aprendizagens, que independente da idade da criança, ela deve estar inserida na Educação Básica do currículo nacional, entretanto o ensino de Arte deve ser apresentado com qualidade e compromisso significativo para que seja pontual na formação dos nossos alunos, pois a Arte abre caminhos para a conscientização social, para a descoberta dos seus direitos e obrigações. Também desenvolve a cognição e capacidade de aprender.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mãe. *Inquietação e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, 2005 In: Agência Repórter Social/Revista Educação.
- BRASIL, LDB In: MEC. Gov.br
- DECROUX, 2008, p. 41 In: PC SEE/Arte
- DEWEY, J. *El arte como experiência*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1949.
- FARIAS, Agnaldo. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 20.
- KRUGER, 2008, p. 41 In: PC SEE/Arte – Museu Vale do Rio Doce II 2007 – Sentidos na/da Arte Contemporânea.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. SP: Nacional, 1985.
- Pedagogia. SP: Editora Nacional, 1970.
- Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal (Cenp).
- Departamento do Ensino Básico. *Diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus*. São Paulo, dez. 1971.
- ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. *História da Arte-Educação em São Paulo*. São Paulo: Aesp, 1986.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

A imagem no ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Iochpe, 1991.

Recorte e colagem. Influências de John Dewey no ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

MORAN, J. M. Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação. SP-Paulinas.

ZAGONEL, Bernadete. Arte na educação escolar. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Coleção Metodologia do Ensino de Artes, v.I).

INTERNETÊS: A NOVA LINGUAGEM CRIADA PARA O MUNDO VIRTUAL

INTERNETÊS: THE NEW LANGUAGE CREATED FOR THE VIRTUAL WORLD



ANDRESSA AIRES WALLBAUM

Graduada em Pedagogia pela UNINOVE 2008 e Pós-graduada em Educação Infantil pela UNINOVE em 2018. Educadora desde 2016 e atualmente atuando como Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Com a globalização, o advento da internet e a propagação dos recursos tecnológicos que influenciam o desenvolvimento social nas redes de comunicação, surgiu o fenômeno da circulação instantânea de informações, o qual faz o uso de um vocabulário terminológico que permite uma comunicação rápida e interativa entre os usuários, intitulada como Internetês. Tendo em vista a língua como fonte de ação e interação humana, a pesquisa objetivou principalmente expor as transformações e o dinamismo da linguagem virtual nos contextos mais populares entre os internautas. A atividade verbal humana, a simbologia imagética, o neologismo e a simplificação/abreviação de palavras, são os principais responsáveis pelas inovações na escrita digitalizada presente no ciberespaço. Os padrões da norma culta são quebrados na exibição das observações, já que o principal objetivo do Internetês é incluir a realidade da linguagem cotidiana no ambiente virtual, ambiente esse que não dívida, mas sim unifique grupos. Desde os primeiros dialetos que fundiram a língua portuguesa até hoje, a linguagem virtual pode ser considerada a mais receptiva e efetiva no alcance de pessoas e regiões.

PALAVRAS-CHAVE: Internetês; Nova Linguagem; Linguagem Grafolinguística.

ABSTRACT

With globalization, the advent of the internet, and the proliferation of technological resources that influence social development in communication networks, the phenomenon of instantaneous information circulation emerged, utilizing a terminological vocabulary that enables rapid and interactive communication between users, known as Internetese. Considering language as a source of human

action and interaction, the research aimed primarily to expose the transformations and dynamism of virtual language in the most popular contexts among internet users. Human verbal activity, imagery, neologisms, and word simplification/abbreviation are the main drivers of innovations in digital writing present in cyberspace. The observations break with the standard norms of formal language, as the main objective of Internetese is to incorporate the reality of everyday language into the virtual environment—an environment that does not divide, but rather unifies groups. From the first dialects that merged the Portuguese language to the present day, virtual language can be considered the most receptive and effective in reaching people and regions.

KEYWORDS: Internetese; New Language; Grapholinguistic Language.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Língua Portuguesa é uma unidade composta por diversas variantes que apareceram e se transformaram ao longo da história e sofrem um processo contínuo de mudanças, evidenciando as trajetórias dos falantes em determinados contextos que modificam seu idioma, assim como recriam estratégias de comunicação em cada situação de uso. Fazendo-se necessária a reflexão sobre o papel da linguagem na cronologia histórica e das teorias linguísticas em paralelo ao mundo contemporâneo e as novas tecnologias.

Delimitando as relações comunicativas através da Internet, é observado o desenvolvimento de uma linguagem própria, rica em velocidade e com o poder de atingir simultaneamente uma grande massa da sociedade.

O trabalho é de caráter bibliográfico, visa demonstrar as características e facilidades do uso da nova linguagem, o Internetês, nas mídias sociais digitais.

Analisando a história da língua portuguesa e seu processo evolutivo, expus a influência do latim, abordei o surgimento das línguas modernas, investigando o galego português da Idade Média, exibindo a expansão do português decorrente das grandes navegações até a fixação da língua no Brasil, contando com a influência dos povos nativos e demais nacionalidades emigrantes para a construção do português brasileiro.

No que diz respeito ao contexto histórico, também levantei informações sobre o surgimento da Internet e como o acontecimento revolucionou a era da comunicação. Ademais, a Internet se mantém como a grande impulsionadora do mercado mundial, sua versatilidade torna possível a exploração de infinitas áreas de diversas maneiras. Assim, relacionei a linguagem e a Internet como tecnologias vivas, em constante desenvolvimento e transformação, gerando facilidade e se adequando à sociedade e aos modos de vida.

Segui investigando as teorias linguísticas, sociolinguísticas, semióticas e fonéticas/fonológicas como base teórica da pesquisa, tais teorias direcionaram a análise da grafolinguagem do internetês

para as questões de variantes linguísticas, da escrita fonetizada e dos neologismos originários da internet.

Enfim, a execução prática da pesquisa foi iniciada a partir da coleta de dados no próprio espaço virtual, explorando os diversos âmbitos e gêneros da web, auxiliando na análise e interpretação dos dados linguísticos obtidos.

CONTEXTO HISTÓRICO: ORIGEM DO LATIM

Estudos anteriores ao século XIX declaram que o latim derivava-se do grego clássico e este do hebraico, considerada a língua adâmica ou original. Porém, esses saberes eram embasados apenas em suposições e não apresentaram argumentos ou comprovações científicas como procedemos atualmente.

Devido ao expansionismo europeu essas crenças foram descartadas, pois, houve demasiado interesse nas línguas Orientais as quais eram faladas nas negociações comerciais e colonialistas dos países europeus, principalmente os da península Ibérica.

A partir da obra *“De vulgari eloquentia”* de Dante, início do século XIV, inicia-se um mapeamento das línguas faladas na Europa, ao perceberem as numerosas semelhanças dentre as línguas europeias com as línguas orientais, como o sânscrito, língua muito antiga que foi falada na Índia, pesquisas foram sendo aprimoradas e intensificadas, nascendo assim, a Linguística Histórico-Comparativa no século XIX. O estudo comparatista consistia em comparar e, sobretudo organizar as línguas em seções, com as famílias representadas por uma árvore como as produzidas na genealogia familiar, e assim, representar as subdivisões de uma mesma raiz e, em cada qual, especificar os ancestrais comuns. Com isso, fazia-se possível identificar a origem da língua atestada, bem como compreender e encontrar a família linguística do latim e do grego, até então, consideradas “línguas de cultura”.

Tal fato culminou na oficialização da Linguística Histórico-Comparativa, através do pronunciamento do jurista, filólogo e humanista inglês Sir. William Jones na conferência de 1786 da Sociedade Asiática, publicado somente em 1788.

O latim foi a língua introduzida pela força e imposição do dominador, acabando a se incorporar ou transformar em línguas locais adotadas por vários grupos étnicos da Europa, norte da África e por diversas regiões da Ásia, todas as regiões que foram conquistas territoriais e domínio dos romanos, pelos mais de dez séculos de soberania e existência do Império Romano.

Todo esse processo de domínio e colonização levou à aculturação, ou seja, apropriação de costumes, linguagens e culturas do dominador em detrimento as culturas existentes nos locais dominados pelos romanos e, como forma de acultramento foi romanizado, isto é, houve a imposição da língua como forma de comunicação entre os povos.

EXPANSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO

Segundo dados da Ethnologue (2020), o português é a nona (9ª) língua mais falada do planeta, sua popularidade só é uma confirmação da grande potência marítima que foi Portugal nos tempos das Grandes Navegações.

Em 1996, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), fazendo parte: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Além dos países lusófonos, existem outros territórios com um número expressivo de falantes do português, como o exemplo de Goa, na Índia, e de Macau, na China. O grande processo migratório de brasileiros na América do Norte, na Europa e no Japão também contribuiu para a disseminação da língua ao redor do globo. Assim como na CPLP, o português também é a língua oficial das seguintes organizações: União Africana, União Europeia, Unasul, MERCOSUL, OEA e União Latina, destacando a sua relevância política internacional.

O expressivo número de falantes levou grandes empresas e comerciantes a veicular seus produtos em língua portuguesa, principalmente no que diz respeito a artigos publicitários, para atingir e conquistar um maior mercado consumidor.

Apesar do português exercer caráter de língua oficial nos países já citados, a língua possui situações diferentes em cada território. Enquanto no Brasil e em Portugal é a língua da grande maioria, na África e na Ásia existem algumas particularidades.

Na Ásia a presença política de Portugal se fez em alguns territórios asiáticos no século XX, e dos séculos XVI ao XVIII, o português serviu como língua franca nos portos da Índia e nos portos do Sudeste da Ásia, ou seja, o português era a língua do comércio. Atualmente a soberania portuguesa não está mais presente no Oriente, exceto no minúsculo território de Macau.

Nos países da África apesar da imposição do português como língua oficial, houve e há lacunas, uma vez que as línguas naturais resistiram e, percebe-se o bilinguismo em diversas regiões, por exemplo: em Angola, cerca de 30% da população tem o português como primeira língua; em Moçambique o número é ainda menor, representando apenas 6% da população; em se tratando das capitais, Luanda e Maputo, respectivamente os números aumentam nas estatísticas.

LÍNGUA PORTUGUESA SE ESTABELECENDO EM DEFINITIVO NO BRASIL

O início do século XIX foi marcado pela vinda da Família Real Portuguesa ao território brasileiro (1807-1808), desrespeitando o Bloqueio Continental e fugindo de Napoleão e suas tropas.

A chegada da corte gerou uma grande insatisfação popular, pois muitos brasileiros foram despejados de suas residências para abrigar o povo estrangeiro, a esquadra portuguesa que partira era pequena, somando apenas 25 embarcações: oito (8) naus, cinco (5) bergantins, quatro (4) fragatas, três (3) escunas, três (3) navios, e duas (2) charruas. Sobre o número de pessoas que

vieram na comitiva do rei há divergências quanto ao número, segundo historiadores a família real e sua corte vieram com aproximadamente 15.000 pessoas, outros afirmam que contava com aproximadamente 420 pessoas, além de 60.000 livros, roupas e afins.

Para alguns historiadores surgiu um número fantasioso de 15 mil pessoas criado por um oficial chamado Thomas O'Neil, pertencente à marinha inglesa, registrado em suas memórias, publicadas no século XIX. Encontrava-se o referido oficial embarcado a quilômetros de distância do porto de Belém, de onde saíram os navios portugueses. Evidentemente, ele não presenciou o embarque das pessoas para contá-las. Pura fantasia delirante! Apesar dessas contradições, os historiadores adotaram esse número bizarro como base e passaram a aumentá-lo ou a diminuí-lo segundo as conveniências de seus textos. Ninguém até hoje apresentou documentos comprobatórios desse equívoco histórico. Segundo Cavalcanti (2007) “[...] Elaborei duas listas: uma que denominei Geral, com as pessoas civis, religiosas, ou militares que aparecem repetidas em documentos diferentes e que alcançou um total de 420 pessoas; e uma outra, só com os militares citados por Esparteiros (não citados na lista Geral) que aparecem no Almanaque da cidade do Rio de Janeiro de 1811, ou na Gazeta, no total de 102 pessoas.”

Apesar das contradições quanto ao número de pessoas, o que se pode afirmar é que a corte trouxe muitas influências culturais, uma vez que seus navios vieram recheados de livros, obras artísticas, documentos, entre outros artigos.

Durante o período Joanino (1808-1821), D. João implementou diversas medidas culturais, dentre elas destacamos a criação da Biblioteca Real. Em relação às influências linguísticas, alguns pesquisadores assumem que parte da população brasileira via vantagem em falar como a nobreza, como uma forma de prestígio, portanto, é criada a hipótese que a pronúncia chiante foi resultado da vinda da corte.

A fase de 1900 foi marcada pelo aumento da urbanização, dado pela migração nordestina para as regiões do sudeste, destacando São Paulo e Rio de Janeiro, que misturou aspectos culturais e peculiaridades dos falantes de cada região do norte e nordeste brasileiro, além do deslocamento de inúmeras pessoas para a construção de Brasília, fundada em 21 de abril de 1960.

Criando assim, um ambiente com maior dinamismo e propício às mudanças linguísticas, pela influência da mídia nos grandes centros. O mesmo período apresentou preocupações com a norma linguística nos meios de comunicação, destacando a imprensa, o rádio e a televisão, o que motivou a criação de dois congressos para discussão: o primeiro deles foi o Congresso Brasileiro de Língua Cantada, realizado em São Paulo no ano de 1937; seguido do Congresso Brasileiro da Língua Falada no Teatro de 1956, em Salvador, participaram desses eventos figuras como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Celso Cunha, entre outros.

HISTÓRIA DA INTERNET

Para que houvesse a criação dos computadores e tão logo a internet, o telégrafo antecedeu a comunicação entre pessoas a distância. Era um modelo que tinha deficiências, então, na linha de evolução, outros aparelhos surgiram, como o telefone, rádio, televisão, celulares e enfim o meio de comunicação que revolucionou o mundo: a internet.

O PROJETO ARPA

A Guerra Fria, em 1957, gerou a chamada corrida espacial, travada entre Estados Unidos e União Soviética, essas duas nações buscavam cada vez mais avanços tecnológicos e esses aconteciam principalmente na área da informática.

Por conseguinte, no final da década de 1950, os Estados Unidos desenvolveu um projeto chamado ARPA (Advanced Research Projects Agency), o qual buscava uma comunicação mais eficiente e que permitisse a propagação das informaçõessem interrupções, caso algum ataque acontecesse ao estado Norte Americano.

Um dos pioneiros da ARPA foi J.C.R. Licklider, do instituto de tecnologia de Massachusetts, recrutado depois de teorizar sobre uma rede de comunicação global, que possibilitaria a interação entre computadores e usuários. Licklider foi o primeiro diretor do Escritório de Técnicas de Processamento da Informação (IPTO), que foi o embrião da Arpanet, a predecessora da internet.

No mundo começaram a surgir novas redes, de modo que a Arpa iniciou seus estudos sobre o conceito de “internetworking”, uma forma de interligação de redes. O dilema da Arpanet se encontrou na incompatibilidade dos protocolos, o NCP deveria ser substituído pelo TCP (Transmission Control Protocol).

Com todas as novidades, algumas universidades buscaram criar suas própriasredes. Em 1979, essas universidades conseguiram apoio da NSF (National Science Foundation) e, em 1981 começa a funcionar a Computer Science Network (CSNet), a primeira rede que teve conexão com a Arpanet e que gerou o TCP/IP. Após um período de três anos a rede se torna independente e a NSF planeja criar uma rede mais ampla. Em 1986, a instituição lança a NSFNet com o objetivo de interligarredes, definindo o termo “internet”. A partir disso, a rede monta uma estrutura de conexões de internet no país e com a chegada dos anos de 1990, a maioria dasredes são roteadas para o sistema.

Nessa mesma data, os militares criam sua própria rede, a Milnet, e assim, a Arpanet é extinta. Muitos países começam a aderir à NSFNet e o número de redes roteadas dispara, por essa razão, em 1991 a NSF permite o uso da rede para fins comerciais e a partir de 1995 começa a ser privatizada.

A INTERNET NO BRASIL

Foi em 1988, depois da iniciativa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e do LNCC (Laboratório Nacional de Comunicação Científica) de conectarem-se à redes internacionais, que o Ministério de Ciência e Tecnologia cria em 1989 a Rede Nacional de Pesquisas, uma instituição que disponibilizaria serviços de acesso à internet no Brasil. O ponto de partida foi um sistema chamado “backbone”, que interligava instituições educacionais à internet e mais tarde foram criados “backbones regionais” a fim de integrar instituições de outras cidades. Em 1995, a internet começa a ser comercializada pela Embratel. Desde então, o uso da rede se torna misto, para fins acadêmicos e também para usuários fora das instituições acadêmicas.

MUNDO PÓS-INTERNET

A internet é o meio de comunicação mais utilizado no mundo atualmente. Essa invenção encurtou a distância entre as pessoas e conecta milhares de computadores e celulares. Essas ferramentas quando possuem acesso à internet mudam o cotidiano de uma sociedade. A mudança ocorreu em diversas áreas da vida profissional e social, sendo mais expressivas no trabalho, educação, relacionamentos, comércio e entretenimento.

Esse meio tornou mais rápido e fácil o acesso às informações, pois facilitou a busca por conhecimento, aproximou pessoas e instituições com as mensagens instantâneas, diminuiu a taxa de desemprego com o trabalho por meio de aplicativos, promoveu atividades de lazer com o surgimento de plataformas de música, filmes e jogos, entre outras serventias.

Contudo, apesar de ser muito necessária e transformadora, o uso da internet não diminui as diferenças sociais, por mais que atinja um número elevado de pessoas, a forma que é usada e suas consequências, muitas vezes, não são fatores determinantes para a modificação da condição social dos indivíduos. Outra questão a ser pensada é a privacidade na rede, pois há uma enorme fonte de compartilhamento de dados que, muitas vezes torna-se incontrolável e acaba trazendo prejuízos tanto para a pessoa física, quanto para a pessoa jurídica.

Esse sistema é um espaço de muitas vantagens, mas que precisa ser ponderado por todos que o conectam.

LINGUAGEM VISUAL DA INTERNET

Segundo Joy (2003), a imagem é heterogênea e responsável por relacionarem um mesmo ambiente os signos icônicos, plásticos (cores, formatos, texturas) e linguísticos. A representação da linguagem visual na internet se dá pelo uso de símbolos/ícones que representam determinados conceitos para as pessoas, a partir de experiências visuais e de repertório. Em um mundo globalizado, o reconhecimento e a “leitura por imagens” derrubam as barreiras da língua.

Existe uma manifestação cultural que tem ganhado destaque na internet: os chamados

“memes”.

Originalmente, o termo “meme” é um neologismo cunhado pelo biólogo evolucionista britânico Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta* (1976), com o objetivo de identificar os novos “replicadores” não-biológicos, ou seja, replicadores culturais. A palavra “meme” é uma abreviatura — inspirada na palavra “gene” — de “mimeme”, que vem do Grego Antigo *μίμημα* (“imitação, cópia”; de onde também se originam “mimético” e “mimetismo”). De acordo com Dawkins (2006, p.192), o meme é uma “unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação” ou, em outras palavras, “um gene cultural”.

No contexto da Web, o uso do termo abrange “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de formaviral” (FONTANELLA, 2009b, p. 8) e que, por vezes, são caracterizados pela repetição de um modelo formal básico, manifestando-se por meio de vídeos, frases, “hashtags”, fotolegendas, tirinhas, entre outros.

Os memes são realizados de forma lúdica e possuem a pretensão de provocar humor, pela semiótica podemos compreender nos memes como se constroem as relações de referência, ligações contextuais, processos de emissão e efeitos produzidos em um receptor, isto é, como se dá o próprio processo comunicativo.

Compreende-se assim, que a produção de sentido das imagens e símbolos é de natureza interdiscursiva, ou seja, resultante da inter-relação entre diferentes fatores, que poderes de referência eles têm, como se contextualizam, como se estruturam em sistemas e processos, como são emitidos, produzidos, que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que consequências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí questões que cabe a semiótica investigar. (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 76).

GÊNEROS VIRTUAIS

As formas textuais virtualizadas são variadas e versáteis, estão presentes em diversos gêneros textuais distribuídos em ambientes distintos da rede de computadores, comprovando que a internet não é um ambiente virtual homogêneo (MARCUSCHI, 2005, p.26). Temos como exemplo de gêneros digitais: os e-mails, mensagens de WhatsApp, direct, post, story, etc.

De acordo com Marcuschi (2012), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, são adeptos as transformações da humanidade e interagem sincronicamente com o contexto em que são expostos.

A virtualização da linguagem cria novos espaços e outras velocidades, com a emergência de uma nova forma de aprendizagem. A passagem do privado ao público e a transformação recíproca do interior em exterior, são atributos da virtualização.

Nesse contexto surge o hipertexto, termo criado pelo americano Theodore Nelson, na década de 1960, que pensou na possibilidade de mover parte do texto e editá-lo, resultando em uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, composta por blocos de informação interligados, através de

interconexões, denominados links, e oferece ao usuário diferentes trajetos para a leitura. Esse tipo de texto propiciou um imaginário híbrido capaz de sustentar uma relação flexível entre os interesses sociais das tradições da oralidade e da escrita.

AS MODALIDADES DAS LINGUAGENS USADAS NA INTERNET

Com o advento da tecnologia, houve a disseminação de uma escrita particular e específica, também podendo ser chamada de comunicação informal e fluida: o Internetês, um sistema de linguagem grafolinguística, taquigráfica, fonética e visual.

O “internetês” é conhecido sobretudo como forma grafolinguística, que se difundiu em textos inseridos em diversos locais como: chats, blogs e demais redes sociais. Seria uma prática de escrita caracterizada pelo registro divergente da norma padrão da língua portuguesa (Komesu & Tenani, 2009).

Em termos linguísticos, surgiu uma nova modalidade que engloba os códigos escritos e orais, caracterizando uma “fala/escrita criptografada, envolvendo o uso de palavras cifradas, estrangeirismos, neologismos, siglas, abreviaturas, desenhos, ícones, símbolos, figurinhas, “GIFS” e outros recursos responsáveis por codificar emoções e intensidades de fala na escrita de maneira que facilite e acelere a comunicação. Em outras palavras a grafolinguística seria o imbricamento da linguagem taquigráfica, fonética e visual e sua ocorrência se dá simultaneamente na mensagem.

A LINGUAGEM TAQUIGRÁFICA DESENVOLVIDA NA INTERNET

A Taquigrafia é uma palavra de origem grega, “taqui” significa rápido e “grafia” significa escrita. É uma técnica que busca anotar palavras com mais rapidez e brevidade. Como o segredo é anotar tudo rápido, os sinais da taquigrafia não são baseados em letras, mas em fonemas. Como cada língua tem fonemas diferentes, cada idioma precisa desenvolver um método diferente de taquigrafia.

No Brasil, o método mais comum foi criado em 1926, pelo estudante de medicina, Oscar Leite Alves, que usou formas geométricas para representar fonemas.

Para a escrita taquigráfica, precisamos identificar som e sinal. Para a leitura taquigráfica, precisamos visualizar o sinal traçado e reconhecer o seu valor fonético. Os sinais do método Leite Alves são retirados de uma circunferência básica. São sinais retos e curvos, de leve e rápido traçado e de tamanho pequeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolveu e cumpriu o seu objetivo geral, uma vez que se propunha a pesquisar

uma linguagem relativamente nova e em expansão, o Internetês; explicando, identificando e apresentando os fenômenos culturais e sociais resultantes na criação de uma modalidade de linguagem, a criação de novos termos e as inovações vocabulares em comparação com a norma culta.

No decorrer da pesquisa me deparei com conceitos novos e que me chamaram a atenção, momento em que passei a pesquisar sobre a formação de neologismos, chegando a compreensão do internetês como linguagem grafolinguística. Para melhor explicar esse fenômeno que testemunhei nos novos dialetos, fui em busca dos conceitos formados nas origens da língua materna, a fim de sinalizar cada transformação e evolução, visto que, a língua viva sofre uma constante metamorfose gerada pelos próprios falantes.

O maior debate encontrado é o motivo pelo qual não há uma regra para a escrita nesse ambiente interativo. E a aleatória manipulação da escrita por todos os usuários, remete-nos à definição já citada neste trabalho: “O internetês é a forma alternativa de grafar o português”, esse arremate oportuniza o entendimento de que o internetês é uma linguagem grafolinguística.

Entendemos que esta pesquisa não tem por intenção esgotar as discussões sobre a temática, mas sim contribuir para que se estimulem novas pesquisas nessa área. A linguagem da internet revolucionou e continuará revolucionando a forma de interação e comunicação entre pessoas do mundo.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante et al. **De vulgari eloquentia**. Le Monnier, 1897.

BASSO, Renato Miguel. 2014. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes.

CAVALCANTI, Nireu. A reordenação urbanística da nova sede da corte. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, n. 436, p. 149-199, 2007.

DAMÁSIO, António; DAMÁSIO, Hanna; TRANEL, Daniel. (1991). **Marcadores somáticos e orientação do comportamento: teoria e testes preliminares. Função e Disfunção do Lobo Frontal**. Oxford University Press Nova York, Nova York.

ESTEVES, João Pissarra. “**Nova ordem dos media e identidades sociais.**” In: **Vários autores, Mídias e Processos Socioculturais**. São Leopoldo, Unisinos, 2000.

FARACO, Alexandre Ditzel; COUTINHO, Diogo R. **Regulação de indústrias de rede: entre flexibilidade e estabilidade**. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 27, p. 261-280, 2007.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. **Tensão e significação**. 2001.

GAINZA, Violeta. Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

HAVELOCK, Eric A.; HAVELOCK, Lyndall. **Preface to plato**. Harvard University Press, 1963.

CANGA LAREQUI, (1988) Jesús. **La Prensa y las Nuevas Tecnologías.**

Manual de la Redacción Electrónica. Madrid: Ediciones Deusto

LÉVY, Pierro. **O que é Virtual.** São Paulo: Editora34, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras.** Revista Letras, v. 56, 2001.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Disfluencies in the analysis of speech data. Language variation and change**, v. 8, n. 1, 1996.

ONG, Walter J. 1982. **Oralidade e cultura escrita.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. 2009. **Linguística Aplicada.** São Paulo. Contexto.

EPIGENÉTICA, CONSTELAÇÃO FAMILIAR E HOMEOSTASE QUÂNTICA INFORMACIONAL: A EPIGENÉTICA COMO CAMINHO DE CURA TRANSGERACIONAL



EPIGENETICS, FAMILY CONSTELLATION, AND QUANTUM INFORMATIONAL HOMEOSTASIS: EPIGENETICS AS A PATH TO TRANSGENERATIONAL HEALING

ANTÔNIA BRAZ

Terapeuta, Psicanalista, Consteladora Sistêmica, Pesquisadora em Neurociência e Epigenética Aplicada ao Comportamento Humano.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão científica e integrativa sobre a relação entre epigenética, constelação familiar sistêmica e os princípios da Homeostase Quântica Informacional (HQI), fundamentada nos estudos do Prof. Dr. Sérgio Ceccatto. O objetivo é evidenciar como as informações herdadas — de natureza emocional, comportamental e energética — podem ser reprogramadas ou ressignificadas, impactando diretamente o equilíbrio psicoemocional e, em muitos casos, o bem-estar físico do indivíduo. Com base em literatura científica e fundamentação teórica interdisciplinar, defende-se que as experiências traumáticas vividas por nossos ancestrais moldam não apenas nossa psicologia, mas a própria expressão dos nossos genes. A epigenética, enquanto ciência que estuda as alterações na expressão gênica influenciadas por fatores ambientais, emocionais e relacionais, fornece evidências de que experiências traumáticas e padrões emocionais vivenciados por nossos ancestrais podem ser transmitidos às gerações seguintes. A constelação familiar surge como ferramenta terapêutica capaz de acessar e reorganizar os padrões herdados, enquanto a HQI oferece uma abordagem energética-informacional para reequilibrar o sistema. Propõe-se, assim, uma ponte científica entre genética, campo mórfico e informação quântica, com implicações diretas para a saúde integral do ser humano.

Palavras-chave: Epigenética; Constelação Familiar; Homeostase Quântica Informacional; Informação; Herança Transgeracional.

ABSTRACT

This article proposes a scientific and integrative reflection on the relationship between epigenetics, systemic family constellations, and the principles of Quantum Informational Homeostasis (QHI), based on the studies of Prof. Dr. Sérgio Ceccatto. The objective is to demonstrate how inherited information—of an emotional, behavioral, and energetic nature—can be reprogrammed or reframed, directly impacting the psycho-emotional balance and, in many cases, the physical well-being of the individual. Based on scientific literature and an interdisciplinary theoretical foundation, it is argued that the traumatic experiences experienced by our ancestors shape not only our psychology but also the very expression of our genes. Epigenetics, as a science that studies changes in gene expression influenced by environmental, emotional, and relational factors, provides evidence that traumatic experiences and emotional patterns experienced by our ancestors can be transmitted to subsequent generations. Family constellations emerge as a therapeutic tool capable of accessing and reorganizing inherited patterns, while Hqi offers an energetic-informational approach to rebalancing the system. It thus proposes a scientific bridge between genetics, morphic field, and quantum information, with direct implications for the integral health of the human being.

Keywords: Epigenetics; Family Constellation; Quantum Informational Homeostasis; Information; Transgenerational Inheritance.

INTRODUÇÃO

Ao longo de séculos, o paradigma biomédico tratou o corpo humano como um simples organismo biológico, quase que estritamente governado pelos genes e pela anatomia. Contudo, as últimas décadas testemunharam uma revolução científica que iluminou o conceito de epigenética, revelando como fatores ambientais, emocionais e comportamentais influenciam a expressão genética ao longo da vida. Simultaneamente, abordagens terapêuticas como a Constelação Familiar Sistêmica e, mais recentemente, os estudos em Homeostase Quântica Informacional (Hqi), ampliaram a visão de saúde ao integrar campos de informação e transgeracionais.

Este artigo propõe a interligação desses três saberes, fundamentando teoricamente a hipótese de que a informação herdada – seja ela genética, energética ou simbólica – é passível de transformação por meio de práticas terapêuticas que operam nos níveis profundo da consciência.

Este artigo se configura como uma pesquisa teórica de natureza qualitativa e exploratória. Foi realizada uma cuidadosa análise por meio de uma revisão de literatura a partir de bases científicas como *National Library of Medicine* (PubMed), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), ScienceDirect, bem como livros especializados e obras de autores referência nos campos da epigenética, constelação familiar e Hqi.

O método de correlação foi utilizado para traçar pontos de convergência conceitual e funcional entre as três áreas estudadas, visando oferecer uma proposta integrativa de compreensão e aplicação terapêutica

A EPIGENÉTICA E A MEMÓRIA BIOLÓGICA

A epigenética, segundo Jablonka e Lamb (2005), estuda alterações na expressão gênica que ocorrem sem mudanças na sequência do DNA. São influências herdáveis que modulam o fenótipo por meio da metilação do DNA, modificações das histonas e RNA não codificante. Estudos de Yehuda *et al.* (2016) demonstram que filhos de sobreviventes do Holocausto apresentam marcadores epigenéticos de estresse, mesmo sem terem vivenciado os traumas diretamente. Isso sugere uma herança psicoemocional inscrita na biologia.

A epigenética, portanto, oferece evidência científica para o fenômeno do “inconsciente biológico”, ou seja, de que comportamentos, medos e crenças dos antepassados se perpetuam por gerações, influenciando decisões e respostas emocionais atuais.

CONSTELAÇÃO FAMILIAR SISTÊMICA: A HERANÇA INVISÍVEL

A Constelação Familiar Sistêmica teve como grande precursor o psicoterapeuta e filósofo alemão, Anton Suitbert Hellinger, mais conhecido como Bert Hellinger, nascido em 16 de dezembro de 1925, na cidade de Liemen, Alemanha.

Baseada na ideia de que membros de uma família estão interconectados e influenciam-se mutuamente, mesmo que inconscientemente, Hellinger acreditava que muitos dos problemas e conflitos enfrentados pelo indivíduo, sejam eles emocionais ou práticos, possuem raízes em padrões disfuncionais que se repetem a cada geração. Este campo, denominado por Sheldrake (1995) como “campo mórfico” ou “campo morfogenético”, atua como uma memória coletiva do sistema familiar, influenciando o comportamento e os destinos dos descendentes.

Hellinger observou em sua prática terapêutica que eventos traumáticos — como mortes precoces, abortos, exclusões, guerras, abusos, perdas, suicídios ou segredos familiares — quando não reconhecidos ou integrados, continuam a atuar no sistema de forma inconsciente. Esse conteúdo não resolvido tende a se manifestar em membros posteriores por meio de sintomas físicos, padrões emocionais repetitivos, dificuldades relacionais, fracassos profissionais ou até mesmo em quadros psiquiátricos.

A metodologia da constelação permite revelar essas dinâmicas ocultas por meio da representação fenomenológica do sistema familiar, seja com representantes humanos, bonecos ou elementos visuais. Os participantes representam membros da família e, ao serem posicionados no campo, manifestam sensações, emoções e dinâmicas que refletem com precisão as memórias sistêmicas em ação — mesmo sem conhecimento prévio da história familiar.

De acordo com Gunthard Weber, que utilizou a constelação familiar na Alemanha, essa metodologia favorece uma reorganização interna ao possibilitar que o amor interrompido retorne a fluir, que os excluídos sejam simbolicamente reintegrados e que os descendentes consigam se desvincular dos emaranhamentos inconscientes aos quais estavam atados por lealdade sistêmica.

A lealdade invisível — conceito inicialmente descrito por Ivan Boszormenyi-Nagy — aponta que os membros do sistema familiar, mesmo inconscientemente, se sentem compelidos a compensar

injustiças ou a repetir padrões para manter a coesão do sistema. Crianças, por exemplo, podem desenvolver doenças ou comportamentos autodestrutivos como forma de “honrar” a dor de um antepassado excluído ou injustiçado.

A constelação familiar, nesse sentido, não apenas promove uma reorganização simbólica do sistema, mas também atua como uma ferramenta de reestruturação psíquica e emocional profunda, permitindo que o indivíduo se reconecte com seu lugar legítimo dentro da família, liberando-se de cargas que não lhe pertencem. Além disso, há indícios cada vez mais consistentes, tanto na prática clínica quanto em observações fenomenológicas repetidas, de que o impacto da constelação reverbera também em aspectos físicos e biológicos — o que fortalece sua interface com a epigenética. Quando uma memória familiar dolorosa é reconhecida e integrada, pode ocorrer a desativação de respostas epigenéticas ligadas ao estresse ou à inflamação, por exemplo.

Dentro desse contexto, a constelação familiar sistêmica oferece uma via de acesso terapêutico ao inconsciente familiar, permitindo a transmutação de informações herdadas, e abrindo caminho para que o indivíduo desenvolva uma existência mais autêntica, saudável e alinhada ao seu próprio destino, e não ao destino interrompido de seus antepassados.

A HOMEOSTASE QUÂNTICA INFORMACIONAL (HQI) E O CAMPO DE INFORMAÇÃO

A Homeostase Quântica Informacional (HQI) é uma proposta terapêutica inovadora desenvolvida pelo Prof. Sérgio Ceccatto, neurocientista, médico, psicobiólogo e pesquisador brasileiro, que une os campos da neurociência, física quântica, epigenética e bioinformação em uma abordagem integrativa de reequilíbrio humano. Fundamentada no pressuposto de que o ser humano é um sistema complexo e multidimensional sustentado por campos de informação, a HQI busca promover o realinhamento vibracional e a restauração da saúde integral por meio da reorganização desses campos.

Ceccatto (2021) parte da ideia de que o corpo físico é apenas uma das camadas da existência humana, sendo precedido e organizado por campos sutis de informação, que ele denomina de “campo original informacional”. Esse campo seria responsável por estruturar a fisiologia, o comportamento e até mesmo os padrões emocionais e espirituais do indivíduo. Quando há distorções ou fragmentações nessas informações — causadas por traumas, crenças limitantes, eventos sistêmicos ou vivências dolorosas — o campo perde sua coerência, dando origem a sintomas físicos, psíquicos ou espirituais.

A HQI atua exatamente sobre essas distorções, utilizando protocolos terapêuticos específicos para acessar a origem do desequilíbrio, reconfigurar o campo e restaurar a homeostase original — que, segundo o autor, é o estado natural de harmonia e fluxo de energia do ser humano. Diferente das terapias convencionais que atuam apenas nos sintomas ou nos aspectos conscientes, a HQI se propõe a identificar a “assinatura informacional” do desequilíbrio, atuando diretamente sobre ela com comandos quânticos e linguagens ressonantes.

O campo de informação é, nesse contexto, uma matriz energética-organizacional que transcende o espaço-tempo e mantém registros de tudo o que foi vivido, sentido ou herdado — tanto do ponto de vista biológico quanto sistêmico. A HQI dialoga com o conceito de “campo morfogenético” de Rupert Sheldrake e com o inconsciente coletivo descrito por Carl Gustav Jung, propondo que a informação não apenas molda a matéria, mas pode ser reprogramada para gerar novos estados de ser.

A atuação da HQI sobre o campo de informação se dá por meio de frequências específicas de consciência, muitas vezes acessadas através de estados ampliados de percepção, linguagem simbólica e protocolos de reorganização neuroquântica. O terapeuta HQI age como um facilitador desse processo, promovendo um ajuste fino entre os níveis vibracionais do campo informacional e os níveis físico-emocionais do cliente.

Importa ressaltar que essa abordagem encontra respaldo nas descobertas da física quântica contemporânea, especialmente na teoria dos campos quânticos, que propõe que a realidade é formada por padrões de onda e informação que colapsam em partículas a partir da observação e da intenção. Neste sentido, a intenção terapêutica consciente, aliada a uma linguagem precisa, atua como vetor de reorganização da realidade subjetiva e biológica do indivíduo.

Além disso, há pontos de interseção entre a HQI e a epigenética. Como demonstram estudos de neuroplasticidade e biologia molecular, o estado emocional, a qualidade da percepção e o ambiente informacional podem ativar ou silenciar genes específicos. A HQI favorece ambientes internos mais coerentes, desbloqueando informações traumáticas que, em termos epigenéticos, poderiam estar ligadas à ativação de processos inflamatórios, imunológicos ou psicoemocionais crônicos.

No campo sistêmico, a HQI dialoga diretamente com a Constelação Familiar, uma vez que muitas das informações desorganizadoras presentes no campo individual são oriundas de traumas herdados do sistema familiar. Nesse caso, a HQI pode atuar como complemento pós-constelação, ajudando a reconfigurar energeticamente o campo após o realinhamento sistêmico promovido pela constelação.

Em resumo, a Homeostase Quântica Informacional oferece um modelo avançado e multidimensional de compreensão da saúde e da doença, onde o campo informacional é tanto origem quanto solução dos desequilíbrios. Sua proposta não é apenas curar sintomas, mas restaurar a coerência vibracional e o alinhamento entre corpo, mente, alma e sistema familiar. Como afirma Ceccatto (2021), “todo problema é uma informação desconectada da sua origem. Quando reconectada, a cura é apenas consequência”.

DISCUSSÃO: CONECTANDO OS CAMPOS DA INFORMAÇÃO

A chave de integração entre epigenética, constelação familiar sistêmica e Homeostase Quântica Informacional reside em um conceito essencial: a informação. Seja expressa biologicamente,

energeticamente ou simbolicamente, a informação é o denominador comum que organiza os sistemas vivos e suas interações com o ambiente, o passado e o inconsciente coletivo.

Na epigenética, a informação assume uma natureza bioquímica. As marcas epigenéticas — como a metilação do DNA e a modificação de histonas — funcionam como interruptores moleculares que regulam a ativação ou silenciamento de genes, respondendo diretamente aos estímulos externos e internos que o organismo recebe. Ou seja, o estilo de vida, o ambiente, a qualidade dos relacionamentos, os estados emocionais e os traumas vivenciados se tornam, literalmente, informação biológica. A célula "lê" o mundo e responde a ele modificando sua expressão genética, conforme descrito por Lipton (2005) e outros cientistas da biologia celular. A epigenética, portanto, mostra que a herança não é apenas uma questão de genes fixos, mas de narrativas e experiências codificadas em linguagem molecular.

Na constelação familiar, a informação manifesta-se como padrões invisíveis que atravessam gerações — histórias não contadas, emoções reprimidas, destinos interrompidos. A fenomenologia sistêmica demonstra que existe um “campo de informação transgeracional” que mantém ativa a memória de eventos traumáticos, de exclusões, de lealdades ocultas. Essa informação, quando não reconhecida, é “carregada” pelos descendentes sob a forma de sintomas psíquicos, doenças, dificuldades nos relacionamentos ou bloqueios financeiros, por exemplo. Essa perspectiva é corroborada por relatos clínicos e pela observação repetida de padrões similares em diferentes constelações, mesmo com participantes sem qualquer conhecimento prévio das histórias familiares.

Já na HQI, a informação é considerada a estrutura fundamental da realidade. O campo informacional é o “software” por trás do corpo físico, do comportamento e das emoções. Conforme ressaltado por Ceccatto (2021), todo desequilíbrio é causado por uma informação dissonante que altera a coerência vibracional do sistema. Reorganizar o campo de informação significa restaurar a frequência original do ser. E isso ocorre por meio da reconfiguração dos códigos informacionais que estruturam o campo de consciência individual e familiar. Nessa abordagem, a informação é uma entidade viva, que carrega significado, direção e impacto físico direto.

Ao observar essas três perspectivas, percebe-se que a informação é, em última instância, um vetor multidimensional. Ela atua em:

- Nível biológico (epigenético): influencia a expressão genética com base nas experiências individuais e transgeracionais;
- Nível psíquico-sistêmico (constelação): perpetua narrativas e vínculos inconscientes com eventos do passado familiar;
- Nível energético-quântico (HQI): configura o campo vibracional que sustenta o estado de saúde, consciência e identidade.

Essa tríade mostra que a informação não é apenas um dado, mas uma força organizadora da vida. A memória de um aborto, por exemplo, pode impactar um sistema familiar por décadas, afetando irmãos nascidos depois, ainda que nunca tenham sido informados da perda. Epigeneticamente, esse luto não vivido pode se manifestar como hipervigilância, ansiedade ou infertilidade. Sistemicamente,

pode gerar uma identificação inconsciente com o excluído. Informacionalmente, gera um ruído vibracional no campo, alterando as percepções de pertencimento.

Compreender a informação como um elo entre corpo, mente, família e dimensões sutis é fundamental para uma nova abordagem terapêutica integrativa. O terapeuta que adota essa visão deixa de observar sintomas de forma isolada e começa a identificar padrões informacionais ativos em múltiplas dimensões. A verdadeira cura, nesse cenário, não se resume apenas à eliminação do sintoma, mas sim à elevação do campo informacional a um novo patamar de coerência, consciência e pertencimento. Dessa forma, epigenética, constelação familiar e HQL se encontram em um ponto comum: a percepção da informação como um agente capaz de organizar a saúde, a história e o destino humano.

1. Cura Sistêmica pela Ressignificação Informacional

A partir da compreensão de que a informação é o elemento estruturante da realidade biológica, psíquica e energética, torna-se possível compreender a cura não como um processo exclusivamente físico ou emocional, mas como uma reorganização sistêmica da informação. Neste sentido, a cura ocorre quando a informação — que antes sustentava padrões de dor, exclusão, sofrimento ou disfunção — é ressignificada e reintegrada de forma coerente ao sistema como um todo.

Na prática terapêutica com Constelação Familiar, essa ressignificação informacional acontece ao se trazer à consciência o conteúdo transgeracional que estava oculto: eventos traumáticos, segredos de família, exclusões e lealdades invisíveis são revelados, nomeados e reintegrados simbolicamente. Essa reintegração promove uma reordenação do campo sistêmico, permitindo que o amor interrompido volte a fluir e que os descendentes possam se libertar dos destinos que estavam repetindo inconscientemente.

Hellinger (2003) observou que, ao se olhar com compaixão para os antepassados e reconhecer a dor e o destino de cada um sem julgamento, ocorre uma transformação profunda no campo. Essa mudança, embora vivida no plano simbólico e fenomenológico, reverbera de forma concreta na psique, nos relacionamentos e até no corpo físico. Muitos relatos clínicos evidenciam melhoras significativas em quadros emocionais crônicos, doenças autoimunes e bloqueios comportamentais após sessões de constelação — o que sugere que o acesso e a reorganização da informação familiar têm efeito terapêutico real.

Na epigenética, os estudos vêm confirmando que alterações no ambiente interno — especialmente no que diz respeito à percepção emocional e à qualidade dos vínculos afetivos — são capazes de modificar a expressão gênica. Pesquisas com ratos demonstraram, por exemplo, que filhotes de mães que praticavam maior cuidado parental tinham genes ligados ao estresse desativados, enquanto filhotes negligenciados mantinham esses genes ativados (WEAVER *et al.*, 2004). Em seres humanos, como já mencionado, Yehuda *et al.* (2016) evidenciaram modificações epigenéticas em descendentes de sobreviventes do Holocausto. Isso fortalece a noção de que o

trauma não processado permanece latente na biologia — e, consequentemente, que a reparação emocional ou simbólica pode ter um impacto positivo no corpo.

É nesse ponto que a Homeostase Quântica Informacional expande ainda mais a visão de cura, ao sugerir que a informação disfuncional que compõe o campo vibracional de um indivíduo pode ser reestruturada através de intenções conscientes e protocolos específicos. Ao acessar a raiz do trauma — frequentemente não verbal, transgeracional ou até arquetípico — a HQI atua diretamente no campo informacional, fomentando uma nova organização de frequências que sustenta o estado de saúde e harmonia.

Conforme defendido por Ceccatto (2021), toda doença, sintoma ou desequilíbrio é a manifestação de uma “incoerência informacional” que precisa ser atualizada. O organismo, nesse modelo, funciona como um campo de energia inteligente que busca permanentemente a coerência. Quando a HQI atua reorganizando o campo, o corpo, a mente e a psique respondem ao novo padrão vibracional com realinhamento espontâneo.

A ressonância entre essas três abordagens — epigenética, constelação familiar e HQI — está no fato de que todas reconhecem que o sofrimento atual pode ter raízes em informações antigas, herdadas ou armazenadas inconscientemente, e que a liberação dessa informação disfuncional gera um novo estado de ser. A mudança não ocorre apenas por racionalização ou análise, mas por um deslocamento do campo informacional que sustenta a identidade da pessoa.

Cura, portanto, não é simplesmente a ausência de dor, mas o retorno à integridade. É a reatualização da biografia, a reconciliação com a linhagem, a liberação das lealdades que aprisionavam o destino e a restauração da coerência entre corpo, mente e espírito. A ressignificação informacional é, nesse contexto, o mais profundo ato terapêutico possível — pois atinge a raiz da dor: a informação que foi distorcida, reprimida ou negada.

Assim, a cura sistêmica passa a ser entendida como um processo multidimensional: biológico, simbólico, energético, relacional e espiritual. E o terapeuta se torna não apenas um condutor de intervenções, mas um facilitador da reescrita informacional que permite ao indivíduo finalmente viver o que é seu — e apenas seu — destino.

IMPLICAÇÕES CLÍNICAS E TERAPÊUTICAS

A integração entre epigenética, constelação familiar sistêmica e Homeostase Quântica Informacional (HQI) oferece um novo paradigma de abordagem clínica e terapêutica: trata-se de enxergar o ser humano como um sistema informacional em camadas — biológica, psíquica, energética e sistêmica —, interdependentes e moldadas por informações herdadas e experienciadas. Esse modelo expande a atuação dos profissionais da saúde e das terapias integrativas, oferecendo possibilidades reais de intervenção profunda, sustentável e transformadora.

1. Do Diagnóstico Linear ao Diagnóstico Sistêmico-Informacional

No modelo tradicional biomédico, o foco do diagnóstico recai quase exclusivamente sobre sintomas visíveis, mensuráveis e localizados. No entanto, esse olhar fragmentado muitas vezes ignora a raiz real do desequilíbrio, que pode estar em um evento transgeracional não ressignificado, em uma informação traumática não verbalizada ou em uma frequência energética dissonante armazenada no campo informacional do indivíduo.

Com a incorporação da epigenética e da fenomenologia sistêmica, o diagnóstico pode ser ampliado para incluir:

- A análise do histórico familiar em termos de perdas, exclusões, abusos, injustiças e lealdades ocultas;
- A identificação de padrões repetitivos na biografia do cliente, que possam ter origem em eventos traumáticos herdados;
- A compreensão do estado emocional como agente epigenético modulador da expressão genética;
- A leitura do campo energético-informacional por meio de protocolos como os utilizados na HQI.

Essa expansão do diagnóstico possibilita não apenas uma compreensão mais abrangente das raízes do sofrimento, mas também uma seleção terapêutica mais precisa e adaptada às necessidades individuais.

O TERAPEUTA COMO FACILITADOR DE REORGANIZAÇÃO INFORMACIONAL

A atuação clínica e terapêutica, nesse novo paradigma, posiciona o terapeuta não apenas como um agente de intervenção, mas como um facilitador de reorganização do campo informacional do cliente. Seja através da linguagem (como na PNL ou na constelação), do toque energético (como na HQI), ou do acolhimento emocional (como na psicanálise ou na terapia corporal), o terapeuta opera como um “reordenador de frequências”, capaz de acompanhar o cliente em processos de atualização de memórias, crenças e estruturas vibracionais.

Essa responsabilidade exige não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, presença fenomenológica, escuta ativa e uma postura ética que respeite os limites do campo e a verdade que se revela no processo. Como apontam autores como Franz Ruppert e Albrecht Mahr, o terapeuta sistêmico-informacional precisa atuar com humildade, sem imposições, mas como um catalisador da autorregulação do campo do cliente.

APLICAÇÕES PRÁTICAS: CASOS E PROTOCOLOS

As possibilidades de aplicação clínica dessa abordagem são vastas. Algumas áreas de destaque incluem:

- Tratamento de doenças psicossomáticas e autoimunes: muitas dessas condições têm origem em traumas não verbalizados ou identificações sistêmicas inconscientes. Constelações e HQI têm se mostrado eficazes na reorganização desses padrões.

- Depressão e ansiedade resistentes à psicoterapia convencional: ao integrar o olhar epigenético (ambiente emocional intrauterino, lealdades transgeracionais), é possível acessar raízes invisíveis do sofrimento e reprogramar os gatilhos de dor.

- Bloqueios de prosperidade, relacionamentos e vocação: muitas vezes associados a exclusões ou emaranhamentos familiares, podem ser dissolvidos com o reposicionamento no sistema e com a reconfiguração energética.

- Desenvolvimento humano e expansão de consciência: para clientes em busca de autoconhecimento, a integração das três abordagens permite acessar um novo nível de clareza, propósito e pertencimento.

Ademais, a HQI tem se mostrado uma aliada valiosa, funcionando como um recurso de harmonização que complementa diversas abordagens terapêuticas, como a medicina integrativa, a psicanálise, a constelação familiar, a hipnose e as terapias vibracionais.

FORMAÇÃO DE TERAPEUTAS MULTIDIMENSIONAIS

Uma das implicações mais relevantes desse modelo é a urgência por uma formação terapêutica multidimensional e transdisciplinar. O profissional do futuro — ou, mais precisamente, do presente em transição — precisa compreender o ser humano em todas as suas camadas: genética, energética, psíquica, espiritual e sistêmica.

Formações que incluam fundamentos de epigenética aplicada, leitura de campo morfogenético, práticas fenomenológicas, neurociência da emoção, física quântica aplicada à consciência e estratégias de reorganização informacional (como HQI, RRIMN, entre outras) tornam-se cada vez mais necessárias para dar conta da complexidade do sofrimento humano e das novas demandas da sociedade.

O conhecimento técnico, por mais essencial que seja, deve vir acompanhado de um refinamento da percepção terapêutica, de uma escuta expandida e de um compromisso com a transformação real e duradoura do paciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, as pessoas estão imersas em uma transformação significativa na compreensão da saúde, do sofrimento humano e da possibilidade de cura. A tríade composta pela epigenética, pela constelação familiar sistêmica e pela Homeostase Quântica Informacional (HQI) nos conduz a uma nova cartografia da existência: uma realidade na qual o ser humano é compreendido

como um campo de informação em constante diálogo com seus ancestrais, com seu ambiente e com os registros vibracionais que carrega.

A epigenética nos revela que experiências emocionais, traumas e ambientes psíquicos moldam, silenciam ou ativam a expressão genética. A constelação familiar comprova que lealdades invisíveis e emaranhamentos transgeracionais aprisionam indivíduos a destinos que não lhes pertencem. A HQL nos mostra que tudo isso está estruturado num campo informacional e vibracional que pode ser reprogramado — desde que o terapeuta saiba acessar, reorganizar e sustentar esse novo padrão.

Essa visão integrativa, que une ciência, fenomenologia e consciência energética, não nega os avanços da medicina tradicional, mas os expande. Reconhece que não há cura real sem o olhar para a origem — e que muitas vezes essa origem não está no presente, mas em camadas invisíveis do passado: seja ele biográfico, familiar ou energético. A verdadeira saúde, portanto, emerge da coerência entre esses níveis: (a) da reconexão com o que foi negado; (b) da inclusão do que foi excluído, e (c) da liberação do que foi herdado e não reconhecido.

Como terapeutas, cientistas, educadores ou buscadores, somos chamados a abandonar modelos reducionistas e a adotar práticas que respeitem a complexidade da alma humana. Isso implica um reposicionamento ético, uma escuta mais profunda, uma presença mais refinada. Exige também responsabilidade: ao tocar o campo de outro ser humano, tocamos sua história, seus ancestrais, seus registros informacionais — e isso precisa ser feito com humildade, precisão e amor.

Ao integrar os saberes da epigenética, da constelação e da HQL, abrimos um novo caminho terapêutico: um caminho de cura transgeracional, de resgate da identidade profunda e de reconexão com o fluxo vital. Um caminho onde a dor deixa de ser repetida e passa a ser ressignificada. Onde o destino volta a ser escolha. Onde o corpo, a mente e o campo vibram em harmonia com quem verdadeiramente somos.

Este artigo representa uma contribuição para esse emergente campo de consciência terapêutica — um convite à expansão interior e uma convocação àqueles que se sentem chamados a restaurar a integridade do ser humano por meio de informações curadas e conscientes.

REFERÊNCIAS

CECCATTO, S. **Homeostase Quântica Informacional**: A Nova Medicina da Consciência. São Paulo: Quantum, 2021.

HELLINGER, B. **A Simetria Oculta do Amor**. São Paulo: Cultrix, 2003.

JABLONKA, E.; LAMB, M. J. Evolution in four dimensions: Genetic, epigenetic, behavioral, and symbolic variation in the history of life. **J Clin Invest.**, v. 15, n. 11, p. 2961, 1 nov. 2005.

LIPTON, B. **The Biology of Belief**: Unleashing the power of consciousness, matter and miracles. Santa Rosa, CA: Elite Books, 2005.

MAHR, A. Systemic Constellations in Therapy and Supervision. **The Knowing Field**: International Constellations Journal, 2005.

SHELDRAKE, R. **The Presence of the Past**: Morphic Resonance and the Habits of Nature. Rochester: Park Street Press, 1995.

WEAVER, I.C. *et al.* Epigenetic programming by maternal behavior. **Nat Neurosci.**, v. 7, n. 8, p. 847-854, aug. 2004.

YEHUDA, R. *et al.* Holocaust exposure induced intergenerational effects on FKBP5 methylation. **Biol Psychiatry**, v. 80, n. 5, p. 372-380, 1 sep. 2016.

ZOVKIC, I.B.; GUZMAN-KARLSSON, M.C.; SWEATT, J.D. Epigenetic regulation of memory formation and maintenance. **Learn Mem.**, v. 20, n. 2, p. 61-74, 15 jan. 2013.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA: O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES EMOCIONAIS



SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION IN CHILDHOOD: THE ROLE OF SCHOOL IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SKILLS

ARIANA RAFAELA DA SILVA TIEZZI ROCHA

Formações: Curso de Pedagogia concluído em 01/2016 pela Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU. Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em especialização Alfabetização e Letramento concluído em 05/2021 pelo Centro Universitário de Jales.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação socioemocional na infância, com foco no papel da escola no desenvolvimento das habilidades emocionais das crianças. A infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, período em que se constroem as bases das relações interpessoais, da autoestima, da empatia e da autorregulação emocional. As competências socioemocionais, como o autoconhecimento, o controle dos impulsos, a capacidade de se colocar no lugar do outro e a habilidade para resolver conflitos, impactam diretamente o bem-estar, o processo de aprendizagem e a convivência social. Nesse sentido, a escola exerce papel central como espaço privilegiado de socialização e formação de valores, sendo responsável por mediar experiências que contribuam para o desenvolvimento dessas habilidades desde os primeiros anos de vida. A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores que discutem o desenvolvimento infantil, a aprendizagem emocional e o papel da instituição escolar. Os resultados apontam que práticas pedagógicas intencionais que valorizam e promovem o trabalho com emoções favorecem o ambiente escolar, melhoram a convivência entre alunos e professores e contribuem para a formação de sujeitos mais empáticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios cotidianos. Conclui-se que a inserção da educação socioemocional no currículo da Educação Infantil, de forma transversal e contínua, é essencial para a construção de uma escola mais humanizada e para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Socioemocional; Infância; Habilidades Emocionais; Escola; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of socio-emotional education in childhood, focusing on the role of schools in developing children's emotional skills. Childhood is a fundamental stage for the integral development of human beings, a period during which the foundations of interpersonal relationships, self-esteem, empathy, and emotional self-regulation are built. Socio-emotional skills, such as self-awareness, impulse control, the ability to put oneself in another's shoes, and the ability to resolve conflicts, directly impact well-being, the learning process, and social interaction. In this sense, schools play a central role as a privileged space for socialization and the formation of values, being responsible for mediating experiences that contribute to the development of these skills from the earliest years of life. The methodology adopted in this study is qualitative in nature, based on a literature review of authors who discuss child development, emotional learning, and the role of schools. The results indicate that intentional pedagogical practices that value and promote emotional engagement benefit the school environment, improve student-teacher relationships, and contribute to the development of more empathetic, autonomous individuals prepared to face everyday challenges. The conclusion is that the inclusion of social-emotional education in the Early Childhood Education curriculum, in a cross-curricular and continuous manner, is essential for building a more humane school and for the comprehensive development of children.

Keywords: Social-Emotional Education; Childhood; Emotional Skills; School; Child Development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado, que envolve dimensões físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Essas áreas do desenvolvimento não ocorrem de forma isolada; ao contrário, estão interligadas e se influenciam mutuamente ao longo da infância. Nas últimas décadas, tem crescido o reconhecimento de que o sucesso escolar e a formação integral das crianças dependem não apenas da aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também do fortalecimento das habilidades emocionais e sociais. Nesse cenário, a educação socioemocional tem ganhado cada vez mais espaço nos debates educacionais por considerar que as emoções exercem papel fundamental no comportamento, na aprendizagem, na convivência e no bem-estar geral da criança. As crianças, desde muito cedo, vivenciam emoções intensas e variadas. Aprender a lidar com essas emoções é essencial para que possam se desenvolver de forma saudável, estabelecer relações interpessoais positivas e enfrentar desafios com mais segurança e autonomia. A infância, portanto, constitui-se como um período privilegiado para o cultivo de habilidades como empatia, autocontrole, resiliência, comunicação assertiva e resolução de conflitos. Essas competências não são inatas; elas são desenvolvidas e aprimoradas ao longo do tempo, por meio das interações sociais

e das experiências oferecidas pelos ambientes nos quais a criança está inserida, especialmente a escola.

A escola, tradicionalmente vista como um espaço voltado ao ensino de conteúdos acadêmicos, vem sendo cada vez mais reconhecida como um local de formação integral do ser humano. No contexto da Educação Infantil, em particular, o ambiente escolar desempenha papel fundamental na promoção de experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento emocional e social dos pequenos. É nesse espaço que a criança aprende a conviver com o outro, a reconhecer e nomear sentimentos, a resolver conflitos de forma pacífica, a respeitar limites e a valorizar a diversidade. Tais aprendizagens são tão importantes quanto as habilidades cognitivas e linguísticas tradicionalmente enfatizadas.

Nesse sentido, a atuação dos educadores é essencial para que a escola possa cumprir sua função formadora em todas as dimensões do desenvolvimento. Cabe ao professor mediar relações, promover um ambiente acolhedor e seguro, validar os sentimentos das crianças e propor atividades que estimulem a reflexão e a expressão emocional. Além disso, a implementação de programas e práticas pedagógicas que contemplem a educação socioemocional de forma planejada e intencional tem demonstrado resultados positivos no que diz respeito ao clima escolar, ao engajamento dos alunos e ao fortalecimento dos vínculos entre os membros da comunidade educativa.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o papel da escola no desenvolvimento das habilidades emocionais das crianças, com ênfase na importância da educação socioemocional na infância. Busca-se compreender como o trabalho com competências emocionais pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma cultura escolar mais empática, democrática e humanizada.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS E RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A educação socioemocional tem se consolidado como uma dimensão indispensável na formação integral do ser humano, especialmente durante a infância. Trata-se de um processo sistemático e intencional voltado para o desenvolvimento de competências que envolvem o reconhecimento e a gestão das próprias emoções, o estabelecimento de relações saudáveis, a empatia, a tomada de decisões responsáveis e a construção da autoestima e da autorregulação. Segundo a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), entidade de referência na área, a educação socioemocional é definida como:

“o processo por meio do qual crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente o conhecimento, as atitudes e as habilidades necessárias para compreender e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar metas positivas, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis” (CASEL, 2013, tradução nossa).

Compreender esse conceito implica reconhecer que o desenvolvimento emocional não é uma habilidade natural ou inata, mas algo que se aprende e se aperfeiçoa por meio de interações sociais e experiências significativas. Portanto, a escola, enquanto instituição social e educativa, possui papel fundamental na mediação dessas aprendizagens, especialmente nos primeiros anos da infância, período em que a criança está em processo de formação da personalidade, da identidade e da estrutura emocional.

Autores como Vygotsky (1998) apontam que as emoções não podem ser separadas dos processos mentais superiores, como a linguagem e o pensamento. Para o autor, o desenvolvimento emocional está interligado ao desenvolvimento cognitivo, e ambos ocorrem de forma integrada nas interações sociais. Em suas palavras:

“As emoções humanas superiores não se desenvolvem isoladamente, mas no processo das relações sociais. Elas não nascem simplesmente de impulsos internos, mas do contato com o outro, da vivência com o meio, das experiências que a criança vai acumulando ao longo de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Esse entendimento rompe com a visão fragmentada da infância e reforça a importância de uma abordagem educacional que integre razão e emoção, promovendo o desenvolvimento pleno da criança. Piaget também corrobora essa ideia ao afirmar que o desenvolvimento afetivo é inseparável do cognitivo, sendo ambos essenciais para a construção do conhecimento. Para o autor:

“Todo conhecimento comporta uma parte afetiva. Não há ato de inteligência que não envolva a afetividade, nem sentimento que não tenha um conteúdo intelectual” (PIAGET, 1994, p. 37).

Dessa forma, percebe-se que o espaço escolar deve ser planejado para favorecer não apenas a aquisição de saberes acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências emocionais. A infância é o momento mais propício para isso, pois é quando a criança constrói sua base emocional e estabelece os primeiros vínculos sociais. Situações como rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras colaborativas e mediação de conflitos são estratégias pedagógicas que possibilitam às crianças reconhecerem e lidar com suas emoções, além de desenvolver a empatia e o respeito pelo outro.

A escola precisa, portanto, assumir intencionalmente a tarefa de educar emocionalmente. Isso não significa abandonar os conteúdos tradicionais, mas sim incorporá-los a uma prática pedagógica mais humanizada e centrada na criança como sujeito ativo do processo educativo. A formação dos professores nesse sentido é igualmente essencial, pois são eles os principais mediadores das experiências emocionais no contexto escolar. A educação socioemocional, quando desenvolvida de forma sistemática e contextualizada, contribui para um ambiente mais saudável e acolhedor, reduz conflitos, melhora o desempenho escolar e promove a inclusão. Como afirma Zorzi et al. (2020):

“Trabalhar as emoções em sala de aula não é um luxo ou uma prática complementar, mas uma necessidade urgente diante dos desafios que a escola contemporânea enfrenta, especialmente no que se refere à convivência, à violência simbólica e à saúde mental das crianças e dos educadores” (ZORZI et al., 2020, p. 45).

Assim, investir no desenvolvimento emocional das crianças é investir em uma sociedade mais justa, empática e preparada para lidar com a diversidade de sentimentos e realidades. Cabe à escola, como espaço privilegiado de construção do conhecimento e da cidadania, assumir esse compromisso com seriedade e sensibilidade, contribuindo para o desenvolvimento integral de seus alunos desde os primeiros anos da vida escolar.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES EMOCIONAIS

A escola desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, não apenas no que diz respeito à aprendizagem cognitiva, mas também na formação das habilidades socioemocionais. Como espaço socializador privilegiado, a escola deve oferecer experiências ricas e diversificadas que auxiliem as crianças a reconhecerem, nomear e regular suas emoções, promovendo um ambiente favorável à construção do autoconhecimento e à convivência respeitosa. Tal responsabilidade exige que as práticas pedagógicas transcendam os conteúdos acadêmicos, incorporando estratégias que desenvolvam competências socioemocionais, fundamentais para o bem-estar e para o sucesso na vida em sociedade.

Para que a educação socioemocional seja efetiva, é necessário que a escola implemente programas e ações pedagógicas intencionais e sistemáticas. Tais iniciativas podem se materializar por meio de atividades lúdicas, rodas de conversa, contação de histórias, mediação de conflitos, jogos cooperativos e outras dinâmicas que propiciem às crianças a oportunidade de vivenciar e refletir sobre suas emoções. Essas práticas contribuem para o fortalecimento de vínculos afetivos, incentivam a empatia e auxiliam na construção de um ambiente escolar acolhedor e seguro, onde as emoções são valorizadas e trabalhadas de forma construtiva. No desenvolvimento desse processo, o papel do professor é central e multifacetado. O educador assume a função de mediador das relações emocionais e sociais no contexto da sala de aula, criando um espaço de confiança e segurança que permita a expressão livre e respeitosa dos sentimentos. De acordo com Freire (1996):

“Educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. Não pode fugir da discussão criativa, sob pena de ser uma prática doméstica, acomodada e servil. A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1996, p. 53).

Este pensamento reforça a importância do educador como agente transformador da realidade escolar, que não apenas transmite conhecimentos, mas também acompanha o desenvolvimento emocional e social de seus alunos, promovendo relações baseadas no respeito e na solidariedade. A escola, portanto, deve ser um espaço onde as emoções são reconhecidas como parte legítima do processo de aprendizagem e crescimento.

Além disso, para que o professor possa desempenhar esse papel mediador de maneira eficaz, é imprescindível que ele possua formação específica e contínua na área da educação socioemocional. Isso porque lidar com emoções e relações interpessoais exige sensibilidade, conhecimento teórico e habilidades práticas que nem sempre são contempladas nas formações tradicionais. Conforme afirma Elias (2001), um dos pioneiros no campo da inteligência emocional:

“A capacidade de entender e gerenciar as próprias emoções, bem como reconhecer e influenciar as emoções dos outros, é uma competência essencial para o desenvolvimento humano, para a vida em sociedade e para o aprendizado significativo” (ELIAS, 2001, p. 98).

Nesse sentido, investir na capacitação contínua dos educadores significa promover a qualidade das interações dentro do ambiente escolar, o que exerce impacto direto tanto no clima escolar quanto nos resultados pedagógicos. Professores preparados para lidar com as dimensões socioemocionais conseguem criar relações mais positivas, acolhedoras e respeitadas, favorecendo um espaço seguro para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Essa formação qualificada permite que o educador compreenda melhor as dinâmicas emocionais e sociais da sala de aula, identificando sinais de dificuldades emocionais e atuando preventivamente para minimizar conflitos e promover o bem-estar coletivo.

A mediação de conflitos, por exemplo, é uma prática emblemática que evidencia a importância da atuação do professor como facilitador do desenvolvimento socioemocional. Ao mediar, o educador vai além do simples papel de árbitro, atuando como um agente que auxilia as crianças a reconhecerem suas emoções, a nomeá-las e a expressá-las de maneira adequada, enquanto desenvolvem a escuta ativa e o respeito pelo ponto de vista do outro. Quando a escola sistematicamente cria espaços estruturados para que as crianças possam expressar suas frustrações, discutir desacordos e aprender estratégias para a resolução pacífica dos desentendimentos, está contribuindo efetivamente para a construção de uma cultura de paz, diálogo e respeito mútuo.

Além disso, essas práticas fomentam habilidades como empatia, autorregulação emocional, cooperação e responsabilidade social, essenciais não apenas para o ambiente escolar, mas para a vida em sociedade. Em um contexto social cada vez mais complexo e desafiador, fortalecer tais competências desde a infância significa preparar sujeitos capazes de interagir de forma harmoniosa e construtiva, reduzindo comportamentos agressivos e promovendo o protagonismo infantil no processo de convivência coletiva.

Segundo Goleman (1997), especialista em inteligência emocional:

“A habilidade para resolver conflitos de maneira construtiva depende da capacidade de controlar impulsos, compreender os sentimentos alheios e estabelecer canais de comunicação eficazes. Desenvolver essas competências desde a infância é crucial para a vida adulta e para o convívio social harmonioso” (GOLEMAN, 1997, p. 74).

Portanto, a mediação e a promoção de ambientes afetivos e colaborativos devem ser práticas incorporadas à rotina escolar. Por fim, a escola enquanto espaço socioemocional não é apenas um local de transmissão de conteúdos, mas um espaço de convivência humana que valoriza as emoções e as experiências afetivas. Ao proporcionar experiências que fomentem a expressão e o manejo emocional, a escola contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de si mesmos e dos outros, preparados para os desafios e as complexidades da vida social.

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CLIMA ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Diversas experiências em contextos escolares têm demonstrado que a incorporação da educação socioemocional na rotina pedagógica promove impactos significativos no ambiente escolar e no desenvolvimento integral das crianças. A implementação de práticas voltadas para o reconhecimento, expressão e regulação das emoções tem se mostrado eficaz na melhoria do clima escolar, na redução de casos de violência e bullying, bem como no aumento do engajamento dos alunos em diferentes atividades educativas. Essas evidências reforçam a importância de estratégias intencionais que valorizem a dimensão afetiva dentro das escolas, tornando-as espaços mais acolhedores, inclusivos e propícios ao aprendizado. A literatura especializada destaca que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais contribui diretamente para a construção de relações interpessoais mais saudáveis e para a prevenção de comportamentos agressivos. De acordo com Elias et al. (1997):

“Programas que promovem o desenvolvimento social e emocional das crianças e adolescentes podem influenciar significativamente o comportamento, as atitudes e o desempenho escolar. Ao cultivar competências como o autocontrole, a empatia e as habilidades sociais, as escolas ajudam a criar um ambiente seguro e produtivo para todos os envolvidos” (ELIAS et al., 1997, p. 18).

Esse entendimento orienta a criação e a aplicação de práticas pedagógicas que envolvam as emoções de maneira sistemática e contextualizada. Uma das estratégias frequentemente utilizadas é a chamada “caixa das emoções”, um recurso didático onde as crianças depositam sentimentos ou situações que as afligem, facilitando a expressão e o diálogo sobre suas emoções em um espaço coletivo. Essa técnica possibilita que os educadores identifiquem as necessidades emocionais do grupo e atuem de maneira mais direcionada e sensível.

Além disso, o uso de livros infantis que abordam temas relacionados aos sentimentos tem se mostrado uma poderosa ferramenta para estimular a reflexão e o debate entre as crianças. Por meio da narrativa, elas podem se identificar com personagens, vivenciar situações de conflito e aprendizado emocional, e assim ampliar sua capacidade de compreensão e empatia. Conforme afirma Bruner (1996):

“A narrativa é um instrumento fundamental para a construção do significado, permitindo que crianças e adultos organizem suas experiências e emoções dentro de uma estrutura compreensível. Ler histórias que envolvem emoções facilita o desenvolvimento da empatia e da autorregulação, ao proporcionar um espaço seguro para explorar sentimentos complexos” (BRUNER, 1996, p. 45).

Outro método que vem ganhando destaque no campo da educação socioemocional são as dramatizações e encenações, práticas que se fundamentam no aprendizado experiencial e na construção ativa do conhecimento. Essas atividades permitem que as crianças assumam diferentes papéis e explorem múltiplos pontos de vista, desenvolvendo sua sensibilidade social e emocional de forma prática e envolvente. Ao vivenciar situações que envolvem conflitos, dilemas e tomadas de decisão em um ambiente seguro e controlado, os alunos têm a oportunidade de expressar emoções que muitas vezes não conseguem verbalizar, além de exercitar a empatia ao se colocar no lugar do outro.

Segundo Moreno (2005), o teatro e a dramatização constituem “um laboratório da vida real, onde as emoções, os conflitos e as relações sociais são simulados, permitindo a experimentação e o aprendizado emocional sem os riscos da vida cotidiana”. Essa abordagem possibilita que as crianças reconheçam suas próprias reações emocionais e as dos colegas, promovendo o autoconhecimento e a autorregulação emocional. Além disso, a resolução conjunta dos conflitos encenados favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da cooperação, habilidades essenciais para a convivência social.

Essas atividades colaborativas, que envolvem planejamento, diálogo, negociação e participação ativa, fortalecem não apenas as competências emocionais, mas também o senso de pertencimento ao grupo e a responsabilidade social. Ao trabalhar em equipe, as crianças aprendem a valorizar a diversidade de opiniões, a respeitar regras comuns e a contribuir para objetivos coletivos, promovendo um clima de respeito e solidariedade. Conforme salientam Elias et al. (1997), “o aprendizado social e emocional está profundamente ligado à capacidade do indivíduo de se integrar em comunidades e construir relações positivas, que sustentam seu desenvolvimento pessoal e acadêmico”.

Experiências concretas realizadas em diversas instituições educacionais ao redor do mundo corroboram esses benefícios. Por exemplo, escolas que implementam projetos colaborativos baseados em valores como respeito mútuo, solidariedade e convivência pacífica relatam uma redução significativa nos índices de conflitos e comportamentos agressivos entre os alunos. Além disso, observa-se um aumento do engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas, refletindo maior motivação e bem-estar emocional. Esses resultados apontam para a eficácia dessas práticas não apenas na esfera individual, mas também no fortalecimento da cultura escolar como um todo, criando ambientes mais inclusivos, seguros e propícios ao desenvolvimento integral.

Portanto, as dramatizações e encenações, integradas a projetos colaborativos, configuram-se como ferramentas pedagógicas poderosas para o desenvolvimento socioemocional, contribuindo

para formar crianças mais empáticas, resilientes e socialmente responsáveis, preparadas para enfrentar os desafios da vida em grupo e da sociedade contemporânea.

Segundo uma pesquisa conduzida por Zins et al. (2004):

“As escolas que adotam programas estruturados de educação socioemocional observam uma melhora significativa no comportamento dos alunos, no clima escolar e no desempenho acadêmico. Esses programas contribuem para a redução da ansiedade, da depressão e da agressividade, além de favorecer a construção de um ambiente mais inclusivo e participativo” (ZINS et al., 2004, p. 233).

Esses dados indicam que a escola, ao trabalhar de forma intencional e integrada as emoções no cotidiano pedagógico, está cumprindo um papel fundamental para a formação de indivíduos mais equilibrados, conscientes e socialmente responsáveis. Para que esses resultados sejam sustentáveis, é necessário que a educação socioemocional esteja incorporada nas políticas escolares, com apoio da gestão, capacitação continuada dos professores e envolvimento das famílias.

Portanto, a adoção de práticas como a “caixa das emoções”, a leitura de obras literárias sobre sentimentos, dramatizações e projetos colaborativos não são apenas ferramentas isoladas, mas componentes essenciais de uma abordagem pedagógica humanizada que reconhece a importância das emoções para o desenvolvimento integral da criança. Nesse processo, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento para se tornar um ambiente de convivência afetiva, aprendizado mútuo e construção coletiva da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional na infância revela-se um componente essencial para a formação integral das crianças, abrangendo aspectos que vão além do domínio cognitivo e acadêmico. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, desempenha um papel decisivo no desenvolvimento das habilidades emocionais, contribuindo para a construção de sujeitos mais conscientes, empáticos e capazes de gerir suas emoções de maneira saudável. Este artigo reafirma que a promoção da educação socioemocional não apenas melhora o clima escolar, mas também amplia as potencialidades das crianças, favorecendo sua adaptação, convivência e engajamento nos processos educacionais.

Os resultados de estudos e experiências práticas indicam que intervenções pedagógicas intencionais, como atividades lúdicas, rodas de conversa, dramatizações e projetos colaborativos, representam estratégias eficazes para trabalhar as emoções dentro da escola. Essas práticas promovem o autoconhecimento, a autorregulação emocional, a empatia, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos, competências fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e para a formação cidadã. Assim, as escolas que incorporam a educação socioemocional em sua rotina pedagógica tendem a apresentar um ambiente mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado, o que reflete diretamente nos resultados acadêmicos e no bem-estar das crianças.

Além disso, este estudo destaca a importância da capacitação dos educadores para que possam mediar e favorecer o desenvolvimento dessas competências em seus alunos. O professor, nesse contexto, é mais do que um transmissor de conhecimentos; é um facilitador do processo socioemocional, que precisa estar atento às necessidades emocionais das crianças, validando seus sentimentos e oferecendo suporte adequado. Investir na formação continuada dos educadores implica fortalecer a qualidade das relações interpessoais dentro da escola, promovendo uma cultura de paz e respeito mútuo que repercute positivamente no cotidiano escolar.

A incorporação da educação socioemocional também implica uma mudança de paradigma no modo como a escola entende seu papel na formação humana. Ela passa a ser vista não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente de convivência, onde as emoções são reconhecidas, valorizadas e trabalhadas de forma construtiva. Essa perspectiva amplia o conceito de aprendizagem, integrando o cognitivo ao emocional e social, o que é particularmente importante nos primeiros anos de vida, quando a criança está em processo intenso de construção da identidade e das formas de interação.

Outro ponto relevante é a contribuição das práticas socioemocionais para a prevenção da violência escolar e do bullying, problemas que afetam a qualidade do ambiente educacional e o desenvolvimento saudável das crianças. Ao proporcionar oportunidades para que os alunos expressem suas emoções, aprendam a ouvir o outro e busquem soluções pacíficas para os conflitos, a escola promove o respeito às diferenças e o fortalecimento de laços sociais positivos. Assim, a educação socioemocional se configura como uma estratégia preventiva, que reduz comportamentos agressivos e promove a inclusão.

É importante também ressaltar que o sucesso dessas práticas depende da articulação entre escola, família e comunidade. A participação das famílias no processo educativo é fundamental para garantir a continuidade e a efetividade do desenvolvimento socioemocional das crianças. A parceria entre educadores e familiares contribui para a construção de uma rede de apoio que fortalece os valores e as competências emocionais trabalhadas na escola.

Por fim, a educação socioemocional deve ser entendida como um compromisso coletivo, que envolve políticas públicas, formação docente, currículo escolar e práticas pedagógicas alinhadas aos direitos humanos e ao desenvolvimento integral da criança. Sua implementação exige planejamento, investimento e avaliação contínua, de modo a garantir que as ações desenvolvidas sejam inclusivas, contextualizadas e eficazes.

Em suma, a promoção da educação socioemocional na infância representa um caminho imprescindível para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios da vida contemporânea. A escola, ao assumir esse compromisso, contribui significativamente para o desenvolvimento de indivíduos equilibrados emocionalmente, socialmente responsáveis e capazes de construir relações saudáveis e produtivas ao longo da vida. Este enfoque, portanto, não apenas enriquece o processo educacional, mas também fortalece a construção de uma sociedade mais justa, pacífica e humana.

REFERÊNCIAS

- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **What is SEL?** Chicago, IL, 2013. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso 24 maio 2025.
- ELIAS, M. J. **Inteligência emocional e desenvolvimento social**. São Paulo: Summus, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- GUIMARÃES, A. F.; OLIVEIRA, S. M. **Educação socioemocional na escola: teoria e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P.; WANG, M. C.; WALBERG, H. J. **Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?** New York: Teachers College Press, 2004.
- ZORZI, J. L. et al. **Educação emocional: experiências e práticas na escola**. Porto Alegre: Penso, 2020.

A ATUAÇÃO CONJUNTA DO EDUCADOR E FAMÍLIA DIANTE DO DESAFIO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



THE JOINT ACTION OF EDUCATORS AND FAMILIES IN THE FACE OF THE CHALLENGE OF INCLUDING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN BASIC EDUCATION

BEATRIZ MORAIS

Graduação em Licenciatura em Letras pela Faculdade UNIBAN (2005) Especialista em Língua Portuguesa Língua Inglesa e Licenciatura em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade UNICIV (2025) Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Herbert de Souza – Betinho

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar questões inerentes ao papel do educador e da família nos processos de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas no ensino regular. A família, independentemente de seu arranjo, é a responsável por assegurar bens materiais e, principalmente, os aportes afetivos, exercendo, assim, papel determinante na educação formal e informal dos filhos. O educador é outro agente importante nesses processos, pois deve atuar na zona de desenvolvimento próxima dos estudantes com necessidades educacionais especiais, estimulando-os à busca da autonomia e capacidade de desenvolvimento. Nesses meandros, explana-se também um pouco a história da inclusão. Portanto, com o intuito de nortear o estudo, elaborou-se a seguinte questão: Qual é o papel da família e do educador na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular? Para realizá-lo, foi utilizado o método de revisão bibliográfica em artigos e leis que versam sobre família,

educador, necessidades educacionais especiais e inclusão escolar. Nesse sentido, percebeu-se que, para haver uma completa inclusão, é necessária a atuação de professores com conhecimentos e motivações. Além disso, o envolvimento familiar é primordial para o desenvolvimento pessoal e cognitivo desse aluno no processo de inclusão do ensino regular.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Professor; Escola; Família.

ABSTRACT

This article aims to analyze issues inherent to the role of educators and families in the inclusion of students with special educational needs in regular education. The family, regardless of its structure, is responsible for ensuring material goods and, especially, emotional support, thus playing a decisive role in the formal and informal education of their children. The educator is another important agent in these processes, as they must work in the developmental zone closest to students with special educational needs, encouraging them to pursue autonomy and developmental capacity. This intricacy also provides a glimpse into the history of inclusion. Therefore, to guide the study, the following question was formulated: What is the role of families and educators in the inclusion of students with special educational needs in regular education? To this end, a literature review was used of articles and laws addressing family, educators, special educational needs, and school inclusion. In this sense, it was realized that, for complete inclusion, the work of knowledgeable and motivated teachers is necessary. Furthermore, family involvement is essential for the personal and cognitive development of these students during the process of inclusion in mainstream education.

KEYWORDS: Special Education; Teacher; School; Family.

INTRODUÇÃO

Cabe à Unidade Escolar oferecer propostas educacionais adequadas às necessidades educativas especiais e, nessa ação, envolver os alunos. Porém, a colaboração dos pais, profissionais da educação e governo são essenciais, proporcionando momentos de capacitação, além de ofertar adaptações físicas às escolas para que atendam esses estudantes. A Educação Inclusiva é um assunto amplo, que abrange várias características individuais das pessoas com necessidades educacionais especiais – físicas ou mentais –, podendo-se afirmar que é um objeto de estudo no campo da Pedagogia e que esta não depende somente de um fator, mas de vários, como apoio familiar – afetivo e/ou material -, acessibilidade escolar – transporte adequado, escola com adaptações estruturais ou curriculares e outros. O professor tem um papel importante nesses processos de adaptação por atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos com necessidades educacionais especiais e, caso não desempenhem sua função de maneira eficaz,

pode levá-los a desistir de frequentar a escola. Nesse sentido, é imprescindível que a família aja como auxiliar de forma a garantir a permanência de seu filho na escola. Certamente, esse incentivo favorecerá a sua caminhada rumo à inclusão. O aluno com necessidades educacionais especiais não deve se sentir discriminado em relação aos colegas, tanto na sala de aula como fora dela, harmonizando, assim, a relação aluno, professor e comunidade. Dessa forma, é construído um sentimento de igualdade, promovendo uma vida mais saudável e prazerosa no ambiente. Sendo assim, o principal objetivo deste artigo é investigar qual é o papel da família e do educador como adjutores no processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais em sala de ensino regular. Por meio da literatura, essa temática analisa ainda algumas questões inerentes à formação inicial e continuada dos educadores no processo de inclusão. Posto isso, questiona-se: Qual é o papel da família e do educador na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular? O presente estudo é relevante, já que aborda o papel da família e do educador na formação do aluno especial ante o fato de que é na primeira idade que ocorre a formação de sua personalidade. Em efeito, nesse período, ele está no seio familiar e, quando acontece a sua inserção na escola regular, geralmente, não é muito apoiado pela própria família.

A HISTÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Na Antiguidade, pessoas com necessidades educacionais especiais não eram bem-vistas pela sociedade, especialmente na antiga Grécia, em que o corpo perfeito era idolatrado, e as pessoas com deficiências ou loucura eram abandonadas, ou sacrificadas. Já em Roma, eram mortas ou contidas por um processo de purificação por meio do qual a sociedade acreditava que as estava livrando dos maus desígnios. Assim, a família ignorava esses seres humanos impotentes, sendo-lhes negado o acesso aos bens de serviços, educação e até mesmo o convívio na sociedade, num claro exemplo de discriminação (CORRÊA, 2004).

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002a), as pessoas com necessidades especiais eram vistas como “doentes”, “retardadas” e incapazes, sempre em desvantagem. A sociedade se atribuía o papel de lhes conceder algum tipo de caridade, o que nunca acontecia, pois eram desconsideradas como se não tivessem nenhuma importância.

Os movimentos internacionais pelos direitos humanos, desencadeados nas últimas décadas do século passado tem propiciado, de maneira crescente, uma visão mais favorável em relação às pessoas com necessidade educacionais especiais (MATO GROSSO, 2002, p. 23).

Na sociedade contemporânea, nota-se que as pessoas com necessidades especiais começaram a ser bem-vistas em função do advento da valorização do ser humano. As portas se abriram para que esses cidadãos pudessem passar os seus conhecimentos embora continuem sendo discriminados por uma parcela da sociedade, bem como em determinadas famílias e até escolas.

Por outro lado, instituições escolares, com atuação cada vez maior nos processos inclusivos, vêm concretizando um acordo que objetiva incluir definitivamente os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Segundo Mato Grosso (2002), a prática de inclusão é imprescindível, mas, para que isso ocorra, é substancial a criação de práticas sociais com o propósito de respeitar as diversidades humanas e acabar com a exclusão.

As condições estruturais das escolas, como, por exemplo, uma rampa adequada para uma melhor acessibilidade, barras de apoio no banheiro, currículo inclusivo que trabalhe a autonomia dos alunos com necessidades, são indispensáveis, pois essas ações contribuem significativamente para que aconteça uma educação digna e que atenda esse grupo de estudantes. De fato, uma escola planejada e adaptada é uma forma de demonstrar aos seus discentes que os resultados por eles alcançados são os esperados pelos professores, promovendo uma educação satisfatória a todos os envolvidos no contexto escolar.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002a), esta deve ser formada de ações que aperfeiçoem orientações, defendendo a educação especial. Em função das discriminações sofridas por alunos com necessidades educacionais especiais, surgiram leis referentes aos direitos humanos, destacando-se a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), que lhes assegura a educação pública e gratuita. Essas ideias defendem a inclusão desse grupo de indivíduos, oportunizando-lhe garantias sociais iguais ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de classes especiais em escolas públicas no Brasil.

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais se fortaleceu com o movimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiência na escola, no trabalho e na comunidade, tendo por objetivo a igualdade e a justiça social. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002a) destacam que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, garante “o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em efeito, as leis surgiram para favorecer cada vez mais a inclusão dos que precisam da educação diferenciada, propiciando uma forma mais correta de conhecer o direito dos alunos em

sala de aula. A igualdade e o direito à educação, com certeza, foram marcos que contribuíram para uma vida mais digna a todos os cidadãos.

Ainda de acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002a), na história da Educação Inclusiva, destaca-se também a Declaração de Salamanca, dando acesso e qualidade de vida às pessoas com necessidades educacionais. Ela ocorreu na Espanha, em junho de 1994, reafirmando o direito de todos à educação, sendo aprovada por oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais na Conferência Mundial de Educação Especial das Nações Unidas. A citada declaração enfatiza que a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais é parte integrante do sistema educativo.

No Brasil, segundo os PCNs (BRASIL, 2002b), a primeira escola especial foi criada em 1854, conhecida como o “Imperial Instituto de Meninos Cegos”, com sede no Rio de Janeiro. Já em 1857, fundou-se o “Instituto Imperial de Educação de Surdos”, também no Rio de Janeiro, sob influência europeia, que propagou o modelo de escola residencial para todo o país. Com as instituições fundadas no Brasil, a educação inclusiva se estruturou e qualificou para atender alunos com necessidades educacionais especiais, dissuadindo qualquer tipo de discriminação, além de abrir portas para todas as crianças.

Esse exemplo de educação consiste na utilização de recursos didáticos para aperfeiçoar e demonstrar a necessidade de uma educação especial para todos. Neste sentido, estimula o educador a seguir o seu caminho e os alunos a alcançarem seus objetivos. Com esses argumentos, Brasil (2002a, p. 25-26) sustenta que, a Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. Usualmente, a Educação Especial é vista como uma emergência para todas as escolas, destacando sempre as necessidades que os alunos encontram em sala de aula, obtendo o apoio das pessoas que sabem o quanto é importante a Educação Inclusiva. Com tantos auxílios prestados aos órgãos educacionais, as conquistas dos educandos e educadores vêm acontecendo; assim, os envolvidos se sentem animados a continuarem a caminhada por uma educação digna para todos. No entanto, apesar dos avanços legais e institucionais, a efetivação da inclusão escolar ainda encontra desafios no cotidiano educacional. Muitos professores relatam dificuldades em adaptar seus métodos de ensino para atender à diversidade em sala de aula, especialmente quando não recebem a formação adequada para lidar com alunos com diferentes tipos de deficiência. Segundo Mantoan (2003), a formação docente ainda está fortemente vinculada a uma

concepção tradicional de ensino, voltada para a homogeneidade, o que dificulta a construção de uma prática pedagógica realmente inclusiva.

Além disso, é importante destacar que a inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula regular. A verdadeira inclusão requer **participação ativa, aprendizagem significativa e respeito à individualidade** de cada estudante. Isso implica repensar o currículo, utilizar materiais adaptados, flexibilizar as avaliações e valorizar diferentes formas de expressão e de aprendizagem. A escola deve se tornar um espaço que reconhece e celebra as diferenças como parte essencial do processo educativo.

Outro ponto crucial é a **parceria com a família**, elemento fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Conforme Carvalho (2007), a ausência da família no cotidiano escolar pode ser resultado da falta de diálogo e de ações que promovam sua participação efetiva. As escolas devem, portanto, criar estratégias de acolhimento, orientação e valorização das famílias, reconhecendo-as como aliadas no processo educativo.

A inclusão também depende do **comprometimento da gestão escolar**. Cabe aos gestores garantir os recursos materiais e humanos necessários, organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), planejar formações continuadas e promover uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade.

É indispensável ainda a atuação de **equipes multiprofissionais** que possam auxiliar no desenvolvimento global dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com o passar dos anos, novas políticas públicas foram formuladas com o objetivo de garantir o direito à educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015) reforça o princípio da equidade no acesso, permanência, participação e aprendizagem. A legislação reconhece que a deficiência não está no sujeito, mas nas barreiras que a sociedade impõe. Portanto, é dever do Estado, da escola e da sociedade civil promover ambientes acessíveis e inclusivos.

Por fim, é importante reforçar que a inclusão escolar é um processo em construção, e não um modelo pronto e acabado. Ela exige **mudanças estruturais, culturais e pedagógicas**, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar. Trata-se de um compromisso com a justiça social e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde todos os indivíduos, com ou sem deficiência, possam ter seus direitos garantidos e seu potencial reconhecido.

Assim, a história da inclusão escolar revela-se como uma trajetória marcada por lutas, resistências e conquistas. O desafio que se impõe atualmente não é apenas garantir o acesso à escola, mas

assegurar uma educação de qualidade, que respeite as diferenças e promova a aprendizagem de todos. A escola inclusiva é aquela que **ensina a conviver, a respeitar, a acolher e a transformar**.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Carvalho (2007) afirma que as barreiras enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas é uma característica própria desse grupo, visto que se percebem dificuldades até mesmo nas mudanças que devem ser feitas para que se mantenham incluídos na escola, envolvendo a prática pedagógica. Também não se pode descartar que um dos obstáculos que esses estudantes enfrentam é a falta de preocupação dos pais. Ainda segundo Carvalho (2007, p. 122), “As famílias são culpabilizadas, porque ausentes, desestruturadas, iletradas ou, simplesmente porque, conforme dizem, não querem ajudar, entendem que a aprendizagem de seus filhos é tarefa da escola”.

De fato, a participação da família na vida escolar dos filhos é fundamental para que aconteça o desenvolvimento dos que têm necessidades educacionais especiais, pois é nesse ambiente que surge a vontade de aprender, o desejo de saber. Nada é mais significativo para as crianças do que mostrar o que sabem a seus pais, e estes, em seu papel, devem dar atenção adequada aos filhos com necessidade especiais. Essa demonstração de interesse é indispensável ao seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, afetivo e emocional.

Carvalho (2007, p.123) assevera que o motivo de a família não ser muito frequente na escola se deve ao fato de que ela raramente é convidada para participar de questões decisórias do gerenciamento escolar. Segundo o autor, a escola é uma instituição que enfrenta uma crise relacionada ao enfraquecimento de sua relação com os pais, que, geralmente, são apenas convocados para reuniões intermináveis ou ouvir reclamações sobre seus filhos, tornando essa aproximação uma ação desagradável. Com isso, afetados, não valorizam corretamente o desenvolvimento dos filhos, que, por sua vez, depara-se com um sentimento de impotência, o que pode levá-los a se desinteressarem pela escola, inclusive à desistência, pois não encontram o apoio de que tanto necessitam de seus genitores.

No imaginário coletivo dos educadores o fracasso é produzido, predominantemente, por ‘culpa’ do aluno que, segundo muitos: é pouco inteligente, com problemas de comportamento, defasado intelectualmente, é oriundo de famílias muito pobres, desajustadas, e sem exemplos domésticos a serem seguidos, como ideais de vida (CARVALHO, 2007, p. 124).

Os alunos especiais, que tendem a desistir da escola, devem ter um olhar mais atento do professor, que não pode descartar a hipótese de que algum problema fora da escola esteja ocorrendo, como um desafeto no seio familiar, ou algo mais grave.

Para que aconteça o sucesso escolar no âmbito dos estudantes com necessidades educacionais especiais, é preciso, primeiramente, o amor dos pais, da família e dos professores, pois sem ele, certamente, não atingirão o sucesso educacional.

Carvalho (2007, p.127) defende também que a maior barreira entre a escola e o aluno especial e seus familiares está no Projeto Político Pedagógico, que deveria contar com professores itinerantes para atendimento especializado fora do ambiente escolar, como em hospitais ou domicílio. Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação (2006) afirma que esses educandos, ao terem contato com os recursos apropriados – humanos, físicos, políticos e outros – nas escolas, derrubarão as barreiras que ainda estiverem enfrentando.

Assim, cabe também aos educadores auxiliarem na queda de tais barreiras, garantindo o acesso a esses alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. Para isso, precisam conquistar o apoio da família e dos que estão à sua volta, principalmente dos colegas de sala de aula, local em que esses discentes encontram a ajuda de que tanto necessitam no seu dia a dia. Esse processo deve ser permanente; a convivência desses estudantes no ambiente escolar deve ser efetiva e constantemente livre de qualquer tipo de discriminação.

Segundo **Carvalho (2007, p. 127)**, uma das maiores barreiras enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais e seus familiares é a **ausência de previsão e planejamento adequado dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP)** das escolas. O PPP é um documento norteador da ação pedagógica da instituição e, por isso, deveria incluir: A organização de **serviços de apoio pedagógico especializado**. A atuação de **professores itinerantes**, que possam acompanhar os alunos em contextos diversos, como **hospitais, domicílios ou instituições de acolhimento**; Propostas que favoreçam **a integração da família** no processo educacional. A visão de Carvalho reforça a importância de pensar o atendimento educacional **para além do espaço físico da escola**. Em muitos casos, alunos em tratamento de saúde ou com mobilidade reduzida não conseguem frequentar a escola regularmente, sendo necessário o **ensino domiciliar ou hospitalar** como estratégia de garantia de acesso ao currículo.

A **relação entre família e escola** é outro ponto sensível abordado por Carvalho. Ele destaca que a família **muitas vezes é responsabilizada** por não acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, especialmente no caso de alunos com deficiência. Contudo, essa ausência pode ser consequência de **uma postura excludente da escola**, que convida os pais apenas para reuniões punitivas ou comunicados de problemas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor, para atender à demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais, necessita estar em busca de qualificação, pois somente assim obterá resposta e aceitação dos seus educandos. Ademais, é uma ação que beneficia as famílias atuantes na vida escolar de seus filhos no sentido de receberem informações sobre a maneira de auxiliá-los nas tarefas de casa, bem como no tocante à patologia, cujo resultado é uma troca de experiências. Mantoan e Prieto (2006, p. 56) destacam que, na LDB, art. 58, III, “são previstos professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e professores de ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Portanto, conforme os autores supracitados, para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, o docente deve ter conhecimentos na área para levar à sala de aula diversas formas de atividades educacionais pedagógicas, tornando a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa para ambos e, ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento escolar discente. A capacitação dos professores merece destaque, já que é por meio deles que acontece o desenvolvimento dos alunos. O Ministério da Educação e Cultura é um órgão que atende às escolas; sendo assim, cabe-lhe implantar programas que transformem a realidade: a existência de profissionais incapacitados para trabalhar a inclusão, tanto nas esferas municipais quanto estaduais, dando-lhes total apoio, bem como aos estudantes. Conforme Sampaio e Freitas (2021, p.21), “É desafiador trabalhar a inclusão escolar, assim, fazer com que os profissionais estudem juntos proporcionará, além do conhecimento técnico, a troca de experiência, que será válida tanto quanto a absorção dos conceitos teóricos da inclusão”.

Entretanto, Bruno (2008) pondera que as ações de políticas públicas são complicadas e estão em permanente evolução. Palumbo (1994, p. 350) corrobora essa ideia ao asseverar que a política “é um processo, uma série histórica de interações, ações e comportamentos de muitos participantes”. Os dois autores inferem que propostas políticas não são palpáveis, devendo ser entendidas como uma sequência de ações a serem realizada pelos órgãos competentes ao longo do tempo.

Já Mantoan e Prieto (2006, p. 58) enfatizam que “o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua contínua formação pelos sistemas de ensino”. Por sua vez, Lourenço (2010) assegura que a formação do professor é importante; contudo, não é suficiente para se construir uma escola inclusiva e cita duas causas, a saber: a exclusão social e escolar não envolve apenas dificuldades de ordem pedagógica, mas também econômica, política, social e cultural.

Ademais, embora aponte caminhos que conduzam o docente a refletir sobre a sua prática, para desenvolver ações pedagógicas mais apropriadas, a formação continuada não o ensinará precisamente como proceder, o que fazer ou deixar de fazer.

Conforme o autor supracitado cabe ao professor ter um olhar individualizado para cada estudante e, assim, reconhecer e perceber suas dificuldades e limitações quanto ao aprendizado e criar planos didáticos visando tornar o entendimento dos conteúdos também agradável e revigorante.

Além disso, é importante proporcionar atividades aos alunos da escola inclusiva, derrubando obstáculos atitudinais e preconceitos que, porventura, prejudiquem o desenvolvimento, bem como a relação da turma no proceder do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Lourenço (2010), para estimular a inclusão, o professor precisa, além da formação continuada, ter um olhar apurado para seus estudantes e estar preparado para o planejamento de novas estratégias. Sendo assim, estará apto a enfrentar as dificuldades que aparecerem, haja vista que, para atuar em uma escola inclusiva, é imprescindível atender às necessidades de cada turma e escola à medida que forem surgindo, pois é impossível conhecer previamente os problemas a serem superados. O nomeado autor acrescenta que “A inclusão atribui um olhar para cada pessoa como um indivíduo em desenvolvimento, que necessita de caminhos para ampliar sua potencialidade” (LOURENÇO, 2010, p. 250). Sendo assim, trata-se de uma movimentação com o intuito de unir a todos; logo, temos uma incumbência muito ampla, pois a inclusão, para existir, dependerá de cada um de nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fator muito importante da inclusão é que não se trata de um movimento isolado, mas sim de uma mobilização, ou seja, não há uma classe específica responsável para ela acontecer. São professores, gestores, pais e sociedade que se unem para beneficiar aqueles que estão na condição de alunos com necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, o presente artigo abordou o papel da família e do educador na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Nesse sentido, sabe-se que muitos são os fatores que envolvem a inclusão, como estruturas físicas adequadas, currículos apropriados, entre outros. Contudo, nesse processo, é notório que a família e o educador, bem como a comunidade em seu entorno, são indispensáveis à vida dessas pessoas.

Conclui-se, portanto, que a presença da família é fundamental no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Na primeira infância, mesmo que frequentam

a escola, é em casa que recebem os estímulos iniciais para o seu desenvolvimento. Saber que seus familiares se importam também é essencial ao seu envolvimento nas atividades que lhes são propostas e estiverem ao seu alcance.

Concernente ao educador é visível a seriedade de sua função nesse processo, pois, apesar de todas as dificuldades físicas, humanas, documentais, entre outras, que possam surgir, cabe a ele o papel inicial de promover a inclusão. Neste sentido, em conjunto com a família, vai superando as barreiras que impedem os alunos com necessidades especiais de serem inseridos e aceitos na sala de aula regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:texto=1%20%2d%20construir%20uma%20sociedade%20livre,quaisquer%20outras%20formas%20de%20discrimina%C3%A7%C3%A3o. Acesso 20 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica**. 4. ed. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL; Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A construção da escola inclusiva**: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. In Revista @mbienteeducação, São Paulo, v.1 – n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

CARVALHO, Rosita Edler; **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “IS”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. Volume 1 – Módulos 1 a 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

LOURENÇO. E. **Conceito e prática para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte. Cadernos da Diversidade, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

A ÁREA DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

THE AREA OF HISTORY IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE



BRUNA RAMOS BERNARDES

Graduação em História pela Universidade Federal de São Paulo (2020); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF José Hermínio Rodrigues

RESUMO

O artigo busca analisar as presenças e ausências de conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular na área de História, e como isso dialoga com a sociedade atual e o Ensino de História, além de indagar sobre as consequências e projetos de civilização que existem em um currículo. Tudo isso considerando a disciplina citada – História – como uma das principais áreas de formação cidadã dentro das escolas.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; História; Ensino de História; Capitalismo

ABSTRACT

This article analyzes the presence and absence of content proposed by the National Common Core Curriculum in the area of History, and how this relates to current society and History Teaching. It also examines the consequences and civilizational projects that exist within a curriculum. All of this considers the aforementioned discipline—History—as one of the main areas of civic development within schools.

Keywords: BNCC; Curriculum; History; History Teaching; Capitalism

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vigente a partir do ano de 2020, passou por diversas modificações desde sua primeira versão, de 2015. Isso para a Base referente ao Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio. Antes de sua elaboração, já existiam documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, que “foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo”(BRASIL), para o Ensino Fundamental e Médio. Em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), foi debatido a necessidade de construção da Base Nacional Comum Curricular, que existe como ideal para o Brasil desde a Constituição Federal de 1988. Em 2014, na segunda CONAE, ficou marcado um referencial para a construção da Base, que teve sua primeira versão apresentada em 16 de Setembro de 2015, ano auge do movimento Escola Sem Partido. Modificações foram feitas até que se chegasse na terceira e última versão, apresentada em 2018, e que será analisada no presente trabalho, mais precisamente na disciplina de História, sendo esse um dos campos que mais passou por críticas dos profissionais da área, portanto, um dos mais discutidos e alterados.

O foco deste trabalho será analisar a forma como é concebido o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira na BNCC do Ensino Fundamental e Médio - que se constituem de formas diferentes. Mas, antes de aprofundarmos sobre os conteúdos específicos de África e AfroBrasil, é preciso delinear o que é a BNCC e a forma como ela se apresenta e se organiza.

Segundo definição do próprio documento, a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]. Está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...] (p. 7)

Portanto, a BNCC não pretende ser um currículo, ainda que as relações de poder sejam perceptíveis em seu conteúdo (MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da). Ela existe como um discurso regulador, para avaliar os conteúdos presentes nos currículos desenvolvidos pelas escolas e a forma como são aplicados, já que todos devem atender às regras do documento, seguindo as habilidades e competências estipuladas, que serão analisadas à frente.

Por ser uma “referência obrigatória para a elaboração e revisão do currículo” (FAGUNDES, Heldina; CARDOSO, Berta, 2019, p. 73.), a Base causa um discurso hegemônico, que compete aos projetos pedagógicos individuais de cada escola (ibidem). Nesse discurso, se perde a historicidade

da escola, pois os sujeitos ali presentes são esquecidos, e obrigados a acatar um discurso imposto; uma escola situada na cidade grande do Sudeste não é a mesma escola que uma localizada no interior do Norte. Para a área de História, “a separação – do objeto currículo de História, ensino de História – da escola” (TOLEDO, Maria Rita, 2018) dilui a finalidade da disciplina.

Em relação à estrutura que se organiza a BNCC, temos um documento dividido cronologicamente nos anos escolares (1º ano, 2º ano, 3º ano...), apresentando separadamente cada “área do conhecimento”, e destacando em tabelas as competências gerais de cada etapa do ensino, dividindo-as nas competências específicas da área, “cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos [do Ensino Básico]” (BRASIL, 2017, p. 28.) e as habilidades que se espera que o aluno desenvolva, estando “relacionadas a diferentes objetos de conhecimento - aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos”(ibidem).

Sobre competência, o documento a define como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho** (grifo meu, p. 8).

As finalidades escolares estão ligadas, então, ao mundo empresarial/do trabalho. Ao substituir o termo “direitos e objetivos de aprendizagem”, presente em documentos anteriores, pelo uso de “competências e habilidades”, a BNCC retira a noção de ser um dever social garantir os meios de acesso para que o estudante atinja os objetivos escolares, individualizando e responsabilizando os estudantes. Os conceitos escolhidos e suas definições dadas pela própria Base, sugerem uma noção específica de escola, corpo docente e discente, indicando também um determinado projeto para a educação. Sobre isso, Nilton Pereira e Mara Cristina Rodrigues (2018) escrevem:

tal posicionamento apresenta-se como um modo liberal de considerar o conhecimento, na medida em que sugere uma leitura individual do processo de aquisição de competências, sem levar em consideração, ou escamoteando, os elementos políticos e sociais implicados nos processos de aprendizagem. (p. 12)

Ao especificar os conteúdos com base nessas noções de habilidades e competências, a Base sugere a “ação de aprendizado” como algo técnico, “ações que podem ser executadas e treinadas” (TOLEDO, Maria Rita, 2018)), o que esvazia o entendimento da História, pouco estimulando a problematização. Num exemplo de como essas ideias aparecem nos conteúdos, temos a habilidade (EF06HI19, p. 421; leia-se EF = Ensino Fundamental; 06 = sexto ano; HI = História e 19 = Habilidade 19): “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas

sociedades medievais”. Há uma norma para a formulação do conteúdo, sendo descrever e analisar as habilidades requeridas; papel social das mulheres o objeto estudado e mundo antigo e sociedades medievais o contexto.

Nestes quadros de habilidades, usa-se muito as noções de “selecionar”, “reconhecer”, “identificar”, termos que são propensos a passividade do aluno, que não ocupa um lugar de participação ativa, de poder questionar e se posicionar diante ao conhecimento. Por que a escolha em não utilizar termos como “problematizar” e “debater”? (PAZIANI, Rodrigo, 2017)

Essa fórmula em que se organizam todos os conteúdos, estimula a memorização dos mesmos por parte dos alunos e alunas e a rigidez no trabalho do professor, que perde espaço de produção, tendo que seguir um determinado procedimento. Há um esvaziamento no processo de aprendizado não só pela forma que se acredita que os conteúdos devam ser articulados, mas também por estarem relacionados à possibilidade de aplicabilidade na vida prática.

Alinhado a isso, Mônica Ribeiro da Silva (2015), escreve, ressaltando a crítica de T. W. Adorno, que

o sentido comumente atribuído à experiência formativa, sobretudo a escolar, quando se restringe ao exercício da repetição e da memorização de conceitos e ideias definidos a priori se torna uma formação de indivíduos sem indivíduo, uma semiformação (ADORNO, 1996), uma formação administrada, que aprisiona a consciência no limite do existente e dificulta a possibilidade de se ultrapassar a compreensão do mais imediato e superficial (p. 369).

Tudo isso resulta na limitação em estimular o aluno ao exercício da reflexão e do pensamento crítico (SILVA, R., Mônica, 2015), enquadrando a sua própria formação, voltada majoritariamente para compor um indivíduo consumidor.

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Ao apresentar a área específica das Ciências Humanas - História e Geografia -, o documento ressalta apenas o uso dos conceitos de tempo e espaço como fundamentais da área, acompanhados da ideia de movimento, da “crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e à produção de conhecimentos e saberes” (BRASIL, 2017, p. 353), para uma leitura geo-histórica do mundo em que se encontram os estudantes, sem especificar a forma que cada conceito pode ser entendido nessas diferentes áreas do conhecimento. A finalidade escolar das Ciências Humanas (que deixa a Filosofia e Ciências Sociais nas entrelinhas), segundo a BNCC, serve para

estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade

para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (p. 354)

A área das Ciências Humanas está muito próxima ao papel da Escola, de formar alunos prontos para as normas e condutas da “vida real”. Percebemos poucas referências à formação cidadã, muito por causa das competências e habilidades, que sugerem um aprendizado mais individual, a perspectiva de cada aluno para a vida em coletivo, conforme sugere o próprio excerto citado. A escola, então, atende mais aos “indivíduos e menos a um sujeito implicado em uma concepção política e coletiva que é a cidadania” (TOLEDO, Maria Rita, 2018). Tanto é que, a própria palavra cidadão/cidadania não é citada diretamente ao se especificar as finalidades das Ciências Humanas e da História, e pouco aparece no documento.

Outro ponto a se considerar é a validade do macrocampo Ciências Humanas, isto é,

um grande agrupamento disciplinar com o objetivo de definir uma (suposta) identidade comum, de modo a desconsiderar as especificidades e diferenças entre elas ([...] agrupar por grande área não garantiria a interdisciplinaridade). O risco seria o de, num futuro nada distante, o profissional deixar de necessitar da formação específica para lecionar uma daquelas disciplinas (PAZIANI, Rodrigo, 2017, p. 51)

Uma ausência relevante de ser pontuada, é a de que a Base não trabalha explicitamente que tipo de Ensino defende, muito menos o tipo de Escola. Isso interfere para os conteúdos de Ciências Humanas, visto que alguns temas do campo são considerados secundários e apenas integradores (como é o caso da Sociologia e Filosofia), enquanto os diretamente citados na Base (História e Geografia), podem cair na armadilha de serem trabalhados sem nenhuma finalidade, mais uma vez esvaziando um dos papéis das disciplinas na Escola.

AS UNIDADES TEMÁTICAS DE HISTÓRIA PRESENTES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Partindo para uma análise mais específica dos conteúdos de História selecionados pela Base, levantaremos as unidades temáticas presentes no documento desde o 1º Ano do Ensino Básico até o Ensino Médio. Assim, temos:

ANOS INICIAIS:

Quadro 1 - Unidades Temáticas dos Anos Iniciais do componente curricular História, BNCC (2017)

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Mundo pessoal: Meu lugar no Mundo	A comunidade e seus registros	As pessoas e os grupos que compõe a cidade e o município	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	As formas de registrar as experiências da comunidade	O lugar em que vive	Circulação de pessoas, produtos e culturas	Registros da história: linguagens e culturas
	O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A noção de espaço público e privado	As questões históricas relativas às migrações	

Fonte: compilação da autora, com base em BRASIL, 2017, p. 406 - 415

O “fazer história” desta etapa se constitui, primeiro, na formação e no próprio entendimento de si dos sujeitos presentes em sala de aula. Depois, se estende para o entendimento do Outro e, por fim, ao Mundo e seus movimentos. As unidades temáticas desta etapa pouco problematizam ou sequer consideram os elementos “conflitivos do processo de construção da aprendizagem histórica” (PEREIRA, Nilton; RODRIGUES, Mara Cristina, 2018, p. 12), evidenciando a marca de construção “profissional” dos sujeitos escolares, que quase não mobilizam suas memórias ou de seus familiares, nem mesmo de seus professores e até às particularidades da Escola que se encontram. Se a intenção é formar um sujeito, a ausência de pensar identidade de gênero e orientação sexual, a questão indígena e afro-brasileira, somam para uma superficialidade da disciplina e uma perda no que seria a noção de pertencimento e identidade do aluno, descartando as diferenças existentes na sala de aula e na sociedade.

ANOS FINAIS:**Quadro 2 - Unidades Temáticas dos Anos Finais do componente curricular História, BNCC (2017)**

6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
História: tempo, espaço e formas de registro	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Humanismos, Renascimento e o Novo Mundo	Os processos de independência nas Américas	Totalitarismos e conflitos mundiais
Lógicas de organização política	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	O Brasil no século XIX	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946
Trabalho e formas de organização social e cultural	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	Configurações do mundo no século XIX	A história recente

Fonte: compilação da autora, com base em BRASIL, 2017, p. 420 - 432.

Para essa etapa, é muito valorizado o uso de diferentes documentos (materiais e imateriais), essenciais para o exercício da história. Num exemplo de possível uso de documento há a habilidade (EF07HI10) “Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.” (BRASIL, 2017, p. 423). Alguns problemas em relação a essa habilidade são perceptíveis: 1) A ideia de que os documentos sejam verdades que falam por si só, e não que seja o aluno que o intérprete, formulando questões a serem

respondidas; 2) Quais documentos? Como e onde selecionar essas fontes? e 3) Uma vez selecionados, a ausência de reflexão sobre a produção e circulação dos documentos analisados, o grupo que os produziram e em que época. Para quem estamos dando voz quando selecionamos esses documentos?

Assim, mais uma vez, é realçada a História como uma “ação”, algo que demande mais de técnica e treino e menos de debruçamento e problematização. O “bom aluno”, então, seria aquele que decora datas e acontecimentos, no qual sua boa memória o leva para respostas certas, esvaziando a postura crítica que o aluno é capaz de ter.

Além disso, a cronologia apresentada sugere uma organização das unidades temáticas de forma eurocêntrica. Por exemplo: no 6º Ano o “mundo clássico” (greco-romano) é destacado, sendo “as outras sociedades” (que outras sociedades?), o seu contraponto. Ou também pelas ideias destacadas: “Humanismo” (movimento filosófico difundido na Europa entre os séculos XIV - XV), “Renascimento” (período histórico e movimento intelectual, artístico e cultural europeu, entre os séculos XIV - XVI) e o “Novo Mundo” (nome dado pelos europeus ao continente americano após sua chegada).

ENSINO MÉDIO:

Não há a seleção de unidades temáticas para o Ensino Médio, a Base apenas pontua que durante esta etapa escolar deve ser retomado os assuntos já vistos durante os anos anteriores, levantando apenas as competências e habilidades específicas requeridas - isso em todas as áreas do conhecimento. São apresentadas 6 competências específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e cada uma apresenta de 4 a 6 habilidades.

Esse formato é devido às mudanças trazidas com a BNCC, que consiste em organizar o Ensino Médio semelhante ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por 4 áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dentro dessas áreas, apenas Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias, ficando o restante da definição dos currículos por atribuição das secretarias de cada estado e da própria escola. As disciplinas optativas, ou seja, as que não estão alinhadas à BNCC, poderão ser cursadas pelo aluno se forem ofertadas em suas escolas (FAGUNDES, Heldina; CARDOSO, Berta, 2019).

Desse modo, fica mais complicado pensar como os estudantes dessa etapa da Educação Básica poderão ter acesso aos conteúdos que focam os valores humanos, que discutem a alteridade, a convivência com os diferentes sujeitos, as culturas e as histórias que têm contribuído para a formação do processo civilizatório neste país (idem, p. 67).

A intenção dessa modificação é fazer com que o estudante possa escolher - enfatizando: caso ofertada pela sua escola - a área de interesse que deseja se aprofundar, e também para que possa focar no ensino técnico, já que a carga horária para este tipo de ensino foi alterada para caber na grade regular.

Na parte de Introdução do Ensino Médio é apresentada outras mudanças da Base, como a intervenção na formação de professores: “a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (BRASIL, 2017, p. 8.). Essa noção de alinhamento é revisitada pelo documento “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” (2019), no trecho:

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. (p. 1).

Ainda sobre a ideia de alinhamento, ela realça, mais uma vez, a questão do ensino como algo que pode ser treinado e executado, dessa vez em relação à prática docente, tirando do professor o caráter de intelectual, de pesquisador, de Historiador (ALMEIDA NETO, Antonio S, 2020). Além disso, apresenta novas regras para a formação no Ensino Superior, na qual os graduandos de licenciatura teriam que se adequar e aprender a aplicar a BNCC dentro da sala de aula (Ver documento “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, 2019), causando consequências graves para o ensino, principalmente o público.

Analisando as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, temos, logo na competência 1: “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.” (BRASIL, 2017, p. 558).

Como indagou Antonio Simplício (2020) sobre uma outra competência da área:

Supondo que determinada escola ou sistema de ensino opte por um itinerário formativo que contemple essa área na qual o conhecimento histórico está inserido, quem será o profissional que trabalhará com essas combinações de

competências gerais, competências específicas, habilidades e conceitos? Um historiador, um sociólogo, um geógrafo ou um filósofo? Ou será um professor generalista? Todos esses profissionais têm o conhecimento adequado para trabalhar com esses conceitos? Esses conceitos e áreas têm especificidades? As aulas serão dadas em grupos de professores? E se a escola ou o sistema educacional não optarem por um itinerário formativo que contemple essa área, o que farão esses profissionais? Esses conhecimentos são imprescindíveis para todos os estudantes, independente do itinerário formativo? Quem, de fato, decidirá tais itinerários formativos? Como isso ocorrerá em pequenos municípios espalhados pelo Brasil?

Essas lacunas, que prejudicam cientificamente e socialmente as áreas das Ciências Humanas, são responsáveis também pelo aumento de práticas como o “notório saber”, desvalorizando a formação específica de cada profissional.

Retomando às unidades temáticas levantadas de forma geral, percebemos que a seleção feita pela Base, e que deve ser seguida pelas escolas, abre pouco espaço para um debruçamento teórico sobre a História. Não coloca o aluno em contato com a construção/reconstrução do passado, e a reflexão sobre a própria História ser uma forma de elaboração desse passado (SEFFNER, Fernando, 2000, p. 260), podendo indicar muito sobre o tempo presente. Essa poderia ser uma forma de fazer o aluno questionar e compreender o próprio currículo, podendo usá-lo como documento histórico, ao se perguntar por que algumas “verdades históricas” foram afirmadas e selecionadas, enquanto outras não.

A Base também apresenta limitações em reconhecer as diferentes situações escolares do Brasil. Como promover o ensino de História requerido, que valoriza o uso de mapas, imagens, documentos e etc., se não há ferramentas disponíveis nas escolas para o uso do professor?

Em relação aos assuntos, organizados em forma de lista, observamos alguns já tradicionais aos currículos. Como já foi mencionado, a forma de organização das unidades temáticas sugere uma cronologia para os acontecimentos e ideias, algo natural quando pensamos a História, mas pende para a visão eurocêntrica, narrativa que o próprio documento se propôs a romper.

É perceptível também a naturalização do capitalismo e suas estruturas. As palavras “burguesia”, “capital” e “Capitalismo” mal aparecem no documento, “abolindo do estudo de História conceitos imprescindíveis para a compreensão do mundo contemporâneo”(CALIL, Gilberto, 2015, p. 43); já a Revolução Industrial - que alterou os modos de produção, consolidando um dos processos para a formação do capitalismo - aparece apenas quando ligada ao eixo “mundo do trabalho”, que enfatiza “os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos”(BRASIL, 2017, p. 363), como também

o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas (ibidem).

Especificamente sobre “trabalho”, eis os temas sugeridos pela Base: os tipos de trabalho exercidos pela família; os impactos do trabalho no ambiente; as formas de trabalho na cidade e no campo; as relações de trabalho e lazer atuais comparadas com antigamente; as formas de organização de trabalho e da vida social nas diferentes sociedades, com foco entre senhores e servos; a diferenciação entre escravidão, servidão e trabalho livre (Ver as habilidades (EF02HI10), (EF02HI11), (EF03HI11), (EF03HI12), (EF06HI16), (EF06HI17), nos Anos Iniciais, respectivamente). Todos esses objetos de estudo estão inseridos apenas nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), e não refletem sobre as condições de trabalho na sociedade atual, intrínsecas ao sistema capitalista, responsável também pela manutenção e naturalização das desigualdades sociais, principalmente para os grupos marginalizados.

Ainda sobre isso, conceitos que implicam em uma resistência ao capitalismo são excluídos do documento, como “socialismo”, “comunismo” e “marxismo”; como também outros conteúdos mais abrangentes e importantes para o compreender o processo histórico de formação do sistema capitalista, como “feudalismo”.

A ausência de conceitos chaves ressaltam a superficialidade teórica da História na BNCC, demonstrando um projeto empobrecedor para a disciplina.

Vale lembrar que a maior finalidade da Base é avaliar as escolas e fiscalizar os conteúdos abordados por elas, fazendo parte de um amplo projeto que visa interferir também na formação dos professores e na elaboração de livros didáticos. Sabe-se que os livros didáticos são um instrumento muito utilizado em sala de aula, que também vão passar por alterações para que atendam às regras e ao formato de educação impostos pela Base. De toda forma, neste trabalho a questão dos livros não será analisada, por considerar que este tema pode se desdobrar em outras pesquisas de forma mais aprofundada.

Esse cenário construído pela Base demonstra que não há uma preocupação com a formação humana, com o trabalho criativo do professor, e, muito menos, em ter cuidado em construir um determinado tipo de educação, mas sim em priorizar estabelecer um sistema que vigie e avalie o funcionamento das instituições escolares.

AS DIVERSIDADES CULTURAIS PRESENTES NA ÁREA DE HISTÓRIA

Uma das finalidades comuns à disciplina de História é tratar das diversidades culturais e suas construções históricas, procurando sempre demonstrar que as diferenças e condições sociais são sempre elaborações humanas.

A escola é o principal espaço público em que a diversidade e a diferença se encontram presentes. Assim, discutir essas questões e produzir reflexões sobre as mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional brasileiro tem como finalidade contribuir para melhorar as condições de vida de uma população que constitui a maior parcela da população brasileira e desempenha papel fundamental na construção de nossa identidade individual e coletiva (FAGUNDES, Heldina; CARDOSO, Berta, 2019, p. 63)

Abordar as diversidades culturais também é importante “enquanto elemento orientador de práticas pedagógicas de acolhimento e valorização da diferença individual, participativas e inclusivas para todos” (FERREIRA, Windyz. 2015, p. 299), mas, para isso, é necessário primeiro, apresentar “o que é diversidade? O que significa diversidade no Brasil?” (ibidem) e outras questões que possam nortear o professor para um ensino inclusivo e crítico.

Em dados obtidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), o Censo Escolar de 2019, sobre presença étnico-cultural dentro das escolas aponta:

Quadro 3 - Total de estudantes para os agrupamentos étnico-raciais, separados em feminino e masculino.

TOTAL	FEMININO	MASCULINO
47.874.246	23.569.455	24.304.791
Não Declarado	6.545.954	6.752.476
Branca	7.608.619	7.623.588
Preta	796.717	854.189
Parda	8.383.920	8.772.524
Amarela	76.797	78.287
Indígena	157.448	163.727

Fonte: compilação da autora com base nos dados do Censo de 2019.

Ainda que simplificados, os dados já demonstram uma ampla diversidade dentro das salas de aula, realçando a importância dessa discussão para o espaço escolar, que se expande para toda a

vida social. Reconhecer a presença dos grupos socialmente vulneráveis, não só em seu sentido étnico-racial, mas também em relação a outras limitações, como as que sofrem as pessoas com deficiências físicas e intelectuais, é o começo para uma educação crítica e transformadora, não só para esses grupos, mas para toda a sociedade.

Como neste trabalho o foco é refletir sobre quais os objetivos de ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira presentes na BNCC, nos atentaremos apenas a abordar os conteúdos, críticas e projetos que aparecem em relação a esses assuntos. Em relação a como se apresentam nos objetos de conhecimentos presentes na Base,

em momentos pontuais incluem questões relacionadas à História da África e cultura afrobrasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (FRANCO, Aléxia; SILVA JUNIOR, Astrogildo da; GUIMARÃES, Selva, 2018, p. 1024).

Portanto, as diversidades culturais presentes na BNCC são também naturalizadas pelo documento, sem apontar que “as diferenças são resultados de atos de criação” (ibidem, p. 1022). Parece apenas cumprir o estipulado pela Lei 10.639/2003, inserindo os temas obrigatórios, mas sem refletir sobre as contribuições e as transformações que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira traz para a sociedade.

Sobre isso, Aléxia Franco, Astrogildo da Silva Junior e Selva Guimarães (2018) pontuam mesmo abordando a necessidade de problematizar a ideia do “Outro” o texto [da BNCC] é tímido em relação às questões das diferenças. Prevalece a perspectiva da diversidade. [...] A diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, especializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. (p. 1022)

A importância da diversidade no Ensino é abordada por Moacir Gadotti, em sua defesa para uma educação multicultural,

levando em conta a diversidade cultural e social dos alunos. A primeira regra dessa teoria da educação é o pluralismo e o respeito à cultura do aluno. Ela tem, portanto, como valor básico, a democracia. Propõe-se instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando os preconceitos de toda espécie, principalmente os

preconceitos de raça e de pobreza. [...]. Sem esse princípio não se pode falar em educação para todos ou de melhora de qualidade de ensino.

A presença da noção de diversidade no currículo é, então, essencial para que ele se torne mais democrático, abrangendo os diferentes grupos sociais que formam o Brasil. Mas, é um conceito que tem que ser articulado de forma crítica e questionadora, para desnaturalizar os preconceitos que ainda estruturam a sociedade, para que assim seja parte de um projeto de educação inclusiva, empoderada e libertadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA NETO, Antonio S. BNCC e a formação de professores: interlocuções possíveis ou “façamos um trato”. **Observatório da História**, 2020.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. In: Ministério da Educação, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso 14 ago. 2025.
- CALIL, Gilberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC /História. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39 - 46, jul./dez., 2015.
- FAGUNDES, Heldina; CARDOSO, Berta Leni. Quinze anos da implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 3, p. 59 - 86, jul./set., 2019.
- FERREIRA, Windyz. O conceito de diversidade na BNCC. Relação de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299- 319, jul./dez., 2015.
- FRANCO, Alécia; SILVA JUNIOR, Astrogildo da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, Uberlândia/MG, v. 25, n. Especial, p. 1016 - 1035, 2018.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PAZIANI, Rodrigo. A quem serve a Base Nacional Comum Curricular?: dos apontamentos críticos na área de Ciências Humanas à análise específica do curso de História. **Revista Temas e Matizes**, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun., 2017.
- PEREIRA, Nilton; RODRIGUES, Mara Cristina. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História, **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018.
- SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, César A. B. et al. **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 2000, p. 257 - 288.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC, um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

TOLEDO, Maria Rita. Escola Para que? Notas sobre o discurso da escola para o trabalho. **Observatório da História**, 2018

SEGURANÇA NAS ESCOLAS

SCHOOL SAFETY



CAROLINA COUTINHO DEL PINO

Graduação em Educação física pela Faculdade Integrada de Educação Física e Técnicas Desportivas de Guarulhos (1983); Especialista em Ginástica Rítmica pela Unopar (2014); Professora de Ensino Fundamental II – Educação física na EMEF Senador Milton Campos.

RESUMO

Quando famílias procuram as escolas para matricularem os filhos, parentes e etc., estão preocupadas com a reputação das unidades escolares, com os professores se são qualificados ou até com as atividades propostas. Mas um fator primordial que quase sempre é esquecido é a segurança. Tudo o que envolve o ambiente físico e os procedimentos que a escola faz estão relacionados a este tema. A vulnerabilidade dos alunos tira o sono destas famílias, ainda mais quando as crianças ainda são bem pequenas. O que podem comer, se irão se engasgar, materiais inflamáveis ou cortantes, quedas em escadas ou brinquedos são preocupações constantes. Quando as crianças e jovens estão na escola ficam sob a guarda do gestor e de toda comunidade escolar, assim este artigo aborda algumas soluções propostas para melhorar a segurança das UEs (unidades escolares). Apesar de não haver uma solução padrão em segurança a ser adotada, a abordagem deste assunto é fundamental para promover a conscientização do governo, pais, estudantes e toda equipe que trabalha em escolas. Outro fator que tira o sono da sociedade é a escalada da violência no âmbito escolar, agressões verbais e físicas vêm sendo relatadas cada vez mais e muitas vezes mortificam quando anunciadas nos jornais.

Palavras-chave: Segurança; Perigo; Escolas.

SUMMARY

When families seek schools to enroll their children, relatives, etc., they are concerned about the reputation of the schools, whether the teachers are qualified, and even the activities offered. But one key factor that is almost always overlooked is safety. Everything involving the physical environment and the procedures that the school follows is related to this issue. The vulnerability of students keeps

these families awake at night, especially when the children are still very young. What they can eat, whether they will choke, flammable or sharp materials, falls on stairs or toys are constant concerns. When children and young people are at school, they are under the care of the administrator and the entire school community, so this article discusses some proposed solutions to improve the safety of schools. Although there is no standard safety solution to be adopted, addressing this issue is essential to raise awareness among the government, parents, students, and all staff working in schools. Another factor that keeps society awake at night is the escalation of violence in schools. Verbal and physical assaults are being reported more and more often and are often shocking when announced in the newspapers.

Keywords: Safety; Danger; Schools.

INTRODUÇÃO

A segurança nas escolas é um tema que merece tanta atenção quanto o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o nível do aprendizado dos alunos ou a formação continuada dos professores. Se as questões estruturais de uma escola não garantem a segurança do trabalho, todo o restante pode ser em vão. Entre as questões que circundam o tema segurança estão a compra e a manutenção de equipamentos adequados a todas as tarefas ali realizadas, evitando riscos e doenças ocupacionais. Também é muito importante a prevenção de violência dentro dos muros da escola.

A Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que a segurança humana é centrada no desenvolvimento pessoal, abrangendo a segurança de todos os cidadãos no seu cotidiano: nas vias públicas, no trabalho, na escola, no lazer, no lar. O Estado continua a ser o principal responsável pela segurança. No entanto, a partir do momento em que os problemas aumentam, novos setores da sociedade emergem como determinantes, entre eles, destacam-se a saúde e a educação. A constituição brasileira norteia a segurança como um direito social:

“Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Segurança, educação e qualidade de vida da sociedade, em particular das crianças e adolescentes, devem ser priorizadas por políticas que promovam a saúde para a resistência ao estresse, quer seja físico, mental ou social, não permitindo a redução do tempo de vida.

As crianças e adolescentes têm seus direitos assegurados por lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990, assegura à criança e ao adolescente todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em

condições de liberdade e dignidade. Muitas instituições de ensino vêm alertando sobre o crescimento de acidentes e violência, Michaud descreve a violência física, psicológica e estrutural assim:

[...] há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD 1989, p.10).

As pessoas em idade escolar passam aproximadamente um terço do dia dentro das escolas, que cada vez mais têm assumido um papel importante na prevenção de acidentes e de doenças. A segurança no espaço escolar, no que tange ao ambiente físico, emocional e psicológico, é objeto de constante preocupação de responsáveis, professores e direção da escola.

A escola é um dos pilares da educação, da construção da cidadania, da formação de um povo e de uma nação. É por meio dela que a criança inicia sua educação, sua integração e inclusão social, seus relacionamentos e seus potenciais, ou seja, relações complexas que se estendem por toda a vida. Assim, um ambiente escolar onde não se promova a segurança só vem a desestruturar o papel da escola, colocando em xeque seus pressupostos. Este artigo aborda algumas ações que a escola deve fazer e que podem aumentar o nível de segurança dos alunos.

AÇÕES PREVENTIVAS PARA AUMENTAR A SEGURANÇA

A maioria das escolas tem estojo de primeiros socorros à disposição para emergências. Este material deve ser constantemente verificado quanto ao vencimento dos itens. Membros da equipe escolar devem ser treinados para o uso destes. Recomenda-se também ter pelo menos um funcionário ou professor treinado em ressuscitação cardiopulmonar (RCP).

Se ocorresse um incêndio nas escolas, muitos não saberiam o que fazer, nem para onde levar os alunos, quais rotas usar. Vigilância e proteção constantes são essenciais para emergências. Isso não se aplica somente a incêndios, mas também a outros tipos de crises tais como terremotos, atentados de violência ou terrorismo.

A escola deve ter um sistema de avisos por escrito e não apenas verbal. Muitas vezes, os perigos não são reduzidos porque foram notificados verbalmente para alguém que depois se esquece de tomar medida. É importante estabelecer tanto um sistema de notificação por escrito, bem como um plano de acompanhamento para garantir que os reparos tenham sido realizados conforme especificação.

Toda escola deve passar por inspeções regulares. Essa inspeção inclui a condição do prédio e dos equipamentos, juntamente com toda a atividade relacionado ao seu uso. Os perigos descobertos durante a inspeção devem ser corrigidos. Manter a vigilância sobre possíveis riscos no terreno da escola permite que haja o reparo antes que uma crise ocorra, reduzindo assim o risco de acidente e danos.

Como diz um ditado brasileiro “prevenir é melhor que remediar”, mas ainda assim há pessoas que dizem ser muito caro eliminar ou minimizar os perigos existentes, no entanto sempre há mais que uma maneira de solucionar, como dar treinamento às pessoas para reconhecer os potenciais problemas.

Desenvolver e implementar regulamentos para proteger os alunos sob os cuidados da escola é uma parte importante da responsabilidade do educador e principalmente do diretor. Implantar uma comissão de segurança eficaz é importante para o bem-estar dos alunos, funcionários, professores e outros que visitam as instalações. Mas finalmente, cada membro do quadro de funcionários deve tomar interesse pessoal dos assuntos de segurança que afetam a escola e trabalhar juntos para criar um ambiente seguro. Lembrando que a segurança é responsabilidade de todos.

SEGURANÇA DO TRABALHO NAS ESCOLAS

EPIs (equipamentos de proteção individual) são equipamentos destinados a proteger o trabalhador contra riscos que possam afetar sua saúde e segurança no trabalho. Eles devem ser utilizados quando não for possível eliminar os riscos por meio de medidas de proteção coletiva. Assim, se as pessoas que lidam com a limpeza das escolas, tiverem contato com produtos químicos, luvas, máscaras e um trabalho de ginástica laboral são medidas fundamentais para prevenir qualquer problema de saúde.

A água também constitui um problema ou uma solução. Todo prédio escolar deve ter instalações sanitárias arejadas, adequadas, limpas e que forneçam água potável. E toda proposta pedagógica deveria contemplar educação sanitária e ambiental para funcionários, estudantes e também a suas famílias. Mas o que se percebe, na realidade, são escolas que ainda não têm nem tratamento de esgoto.

Embora a legislação brasileira e a Organização Mundial da Saúde (OMS) afirmem que a saúde é um direito de todos e um dever do Estado, o Ministério da Educação (MEC) aponta uma gritante desigualdade nos serviços de água e saneamento na América Latina, especialmente nas áreas rurais. Mas para uma boa relação de segurança do trabalho em escolas, a instituição de ensino não deve limitar-se à informação, incorporando medidas de segurança e ampliando áreas de capacitação para uma vida mais saudável. Isso vai além de higiene e saúde na teoria, reforçando bons hábitos e atitudes de todos que frequentam o ambiente escolar.

Como qualquer estabelecimento que vende ou distribui alimentos, as cozinhas estão sujeitas a normas sanitárias, que exigem que o estabelecimento possua um responsável técnico pelo uso de práticas adequadas quanto à manipulação de alimentos, higiene, armazenamento e descarte de lixo. A ausência de qualquer uma dessas preocupações pode levar à interdição da cantina, multas, demissão dos funcionários e indenizações às vítimas de intoxicação.

Não raro as escolas convivem com pichações e depredações, tanto externas quanto internas, vindas muitas vezes dos próprios estudantes. Estudos apuram como as razões que levam a esses

atos de violência as vulnerabilidades sociais, as discriminações e a falta de perspectiva de trabalho e futuro, aliadas à farta oferta de drogas lícitas e ilícitas no entorno da escola. Isso forma um caldo cultural instável que culmina na violência em sala de aula, nos pátios, nas quadras e nos demais ambientes das escolas.

Outras pesquisas também revelam que intervenções externas e autoritárias apenas agravam o problema. E apontam que seria frutífero, nesse sentido, transformar repressão em expressão, por meio de um diálogo aberto entre estudantes e o Conselho Escolar, entrevistas com autoridades da segurança local, além da transformação de expressões negativas como pichações em manifestações artísticas dos próprios alunos, por exemplo, ao transformar o muro da escola em um mural, motivando a criatividade. O aumento da violência tira o direito do cidadão, assim Zaluar afirma que:

...não pode ser atribuído a “causas” determinantes, mas sim à interação de diversos aspectos que contribuem, na sua sinergia, para estimular a violência, principalmente entre os jovens. Os estudos de Zaluar (1994a, 1998b e 1999) analisam essa interação que envolve o funcionamento do sistema de justiça, o crime-negócio ou economia subterrânea em tempos de globalização, bem como a vulnerabilidade dos jovens pobres. Dellasoppa et al. (1999) também apontam para o fator institucional da desigualdade no Brasil, desigualdade pensada em termos do social da vulnerabilidade dos jovens pobres e em termos da economia subterrânea, mas analisam cada um separadamente (ZALUAR 2001, p.146).

MEDIDAS DE PREVENÇÃO

Atenção ao Número de Funcionários: O PPP precisa contemplar um número de funcionários adequado ao número de projetos da escola. O principal parâmetro para saber o nível de responsabilidade com que se trata a segurança do trabalho nas escolas é a presença ou ausência de sobrecarga física ou psíquica entre os funcionários.

Ter um conselho de escola participativo, que saiba ouvir e compreender as reclamações e reivindicações da comunidade escolar. Por isso, as opiniões deles merecem toda a atenção dos gestores, seja em conversas informais ou em reuniões periódicas.

Avaliação do Ambiente: O Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA) é obrigatório a todas as empresas que possuem funcionários contratados desde 1994.

O PPRA visa analisar os mais diversos ambientes de trabalho para detectar situações de risco que podem ocasionar acidentes de trabalho ou doenças ocupacionais e oferecer medidas de prevenção. Os técnicos detectam:

- Agentes físicos como temperaturas extremas, radiação ou ruído;
- Agentes biológicos, como fungos, bactérias ou parasitas;
- Agentes químicos como poeiras, vapores ou gases.

Capacitação em Segurança do Trabalho em Escolas: palestras, oficinas e treinamentos com pessoal especializado, entre outras medidas de orientação devem ser adotadas como orientação e conscientização de segurança do trabalho em escolas.

REALIDADE DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A maioria das escolas brasileiras, quer sejam públicas ou privadas, apresentam uma realidade bem diferente das leis, apresentando: culminância da violência urbana entre os alunos, professores e etc., falta de investimento na educação, estruturas físicas abandonadas e mal preservadas, falta de interesse dos responsáveis em acompanhar a vida escolar do estudante, falta de combate as intolerâncias contra as minorias, isolamento social, advento irrestrito às tecnologias, polarização e etc. Tudo isso somado as questões sociais e financeiras.

A escola passou a representar espaços sociais, pois governos incutiram nela, todo um aparato para conseguir minimizar a pobreza extrema, logo o papel principal da educação que é educar, perde espaço para o atendimento das vulnerabilidades.

Governos tentam culpar as escolas por causa dos índices baixos tirados em avaliações externas, porém o que não é levado em consideração são as condições as quais os alunos são submetidos em determinado local.

Culpam os professores, implementam plataformas diversas para que o aluno acesse, fecham salas de aula, tiram a oferta de ensino para jovens e adultos (EJA). Assim, os estudantes de baixa renda, cada vez mais são empurrados para fora do sistema educacional, criando mão de obra barata e com pouco ou quase nenhum estudo, resultando assim em mais pessoas adultas intolerantes e analfabetos funcionais.

Tudo isso está ligado a educação bancária, na qual o aluno é o banco e o professor deposita nele o conteúdo. Haja vista, a implementação das escola cívico-militares com o apoio e saudosismo da opressão.

Neste modelo, a violência prolifera, pois tenta incutir no outro o saber sem questionamentos, sem análise e sem ligação direta com a realidade, de forma que o aluno se torne passivo diante da vida escolar e trabalhadora.

Neste momento, todos os agentes participantes da educação passam a sofrer diversos tipos de violência, pois tem que implementar o currículo, a didática e os objetivos que uma minoria da elite brasileira deseja.

Nunca um pensador da educação foi tão atacado, Paulo Freire que primava por uma educação libertadora, vem sendo alvo de críticas, pois promovia uma formação cidadã ativa e engajada dos estudantes, porém o mercado que vem regulando todas as relações no Brasil, demanda que a educação seja mercantilista.

Os investimentos com a educação, comparados a outros países, demonstram que o Brasil não prepara seus cidadãos, o que gera mais violência. Segundo o site Politize:

Existem diversos tipos de violência que podem ocorrer dentro desse espaço, por isso, listamos alguns dos cenários possíveis de acontecer:

- Violência de professor (agressor) para aluno (vítima): esse é um dos casos em que professores fazem uso de sua autoridade para executarem atos violentos contra alunos. Exemplo disso foi que, ao longo do século XX, esse tipo de violência era muito comum, quando castigo físico era utilizado quando um aluno se comportava mal ou não fazia o que foi pedido pelo professor;
- Violência de aluno (agressor) para professor (vítima): nesse caso, pode ocorrer atos de violência física, psicológica e verbal, como proferir insultos e ataques dentro e fora da sala de aula, ameaças de morte e outros;
- Exclusão de algum aluno de modo proposital: a exclusão é um tipo de violência psicológica e ocorre quando um grupo de alunos decide excluir um aluno das tarefas da turma, agindo como se essa pessoa não existisse, ao passo que ela se isola;
- Violência sexual: este ato ocorre quando nota-se a presença de condutas sexuais indevidas no contexto escolar e ocorre de um aluno para outro aluno, de professor para aluno, de professor para professor, entre outros;
- Bullying: são agressões intencionais, perseguições, apelidos depreciativos e/ou humilhação em público. Com este tipo de violência, o agressor consegue o controle físico e psicológico sobre a vítima. Atualmente, o bullying é considerado um dos tipos mais comuns de violência escolar e uma das causas de suicídio entre os jovens;
- Violência entre professores: são ofensas e maus-tratos feitos de um professor ao outro, o que também inclui assédio, violência sexual, coerção, por exemplo;
- Violência de pais e professores: consiste em toda ameaça e danos físicos causados pelos responsáveis dos estudantes aos professores, podendo ocorrer ou não em horário de aula.

Neste contexto, ainda há as violências causadas ou sofridas pelos demais agentes educacionais, diretores, gestores, agentes de educação, supervisores, dirigentes e etc.

Depois da pandemia notou-se que o Brasil lidera o índice de ataques aos professores, principalmente por causa da polarização política, muitos vereadores e outros representantes do legislativo atacam, xingam e maltratam os educadores, alegando opiniões que transmitem a política segregadora e opressora, xingamentos tais como “vagabundos” e “doutrinadores” são comuns nas políticas educacionais de partidos neoliberais.

Segundo o levantamento global da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado ainda em 2019:

- No Brasil, há o ambiente mais propício ao bullying;
- 28% dos diretores escolares brasileiros testemunharam situações de intimidação ou bullying entre alunos. Este é o dobro da média da OCDE;
- Semanalmente, 10% das escolas brasileiras registram episódios de intimidação ou abuso verbal contra educadores, ao passo que a média internacional é de 3%;
- Em 2017, 12,05% dos professores disseram ter sido vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. A média global é de 3,4%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo vivo e, exatamente por isso, é importante que a segurança nas escolas seja matéria de contínua discussão, em especial em reuniões do Conselho Deliberativo, que fomenta o diálogo entre profissionais da educação, educandos, pais e responsáveis. Somente o diálogo poderá sobrepujar os principais problemas. Somente garantindo a segurança da comunidade e trabalhando a cidadania é possível garantir a segurança do trabalho em escolas, seja pelo

engajamento em movimentos sociais de melhorias, seja participando de políticas mais amplas ligadas à legislação.

Há diversos fatores que explicam a violência nas escolas, as causas são variadas e dependem do contexto ao qual a escola esteja inserida. Ao invés de resolver ou reduzir os impactos da violência, é no ambiente escolar que ela prolifera.

O convívio social, familiar e doméstico impulsiona a violência escolar. Na avaliação de Betina Barros, pesquisadora do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, são diversos os fatores que tornaram a violência mais presente no cotidiano escolar, alguns que entram nessa lista são:

- **Isolamento social:** os estudantes estariam vivendo os efeitos pós pandemia, resultado de meses convivendo fora das salas de aula e dependendo apenas da tecnologia para interações sociais;
- **Exposição à violência:** algumas crianças e adolescentes estiveram expostos a violência e maus-tratos nos espaços familiares;
- **Tecnologia:** o acesso à internet sem mediação de um responsável teria tornado mais fácil o consumo de fóruns da internet, sobretudo na deep web, que disseminam ideias e conteúdos violentos;
- **Polarização:** a partir desse período, 2018, passou-se a notar uma polarização entre a adoção ou não de medidas sanitárias durante a pandemia, além de uma polarização social e política no país, o que serviu de combustível para ideias extremistas entrarem em pauta.

Muitas políticas públicas vêm sendo discutidas para minimizar os casos de violência nas escolas, bem como para aumentar o repasse de dinheiro para a manutenção das escolas, aquisição de materiais, prevenção de acidentes e etc., porém o processo é moroso e muitas vezes encerrado, devido ao jogo de interesses do mercado vigente.

Muitos brasileiros dizem não gostar de discutir política, isso é muito ruim, pois onde a maioria não discute, não reivindica, não se interessa, há uma minoria que faz *lobby* pesado para aprovação de seus interesses nas políticas públicas, prevalecendo assim o interesse de poucos privilegiados. A segurança das e nas escolas depende muito do engajamento de políticas públicas que primem pela inclusão social, econômica e etc.

Não há como sanar a proliferação de problemas que a educação vem apresentando, mesmo com investimentos massivos, que não é o caso, a educação tem que primar pela construção do conhecimento irrestrito do cidadão, para que este exerça seus direitos, mas se o cidadão não se interessa pelas leis implementadas e nem cobra o efetivo exercício destas, a “elite” continuará a destruir e esvaziar cada vez mais as escolas, principalmente as públicas, já que as particulares se livram dos bolsistas com bullying fortíssimo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M, Rua MG (coords). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO; 2002. <http://observatorio.ucb.unesco.org.br/publicacoes/violenciasnasescolas>. Acesso: em 09 jul. 2025.

ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

Cartilha de proteção nas escolas. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-deconteudo/publicacoes/cartilha_recomendacoes_protecao_seguranca_ambiente_escolar.pdf.

Acesso em 25 jul. 2025.

HEIDRICH, Gustavo. **5 ações para aumentar a segurança nas escolas**, Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/574/5-acoes-para-aumentar-a-seguranca-nas-escolas>. Acesso 12 fev. 2018.

MOREIRA, A.M. **Prevenção de Acidentes e Violências Construindo a Paz**. Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre Escola Promotora de Saúde. Rio de Janeiro: SBP; 2004. p. 62.

OLIVEIRA, U, Liberal EF, Dias PC, et al. A Escola segura. In: Liberal EF. **Construindo Escolas Promotoras de Saúde**. São Paulo: Ed. Ateneu; 2003. p. 37-44.

VIANA, Nildo. Escola e violência. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). **Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola**. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

Violência escolar, disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-escolar/> Acesso em 28 jul. 2025.

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSIC AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



CASSIA QUEIROZ DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Camilo Castelo Branco (2014); Professora de Educação Infantil CEU CEI Cidade Dutra.

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise sobre a utilização da música como estratégia pedagógica na Educação Infantil, destacando sua relevância no processo de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa parte da compreensão de que os espaços educacionais devem oferecer vivências significativas, nas quais a música esteja articulada à realidade infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O objetivo principal consistiu em investigar de que maneira o ensino da música pode colaborar com a aprendizagem na Educação Infantil, bem como compreender como os professores incorporam práticas musicais nas atividades cotidianas, respeitando as especificidades etárias e as necessidades do grupo. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em estudos teóricos que discutem a importância da música na formação infantil. A análise dos dados evidenciou que a música, quando integrada de forma planejada ao cotidiano escolar, constitui-se como recurso lúdico, dinâmico e eficaz, potencializando a concentração, a socialização e o interesse das crianças pelas atividades propostas. Os resultados obtidos reforçam a necessidade de ampliar a presença da linguagem musical nas práticas pedagógicas, reconhecendo-a como ferramenta de mediação no processo educativo e como elemento facilitador da aprendizagem na primeira infância.

Palavras-chave: Ensino da Música; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the use of music as a pedagogical strategy in Early Childhood Education, highlighting its relevance in the teaching and learning process and in the comprehensive development of children. The research is based on the understanding that educational spaces should offer meaningful experiences, in which music is connected to children's realities, contributing to their cognitive, emotional, and social development. The main objective was to investigate how music teaching can contribute to learning in Early Childhood Education, as well as to understand how teachers incorporate musical practices into daily activities, respecting the specific age groups and needs of the group. The methodology adopted was bibliographic research, based on theoretical studies that discuss the importance of music in early childhood education. Data analysis showed that music, when integrated in a planned manner into the daily school routine, constitutes a playful, dynamic, and effective resource, enhancing children's concentration, socialization, and interest in the proposed activities. The results reinforce the need to expand the presence of musical language in pedagogical practices, recognizing it as a mediating tool in the educational process and as a facilitator of early childhood learning.

Keywords: Music Education; Early Childhood Education; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem universal presente nas mais diversas culturas e momentos históricos da humanidade, desempenhando um papel significativo tanto na expressão artística quanto na comunicação de valores sociais e emocionais. No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, a música caracteriza-se como um recurso pedagógico valioso para promover o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a assimilação de conceitos, a socialização e a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa (CHAVES E HAMMERER, 2021).

A escolha pela temática surgiu da percepção de que, embora a música esteja presente em muitas atividades escolares, sua utilização nem sempre ocorre de maneira intencional e articulada aos objetivos pedagógicos. A música, em muitas situações, acaba utilizada apenas como momento de distração ou recreação, sem explorar plenamente seu potencial educativo. Assim, este estudo parte do problema: de que maneira a música, quando integrada às práticas pedagógicas da Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

Diante dessa problemática, o objetivo geral deste trabalho é analisar as contribuições do ensino da música para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender os benefícios da linguagem musical na aprendizagem das crianças, identificar formas de integração da música aos eixos pedagógicos propostos para essa etapa educacional e investigar como os professores utilizam a música no cotidiano escolar, considerando as faixas etárias e as necessidades específicas das turmas. Sendo assim, uma abordagem crítica sobre essa temática

possa contribuir para ampliar a compreensão sobre o papel da música como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem, valorizando sua função para além do entretenimento.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, com base em autores que discutem a música no contexto educacional, permitindo uma análise teórica fundamentada sobre o tema.

Quanto à estruturação deste estudo, inicia-se com uma breve contextualização histórica da presença da música nas sociedades e seu vínculo com a formação humana. Em seguida, discute-se o papel da música na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e as possibilidades de integração curricular. Por fim, apresentam-se as reflexões oriundas da revisão de literatura, que evidenciam a importância da musicalização como prática pedagógica planejada e consciente. A intenção é provocar uma reflexão crítica sobre o uso da música na escola, incentivando educadores a explorarem seu potencial formativo de forma mais ampla e eficaz.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A importância da presença da música para a humanidade é estudada ao longo dos séculos, com registros existentes desde a Antiguidade, quando músicas e melodias eram tocadas para festejar situações de conquistas, como uma colheita grande, bem como para caracterizar o luto por uma perda importante. As músicas também representavam a fertilidade e recuperação de doenças (ELMERICH, 2022).

Na Grécia antiga, os filósofos iniciaram pesquisas para afirmar o papel da música na formação do indivíduo. Dentre os estudiosos consagrados, Pitágoras já ensinava acordes musicais e melodias com o objetivo de estudar alterações no organismo de homens e mulheres (ALMEIDA, 2020).

França (2020) afirma que Pitágoras realizou demonstrações sobre sequências de sons, tocadas por instrumentos, para relacionar as mudanças de comportamento de sujeitos adoentados, a fim de acelerar o processo de recuperação.

Os filósofos que antecederam Sócrates atribuíam significados à música, estudando a harmonia proporcionada pelos ritmos, capaz de acalmar situações caóticas, permitindo o equilíbrio emocional e físico de ouvintes. Neste contexto, a música passou a ser relacionada às ciências exatas, integrando notas às razões matemáticas (ELMERICH, 2022).

A partir do desenvolvimento das comunidades, separando os grupos sociais, a música também foi introduzida em cânticos e louvores religiosos, bem como a adoção de melodias em procissões, prática realizada já no antigo Egito (ALMEIDA, 2020).

Ao longo dos séculos, a música assumiu um importante papel para a formação humana, recebendo a caracterização de arte, devido à possibilidade de combinar arranjos e sons, estando classificada como uma ciência, a partir da determinação das relações entre melodias, acordes, timbres e demais elementos musicais à matemática, potencializando o desenvolvimento das capacidades intelectuais do sujeito (ANTUNES, 2020).

Com relação à definição, a música trata-se de uma combinação que expressa o som de forma harmoniosa, a fim de manifestar cultura, crenças e tradições de populações, em diferentes épocas e regiões do mundo. A música possibilita a comunicação entre sociedades, permitindo a classificação e distinção entre eles, situação que efetiva a propagação da cultura entre as décadas, bem como a valorização e conhecimento de outras crenças (ELMERICH, 2022).

A música compreende uma linguagem universal, variando conforme as culturas e crenças das populações, que assumem maneiras de cantar e tocar, bem como construir instrumentos, a fim de organizar melodias e sons de acordo com as preferências sociais e locais (ALMEIDA, 2020).

A caracterização da música está pautada na sucessão de sons e silêncio, construída por elementos importantes, determinados pela melodia, ritmo, timbre e harmonia. Quando uma pessoa ouve os elementos musicais, suas percepções físicas e psicológicas sofrem alterações positivas, ampliando as chances de mudança comportamental, afetiva e relacional (ELMERICH, 2022).

A partir da produção de som e ritmos, a música inspira o movimento, ampliando as possibilidades de desenvolvimento motor do indivíduo, fundamental em todas as faixas etárias. Deste modo, a aquisição de ritmo humano ocorre pela interferência do movimento, ambos impulsionados pelos elementos musicais, permitindo ainda a percepção temporal espacial e proprioceptiva (SILVA, 2021).

A possibilidade de comunicação afirmada pela música relaciona sua importância à educação, diante da oportunidade de aquisição do conhecimento cultural, histórico e artístico explorado pelos elementos musicais, além de favorecer a aprendizagem sobre os antepassados, seus costumes e tradições (FRANÇA, 2020).

Com relação ao percurso da música dentro da educação, os primeiros contatos dos brasileiros com os elementos musicais foi a partir do ensino dos jesuítas, que ensinavam a leitura inspirado na música, utilizando como instrumento de contação de histórias religiosas. Além disso, os cantos gregorianos eram ensinados em instrumentos de sopro e peças teatrais, estendendo ao público os ensinamentos bíblicos em cantigas realizadas em missas e demais encontros na Igreja (ALMEIDA, 2020).

Especialmente na fase da Educação Infantil, a música representa uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das habilidades da criança, diante da possibilidade de construção da identidade, bem como a oportunizar a expressividade, a externalização de sentimentos e emoções, além de fortalecer as capacidades físicas e motoras (ELMERICH, 2022).

Portanto, inserir a música no contexto escolar permite descobertas de outras culturas, bem como conhecimento sobre os elementos musicais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades estéticas, cognitivas e intelectuais, além de oportunizar a interpretação da linguagem. A música ainda pode despertar as habilidades musicais desde a infância, oportunizando a formação de músicos, cantores, intérpretes e demais possibilidades.

AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Na fase da infância, a criança depende de estímulos para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, relacionando imaginação e prazer ao aprender, situação possibilitada com a inserção da música no contexto escolar, transformando os elementos musicais em condutores do processo de ensinar e aprender, estando além do entretenimento para assumir as possibilidades de expressão infantil (BELLOCHIO, 2021).

A música como prática pedagógica em contextos escolares favorece o desenvolvimento de forma intrínseca ao oportunizar uma alfabetização musical, bem como extrínseca, quando orientada para desenvolvimento da sensibilidade e criatividade dos estudantes, ampliando a aquisição dos aspectos psicológicos, intelectuais e físicos, além de estreitar as relações afetivas e sociais (SILVA, 2021).

A compreensão da manifestação da música na Educação Infantil depende de entender o contexto histórico brasileiro, em relação às mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem. O ensino da música nos ambientes escolares tardou a receber os reconhecimentos educativos, pois em boa parte das décadas, representou uma maneira de reduzir o estresse e ansiedade das crianças nas salas de aula (CHAVES E HAMMERER, 2021).

França (2020) afirma que, inicialmente, a Educação infantil atendia às crianças em caráter assistencialista, ou seja, enquanto os familiares buscavam meios de melhoria financeira, as crianças permaneciam em espaços especializados, com o intuito de alimentarem-se, receber os ensinamentos de higienização e brincavam, sem propósito pedagógico.

Portanto, a integração da música à educação, especialmente durante a infância, proporciona à criança um interesse pelo aprender, considerando a ludicidade como ferramenta essencial ao desenvolvimento e descobertas infantis, favorecendo ainda a aquisição da capacidade estética e cognitiva, por meio dos significados que a música pode apresentar aos estudantes, possibilitando desenvolvimento, socialização e expressividade.

A música inserida na Educação Infantil ainda permite o desenvolvimento da memória e atenção, estimulando a percepção de diferentes sons, além de despertar na criança a necessidade de envolver-se com a música, escolhendo e fortalecendo as preferências musicais desde cedo (BELLOCHIO, 2021).

A música pode ser ofertada à realidade infantil antes mesmo da alfabetização ou conhecimento dos códigos, proporcionando a experimentação de sensações variadas às crianças. Além de favorecer a percepção de diferentes ritmos e códigos, a música permite a condução de jogos, como a imitação e a criação, ampliando a construção de novos sons e movimentos (CHAVES E HAMMERER, 2021).

A música como prática pedagógica na Educação Infantil representa um processo de criação, que pode relacionar o desenvolvimento de três dimensões, fundamentais para a formação humana: os aspectos sensório-motor, simbólico e as regras. No caso do desenvolvimento sensório-motor, ocorre por meio da exploração dos sons e gestos, enquanto no simbólico, relaciona-se à

expressividade encontrada no discurso musical. Com as regras, a música permite uma organização da criança a partir da estrutura da linguagem presente nos elementos musicais (SILVA, 2021).

Neste contexto, a música determina-se como uma forma dinâmica e lúdica de aprender, especialmente na Educação Infantil, quando a criança depende de estímulos para compreender a informação, situação facilitada com jogos musicais, que permitem a construção de um ambiente prazeroso de aprendizagem.

A linguagem musical torna-se fator importante na vida da criança, possibilitando sua evolução artística, capacitando para a compreensão dos sons de sua cultura, desenvolvendo e sustentando a imaginação e criatividade, participando da composição da música e percebendo o sentido de uma situação (ANTUNES, 2020).

Na Educação Infantil, a música está inserida em todos os momentos da rotina da criança, auxiliando no desenvolvimento motor, cognitivo e auditivo, além de ser acompanhada, em muitos casos, instrumentos confeccionados pelas próprias crianças (CHAVES E HAMMERER, 2021).

Os movimentos corporais representam um aliado à criança no processo de aprendizagem, pois proporciona diferentes oportunidades de atividades, como trabalhar as formas musicais, expressões das crianças, a escuta e a relação de um movimento corporal. Os gestos e movimentos corporais traduzem as percepções da criança quanto à música e as formas diferentes como interpreta e relaciona o que ouve com o que conhece do mudo (ANDRADE, 2018).

A música ainda pode explorar as capacidades corporais da criança, iniciando desde o levantar de braços e pernas, até ao ato de gritar, por exemplo. As ações que possibilitam a emissão dos sons graves e agudos, podem ser trabalhados em pronúncias de letras, alterando a entonação da voz para estimular a participação da criança. As comparações entre sons ocorrem naturalmente, quando a prática pedagógica intenciona um ensino estruturado, dinâmico e contextualizado (CHAVES E HAMMERER, 2021).

O trabalho com ritmos na Educação Infantil também determina um importante elemento na prática pedagógica, proporcionando o conhecimento de melodias, mas ampliando as possibilidades ao manuseio e identificação dos diferentes instrumentos musicais, que podem ser fabricados pelas próprias crianças, a fim de garantir a emissão de tons graves e agudos. A construção de instrumentos permite às crianças a noção rítmica, além do desenvolvimento da criatividade e da psicomotricidade, bem como oportuniza a socialização (BELLOCHIO, 2021).

O papel do professor ao ensinar a música é proporcionar ao aluno a maior gama possível de gêneros e estilos musicais, expandindo o universo da criança, fortalecendo as realidades culturais e respeitando as diversidades culturais da turma. Durante a aula, a criança é levada a identificar suas capacidades estéticas e artísticas, criando situações de aprendizagem, além de desenvolver a comunicação não verbal, a capacidade motora e o significado da linguagem musical (ROSA, 2020).

A música ainda é considerada uma expressão representativa das realidades cotidianas dos sujeitos, uma vez que proporciona ao aluno o conhecimento sobre suas escolhas acerca das brincadeiras, além de determinar os ritmos preferidos, permitindo que a imaginação seja despertada,

levando os alunos ao alcance da autoconfiança e segurança para desenvolver suas habilidades (CHAVES E HAMMERER, 2021).

A música na escola não deve estar associada somente aos espetáculos, mas sua importância dentro da sala de aula deve favorecer a construção do conhecimento do aluno, que irá relacionar música ao momento de criação e exploração cultural de seu corpo e movimentos, além de levar o indivíduo ao desenvolvimento de aspectos afetivos e sociais (ANDRADE, 2018).

A construção do conhecimento acontece nas crianças devido à facilidade em aprender como desenvolver a imaginação, explorando novos sentidos de sua capacidade e relacionando os movimentos com a expressão artística. Portanto, trabalhar com a música está além de ensinar técnicas e gestos, mas ensinar a criança a expressar uma linguagem por meio de seu corpo e sua fala, explorando todos os sentidos e meios de interpretação e representação (FRANÇA, 2020).

A prática da música no ambiente escolar não deve estar voltada apenas à recreação ou entretenimento, mas buscando a finalidade pedagógica, o equilíbrio psicológico, a expressão criativa e a espontaneidade, assegurando aos alunos o conhecimento e compreensão dos símbolos inseridos na realidade cotidiana. Sendo assim, a música não pode ser reduzida apenas às situações comemorativas ou associada a reprodução de coreografias em demonstrações artísticas.

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O trabalho com as crianças na Educação infantil, envolvendo a música como prática pedagógica, pode ser enriquecida com a adoção de instrumentos musicais para a construção de sons variados, produzidos pela turma. Uma atividade importante, que proporciona a participação das crianças é a confecção destes instrumentos, utilizando materiais comuns ao cotidiano, como recicláveis (ROSA, 2020).

A classificação dos instrumentos musicais divide-se em três categorias: corda, sopro e percussão. Dentre os instrumentos de corda, existem o violão e a guitarra, geralmente conhecido pelas crianças; como sopro, a flauta compõe esse grupo e como percussão, a bateria e o pandeiro são comuns desde a infância (FRANÇA, 2020).

A relevância dos três grupos para a formação musical das crianças é fundamental, sendo importante o conhecido de todas as categorias para despertar os devidos interesses. Além disso, a valorização dos instrumentos, de acordo com a região e cultura, favorece a aprendizagem e facilita a aquisição do conhecimento infantil, pois a proximidade da criança com o instrumento será mais significativa, refletindo no desenvolvimento dos saberes (PENA, 2018).

A criança, especialmente na fase da Educação Infantil, tende a imitar as ações dos adultos, como o professor, cabendo ao docente apresentar os cuidados necessários com a voz, bem como destacar as diferenças entre tons, caracterizar a fala e a música, de modo que as particularidades expressivas da criança sejam respeitadas (ROSA, 2020).

Neste contexto, a valorização dos instrumentos musicais e sua influência na construção de uma melodia, por exemplo, deve ser relacionada, a fim de que a criança conheça as variações da voz humana e seja capaz de compreender como um instrumento auxilia na manifestação artística musical (LOUREIRO, 2018).

Quando a música é inserida desde a Educação Infantil, a criança consegue realizar descobertas e experiências que aproximam sua aprendizagem musical à prática e, a proposta de construção de instrumentos, permite uma participação mais efetiva e estimulante, solidificando o processo de ensinar e aprender, representando vivências que podem ser estendidas à formação musical (SILVA, 2021).

A exploração por meio de atividades que permitam o tocar de instrumentos, o cantar e o movimentar-se, favorecem o desenvolvimento infantil, especialmente quando existe a relação entre a música e os instrumentos para a aquisição de habilidades sonoras e rítmicas. Sendo assim, a criança que tem proximidade com instrumentos, bem como a confecção a partir de materiais de seu cotidiano, será estimulada à exploração musical, descobrindo as particularidades da música, de modo que seja possível descobertas pessoais e potencialização de habilidades fundamentais, além de possibilitar a criticidade musical, que evidencia as preferências de cada criança (ALMEIDA, 2020).

Na construção de instrumentos, a criança consegue criar com seu grupo, pesquisando e imaginando meios para confeccionar materiais variáveis, contando com a mediação do professor, além de compreender como ocorre a produção do som e dos seus elementos. Portanto, a criação de instrumentos é fundamental para uma aprendizagem lúdica, incentivando às crianças na realização de trabalhos que estimulam as diferentes capacidades humanas. Contudo, a execução da música por meio de instrumentos prontos também favorece a aprendizagem, uma vez que a criança consegue explorar suas habilidades e conhecer novas possibilidades de interação musical (ANTUNES, 2020).

Jeandot (2020) sugere a realização de uma atividade lúdica, possibilitando a socialização entre as crianças com a construção de alguns instrumentos, propondo inicialmente a seleção em conjunto de objetos a fim de produzir som, como tampinhas de garrafa e barbantes. A mediação da aprendizagem ocorre por meio da ação docente, direcionando as crianças à construção de chocalhos, proporcionando a movimentação das mãos, por exemplo.

Pena (2018) aponta mais oportunidades de construção de instrumentos utilizando materiais encontrados em casa, estimulando a reciclagem, como latas de leite e doce, pedaços de madeira, casca de ovos e sementes, entre outros. Neste contexto, o professor pode trabalhar a música para dimensionar a importância da reciclagem, oportunizando a formação social das crianças, validando o ensino musical como prática pedagógica.

O estímulo da atenção e concentração ocorrem com situações de aprendizagem envolvendo o trabalho com a música, pois associa a movimentação corporal aos ritmos, direcionando os alunos a baterem palmas e pés enquanto cantam ou ouvem uma música. A diversidade de movimentos, explorados pelo professor precisa acompanhar o aumento da dificuldade de execução da atividade, com comandos de movimentar determinada parte do corpo cada vez mais rápido (ANDRADE, 2018).

Jeandot (2020) destaca um trabalho importante para as crianças com sons da boca, direcionando as crianças a estalarem a língua, bater nas bochechas preenchidas com ar, entre outros. Após a realização da atividade, faz-se necessária a mediação docente na discussão com as crianças acerca do que aprenderam nas situações, sempre valorizando a prática pedagógica em todos os jogos e brincadeiras, de modo que não ocorra a banalização das atividades.

Rosa (2020) exemplifica situações de aprendizagem com a música, oportunizando o trabalho com os sons ao utilizar mangueiras de jardim, de modo que as crianças assoprem e observem a emissão diversificada de sons, explorando as variações conforme o folego de cada aluno, por exemplo. A propagação sonora ao longo da mangueira também pode ser analisada com o grupo, assim como a adoção de objetos, colocados na extremidade da mangueira, com a outra parte emitindo os sons, direcionando à observação da vibração sonora.

Outra estratégia de aprendizagem pode ser a localização sonora, cabendo ao professor gravar sons para a identificação das crianças, estimulando a produção de sons em espaços variados, a fim de que a criança encontre o local da emissão. Além disso, produzir sons com o auxílio de objetos e solicitar a identificação deles, também representa uma aprendizagem significativa às crianças, bem como a distância em que os sons estão sendo produzidos (LOUREIRO, 2018).

A música cantada trata-se de outra prática de trabalho com as crianças, estimulando a dança, a movimentação e a imitação. O docente inicia cantando uma música escolhida pelo grupo, mediando a execução de atividades com jogos corporais, como bater os pés no chão conforme aprendem o ritmo e a letra da canção. Algumas canções podem ser alteradas, de modo que a criança seja estimulada a realização de atividades cotidianas, como higienização e alimentação (ROSA, 2020).

O importante é que ao ensino da música não esteja limitada a prática de cantar nos espaços escolares, mas discutir os temas abordados nas canções, por exemplo. Não basta construir um instrumento, mas estimular a diversidade e propagação sonora, entre outros aspectos relevantes. Sendo assim, faz-se necessária a transformação de uma atividade dinâmica em aprendizagem, apresentando às crianças os fins pedagógicos de todas as situações (ANTUNES, 2020).

De acordo com Almeida (2020), ao professor cabe a sensibilização de adotar a música em diferentes contextos de aprendizagem, proporcionando a interdisciplinaridade e contextualização dos conceitos, trazendo cada momento de trabalho em sala à realidade das crianças, abordando a música com alegria, de modo que seja interessante aos alunos.

Na fase da Educação Infantil o letramento representa uma abordagem comum no cotidiano das crianças, proporcionando a inicialização para a alfabetização infantil. A música pode, neste contexto, auxiliar o processo de alfabetização, com exercícios rítmicos que acentuem as sílabas tônicas das palavras. Além disso, estimular as crianças baterem palmas quando pronunciam estas sílabas destacadas facilita a associação de que uma palavra apresenta sílabas mais fortes. Outra atividade que auxilia no letramento infantil, utilizando a música como recurso pedagógico, pode ser o trabalho com a criação de canções, estimulando as crianças a associarem as palavras conforme a coerência de um contexto (SILVA, 2021).

Deste modo, a mediação docente assume um importante papel ao direcionar as crianças nas composições que tratam a realidade cotidiana, com abordagem significativas, como a importância de economizar água, não maltratar os animais, respeitar as diferenças dos colegas, entre outras temáticas relevantes para a formação da criança (BELLOCHIO, 2021).

A alfabetização trata-se de um processo minucioso, com práticas que envolvem diferentes possibilidades de aprendizagem, mas o trabalho com o ensino da música pode facilitar a construção deste processo com momentos, inclusive de estímulo à representação gráfica, ou seja, a reprodução de desenhos que representem a letra da canção preferida da turma, por exemplo. A busca por figuras também pode enriquecer as atividades, direcionando as crianças à assimilação de palavras, além de colocarem a letra inicial dos principais elementos da canção (LOUREIRO, 2018).

O ensino da música à contextualização de outras disciplinas, como o trabalho com uma canção que aborde os animais como tema central, proporcionando aos alunos momentos de desenho dos animais, tratando as ciências, por exemplo, ao cantar uma música sobre baleias, mencionando que são animais vertebrados, conhecidos como os maiores mamíferos, entre outros aspectos (PENA, 2018).

Portanto, a música pode ser inserida em diferentes momentos do cotidiano da criança, proporcionando situações de aprendizagem significativa e contextualizadas, proporcionando o desenvolvimento integral dos sujeitos, desde as capacidades físicas e motoras, até a memória e a criticidade das crianças. A criação de músicas representa oportunidade de exploração da imaginação, mas a escolha por músicas prontas, que se encaixem nas preferências da turma, também oportuniza o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (CHAVES E HAMMERER, 2021).

É imprescindível reconhecer a necessidade e importância do ensino da música, sem reduzi-la aos momentos de descanso, mas sempre associando às práticas pedagógicas, oferecendo às crianças como recurso em sala de aula e não apenas um símbolo isolado no cotidiano. Deste modo, as diferentes disciplinas do currículo podem ser ensinadas com propostas musicais, facilitando a assimilação infantil de conceitos a melodias, ritmos, timbres, entre as demais especificidades da linguagem musical (BELLOCHIO, 2021).

Durante a Educação Infantil, a criança desenvolve suas habilidades de acordo com as influências recebidas pela mediação do professor, responsável pelo acompanhamento de sua evolução, além de proporcionar a construção de diferentes produções. Ou seja, quanto maior o incentivo do mediador, maior será a capacidade da criança de aprimorar sua criatividade na realização das atividades (LOUREIRO, 2018).

França (2020) evidencia que as possibilidades de trabalhar o ensino da música na Educação Infantil são inúmeras, bem como os benefícios proporcionados às crianças. A adoção de estratégias e práticas representa um dos fatores mais importantes para a aprendizagem musical, cabendo ao professor a mediação, ao direcionar as crianças na aquisição do conhecimento e desenvolvimento das habilidades. Portanto, a contextualização das disciplinas evidencia as possibilidades da formação

crítica, expressiva, espontânea e autônoma das crianças, além de estimular a socialização e a construção da personalidade cidadã consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar o papel da música como estratégia pedagógica na Educação Infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. A partir da revisão de literatura acerca da discussão dos aspectos relacionados ao ensino musical, foi possível constatar que a música, quando utilizada de forma intencional e contextualizada, favorece a aprendizagem, os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais da formação infantil.

O problema de pesquisa foi contemplado na medida em que se verificou que o ensino musical, mais do que um recurso lúdico, constitui um instrumento pedagógico potente para o estímulo à atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico, expressão corporal e criatividade. Além disso, a música promove a socialização e o respeito à diversidade cultural, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes do meio em que vivem.

As análises realizadas permitiram evidenciar que a musicalização, quando integrada às práticas pedagógicas de forma interdisciplinar e significativa, amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o vínculo das crianças com o conhecimento. A presença da música na rotina escolar favorece a autonomia, a imaginação e a construção da identidade, desde que respeitados os interesses, saberes prévios e experiências dos alunos.

Além disso, o êxito na aplicação da música como estratégia pedagógica está diretamente relacionado ao papel ativo do professor, que deve assumir a função de mediador e planejador de propostas alinhadas às necessidades da turma. Para tanto, é fundamental que os educadores reflitam continuamente sobre suas práticas, evitando a adoção de materiais prontos que não dialogam com a realidade dos alunos e não estimulam sua criatividade.

Dentre os principais achados, destaca-se que as atividades musicais que envolvem a experimentação, a construção de instrumentos, o canto coletivo e a interpretação de sons possibilitam um aprendizado mais participativo e significativo. Essas práticas não visam à formação técnica de músicos, mas sim ao desenvolvimento da escuta, da sensibilidade estética, da criticidade e da compreensão do mundo.

Portanto, conclui-se que a música deve ser compreendida como linguagem e ferramenta pedagógica indispensável no contexto da Educação Infantil. Sua utilização planejada e sensível contribui para a promoção de uma educação de qualidade, centrada na criança como sujeito ativo do processo educativo, capaz de transformar sua realidade e participar de forma plena na sociedade.

As contribuições deste trabalho reforçam a necessidade de políticas e formações docentes que valorizem as linguagens artísticas na escola, em especial a música, como parte integrante de um currículo que respeite e potencialize as múltiplas formas de expressão e aprendizagem das crianças.

Desse modo, espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas reflexões e práticas pedagógicas mais criativas, inclusivas e significativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **A História da Música Brasileira**: Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Mestrado em Educação - UFRGS, 2020.

ANDRADE, M. **Pequena História Da Música**. Martins Editora, 2018.

ANTUNES, J. **Criatividade na escola e música contemporânea**. Cadernos de estudo: educação musical, nº1. São Paulo: Atravez, 2020.

BELLOCHIO, C. R. Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores. **Revista ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical**. Porto Alegre, nº6, v.14, 2021. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/article/view/440>. Acesso em 02 maio 2025.

CHAVES, M; HAMMERER, M; F. S; Intervenções Pedagógicas afetas à Música na Educação Infantil. In: 3º Congresso Internacional de Educação, 2021, Ponta Grossa. **Anais do 3º Congresso Internacional de Educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/101870208.pdf>. Acesso em 05 maio 2025.

ELMERICH, L. **História da música**. 21ª ed. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 2022.

FRANÇA, E. N. **A música no Brasil**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 2020.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 12ª ed., 2020.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2018.

PENA, M. Discutindo o Ensino de Música nas Escolas: os PCN para os 3 e 4 ciclos e sua viabilidade. **Anais do VIII Encontro Anual da ABEM**. Curitiba, 2018.

ROSA, N. S. S. **Educação Musical para Pré-Escola**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Libador, 2020.

SILVA, P, **A Canção na Pré-Escola**. 16ª ed. São Paulo: Paulinas, 2021.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: PROBLEMAS NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA À LUZ DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM



BETWEEN THEORY AND PRACTICE: PROBLEMS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN LIGHT OF LEARNING THEORIES

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) e Psicolinguística pela Faculdade Metropolitana (2025); Professora de Ensino Fundamental – Língua Inglesa e Língua Portuguesa – na EMEF Gen. Henrique Geisel.

RESUMO

A aprendizagem de línguas estrangeiras constitui um campo complexo e multifacetado, frequentemente analisado a partir de percepções empíricas e observações de profissionais da área linguística. Embora alguns estudantes atinjam fluência e sucesso comunicativo no idioma-alvo, é igualmente recorrente a ocorrência de experiências insatisfatórias, nas quais os aprendizes não alcançam o nível de proficiência esperado nas quatro habilidades linguísticas — compreensão oral, produção oral, leitura e escrita — mesmo após um período significativo de dedicação. A natureza social do ser humano o expõe a conflitos de ordem socio interacional, os quais podem desencadear fatores emocionais que atuam como bloqueios psíquicos, comprometendo parcial ou integralmente o desempenho cognitivo durante o processo de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a dimensão afetiva como elemento influente na aquisição de uma segunda língua. Este artigo tem como objetivo discutir as principais teorias cognitivas que articulam aspectos linguísticos, sociais e, sobretudo, afetivos envolvidos na aprendizagem de línguas estrangeiras. As reflexões aqui apresentadas fundamentam-se em autores como Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, no âmbito da filosofia da linguagem; Howard Gardner, com a teoria das inteligências múltiplas; Larry Selinker e Juana Liceras, com suas contribuições sobre a aquisição de segunda língua; além das cinco hipóteses propostas por Stephen Krashen. Destinado a professores e profissionais da educação linguística, o presente estudo busca evidenciar como os fatores afetivos podem não apenas explicar atitudes e dificuldades dos aprendizes, mas também orientar escolhas metodológicas e pedagógicas

mais eficazes. Dessa forma, pretende-se contribuir para a construção de práticas educacionais mais sensíveis, estratégicas e humanizadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Psicolinguística; Sociointeracionismo; Aquisição Linguística; Língua Estrangeira; Fatores Afetivos.

ABSTRACT

Foreign language learning is a complex and multifaceted field, often analyzed based on empirical perceptions and observations by language professionals. Although some students achieve fluency and communicative success in the target language, it is equally common for learners to have unsatisfactory experiences, in which they do not reach the expected level of proficiency in the four language skills—listening, speaking, reading, and writing—even after a significant period of dedication. The social nature of human beings exposes them to socio-interactional conflicts, which can trigger emotional factors that act as psychological blocks, partially or completely compromising cognitive performance during the learning process. In this context, it is essential to understand the affective dimension as an influential element in the acquisition of a second language. This article aims to discuss the main cognitive theories that articulate linguistic, social, and, above all, affective aspects involved in foreign language learning. The reflections presented here are based on authors such as Mikhail Bakhtin and Lev Vygotsky, in the field of philosophy of language; Howard Gardner, with his theory of multiple intelligences; Larry Selinker and Juana Liceras, with their contributions on second language acquisition; and the five hypotheses proposed by Stephen Krashen. Aimed at teachers and professionals in language education, this study seeks to highlight how affective factors can not only explain learners' attitudes and difficulties, but also guide more effective methodological and pedagogical choices. In this way, it aims to contribute to the construction of more sensitive, strategic, and humanized educational practices in the process of teaching and learning foreign languages.

Keywords: Psycholinguistics; Sociointeractionism; Language Acquisition; Foreign Language; Affective Factors.

INTRODUÇÃO

Na história da linguística aplicada, desde meados dos anos sessenta, tem-se a busca pelos elementos centrais da aquisição comunicativa na língua estrangeira. Porém, não podemos falar de aquisição linguística de um idioma estrangeiro sem levar em consideração a problemática que gira em torno da aquisição da língua materna, pois ambos os fenômenos são parte de um mais genérico. A aquisição da língua estrangeira, segundo Liceras (2006), está intimamente relacionada às diferenças e semelhanças com a aquisição da língua nativa. Vygotsky (1991, p.277) já dizia:

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante – uma união do pensamento e da linguagem.

Utilizando-se dos dados fornecidos pela linguística teórica, a linguística aplicada combina os estudos teóricos com os estudos ao campo a que se destina. A escolha do melhor método para o

ensino de línguas depende da fundamentação dos princípios gerais de aquisição de língua. Professores de idiomas tentam através de diversas metodologias compreender as dificuldades e atender as necessidades dos alunos durante o processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à comunicação oral. Sabe-se que existe uma linha investigativa das línguas estrangeiras, que como no caso da língua materna, propõe determinar em qual etapa o conhecimento do processo e os mecanismos de aquisição podem nos mostrar dados sobre o funcionamento e a estrutura da mente humana.

Partindo dos princípios teóricos cognitivistas, este artigo visa os fatores afetivos baseados nas **cinco hipóteses de Krashen**, que influenciam a aquisição da língua inglesa pelos aprendizes, independente da idade. Aspectos linguísticos, sociais e afetivos serão abordados no contexto da problemática particular do estudante, a partir de fatores externos que comprometem a aquisição de uma língua estrangeira, como a priorização do foco em disciplinas como português e matemática, a sobreposição de atividades não acadêmicas, e a fase de transição psicológica de um adolescente para a fase adulta. Esses fatores acabam por gerar uma influência negativa sobre o aluno, desmotivando-o assim a dedicar um estudo mais aprofundado na língua estrangeira meta, vindo inclusive a ser caracterizada como disciplina irrelevante pelo aprendiz.

A falta de tempo para a preparação prévia às aulas, a não realização de exercícios de produção em casa, a ausência de busca pelos significados de vocabulários desconhecidos presentes nas atividades propostas, bem como a perda significativa da concentração voltada ao idioma por parte do aprendiz, comprometem diretamente sua participação durante as aulas de língua estrangeira. Esses fatores resultam em sentimentos de ansiedade, dificuldades de compreensão, preocupações diversas ou até mesmo indiferença em relação ao conteúdo trabalhado. Entre os diversos casos analisados em que a aquisição do idioma estrangeiro não obteve êxito, os fatores afetivos destacaram-se como os principais elementos de interferência no resultado final, segundo Krashen (2003).

De acordo com Perrenoud (2000), práticas reflexivas, metodologias pedagógicas diferenciadas e a sensibilidade em relação ao saber delineiam um novo caminho para o exercício docente. Muitos professores têm aceitado esse desafio, rejeitando a lógica de uma sociedade dual e o fracasso escolar que dela resulta, movidos pelo desejo genuíno de ensinar. Quando o docente estimula a aprendizagem utilizando não apenas funções linguísticas, mas também incorporando conteúdos relevantes e significativos para o aluno, por meio de uma metodologia psicossociolinguística direcionada, observa-se um melhor aproveitamento no desenvolvimento do potencial do aprendiz ao longo do processo de aquisição da língua estrangeira-alvo. Nesse sentido, Vygotsky já afirmava que "palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra" (1991).

Costuma-se acreditar que aprender uma língua estrangeira consiste essencialmente em memorizar regras gramaticais, vocabulário e a pronúncia considerada correta. Essa concepção, no entanto, assume equivocadamente que o uso da linguagem permanece inalterado da língua materna

para a língua estrangeira. Em contraposição a essa visão, Selinker (GASS, 2001) defende que o aprendizado de uma língua está intrinsecamente ligado a situações contextualizadas e baseadas na realidade à qual os alunos estão expostos — o que ele denomina *input*. O *input*, portanto, configura-se como um elemento fundamental no processo de aquisição de uma língua estrangeira, uma vez que está associado tanto ao contexto sociolinguístico quanto à interatividade do aprendiz. Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (1981) atribui valor central à fala e à enunciação, destacando sua natureza essencialmente social, e não individual: a fala está indissociavelmente vinculada às condições da comunicação, as quais, por sua vez, estão sempre inseridas nas estruturas sociais.

Sabe-se que “o individualismo dos professores começa (...) com a impressão de que cada um tem uma resposta pessoal e original à questão: O que é ensinar? O que é aprender?” (PERRENOUD, 2000, p. 14). Atualmente, o conceito de multiletramentos tem oferecido suporte ao ensino de línguas estrangeiras como uma prática pedagógica autêntica, crítica e sensível à diversidade, conforme defendido por Kalantzis (2020). Com o objetivo de atender às demandas formativas e às exigências contemporâneas da atuação docente, este artigo propõe sugestões fundamentadas no aspecto emocional do processo de ensino-aprendizagem, a fim de contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva, significativa e diversificada no contexto da língua estrangeira.

HISTÓRIA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA LÍNGUA ESTRANGEIRA

No início do século XX, na Suíça, Ferdinand de Saussure inaugura a Tradição Estruturalista na linguística, então já consolidada como ciência, ao propor uma estreita relação entre os textos e a cultura na qual estão inseridos. Em sua concepção, a língua (*langue*) é entendida como um produto social compartilhado, enquanto o discurso (*parole*) representa uma manifestação individual, influenciada por diversos fatores extralinguísticos. Para Saussure, a língua situa-se no circuito da fala, no qual ocorre uma articulação psíquica entre os signos linguísticos da mensagem, resultando na associação entre a imagem acústica e o conceito correspondente. Dessa forma, estabelece-se uma cadeia contínua de comunicação entre emissor e receptor. Ao tratar a língua como um fenômeno social adquirido no convívio coletivo, Saussure privilegia seu estudo em detrimento da fala. Paralelamente, nos Estados Unidos, Leonard Bloomfield consolida o estruturalismo linguístico naquele contexto, adotando uma abordagem marcadamente empirista. Para ele, a linguagem constitui um fenômeno exclusivamente físico, sendo descartadas explicações de ordem psicológica ou mentalista. Alinhado aos princípios do comportamentalismo, do mecanicismo e do operacionalismo, Bloomfield defende uma concepção objetiva do comportamento linguístico. Com base nessas orientações teóricas, o ensino de línguas estrangeiras, à época, fundamentava-se na Metodologia da Gramática-Tradução, que, influenciada pelas abordagens condutivista e comportamentalista, centrava-se na comparação sistemática entre a língua materna e a língua-alvo, priorizando exclusivamente a norma culta escrita (CABRAL, 1982).

Noam Chomsky, linguista, filósofo, sociólogo, cientista cognitivo e uma das figuras mais proeminentes da filosofia analítica contemporânea, publica, em 1957, a obra *Syntactic Structures*, na qual propõe uma ruptura com as concepções comportamentalistas então predominantes na teoria da aquisição da linguagem. Seu trabalho passa a se concentrar na natureza, na origem e no uso da linguagem, a partir de uma abordagem mais abrangente e cognitiva. Surge, assim, a Teoria Gerativista, alicerçada no Método Cognitivista, que se fundamenta na hipótese da existência de uma capacidade inata do ser humano para a aquisição linguística. Segundo Preston (2000), Chomsky sustenta que todos os seres humanos nascem com uma *Gramática Universal*, composta por princípios universais de estrutura linguística, e que, por meio da interação social, adquirem as particularidades da língua materna. Essa competência inata possibilita ao falante gerar um número infinito de sentenças gramaticais, com base em regras internalizadas, evitando, portanto, a produção de enunciados agramaticais.

Chomsky introduz, ainda, a distinção entre *Competência* e *Performance* linguística. A *Competência* refere-se ao conhecimento implícito que o falante possui das regras gramaticais de sua língua, um sistema mental que permite a formulação de sentenças corretas. Para que esse conhecimento seja analisado de forma adequada, é necessário abstrair fatores externos que interferem na realização da fala, como limitações de memória, fatores emocionais e complexidade sintática. Por outro lado, a *Performance* diz respeito ao uso efetivo da língua em situações concretas de comunicação, isto é, à capacidade de produzir e compreender mensagens. Quando a interação comunicativa alcança seu objetivo, considera-se que houve êxito na *Performance*, mesmo que esta possa ser afetada por variáveis contextuais.

De acordo com os apontamentos de Freire (2005), a Análise de Erros, fundamentada na Psicolinguística Evolutiva, teve seu desenvolvimento inicial impulsionado por S. P. Corder, professor de Linguística Aplicada na Universidade de Edimburgo, no século XX, na Inglaterra. Em artigo publicado à época, Corder destaca o valor pedagógico dos "erros" cometidos durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, argumentando que o aprendiz adulto fórmula e testa hipóteses linguísticas, de maneira semelhante ao que ocorre na aquisição da língua materna. Para o autor, esse processo evidencia a existência de um programa interno e inato que regula a aquisição de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Suas contribuições permitem observar a influência da língua materna na aprendizagem de uma nova língua e introduzem a distinção entre erros sistemáticos (recorrentes e previsíveis) e não sistemáticos (ocasionais). Os erros, portanto, assumem um papel relevante sob três perspectivas: para o professor, por indicarem o progresso e as dificuldades do aluno; para o pesquisador, ao revelarem os mecanismos envolvidos na aquisição linguística e as estratégias empregadas pelo aprendiz; e para o próprio aprendiz, que pode refletir sobre os erros e, com isso, aprender.

A Análise de Erros busca, assim, descrever e caracterizar as fases obrigatórias da aquisição de segundas, terceiras ou múltiplas línguas. Em 1971, William Nemser introduz o conceito de "sistema aproximado" para designar os desvios linguísticos observados na produção da língua-alvo,

resultantes da percepção dos erros pelo próprio aprendiz e de suas tentativas de usar a língua estrangeira. No ano seguinte, Larry Selinker propõe a teoria da *interlíngua*, um modelo psicolinguístico que descreve o sistema linguístico intermediário formado na mente do aprendiz durante a aquisição de uma segunda língua. Segundo Selinker, a *interlíngua* é um sistema psicológico latente, distinto tanto da língua materna quanto da língua-alvo, que contém regras próprias, algumas das quais não correspondem diretamente ao sistema da língua estrangeira.

Esse processo envolve cinco mecanismos principais: (1) *transferência linguística*, pela qual o aprendiz projeta estruturas da língua materna na nova língua; (2) *transferência de instrução*, que leva à criação de regras linguísticas inexistentes na língua-alvo com base no ensino recebido; (3) *estratégias de aprendizagem*, frequentemente associadas à simplificação do idioma; (4) *estratégias de comunicação*, nas quais o aprendiz omite elementos considerados redundantes; e (5) *hipergeneralização*, quando regras legítimas da língua-alvo são aplicadas de maneira inadequada em novos contextos. Dentre esses mecanismos, destacam-se os chamados *elementos fossilizáveis*: itens, regras ou subsistemas linguísticos que, influenciados pela língua materna, permanecem estáveis na interlíngua do aprendiz, comprometendo a comunicação em língua estrangeira e dificultando o progresso rumo à fluência.

Stephen Krashen (2003), ainda na década de 1970, propõe uma abordagem inovadora para o ensino e a aquisição de línguas estrangeiras, enfatizando a importância do *input* compreensível no processo de aprendizagem. Seu modelo, conhecido como *As Cinco Hipóteses de Krashen*, discute a relação entre a capacidade linguística do aprendiz e os mecanismos de transferência linguística. Tais hipóteses têm sido amplamente aplicadas, inclusive nos processos de letramento de estudantes do primeiro ciclo do ensino básico. São elas:

1. **Aquisição versus Aprendizagem:** Krashen distingue aquisição e aprendizagem como dois processos distintos. A aquisição refere-se ao desenvolvimento inconsciente e natural das habilidades linguísticas, ocorrendo por meio da exposição significativa à língua e da construção criativa da comunicação. Já a aprendizagem é um processo consciente e formal, baseado no ensino explícito de regras gramaticais, correção de erros e práticas metalinguísticas. Kalantzis (2020) exemplifica essa diferença ao comparar a leitura espontânea de histórias em quadrinhos (aquisição) com a realização de uma prova escrita baseada em regras gramaticais (aprendizagem).
2. **Ordem Natural:** Essa hipótese sustenta que a aquisição da língua segue uma ordem previsível e universal, independente do tipo de instrução formal recebida. Palavras, frases e expressões são internalizadas em uma sequência que reflete estágios de desenvolvimento cognitivo e comunicativo, sendo mais eficazes quando associadas a símbolos e contextos significativos para o aprendiz.
3. **Input Compreensível:** Krashen afirma que o desenvolvimento linguístico depende da exposição a mensagens linguísticas que estejam ligeiramente acima do nível atual de

competência do aprendiz (i+1), desde que sejam compreensíveis, relevantes e motivadoras. A produção oral ocorre apenas quando o indivíduo se sente suficientemente preparado, sendo um processo espontâneo e individual, condicionado por fatores como autoestima, interesse e envolvimento pessoal.

4. **Monitoramento:** Refere-se ao uso consciente do conhecimento gramatical para revisar e corrigir a própria fala ou escrita. Embora importante, o monitoramento não contribui diretamente para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois a internalização do conhecimento explícito depende de prática prolongada e contextualizada, como ocorre em situações de comunicação autêntica, contínua e complexa, por exemplo, durante palestras, sermões ou explicações didáticas.
5. **Filtro Afetivo:** Essa hipótese reconhece a influência de fatores emocionais no processo de aquisição linguística. Elementos como motivação, ansiedade e autoestima podem facilitar ou bloquear o recebimento e a internalização do *input*. Um filtro afetivo elevado — provocado, por exemplo, por insegurança ou medo de errar — pode impedir o progresso do aprendiz, levando à fossilização de erros ou ao bloqueio linguístico. Assim, a criação de um ambiente emocionalmente seguro e encorajador é fundamental para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira.

Gass (2001) argumenta que a Sociolinguística e a Psicolinguística, embora relativamente recentes em comparação com os estudos tradicionais sobre aquisição de línguas estrangeiras, representam abordagens fundamentais para a compreensão dos processos vivenciados pelos aprendizes. Ambas são disciplinas interdisciplinares, com fortes vínculos com a Psicologia, e se distanciam das concepções centradas exclusivamente na progressão gramatical. Em vez disso, enfatizam a importância dos fatores sociais e individuais variáveis, bem como o papel do comportamento cooperativo nas interações sociais em que o sujeito está inserido. A Psicolinguística, em particular, contribui significativamente para a elucidação das etapas do desenvolvimento linguístico e dos períodos mais propícios à aquisição da linguagem, tanto no que diz respeito à língua materna quanto às línguas estrangeiras. Tais perspectivas ampliam a compreensão do processo de aprendizagem, ao considerar dimensões cognitivas, afetivas e sociais que influenciam a construção da competência comunicativa do indivíduo.

Liceras (1996) ressalta que o sucesso na aquisição de uma língua estrangeira não depende exclusivamente do aprendiz, mas também está intrinsecamente relacionado à eficácia dos métodos pedagógicos adotados pelo professor-mediador. Esse profissional não deve restringir sua atuação à mera transmissão de regras gramaticais normativas; ao contrário, deve buscar a formulação de modelos linguísticos que favoreçam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a construção da competência linguística do aluno. Nesse sentido, Cabral (1982, p.25) define a produtividade linguística como “a capacidade que têm os sistemas linguísticos de se ampliar incessantemente para

se adaptar às necessidades culturais”, evidenciando que o ensino de línguas deve considerar a dinamicidade e a adaptabilidade da linguagem no contexto social e cultural dos aprendizes.

Howard Gardner, cientista norte-americano especializado nos estudos sobre os processos de aprendizagem, apresentou pela primeira vez, em 1983, a *Teoria das Múltiplas Inteligências*, posteriormente revisitada em suas obras (GARDNER, 2008). Em sua proposta, Gardner sustenta que existe uma relação intrínseca entre as habilidades individuais e um ambiente de aprendizagem estimulador. Inicialmente, identifica oito tipos distintos de inteligência: a **lógico-matemática**, relacionada à capacidade de raciocínio lógico e resolução de problemas; a **linguística**, associada ao uso eficaz da linguagem para alcançar objetivos; a **espacial**, que envolve a percepção e manipulação de objetos em três dimensões; a **corporal-cinestésica**, relativa ao uso do corpo como meio de expressão ou resolução de desafios físicos; a **interpessoal**, voltada para a compreensão e interação com outras pessoas; a **intrapessoal**, que diz respeito à habilidade de compreender a si mesmo e direcionar suas ações; a **naturalista**, caracterizada pela aptidão para identificar e classificar elementos da natureza; e a **musical**, referente à sensibilidade para perceber, compor e apreciar padrões sonoros e musicais.

Embora essas inteligências operem de maneira relativamente autônoma, Gardner afirma que, na prática, elas raramente funcionam isoladamente. Em suas palavras, “todos os indivíduos têm potencial para ser criativos, mas só serão se quiserem”, destacando que a criatividade e a imaginação estão profundamente relacionadas à autoestima e à autoconfiança, as quais se desenvolvem a partir do conhecimento adquirido. Dessa forma, o estímulo à criatividade promove uma produção mais espontânea e menos condicionada por regras rígidas. Nesse contexto, o papel do professor é essencial: cabe-lhe reconhecer e valorizar as diferentes inteligências dos alunos, adotando estratégias pedagógicas que favoreçam atitudes positivas e construtivas no ambiente socioeducacional — prática ainda frequentemente negligenciada no cotidiano escolar.

COMPONENTES AFETIVOS NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

“A origem da motivação é sempre o desejo de satisfazer necessidades.”

Ricardo Schütz

Um dos fenômenos mais recorrentes observados pelos professores em sala de aula é a variação no desempenho dos aprendizes em relação à aquisição de uma língua estrangeira. Alguns indivíduos demonstram maior facilidade e progresso nesse processo, enquanto outros enfrentam maiores dificuldades. Essas diferenças podem ser atribuídas a uma série de fatores não linguísticos, tais como idade, aptidão, atitudes, bem como influências sociais e psicológicas. Dentre esses, destacam-se os fatores afetivos, que exercem um papel decisivo na aprendizagem, podendo favorecer ou comprometer significativamente o desempenho do aluno. A motivação, a ansiedade, a autoconfiança e a autoestima constituem elementos centrais que afetam diretamente a forma como o aprendiz interage com a língua-alvo e com o ambiente de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000)

As interferências de ordem afetiva no processo de aquisição de uma língua estrangeira são múltiplas e exercem influência significativa sobre o comportamento e o desempenho do aprendiz. Tais fatores podem gerar atitudes negativas em relação ao idioma — como rejeição e choque cultural —, ao docente — decorrentes de diferenças de idade, valores ou padrões sociais — ou ainda em relação ao ambiente de aprendizagem como um todo. Nessas situações, o aprendiz é constantemente desafiado a lidar com emoções latentes, tais como estresse, desmotivação, frustração, depressão temporária, além de traços de personalidade como extroversão e introversão. Dentre esses aspectos, destaca-se a ansiedade, frequentemente associada a sentimentos de medo, insegurança e tensão, que podem inibir a participação ativa e dificultar a assimilação do conteúdo linguístico.

Nesse contexto, a *hipótese do filtro afetivo*, proposta por Krashen (1982), oferece uma explicação relevante: segundo o autor, fatores emocionais como motivação, autoestima e ansiedade atuam como um “filtro” que pode facilitar ou bloquear a entrada do *input* linguístico no sistema cognitivo do aprendiz. Quando o filtro afetivo está elevado — devido, por exemplo, à ansiedade ou à falta de motivação —, o aprendiz assimila menos da nova língua, mesmo quando exposto a um ambiente rico em estímulos linguísticos. Em contrapartida, um filtro afetivo baixo, decorrente de um ambiente emocionalmente seguro e encorajador, favorece a aquisição natural da linguagem.

Complementarmente, estudiosos como Gardner e Lambert enfatizam o papel da motivação — tanto instrumental quanto integrativa — no aprendizado de línguas. A motivação integrativa, em especial, relacionada ao desejo de se integrar à cultura da língua-alvo, tem se mostrado decisiva para a persistência e o envolvimento do aprendiz no processo. Nesse sentido, Stevick (1980, p. 4) afirma que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende menos dos materiais, técnicas e análises linguísticas e mais do que ocorre dentro da e entre as pessoas”, reforçando a centralidade dos fatores afetivos e interpessoais. Cabe, portanto, ao professor criar um ambiente empático, motivador e emocionalmente acolhedor, que contribua para o fortalecimento da autoconfiança e do engajamento do aluno.

De acordo com Vygotsky (1989), as características humanas não são inatas nem podem ser vistas como simples produtos das pressões do meio externo, como propõe o determinismo. Em vez disso, essas características emergem da interação dialética entre o indivíduo e seu meio sociocultural. As funções psicológicas superiores — como a linguagem, a memória voluntária e o pensamento lógico — desenvolvem-se a partir das relações sociais, sendo mediadas pelas experiências vividas no contexto cultural. Vygotsky já enfatizava que “há uma inter-relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento [...] desde o primeiro dia de vida do indivíduo”, sinalizando que esses processos estão profundamente entrelaçados. Para ele, a aprendizagem não é consequência do desenvolvimento, mas seu motor, especialmente quando ocorre em contextos socialmente mediados.

Um dos conceitos centrais em sua teoria é o da **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, definida como a distância entre aquilo que o aprendiz consegue realizar sozinho e o que pode realizar

com o auxílio de um interlocutor mais experiente — seja um professor, colega ou qualquer agente mediador. No contexto do ensino de línguas, a ZDP tem implicações diretas: o professor atua como mediador que oferece suporte linguístico adequado ao nível de competência atual do aluno, promovendo, por meio da interação significativa, a internalização de estruturas e funções linguísticas mais complexas. A aprendizagem ocorre, assim, num espaço dinâmico em que o aluno é constantemente desafiado a avançar, com apoio gradativo, rumo à autonomia linguística. Essa abordagem valoriza não apenas o conteúdo linguístico, mas também o papel ativo do aprendiz, seu contexto cultural e as interações sociais que o cercam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém motiva ninguém, nem ninguém se motiva sozinho.”

Howard Gardner

O profissional responsável pelo ensino de línguas estrangeiras, em diversos contextos educacionais, frequentemente carece de formação específica em psicolinguística, o que compromete sua capacidade de reconhecer e lidar com fatores emocionais que impactam o processo de aquisição linguística, como a presença de um filtro afetivo elevado. Tal limitação pode conduzir à interpretação equivocada das dificuldades apresentadas pelos aprendizes, atribuindo-as exclusivamente a falhas metodológicas. Como consequência, o docente tende a recorrer a abordagens obsoletas, tais como os métodos de Gramática-Tradução ou Audiolingual, desconsiderando os avanços teóricos e práticos provenientes da linguística aplicada e das contribuições contemporâneas da pedagogia crítica e reflexiva.

Com frequência, docentes responsabilizam fatores externos — como a inadequação do material didático ou a suposta falta de motivação discente — pelo insucesso no processo de aprendizagem, negligenciando, assim, variáveis de natureza afetiva e cognitiva que desempenham papel central na aquisição linguística. Tal omissão pode resultar em práticas pedagógicas ineficazes, culminando em uma comunicação fragmentada e empobrecida por parte do aprendiz, o que compromete sua capacidade expressiva. Na vida adulta, essas lacunas podem consolidar-se na forma de fossilização de estruturas incorretas, dificultando a produção de enunciados com fluência e coesão. Em situações mais críticas, a ausência de preparo técnico e sensibilidade pedagógica por parte do professor pode ocasionar experiências traumáticas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, gerando aversão à língua estrangeira e bloqueios emocionais que inviabilizam o progresso linguístico. Nesse sentido, Leffa, citado por Freire et al. (2005, p. 212), observa:

“(...) o professor de língua estrangeira diz-se que ele é um alienado porque não tem consciência do que faz, não vê qualquer relação entre seu trabalho como professor e as consequências que podem advir desse trabalho.”

Diante desse panorama, torna-se imprescindível que o docente adote uma postura crítica e reflexiva em relação à sua prática pedagógica, reconhecendo a diversidade linguística e sociocultural presente no contexto educacional, bem como a heterogeneidade dos sujeitos em processo de

aprendizagem. Essa atitude pressupõe a elaboração e utilização de materiais didáticos contextualizados, sensíveis às especificidades e demandas dos aprendizes, além de uma atenção constante aos aspectos motivacionais e ao nível do filtro afetivo de cada estudante. O professor, nesse contexto, deve assumir o papel de mediador e facilitador do conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, que favoreça a participação espontânea e produtiva, sem gerar exposição indevida ou constrangimento diante de fragilidades linguísticas. Corroborando essa perspectiva, Perrenoud (2000, p. 26) destaca que “(...) a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem.”

Felizmente, constata-se a atuação de profissionais conscientes da relevância dos fatores afetivos no desempenho linguístico dos aprendizes, os quais desenvolvem estratégias pedagógicas voltadas ao fortalecimento da autoestima e à superação progressiva de bloqueios emocionais e ansiedades relacionados ao uso da língua estrangeira. Ao valorizar o ritmo individual e o estilo próprio de expressão de cada aluno, esses docentes favorecem o desenvolvimento da autonomia discente, criando condições para que os aprendizes reconheçam e corrijam seus próprios erros em contextos extraclasse, promovendo, assim, um avanço mais espontâneo, confiante e eficaz na construção de sua competência linguística.

Essa abordagem qualitativa e centrada no aprendiz valoriza as diferentes personalidades, estilos, expectativas e habilidades que coexistem no contexto educacional, contribuindo para uma prática pedagógica mais inclusiva e humanizada. Ao reconhecer a aprendizagem como um processo afetivo, quase como um “ato de sedução”, o educador se abre não apenas cognitivamente, mas também emocionalmente para o ensino, acolhendo seus alunos com mente e coração abertos — permitindo-lhes, assim, desenvolver um vínculo mais significativo com a língua estrangeira e com o próprio ato de aprender.

A aquisição requer interação significativa na língua-alvo – comunicação natural – na qual os falantes não se preocupam com a forma de suas declarações, mas com as mensagens que estão transmitindo e entendendo.

Stephen Krashen

Ao analisar os fatores psicolinguísticos que interferem na aquisição de uma língua estrangeira — neste caso, a língua inglesa —, observa-se que os adolescentes frequentemente se encontram em um estágio de transição entre a infância e a vida adulta, marcado por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, muitos aprendizes adotam atitudes e ideologias voltadas à preservação de sua imagem diante do grupo, o que os leva a evitar situações que possam gerar constrangimento social. Essa necessidade de aceitação e de projeção de uma imagem de perfeição entre os colegas atua como um fator externo que compromete o engajamento com a produção linguística em sala de aula. Como resultado, ocorre uma retração comunicativa que

prejudica o processo de aquisição da língua e pode levar à fossilização de erros, tornando difícil a correção mesmo na vida adulta.

Diante disso, destaca-se a importância da postura colaborativa e sensível por parte do professor, que deve atuar como mediador ativo no processo de aprendizagem, buscando tornar a aquisição linguística o menos estressante possível. Isso implica evitar situações traumáticas e criar um ambiente de segurança emocional, em que o aluno se sinta encorajado a se expressar e a errar sem medo. O objetivo é promover uma experiência positiva de aprendizagem, capaz de favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira. Assim, o sucesso na aprendizagem vai além da aplicação de uma metodologia específica: ele está profundamente relacionado à capacidade do professor de reconhecer e intervir nos aspectos afetivos e psicolinguísticos que influenciam o desempenho do aprendiz.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
- CABRAL, L. S. **Introdução à Lingüística**. Porto Alegre: Editora Globo, 1982
- FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2005.
- GARDNER, E. H. **"Multiple Intelligences and Education"**. Infed: <<http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>> acessado em 24/01/10.
- GARDNER, E. H. **O Cientista das Inteligências Múltiplas**. Nova Escola, edição especial Grandes Pensadores 2, p. 64-66. 2008.
- GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course – Second Edition**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- KRASHEN, S. D. **Exploration in Language Acquisition and Use**. Heinemann, 2003.
- LICERAS, J. M. **La Aquisición de las Lenguas Segundas y la Gramática Universal**. Madrid: Editorial Síntesis, 2006.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PRESTON, D. R. **Sociolinguistics and Second Language Acquisition**. New York: Basil Blackwell, 1989.
- STEVICK, E. **Teaching Languages: A Way and Ways**. Rowley, MA: Newbury House, 1980.
- VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE INFLUENCE OF STORYTELLING ON THE FORMATION OF CRITICAL READERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CECÍLIA LEONE DE GODOY

Graduação Em Normal Superior – Centro Universitário Hermínio Ometto Uniararas (2005); Especialista Na Alfabetização Das Séries Iniciais Do Ensino Fundamental E Na Educação Infantil.

RESUMO

A presente pesquisa investigou a influência da contação de histórias na formação de leitores críticos durante a educação infantil, analisando como essa prática pedagógica contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da capacidade interpretativa das crianças. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, examinou-se a relação entre a oralidade, a narrativa e o desenvolvimento cognitivo infantil, destacando os mecanismos pelos quais a contação de histórias estimula a formação de competências leitoras fundamentais. Os resultados indicaram que a contação de histórias constitui uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento da criticidade, promovendo não apenas o gosto pela leitura, mas também a capacidade de análise, interpretação e questionamento dos textos. Observou-se que crianças expostas regularmente à contação de histórias demonstram maior facilidade na compreensão textual, desenvolvem vocabulário mais amplo e apresentam melhor desempenho em atividades que demandam pensamento crítico. A pesquisa evidenciou ainda que a mediação do educador durante a contação é fundamental para potencializar os benefícios dessa prática, sendo necessário que o profissional possua formação adequada e compreenda os processos envolvidos na formação leitora. Conclui-se que a contação de histórias

representa uma estratégia pedagógica indispensável na educação infantil, contribuindo significativamente para a formação de leitores críticos e reflexivos desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Educação Infantil; Leitura Crítica; Formação de Leitores; Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

This research investigated the influence of storytelling on the development of critical readers during early childhood education, analyzing how this pedagogical practice contributes to the development of children's reflective thinking and interpretive skills. Through a comprehensive literature review, the relationship between orality, narrative, and children's cognitive development was examined, highlighting the mechanisms by which storytelling stimulates the development of fundamental reading skills. The results indicated that storytelling constitutes an essential pedagogical tool for the development of critical thinking, fostering not only a love of reading but also the ability to analyze, interpret, and question texts. It was observed that children regularly exposed to storytelling demonstrate greater ease in textual comprehension, develop a broader vocabulary, and perform better in activities that require critical thinking. The research also demonstrated that educator mediation during storytelling is essential to maximize the benefits of this practice, requiring that the professional have adequate training and understand the processes involved in reader development. It is concluded that storytelling represents an indispensable pedagogical strategy in early childhood education, contributing significantly to the development of critical and reflective readers from the earliest years of life.

Keywords: Storytelling; Early Childhood Education; Critical Reading; Reader Development; Cognitive Development.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores críticos representa um dos desafios centrais da educação contemporânea, especialmente no que tange à preparação de indivíduos aptos a compreender, interpretar e questionar as informações recebidas diariamente. Nesse contexto, a educação infantil

desponta como um período crucial para o estabelecimento das bases que sustentarão o desenvolvimento das competências leitoras ao longo da vida (ZILBERMAN, 2003, p. 45). A contação de histórias, uma prática ancestral presente em diversas culturas, tem sido reconhecida como uma das estratégias mais eficazes para despertar o interesse pela leitura e desenvolver habilidades cognitivas essenciais nos primeiros anos de vida.

Desta forma, a relevância deste tema reside na crescente necessidade de formar cidadãos capazes de exercer a criticidade frente às informações e narrativas que permeiam a sociedade atual. Conforme apontam Coelho (2000, p. 27), a literatura infantil, e por conseguinte a contação de histórias, constitui um instrumento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, uma vez que proporciona às crianças o contato com múltiplas perspectivas, valores e visões de mundo. Além disso, estudos recentes demonstram que a exposição precoce à narrativa oral contribui significativamente para o aprimoramento da linguagem, da imaginação e da capacidade de abstração (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

vale ressaltar que, o problema de pesquisa que norteia este estudo concentra-se na seguinte indagação: de que maneira a contação de histórias influencia a formação de leitores críticos na educação infantil? Para responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a influência da contação de histórias na formação de leitores críticos durante a educação infantil. Os objetivos específicos abrangem: examinar os fundamentos teóricos que sustentam a relação entre contação de histórias e desenvolvimento cognitivo; identificar os mecanismos pelos quais a narrativa oral contribui para a formação da criticidade; analisar o papel do educador como mediador no processo de contação de histórias; e avaliar os impactos dessa prática no desenvolvimento das competências leitoras. Já, a metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas sobre o tema, incluindo estudos de teóricos como Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Paulo Freire, além de pesquisadores especializados em literatura infantil e educação. A escolha por essa abordagem metodológica justifica-se pela necessidade de compreender as bases teóricas que alicerçam a prática da contação de histórias e sua relação com a formação leitora, bem como pela importância de sistematizar o conhecimento produzido na área.

DESENVOLVIMENTO

A contação de histórias representa uma das mais antigas formas de transmissão cultural da humanidade, constituindo um fenômeno que transcende épocas e civilizações. Benjamin (1994, p. 197) ressalta que o narrador tradicional possuía a capacidade de transmitir experiências autênticas através da oralidade, estabelecendo uma relação direta entre narrador e ouvinte que favorecia a

reflexão e a construção de significados. Essa característica da narrativa oral mantém-se relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente na educação infantil, onde a contação de histórias pode funcionar como ponte entre o mundo da criança e o universo da cultura letrada.

Sendo assim, a fundamentação teórica da contação de histórias como prática pedagógica encontra respaldo nos estudos de Vygotsky (1991, p. 58), que destacam a importância da mediação social no desenvolvimento cognitivo infantil. Segundo o autor, a linguagem constitui o principal instrumento de mediação entre o indivíduo e o mundo, sendo através dela que a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores. A contação de histórias potencializa esse processo ao oferecer um contexto rico em linguagem elaborada, vocabulário diversificado e estruturas narrativas complexas, elementos que contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas necessárias à formação leitora. Bakhtin (2003, p. 123) contribui para a compreensão desse fenômeno ao abordar a natureza dialógica da linguagem, destacando que todo discurso é construído na relação com outros discursos. Na contação de histórias, essa dialogicidade manifesta-se de forma evidente, uma vez que o narrador não apenas transmite uma história, mas estabelece um diálogo constante com seus ouvintes, adaptando sua narrativa às reações e respostas do público. Esse caráter interativo da contação de histórias favorece o desenvolvimento da capacidade crítica das crianças, pois as estimula a participar ativamente da construção dos significados, questionando, interpretando e reelaborando as informações recebidas.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p. 23).

Desta forma, a relação entre oralidade e letramento constitui outro aspecto fundamental para a compreensão da influência da contação de histórias na formação leitora. Marcuschi (2001, p. 41) argumenta que oralidade e escrita não devem ser compreendidas como modalidades opostas, mas como práticas complementares que se influenciam mutuamente. A contação de histórias funciona como uma ponte entre esses dois universos, familiarizando a criança com estruturas narrativas, convenções literárias e recursos expressivos que posteriormente facilitarão sua compreensão dos textos escritos. Dessa forma, a experiência com a narrativa oral prepara terreno fértil para o desenvolvimento das competências necessárias à leitura crítica.

Ademais, o desenvolvimento da imaginação representa outro benefício significativo da contação de histórias para a formação leitora. Rodari (1982, p. 45) enfatiza que a imaginação constitui uma faculdade fundamental para a compreensão da realidade, permitindo ao indivíduo estabelecer conexões, formular hipóteses e desenvolver o pensamento criativo. Durante a contação de histórias,

as crianças são convidadas a visualizar personagens, cenários e situações, exercitando sua capacidade imaginativa de forma sistemática. Essa competência imaginativa revela-se essencial para a leitura crítica, uma vez que permite ao leitor compreender contextos implícitos, estabelecer relações entre elementos textuais e construir interpretações pessoais dos textos.

Nesta lógica, a questão da mediação pedagógica assume papel central na efetividade da contação de histórias como ferramenta de formação leitora. Freire (1989, p. 78) destaca que a educação autêntica não se realiza de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediada pelo mundo. No contexto da contação de histórias, isso significa que o educador não deve apenas transmitir narrativas, mas criar condições para que as crianças se tornem coautoras do processo interpretativo. O educador eficaz é aquele que sabe fazer perguntas provocativas, estimular debates, promover conexões entre a história e a realidade das crianças, desenvolvendo assim sua capacidade crítica e reflexiva.

Para Freire (1989),

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 1969, p.11)

Vale elencar que, a seleção do repertório de histórias constitui aspecto crucial para maximizar os benefícios educacionais da contação. Coelho (2000, p. 142) ressalta que a literatura infantil deve oferecer às crianças a oportunidade de conhecer diferentes culturas, valores e perspectivas, contribuindo para a formação de uma visão crítica e plural do mundo. Nesse sentido, é fundamental que o educador diversifique as narrativas apresentadas, incluindo contos tradicionais, histórias contemporâneas, narrativas de diferentes culturas e textos que abordem questões sociais relevantes. Essa diversidade contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica ao expor as crianças a múltiplas perspectivas e estimular a reflexão sobre diferentes modos de compreender a realidade.

Conforme destaca Coelho (2000),

"A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização" (COELHO, 2000, p. 67).

Necessariamente, o desenvolvimento da competência narrativa representa outro aspecto fundamental da influência da contação de histórias na formação leitora. Bruner (1997, p. 86) distingue duas modalidades de pensamento: o pensamento paradigmático, voltado para a busca da verdade através da lógica e da verificação empírica, e o pensamento narrativo, que se organiza através de histórias e busca a verossimilhança. Ambas as modalidades são essenciais para a compreensão da realidade, sendo o pensamento narrativo particularmente importante para a interpretação de textos literários e para o desenvolvimento da sensibilidade estética. A contação de histórias estimula especificamente o desenvolvimento do pensamento narrativo, preparando as crianças para compreender e apreciar textos mais complexos.

Denota-se que, a dimensão afetiva da contação de histórias também merece destaque na análise de sua influência sobre a formação leitora. Petit (2008, p. 54) argumenta que a relação com a leitura estabelece-se primordialmente no campo afetivo, sendo a motivação e o prazer elementos determinantes para o desenvolvimento do hábito leitor. A contação de histórias tem o potencial de despertar emoções positivas em relação às narrativas, criando associações prazerosas que posteriormente se transferem para a leitura individual. Crianças que vivenciam experiências positivas com a contação de histórias tendem a desenvolver atitudes favoráveis em relação à leitura, elemento fundamental para a formação de leitores autônomos e críticos.

Já, a questão da temporalidade na narrativa oral também contribui para a formação da criticidade. Benjamin (1994, p. 204) observa que a narrativa tradicional caracterizava-se pela capacidade de condensar experiências temporais diversas, permitindo ao ouvinte estabelecer conexões entre passado, presente e futuro. Na contação de histórias, essa característica temporal da narrativa estimula as crianças a desenvolver a capacidade de compreender relações causais, antecipar consequências e estabelecer conexões entre diferentes momentos da história. Essas habilidades revelam-se fundamentais para a leitura crítica, que demanda a capacidade de compreender a estrutura temporal dos textos e estabelecer relações entre diferentes elementos narrativos.

Contudo, o papel da repetição na contação de histórias constitui outro elemento importante para a formação leitora. Bettelheim (1980, p. 67) destaca que a repetição de histórias permite às crianças aprofundar sua compreensão dos conteúdos narrativos, descobrindo novos significados a cada audição. Esse processo de reelaboração constante estimula o desenvolvimento da capacidade interpretativa, preparando as crianças para compreender que os textos possuem múltiplas camadas de significado e podem ser interpretados de diferentes formas. A tolerância à ambiguidade e a capacidade de sustentar interpretações múltiplas constituem competências essenciais para a leitura crítica de textos complexos.

Não obstante, a dimensão cultural da contação de histórias também merece atenção especial na análise de sua influência sobre a formação leitora. Hall (2003, p. 89) enfatiza que a cultura constitui

um sistema de significados compartilhados que orienta a compreensão da realidade. A contação de histórias funciona como um dos principais mecanismos de transmissão cultural, permitindo às crianças o acesso a valores, tradições e formas de compreensão do mundo presentes em sua comunidade e em outras culturas. Essa exposição à diversidade cultural contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica ao estimular a compreensão de que existem múltiplas formas de interpretar e organizar a experiência humana.

A interação social promovida pela contação de histórias constitui outro fator relevante para a formação da criticidade. Vygotsky (1991, p. 115) ressalta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano interpsicológico, nas relações sociais, para posteriormente ser internalizado no plano intrapsicológico.

Sendo assim, durante a contação de histórias, as crianças têm a oportunidade de participar de discussões coletivas, expressar opiniões, ouvir perspectivas diferentes e construir interpretações compartilhadas. Esse processo de negociação de significados contribui para o desenvolvimento da capacidade argumentativa e da habilidade de sustentar pontos de vista fundamentados, competências essenciais para a leitura crítica.

Desta forma, a questão da linguagem figurada presente nas narrativas também contribui significativamente para a formação leitora. Lakoff e Johnson (1980, p. 156) argumentam que o pensamento metafórico constitui uma característica fundamental da cognição humana, permitindo a compreensão de conceitos abstratos através de analogias com experiências concretas. A contação de histórias familiariza as crianças com diferentes recursos de linguagem figurada, incluindo metáforas, símbolos e alegorias, preparando-as para compreender textos literários mais complexos. A capacidade de compreender linguagem figurada revela-se essencial para a leitura crítica, uma vez que muitos textos utilizam recursos simbólicos para transmitir significados mais profundos.

O desenvolvimento da consciência metalinguística representa outro benefício importante da contação de histórias para a formação leitora. Gombert (1992, p. 78) define consciência metalinguística como a capacidade de refletir sobre a linguagem como objeto de análise. Durante a contação de histórias, especialmente quando o educador promove discussões sobre aspectos formais da narrativa, as crianças desenvolvem a capacidade de analisar elementos como estrutura narrativa, escolhas lexicais e recursos expressivos. Essa consciência metalinguística contribui para a formação da criticidade ao permitir que os futuros leitores compreendam como os textos são construídos e quais estratégias são utilizadas pelos autores para produzir determinados efeitos.

Portanto, a dimensão ética da contação de histórias também merece destaque na análise de sua contribuição para a formação de leitores críticos. Ricoeur (1991, p. 167) argumenta que a narrativa constitui um laboratório para experimentações morais, permitindo aos indivíduos explorar diferentes dilemas éticos através da identificação com personagens e situações fictícias. A contação

de histórias oferece às crianças a oportunidade de refletir sobre questões morais complexas em um contexto seguro e lúdico, contribuindo para o desenvolvimento de sua capacidade de julgamento ético. Essa competência ética revela-se fundamental para a leitura crítica, que demanda a capacidade de avaliar as implicações morais das ideias e valores presentes nos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise permitiu uma compreensão aprofundada da complexidade e da riqueza inerente à influência da contação de histórias na formação de leitores críticos durante a educação infantil. Os resultados obtidos evidenciaram que essa prática pedagógica se configura como um pilar fundamental para o desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como o pensamento reflexivo, a capacidade interpretativa e a própria criticidade. A revisão bibliográfica realizada demonstrou que a contação de histórias não apenas estimula o apreço pela leitura, mas também fomenta a capacidade de análise e o questionamento dos textos, preparando as crianças para uma compreensão mais profunda e engajada do mundo.

Desta forma, verificou-se que a exposição regular à narrativa oral facilita a compreensão textual, expande o vocabulário e aprimora o desempenho em atividades que demandam pensamento crítico. A mediação qualificada do educador foi identificada como um fator crucial para potencializar os benefícios da contação de histórias, ressaltando a necessidade de formação adequada e compreensão dos processos de formação leitora.

Conclui-se, portanto, que a contação de histórias representa uma estratégia pedagógica indispensável na educação infantil, contribuindo significativamente para a formação de leitores críticos e reflexivos desde os primeiros anos de vida, capacitando-os a interagir de forma mais consciente e ativa com as narrativas que permeiam sua existência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2008.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM UMA BREVE CONVERSA

FUNDAMENTALS OF EDUCATION IN A BRIEF CONVERSATION



CELESTE ALINE RAMOS DA CRUZ CARDOSO PEREIRA

Graduação em: Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2016); Professora do Ensino Fundamental I – Alfabetização – na EMEF Desembargador Theodomiro Dias, Professor de Educação Básica – Anos iniciais E. E. Professor Adolfo Tripoli.

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão acerca dos fundamentos da educação e suas diferentes abordagens ao longo da historicidade, dando ênfase à Pedagogia Tradicional e Histórico-Crítica, visto que ambas impactaram na construção das práticas educacionais. Parte da compreensão de que a educação é um bem público, capaz de promover a formação integral do sujeito e a transformação social, indo além de uma visão restrita à instrução técnica. Discute-se a oposição entre uma concepção instrucional, centrada na repetição e no controle, e perspectivas que valorizam o diálogo, a criticidade e a articulação dos saberes. As proposições estabelecidas apontam a importância de superar a fragmentação do conhecimento por meio da integração curricular e da transdisciplinaridade, considerando a diversidade cultural e social como elementos constitutivos no processo educativo. Junto a isso, são analisadas a Pedagogia Tradicional, com seu legado e limitações, e a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que entende a escola como espaço de emancipação e transformação da realidade. O estudo reforça a necessidade de um ensino comprometido com a equidade, a ética e a formação crítica dos estudantes, articulando teoria e prática em um contexto plural e democrático. Por fim, adota-se uma abordagem qualitativa e bibliográfica, visando contribuir com professores e profissionais da educação na construção de um espaço educacional que contemple ações pedagógicas inclusivas e socialmente relevantes.

Palavras-chave: Educação; Fundamentos; Teorias Pedagógica; Pedagogia Tradicional; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the foundations of education and its different approaches throughout history, emphasizing Traditional and Historical-Critical Pedagogy, as both have impacted the development of educational practices. It begins with the understanding that education is a public good, capable of promoting the integral development of individuals and social transformation, going beyond a view restricted to technical instruction. It discusses the opposition between an instructional conception centered on repetition and control and perspectives that value dialogue, critical thinking, and the articulation of knowledge. The established propositions highlight the importance of overcoming the fragmentation of knowledge through curricular integration and transdisciplinarity, considering cultural and social diversity as constitutive elements in the educational process. In addition, it analyzes Traditional Pedagogy, with its legacy and limitations, and Historical-Critical Pedagogy, based on historical-dialectical materialism, which understands school as a space for emancipation and transformation of reality. The study reinforces the need for teaching committed to equity, ethics, and the critical development of students, combining theory and practice in a pluralistic and democratic context. Finally, a qualitative and bibliographical approach is adopted, aiming to contribute to teachers and education professionals in the construction of an educational space that encompasses inclusive and socially relevant pedagogical actions.

Keywords: Education; Foundations; Pedagogical Theories; Traditional Pedagogy; Historical-Critical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A educação não é uma ação exclusiva do ensino regular que ocorre na escola comum, pois ela é pensada como “[...] um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios [...]” (São Paulo, 2019, p. 20), logo ela está intrínseca em diferentes processos de formação humana.

Então, a educação perpassa pelos diferentes aspectos sociais, podendo ser base para a transformação do meio e do sujeito que nele se encontra ou para manter os privilégios daqueles que são os detentores do poder e que têm acesso quanto ao conhecimento. Na primeira perspectiva, a mudança ocorre por meio da democracia, com os saberes acadêmicos sendo colocados à disposição de todos, desenvolvendo os estudantes em sua integralidade.

A educação, nesse contexto, é constituída por teorias educacionais que explicam qual é a sua função na sociedade, demonstrando os papéis que os professores e os educandos possuem na trajetória da aprendizagem e do ensino, evidenciando os conceitos de homem e sociedade nas diferentes temporalidades.

Nessa esteira, ela é levada por diversos vieses, sendo um deles o instrucional, no qual a educação não é dialógica e a relação docente e estudante é estabelecida pela necessidade que um sujeito possui em aprender algo com um professor que tem a função de instruí-lo a fim de que aprenda a manusear ou executar uma determinada atividade.

Dessa forma, na educação instrucional, a instrução do aluno é focada em procedimentos e na aprendizagem de informações simples e repetidas. O instrutor treina o estudante para realizar determinados exercícios. Existe pouca troca entre professor e estudantes, conversa e opiniões. Apenas o treino é o foco (Abreu et al., p. 11, 2025).

Contudo, essa forma de conceber a educação não se encontra com os debates políticos que ocorrem nos espaços diversos em que o homem vive e convive, visto que não há meios para que se desenvolva a criticidade e a reflexão acerca das ocorrências que estão no entorno e nos territórios. Por isso, “A educação como instrução é fortemente criticada. Pesquisas no campo da psicologia e da pedagogia verificaram que o processo educativo é essencialmente troca de opiniões e diálogo entre professores e estudantes” (Abreu et al., p. 11, 2025).

Na atualidade, a demanda que se tem é de uma educação que proporcione a transformação da sociedade e dos homens que nela estão, para tanto, esse bem deve desenvolver o sujeito baseando-se na democracia e no conhecimento dos objetos de estudo que pode ocorrer por meio do racionalismo e do empirismo. Sendo que o primeiro,

“[...] foi proposto pelo filósofo e matemático francês René Descartes. Descartes defendia que o conhecimento pode ser adquirido apenas por meio da busca racional com base em um método (Abreu et al., p. 16, 2025).

Quanto ao segundo, destaca-se por ser uma corrente filosófica defendida por John Locke, o qual afirma que o conhecimento acontece pelos sentidos, “[...] Para o empirismo, conhecimento só pode ser adquirido através da sensibilidade humana [...]” (Abreu et al., p. 16, 2025).

Por não atenderem por completo as necessidades de explicação quanto a aquisição e elaboração dos saberes humanos, muitas discussões foram realizadas, até que no século XVIII, o filósofo alemão Immanuel Kant estabeleceu que o conhecimento é o resultado entre a interação do racionalismo e do empirismo.

Dessa forma, é “[...] possível conhecer através dos sentidos e, ao mesmo tempo, por meio da razão” (Abreu et al., p. 18, 2025), fato confirmado por Jean Piaget, que durante suas experiências com crianças percebeu que ao interagirem com o mundo, elas aprendem de forma integral.

Outra perspectiva a ser demonstrada acerca da construção dos conhecimentos humanos está na ideia de Rousseau, o qual acreditava que a educação é a solução para um mundo com mais progresso, trazendo justiça para os sujeitos e tornando-se uma ferramenta para uma sociedade mais evoluída (Abreu et al., 2025).

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se inferir que há uma complexidade na relação entre o sujeito e o saber quanto à elaboração dos conhecimentos disponíveis no mundo, os quais são atualmente fragmentados e especializados, por isso o trabalho com os conteúdos escolares das disciplinas dispostas na grade curricular, devem ser unidos proporcionando conexão entre os saberes (Morin, 2011).

Nessa discussão, a ciência é influenciada pelos fatores externos, gerando incertezas, algo que a escola precisa absorver e ensinar aos educandos como lidar com essas questões utilizando a

criticidade e a consciência cidadã, isso pode ocorrer por meio da transdisciplinaridade, interligando as diferentes áreas dos conhecimentos.

Diante dessas proposições, este artigo tem como objetivo geral, apresentar de forma breve os principais fundamentos da educação, situando o leitor nas abordagens e concepções que moldaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo. Como objetivo específico, busca-se: refletir acerca da necessidade de uma abordagem educacional integradora dos saberes escolares.

A relevância do presente estudo reside na compreensão dos fundamentos que sustentam as ações educativas no âmbito das escolas, para o meio acadêmico, assim como para os professores e profissionais que atuam no ensino regular, a fim que possam repensar suas metodologias, alinhando-as com as demandas atuais dessa sociedade que se apresenta como plural e democrática.

Salienta-se que o problema que sustenta as discussões postas é colocado pela seguinte questão: Como o fundamento da educação pode promover um ensino crítico, integrador e socialmente transformador? Logo, no intuito de responder a tal questionamento, o trabalho pautou-se na pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, pois é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]” (Gil, 2008, p. 50).

Por fim, pretende-se que o artigo embase e amplie as discussões relacionadas aos assuntos apresentados, amparando teoricamente as análises quanto as diferentes concepções de educação, conectando-as às demandas da sociedade contemporânea e dos estudantes matriculados nas escolas comuns, os quais são sujeitos tomados de direitos quanto a uma educação com qualidade e equidade.

A EDUCAÇÃO COMO INTEGRADORA DOS SABERES SOCIAIS NA PERSPECTIVA CRÍTICA

A complexidade dos conhecimentos humanos evidencia um cenário em que os saberes se desencontram em meio às especializações que detém os conteúdos escolares, limitando a compreensão plena da realidade e as possibilidades de enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Em oposição a essa lógica, é preciso que a comunidade escolar se aproprie de uma visão integradora, capaz de articular diferentes áreas do saber em um movimento transdisciplinar, no qual a educação desempenhe um papel central e transformador (Morin, 2000).

Isso porque,

A Educação é a forma como uma sociedade transmite saberes e valores. Saberes e valores são as matérias-primas da construção do futuro. O meio social transmite conhecimentos e juízos, mas não do mesmo jeito. As sociedades possuem estruturas educacionais distintas [...] (Abreu et al., p. 26, 2025).

Nessa lógica se reconhece a interdependência entre os conhecimentos científicos, ultrapassando a organização compartimentada em disciplinas, valorizando a complexidade como fundamento para compreender a realidade e enfrentar os desafios globais.

Porém, deve-se estar consciente de que a educação formal tem seus limites para dialogar com as incertezas, contudo, mesmo assim, favorece a formação dos sujeitos críticos e capazes de estabelecer conexões entre as informações disponíveis na escola e nos meios externos a ela.

Esse modo de olhar para a realidade dialoga com as ideias do multiculturalismo, que, sob influência da pós-modernidade, questiona a homogeneização cultural e valoriza a diversidade como elemento constitutivo do currículo, convocando a escola a ampliar o acesso aos conteúdos e junto a isso, modificar a maneira como eles são ensinados, considerando as experiências, histórias e identidades dos grupos historicamente marginalizados, trazendo as questões de gênero, raça, sexualidade, por exemplo, como dimensões a serem contempladas pelo currículo escolar (Moreira; Candau, 2008).

Ao conceber a integração curricular, tem-se como base teórica o pensamento marxista, que compreende a educação como processo de tomada de decisão para a transformação da sociedade a partir de uma ação planejada que seja capaz de modificar a natureza e o homem concomitantemente, sendo essa ação favorecida pela educação que precisa tecer uma visão crítica das condições sociais e econômicas da atualidade, combatendo o processo de alienação e comodismo que podem acometer os estudantes (Marx; Engels, 2007).

Então, pode-se inferir que a educação escolar concede a autonomia intelectual e a cidadania ativa, sendo um processo dinâmico, que articula conhecimentos, diversidade, transformação dos sujeitos e do seu ambiente de tal forma que eles conseguem intervir no mundo contemporâneo.

Portanto, a integração educacional rompe com a fragmentação do conhecimento e consegue construir um espaço escolar que acolhe as diferenças, enfrenta as incertezas e mobiliza o pensamento crítico para transformar a realidade, entrelaçando os saberes escolares ao preparo dos educandos para que compreendam e ajam no seu meio de forma consciente, solidária e com criticidade (Morin, 2000).

Como consequência, observa-se que neste caminho há muitas incertezas. Por quê? Não estamos acostumados a lidar com a organização do conhecimento dessa maneira. Há uma ciência que necessita ser redescoberta, pois já temos uma que é excessivamente dividida em partes altamente especializadas, uma vez que já não responde mais aos desafios atuais do mundo (Abreu et al., p. 31, 2025).

Desse modo, a educação integradora assume o compromisso de promover a articulação entre os diferentes saberes, considerando-os como construções humanas situadas historicamente e culturalmente, e não como verdades isoladas. Esse modo de conceber o ensino dos conteúdos possibilita ao estudante que transite entre as múltiplas áreas do conhecimento, compreendendo-os como complementares e próximos das demandas que experienciam no cotidiano (Moreira; Candau, 2008).

Para finalizar, entende-se que a perspectiva crítica da educação fundamentada na integração e valorização dos saberes e da diversidade, representa uma estratégia para reconhecer a pluralidade existente na sociedade, que impacta o processo educativo escolar, levando a escola a ser

considerada como um território vivo, dialógico e coletivo, comprometido com a ética, equidade e emancipação de todos os estudantes.

UM OLHAR PARA AS TEORIAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAL E HISTÓRICO-CRÍTICA

As teorias pedagógicas perpassam por todos os fazeres educacionais e podem ser concebidas nas seguintes perspectivas: o da instrução, aquela que visa o desenvolvimento do ser humano com base na democracia, a que percebe a complexidade do sujeito e a que foca na transformação da sociedade (Abreu et al., p. 52, 2025).

Esses processos educativos convivem entre si nas diferentes redes de ensino, escolas, grupos de alunos, grupo de pais e grupos de professores. Nenhuma concepção é hegemônica em todos os ambientes educativos. Há sempre uma disputa entre elas. Assim, há diferença de abordagens e sentidos em cada unidade federativa, município e instituições educativas (Abreu et al., p. 523, 2025).

Considerando o tempo histórico, entre os séculos IX e XVI encontra-se a Pedagogia Tradicional sendo iniciada com o uso da escolástica, que pode ser definida como um método de ensino utilizado na era medieval com base na fé cristã para uso dos estudos que os monges e demais interessados nos assuntos religiosos usavam com ênfase na memorização dos conhecimentos (Saviani, 2007).

Nessa forma de estudo, somente o professor tinha voz, o diálogo com o estudante era inexistente, visto que ele era percebido como um sujeito sem conhecimentos, por isso o ambiente exigia disciplina e um controle intenso por parte do docente, que avaliava os educandos por meio de avaliações, as quais deveriam alcançar notas excelentes para a conquista da certificação acadêmica (Abreu et al., 2025).

No Brasil, a vertente da Pedagogia Tradicional com o seu aspecto religioso foi implantada principalmente pela atuação dos jesuítas entre 1549 e 1759, estabelecendo escolas voltadas à formação da elite colonial, conduzindo o ensino por um padrão uniforme, sem adequação às necessidades individuais, objetivando o fortalecimento da fé e a propagação da doutrina católica (Maciel; Neto, 2006).

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, o ensino foi retirado da igreja e passou a ser conduzido pelo Estado, mantendo o privilégio dos mais abastados e preservando a estrutura autoritária e transmissiva do processo de ensino e aprendizagem, aprendendo os conteúdos apenas quem era colocado como capaz e merecedor do acesso às informações acadêmicas (Abreu et al., 2025).

Nesse tempo, o pensamento de João Amós Comênio (1592 – 1670), insere-se no cenário educacional como uma tentativa de reformar aspectos da prática pedagógica tradicional, propondo o uso de recursos visuais, como figuras e ilustrações, para facilitar a aprendizagem, além de defender o ensino para todos (Comenius, 2006), influenciando por meio de suas ideias e obras a educação até os tempos atuais.

Após a Pedagogia Tradicional, outras correntes surgiram embasando a educação escolar, contudo, ela ainda se faz presente na contemporaneidade com a presença das aulas expositivas e avaliações centradas na reprodução de conteúdo, permanecendo a antiga estrutura educacional a qual permite que os conteúdos sejam apenas repassados pelo professor que se mantém como a figura importante desse contexto (Saviani, 2007).

Entretanto, mesmo com ciência das críticas que a Pedagogia Tradicional possui, é preciso reconhecer que ela tem um legado, pois foi base para que se olhasse a importância da sistematização curricular e a valorização dos conhecimentos docentes. Mas, ainda deixa grandes desafios, os quais consistem em reinterpretar seus elementos para promover um ensino que favoreça o diálogo, a criticidade e a contextualização dos saberes postos pelo mundo atual.

Na contramão do que se é o ensino tradicional, tem a Pedagogia Histórico-Crítica surgindo como uma proposta teórica e metodológica com o intuito de responder aos desafios da democratização dos saberes escolares, formando os sujeitos criticamente dentro da história em que ele se encontra situado. Essa abordagem busca superar a centralidade e exclusividade do professor na relação do ensino e aprendizagem, democratizando a educação e superando as desigualdades sociais (Saviani, 2018).

Nesse modo de pensar a educação,

[...] as crianças irão elaborar seus saberes como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações (São Paulo, 2015, p. 35).

A Pedagogia Histórico-Crítica encontra sua base epistemológica no materialismo Histórico-Dialético, compreendendo a educação como um ato político e social que se desenvolve a partir das ações no meio em que se encontra, sendo o ponto de partida para a promoção da aprendizagem, a realidade vivida pelo professor e estudante, reconhecendo o espaço em que se relacionam como um território de contradições e possibilidades.

Assim, o educando observa sua realidade e, com base nos conteúdos estudados, a compreende de forma crítica, problematizando e adquirindo instrumentos para transformar o que percebe como necessidade para se viver melhor em seu território (Gasparin, 2002).

É a partir desse pensamento que o currículo escolar não é concebido pela via da memorização e do treinamento técnico, mas como instrumento cultural importante para compreender, interpretar e intervir no mundo, de modo que a Pedagogia Histórico-Crítica vincula-se às lutas sociais e ao projeto de ascensão da classe trabalhadora.

Logo, pode-se afirmar que o saber sistematizado é condição para a emancipação humana, exigindo que a escola deixe de ser apenas um espaço de transmissão dos conhecimentos e passe a configurar-se como um ambiente de produção significativa e formação de sujeitos capazes de transformar sua realidade (Saviani, 2018).

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao articular a teoria e a prática, promove um ensino que não apenas transmite o conhecimento cientificamente acumulado, mas que o utiliza como ferramenta para que o educando compreenda a historicidade de sua própria existência e, assim, possa atuar como agente de mudança, sendo relevante na atualidade do contexto educacional por reafirmar a função social da escola, combatendo as perspectivas, que mesmo com um discurso democrático, acabam por reproduzirem as desigualdades que se encontram no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo identificou que a educação, enquanto bem público, deve ultrapassar as ideias do ensino como instrução técnica, favorecendo a formação integral do sujeito e a junção dos saberes escolares como forma para a superação da fragmentação disciplinar. Desse modo, acredita-se que, a partir da transdisciplinaridade, pode-se ocorrer a articulação entre conhecimentos científicos e as demandas sociais e culturais que envolvem os estudantes.

Logo, as reflexões estabelecidas neste artigo buscaram responder ao problema proposto que indagou acerca de como os fundamentos da educação podem promover um ensino crítico, base para que os educandos atuem conscientemente no mundo em que se encontram. Isso ocorreu por meio de uma breve análise das principais concepções pedagógicas que marcaram a historicidade educacional, com destaque para a Pedagogia Tradicional e Histórico-Crítica.

Nesse contexto, a primeira abordagem é apresentada com suas contribuições e limitações, enquanto a segunda, é evidenciada como uma proposta capaz de democratizar os saberes e combater as desigualdades, articulando teoria e prática, ressaltando a importância da diversidade cultural e do multiculturalismo na construção do currículo escolar.

No cenário observado, constatou-se que a superação das desigualdades educacionais exige práticas pedagógicas que compreendam a complexidade dos saberes e dialoguem com as demandas de uma sociedade plural e democrática. Assim, a educação deve assumir o compromisso de articular conhecimentos de diferentes áreas, reconhecendo a diversidade como elemento que perpassa por todo o currículo e promove o protagonismo crítico dos estudantes.

Então, conclui-se que o ensino deve promover a criticidade e a mudança de paradigmas, rompendo práticas excludentes e a transmissão de conteúdos, pois cabe à educação valorizar a diversidade, promovendo a qualidade e a equidade do processo de aprendizagem. Portanto, os fundamentos da educação, quando orientados numa perspectiva em que considera o sujeito e suas especificidades, impactam o educando e todos que se encontram em interação com ele, por isso a Pedagogia Histórico- Crítica se torna relevante por reafirmar a educação como instrumento de emancipação humana e de intervenção na realidade vivenciada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carla. ANDRADE, Mariana Paludetto de. BARBOSA, Mardem Ribeiro Rocha. PRADO, Otávio Augusto Moser. THOMAZINI, Leandro. PALUDETTO, Mariana. **Prova Nacional Docente - PND (CNU Professores) Área de Avaliação Geral -Formação Geral Docente** (Portaria n.º 315, de 26 de maio de 2025) – 2025 (Pós-Edital).

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/7bqbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/> Acesso em: 10 ago. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000

MORIN, Edgar. **A educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. 10a edição. Vozes: 2011.

SÃO PAULO, PMSP-SME-DIEE. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade. Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em:

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/> Acesso em: 01 ago. 2025.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF THE ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



CINTIA LIMA BRITO DOS SANTOS

Graduação em pedagogia pela Universidade Nove de julho (2013); Segunda licenciatura em História pela Universidade de Sales (2021); Pós-graduação em Educação Inclusiva Ênfase em Autismo pela Faculdade Unida de São Paulo (2022).

RESUMO

Pode-se dizer que a infância precoce é o ponto inicial de tudo, onde os bebês, ainda tão jovens, receberão cuidados e estímulos tanto no lar, que funcionará como sua primeira escola, quanto em instituições educativas, onde terão a chance de vivenciar novas experiências. Esta pesquisa tem como finalidade examinar de que maneira a arte favorece o crescimento cognitivo, emocional e social de bebês e crianças com idades entre 2 e 4 anos, promovendo o desenvolvimento das habilidades motoras, incentivando a criatividade e aprimorando a comunicação. O estudo buscará entender como a arte pode auxiliar as crianças a se expressarem, compartilharem suas emoções e pensamentos, e expandirem suas interações com o ambiente e as pessoas ao seu redor. Neste artigo buscaremos apresentar alguns dados históricos para compreender a mentalidade dos autores envolvidos naquele contexto e a justificativa ideológica da escravidão.

Palavras-chave: Artes; Educação; Infantil.

ABSTRACT

It can be said that early childhood is the starting point for everything, where babies, still so young, will receive care and stimulation both at home, which will function as their first school, and in

educational institutions, where they will have the chance to experience new things. The purpose of this research is to examine how art promotes the cognitive, emotional, and social growth of babies and children between the ages of 2 and 4, promoting the development of motor skills, encouraging creativity, and improving communication. The study will seek to understand how art can help children express themselves, share their emotions and thoughts, and expand their interactions with the environment and the people around them. In this article, we will present some historical data to understand the mindset of the authors involved in that context and the ideological justification for slavery.

Keywords: Arts; Education; Children.

INTRODUÇÃO

Pode se afirmar que a primeiríssima infância é o começo de tudo, onde bebês tão pequenos serão cuidados e estimulados tanto no ambiente familiar onde será sua primeira escola e depois em espaços educativos onde serão oportunizados a vivenciar novas experiências.

Nos dias de hoje ainda se fala que a primeiríssima infância o mais importante é o cuidar, pois bebês e crianças tão pequenos não compreendem e assimilam o que está a sua volta, assim descrendo do potencial dos bebês e das crianças aprenderem.

Pensando nesta afirmativa qual seria o objetivo de se introduzir as artes em crianças tão pequena, o que a arte significa para os pequenos nesta fase da vida?

O objetivo desta pesquisa é analisar como a arte contribui de forma positiva no desenvolvimento cognitivo, emocional e social nos bebês e crianças de 2 a 4 anos de idade, desenvolvendo habilidades motoras, estimulando a criatividade e fortalecendo a comunicação.

Ademais, investigar como a arte pode ajudar as crianças a se expressar, expor seus sentimentos e ideias, ampliando sua relação com o mundo e com as pessoas ao seu redor.

DESENVOLVIMENTO

No ano de 1971, a Lei 5.692/71 criou o componente curricular de Educação Artística, com a finalidade de habilitar os alunos a compreender, assimilar e se relacionar com o ambiente que os cerca. Essa norma estabelece uma conexão entre os processos de compreender, descobrir, criar, estruturar, executar, criticar e situar-se no contexto das artes visuais, como a pintura e o desenho.

Ademais, ela favorece uma relação direta com outras formas de manifestação artística, garantindo que, ao final do percurso, o estudante possua um domínio sólido de todas as expressões artísticas.

A arte também oferece uma perspectiva de entretenimento, terapia ou descanso, permitindo ao aprendiz escapar da sua rotina diária e se desligar de suas ansiedades. Nesse sentido, a prática artística estabelece um espaço favorável para a manifestação da criatividade, baseando-se na ludicidade; assim, quando a criança faz um desenho, ela se diverte ao mesmo tempo.

A arte tem um papel essencial em nosso cotidiano, manifestando-se em várias dimensões. A concepção de uma peça artística está ligada à intervenção do ser humano nos objetos. Essa área é reconhecida como autônoma, em razão das técnicas utilizadas, de sua evolução histórica e dos aspectos que estuda. Desde o Renascimento, essa disciplina alcançou autonomia.

Ademais, a visão histórica enfatiza a relevância da mudança, visando fortalecer as iniciativas educacionais através da adoção de métodos inovadores no ensino colaborativo. Modificar as estratégias representa um progresso substancial para a valorização da arte, pois permite ao educador criar uma metodologia que responda às exigências dos conteúdos de forma flexível, traçando um caminho que guia suas práticas.

A Lei hoje no Brasil é muito clara e objetiva quando se trata dos direitos dos bebês e crianças de estarem inseridos em CEI e pré-escolas (Emeis), a Lei 9394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garante o atendimento gratuito nessas instituições.

A cada ano que passa os bebês começam a frequentar o CEI mais novos, já que a Lei diz que o atendimento é para bebês de 0 a 6 anos de idade, olhando pelo lado maternal, do cuidado, temos uma visão muito restrita dos bebês e das crianças, muitos afirmam que os bebês não têm capacidade de absorver e assimilar o que está a sua volta, porém essa é a fase em que mais os bebês aprendem, pois é quando o cérebro se desenvolve mais rapidamente, de acordo com LENT (2019, apud CRESP, NORO e NÓBILE, 2020, P.10):

Nos três primeiros anos de vida, a arquitetura cerebral passa por intensas transformações estruturais em resposta a interação entre fatores biológicos, experiências e relações interpessoais que a criança estabelece no meio que a cerca. Nesse período, os neurônios presentes no SN, passam a associar-se e estando associados uns aos outros, criam redes neurais que se fortalecem à medida que são utilizados com maior frequência. (LENT 2019, apud CRESP, NORO e NÓBILE, 2020, p.10)

O trabalho pedagógico nessa fase da vida é de suma importância, irá proporcionar aos bebês e crianças vários estímulos para que se desenvolva de forma integral, e a artes é fundamental para esse processo de desenvolvimento.



Fonte: <https://www.fadc.org.br/noticias/100-anos-da-semana-de-arte-moderna-saiba-como-a-arte-contribui-com-o-desenvolvimento>. Acesso em: 01 abr. 2025.

Quando falamos de artes, não é só o desenho e a pintura, a arte vai muito além disso, estamos falando da dança, música, teatro, histórias, espetáculos entre outros, porém para que isso tudo seja possível é preciso mais investimento na Educação.

Voltando um pouco sobre os benefícios que a arte pode trazer nessa fase de desenvolvimento e falando um pouco da música, segundo o (RCNEI)

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.



Fonte: <https://www.artesanatopassoapassoja.com.br/atividades-de-artes-para-educacao-infantil/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

A música está presente desde muito cedo na vida do ser humano, os bebês escutam músicas desde quando estão na barriga de suas mães, e isso os ajuda em sua percepção auditiva, mais tarde na fase escolar irá ampliar seu repertório musical, estimula sua oralidade e ampliar seu vocabulário.

Sobre as artes visuais essa linguagem também contribui muito para o desenvolvimento dos bebês e das crianças, onde serão estimuladas a criatividade, imaginação, irão ser oportunizadas a vivenciar diversas experiências com os mais variados materiais.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.



Fonte: <https://www.youbilingue.com.br/blog/atividade-de-arte-para-educacao-infantil-o-que-queremos-dizer-com-isso/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

A arte está inserida desde muito cedo na vida do ser humano, e porque não se beneficiar dessa linguagem tão potente e tão bonita para que bebês e crianças cresçam de forma autônoma, criativa e comunicativa, sabendo expressar seus sentimentos.

A dança também é uma arte importante, ajuda muito no desenvolvimento dos pequenos, contribui na expressão corporal, coordenação motora, a flexibilidade, postura e consciência corporal.

A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. A atividade de dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de movimento através de um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Um dos objetivos educacionais da dança é exatamente a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. (Oliveira, Muzel e Santos, 2014, p.02)

Além da dança proporcionar todos esses benefícios ela é prazerosa e lúdica, bebês e crianças quando escutam uma música na maioria das vezes demonstram alegria em sua expressão e automaticamente se movimentam de forma espontânea.

Toda essa forma de arte é passada de forma lúdica e leve, pois o maior objetivo a ser alcançado é o desenvolvimento integral dos bebês e crianças, para que se desenvolva de forma autônoma e feliz.

Todo o espaço de um CEI se torna pedagógico e não só a sala de referência, em todo ambiente tem a possibilidade de se fazer arte seja pela capacidade deles mesmo exercer sua criatividade desenhando, rabiscando, usando tinta guache ou tinta natural, pintando paredes, folhas, chão e até mesmo se pintando e observando como que ficou sua mão ou seu braço depois daquela pintura.

Assim, o que vale é a imaginação e criatividade, o que tudo isso servirá para eles em breve, o que para muitos não tem significado algum, mas que para os bebês e crianças tem uma importância imensa mesmo que de forma inconsciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi citado acima podemos afirmar que a Arte é sim fundamental nesses primeiros anos de vida para os bebês e crianças, ficou claro que são capazes de aprender através da arte, pois quando são bebês seu cérebro é influenciado por estímulos ambientais, como a presença da família que são as primeiras pessoas que tem contato, depois o ambiente escolar onde terá vivências e experiências com brincadeiras, livros, a arte e com pessoas de sua idade e com adultos.

Piaget (1968) enfatiza que a relação entre ações e inteligência tem implicações importantes na definição de inteligência. O desenho serve como uma ferramenta que favorece essa compreensão, possibilitando que a criança empregue símbolos e aperfeiçoe habilidades fundamentais para interpretar o ambiente que a cerca. Assim, ela se torna capaz de aprender a aprender, fazendo uso dos sentidos para expressar suas emoções internas.

A escola deve, portanto, fundamentar suas atividades em iniciativas que integrem as artes, facilitando a compreensão das transformações que a criança está enfrentando, favorecendo seu desenvolvimento e garantindo uma educação de alta qualidade para esse indivíduo em formação.

Este assunto apresenta importantes benefícios para o desenvolvimento infantil, pois auxilia no processo de aprendizado. Portanto, o professor deve procurar aumentar o uso dessas metodologias durante o ano letivo, entendendo a importância das etapas de planejamento de uma aula de arte. É essencial levar em conta o ambiente psicológico, as técnicas de ensino e os materiais disponíveis para assegurar uma aprendizagem produtiva.

A expressão artística durante a infância contribui para que a criança identifique sua própria individualidade em comparação aos demais. As decisões sobre formas, dimensões e tonalidades em suas ilustrações e criações com massinha, como ilustrações, revelam que ela está absorvendo e compreendendo de maneira plena as informações do ambiente ao seu redor, utilizando todos os cinco sentidos.

Desde o momento do nascimento, a criança explora e interage com o mundo usando seu corpo e seus sentidos. Ela toca, sente o cheiro, coloca objetos na boca, escuta e observa, aprendendo sobre o ambiente em que vive. Ao brincar, a criança expressa suas emoções, enfrenta desafios que testam suas habilidades motoras, e vai descobrindo suas preferências, capacidades e limitações.

Conforme a criança começa a entender como o mundo funciona, ela procura formas de manifestar suas emoções em relação a ele, seja por meio de rabiscos, desenhos, pinturas, músicas, danças ou personagens que cria. "A arte se comunica com as emoções, com os sentimentos e com a estética, estabelecendo um diálogo também com a razão, permitindo a interpretação da realidade. Ela desempenha um papel importante no crescimento de crianças e adolescentes, pois favorece seu desenvolvimento integral e a autocompreensão, além de promover a interação com os outros", comenta Alah Cardoso, pedagogo e educador artístico e consultor do grupo de formação do Centenário da Semana de Arte Moderna, iniciativa da Fundação Abrinq que visa compartilhar saberes sobre o tema com as organizações da sociedade civil da Rede Nossas Crianças.

A arte também promove o desenvolvimento da criatividade, oferecendo formas divertidas de expressão, como a música, as artes visuais e a dança. Os pequenos se encantam com os sons, as palavras, as canções e os variados ritmos, assimilando diferentes culturas enquanto atribuem novos significados às experiências que o ambiente ao seu redor lhes proporciona.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino das artes na educação infantil tem como objetivo estimular a expressividade através de várias linguagens artísticas, promovendo nas crianças um olhar atento, além de desenvolver a sensibilidade e a habilidade de se expressar de diversas maneiras.

A Arte pode ser inserida de várias formas, através da dança, rodas musicais usando caixa musical, histórias cantadas, nas artes visuais pode se desenhar na areia, usando gravetos, folhas, giz de cera ou de lousa, carvão, na pintura pode ser usado tinta guache, tintas naturais para os bebês feitas com urucum, açafrão, beterraba, café entre outros, enfim existe uma infinidade de ideias e elementos que pode ser usado para que essa linguagem aconteça.

A atividade de desenho durante a infância começa com rabiscos, inicialmente no papel e, em seguida, se espalhando para paredes e chão. Por volta dos três aos quatro anos, as crianças entram em uma fase em que começam a atribuir significado ao que criam. Mesmo que ainda não consigam expressar suas ilustrações de maneira precisa, já é possível notar uma certa estrutura nas figuras, que exibem braços e pernas. Com o avanço da idade, as crianças mais velhas se tornam mais habilidosas em traduzir suas ideias em desenhos, o que favorece o progresso nas artes visuais.

Assim, a proposta de considerar o ensino de Arte como um campo do conhecimento é destacada atualmente como a mais eficaz para a educação artística, pois contribui para o desenvolvimento das crianças. Isso as capacita a aprimorar suas competências cognitivas e, dessa maneira, perceber e interpretar o mundo de maneiras variadas.

O mais importante é que esse trabalho pedagógico com bebês e crianças flua cada vez mais, se aprimorando, tendo a cada dia mais recursos para que essa linguagem tão importante continue, pois, a arte é uma forma de comunicação entre o cognitivo e o afetivo..

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CRESPI, Livia, NORO, Deisi e NÓBILE, Márcia Finimundi. **Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil**. Ensino em Revista, Uberlândia, MG, V.27, n. Especial, p.1517-1541, dez.2020.

OLIVEIRA, R. C. de MUZEL, Andrei Alberto e SANTOS, Mariól Siqueira, **A importância da dança na Educação Infantil**. Disponível em http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/lupTy4EkojpUN2D_2014-4-22-15-43-53.pdf > Acesso 20 jan. 2025.

ARTE E APRENDIZADO: O PAPEL DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ART AND LEARNING: THE ROLE OF DRAWING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



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

O desenho é uma prática fundamental nas instituições de educação infantil, servindo como uma forma de linguagem expressiva enquanto as crianças ainda não dominam a linguagem oral e escrita. Através do grafismo, a criança interage com o outro e com o mundo ao seu redor, atribuindo significados e estabelecendo novas formas de pensar.

Nesse sentido, o desenho como linguagem artística desenvolve processos de criação que integram vivências, expressões de sentimentos, saberes e intencionalidade. Isso oportuniza novas formas de aprendizagem e torna o desenho uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Portanto, é essencial que os professores tenham um olhar reflexivo sobre os grafismos produzidos pelas crianças, considerando-os como uma forma de registro e expressão. Isso é especialmente importante, pois as crianças ainda não dominam o código da escrita. Historicamente, o desenho sempre foi uma forma eficaz de comunicação, desde a época de nossos ancestrais. Embora não se soubesse, na época, a importância do desenho como forma de registro, hoje entendemos seu valor como uma linguagem capaz de representar e expressar pensamentos e sentimentos. Este estudo visa apresentar, por meio de pesquisas e embasamentos teóricos, a importância do desenho nas instituições de educação infantil. Pretendemos demonstrar como o desenho faz parte do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, e como ele pode ser utilizado como uma ferramenta valiosa para a aprendizagem.

Palavras-chave: Desenho; Educação Infantil; Expressividade; Cognitivo; Registro.

ABSTRACT

Drawing is a fundamental practice in early childhood education institutions, serving as a form of expressive language while children are still learning oral and written language. Through graphics, children interact with others and the world around them, assigning meaning and establishing new ways of thinking.

In this sense, drawing as an artistic language develops creative processes that integrate experiences, expressions of feelings, knowledge, and intentionality. This provides new forms of learning and makes drawing a valuable tool for children's cognitive and emotional development. Therefore, it is essential that teachers reflect on the graphics produced by children, considering them as a form of recording and expression. This is especially important since children have not yet mastered the code of writing. Historically, drawing has always been an effective form of communication, dating back to the time of our ancestors. Although the importance of drawing as a form of record was unknown at the time, today we understand its value as a language capable of representing and expressing thoughts and feelings. This study aims to present, through research and theoretical foundations, the importance of drawing in early childhood education institutions. We intend to demonstrate how drawing is part of children's cognitive and emotional development and how it can be used as a valuable tool for learning.

Keywords: Drawing; Early Childhood Education; Expressiveness; Cognitive; Recording.

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema deve-se ao fato da importância do desenho nas escolas de educação infantil como recursos para ser utilizado em salas de aula.

Pesquisas e estudos apontam que a o desenho ria é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento das crianças em muitos aspectos tais como: motor, cognitivo, emocional e social.

O desenho no mundo infantil é marcado por representações de como eles veem e compreendem o mundo, a criança desenha por puro prazer. Até certa idade, ela não é limitada pelas barreiras exteriores que nos são impostas, as cobranças da família ou da sociedade. O que vale é a pura expressão pessoal. Daí os desenhos serem mais criativos. O que torna a arte expressiva é a manifestação do “eu”, e suas reações subjetivas ao meio. É uma prática espontânea de seu expressar, destacando-se como uma linguagem gráfica essencial ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional, na medida em que os traços dão forma ao pensamento que leva ao conhecimento e evoluem conforme a criança se desenvolve se constitui um instrumento do conhecimento e leva a criança a percorrer novos caminhos e apropriar-se do mundo.

A criança que desenha estabelece relações do seu mundo interior com o exterior, adquirindo e reformulando conceitos, aprimorando suas capacidades, envolvendo-se afetivamente e operando mentalmente. Assim, ela externaliza sentimentos e expressa pensamentos. De modo geral podemos dizer que essa prática, é um fator primordial em seu desenvolvimento.

O presente estudo tem como finalidade abordar a importância dessa manifestação artística e criadora dentro do ambiente escolar, visto como algo rico, significativo e prazeroso de expressão e representação entre o real e o imaginário, bem como uma forma de registrar, a qual também contribui para o processo de alfabetização uma vez que ainda não dominam a língua escrita. E por ser uma prática tão constante e rotineira dentro das escolas, os profissionais de educação devem refletir se estão propiciando as crianças oportunidade de se expressarem e criarem respeitando seu modo de

pensar e agir e não levando em conta como algo mecânico, ou passa tempo, e sim uma representação uma simbologia, um registro.

OJETIVO GERAL

Analisar a importância dos desenhos infantis no desenvolvimento escolar das crianças, na educação infantil.

OJETIVOS ESPECIFICOS

- * Identificar a importância do desenho como uma forma de expressão e comunicação para as crianças na educação infantil.
- * Analisar como o desenho pode ser utilizado como uma ferramenta para promover o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.
- * Investigar as formas pelas quais o desenho pode ser integrado na educação infantil de forma a valorizar a criatividade e a expressão artística das crianças.
- * Discutir as implicações práticas do uso do desenho na educação infantil, incluindo as possíveis barreiras e desafios que os professores podem enfrentar.
- * Propor estratégias e atividades práticas para os professores integrarem o desenho na educação infantil de forma eficaz e significativa.

JUSTIFICATIVA

As crianças desde quando nascem começam a ter contato com o mundo e a partir disso iniciam neste primeiro contato sua jornada de desenvolvimento, aprendem a babuçar, engatinhar e manter relações com as pessoas e tudo a seu redor, aos poucos começam a se expressar corporalmente, em busca de compreensão e apreensão do mundo que a cerca.

[...] a criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir. (CUNHA, 1999, p. 18).

Portanto, conforme mantém contato e interage com o meio a criança vai apresentando avanços em seu desenvolvimento.

Piaget (1978) considera que o conhecimento da criança resulta na interação e ação com o ambiente em que vive. Sendo assim todo conhecimento é uma edificação que vai sendo ordenada desde a infância, por meio de interações com o sujeito e tudo que busca conhecer. Neste sentido pode-se dizer que seu processo evolutivo é gradativo aos poucos vai desenvolvendo sem sua totalidade.

Como ainda não possui domínio da linguagem oral verbalizada, eles se expressam por diversas maneiras e mesmo antes de ingressarem na escola começam seus primeiros traços no papel, nesta ótica podemos dizer que o desenho em si já se faz presente, em desenhos, livros pra colorir e /ou

diversas formas de representação gráfica, que também é parte de aprendizagem e a partir deles expressam seus sentimentos e visão de mundo.

Em vista disso este presente trabalho visa caracterizar através de pesquisas bibliográficas a importância do desenho no desenvolvimento infantil, além disso, é importante que educadores, professores de educação infantil conheçam as relações do desenho com diversas aprendizagens e apropriação da escrita para melhor orientar as crianças, deixando-as expressarem através dos seus rabiscos e conseqüentemente pelos seus desenhos.

SITUAÇÃO PROBLEMA

Na educação infantil, as crianças estão constantemente explorando e aprendendo sobre o mundo ao seu redor. No entanto, muitas vezes, as práticas educacionais tradicionais não valorizam suficientemente a criatividade e a expressão artística das crianças. O desenho, em particular, é frequentemente visto como uma atividade secundária, sem importância para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

No entanto, o desenho pode ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Ele pode ajudar a desenvolver a criatividade, a coordenação motora, a percepção visual e a expressão emocional.

Além disso, o desenho pode ser uma forma de comunicação e expressão para as crianças que ainda não dominam a linguagem escrita.

Portanto, surge a seguinte pergunta: Como podemos valorizar e integrar o desenho na educação infantil de forma a promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças?

ARTE E APRENDIZADO: O PAPEL DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao que diz respeito a Arte e Aprendizado podemos iniciar dizendo que Para a criança, o desenho é uma expressão de mundo e nunca uma simples imitação ou cópia fiel uma vez que a criança desenha conforme o modelo interior, a representação mental que possui do objeto a ser desenhado, em vista disso o desenho tem sido compreendido como um meio que permite a criança organizar informações, processar experiências vividas e pensadas, estimulando-a a desenvolver um estilo de representação singular do mundo.

O desenvolvimento do pensamento da criança está ligado à capacidade representativa, para que o pensamento aconteça é necessário que haja a capacidade de tornar presente, isto é, de substituir coisas ausentes por meio de palavras e imagens. A cada representação que a criança faz, o desenho passa a ser uma necessidade, e é assim que elas vão se desenvolvendo em sua totalidade.

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem. É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata (PCN, Arte, vol. 2, p. 30, 1997).

A criança reflete sobre sua obra sem ter qualquer grau de conhecimento e o próprio ato de criar pode fornecer novos conhecimentos, novas expectativas e nova compreensão para a ação futura, o crescimento mental depende das relações ricas entre as crianças e o seu meio, tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística.

Os primeiros estudos sobre desenhos das crianças datam do final do século XIX onde o interesse pelos desenhos infantis começou a ser fonte de observação e pesquisa.

Pillar (2006) afirma que a criança não nasce sabendo desenhar, que este conhecimento é construído a partir da sua relação direta com o objeto, assim são suas estruturas mentais que definem as suas possibilidades quanto a representação e interpretação do objeto. Desta forma a criança é o sujeito de seu processo, ela aprende a desenhar a partir de sua interação com o desenho. Vários teóricos seguem essa linha de pensamento quanto ao desenho infantil, dentre eles Luquet, Piaget entre outros.

Luquet (1979, p. 213-214), ressalta que “o desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto”. Isto porque, ao desenhar a criança inspira-se não só em modelos que se apresentam diante dos olhos, mas, sim, na imagem que tem em seu interior no momento em que desenha, assim, o desenho é uma forma de representação que pode revelar o conteúdo da imagem mental da criança.

De acordo com Luquet, a forma expressiva do desenho infantil passa por duas fases. Inicialmente, a criança produz rabiscos e garatujas, caracterizados por traçados aleatórios. À medida que esses rabiscos são produzidos, a criança começa a compreender que o resultado é fruto de sua atividade.

Luquet identifica três estágios no desenvolvimento do desenho infantil. Realismo fortuito, a criança descobre acidentalmente uma analogia entre seu traçado e um objeto, e começa a nomear seu desenho. Realismo fracassado, a criança tenta reproduzir a forma do objeto, passando por uma fase de aprendizado marcada por fracassos e sucessos parciais. Realismo intelectual, a criança desenha o objeto não com base no que vê, mas no que sabe.

Já segundo Piaget, a capacidade de criação e inovação supõe construções efetivas, e não simples representações fiéis da realidade. Ele classifica as etapas do desenho em Garatuja, fase sensório-motora e pré-operatória, caracterizada por extremo prazer e movimentos amplos e desordenados. A figura humana ainda não existe concretamente, mas pode aparecer de forma imaginária.

A fase da garatuja pode ser dividida em duas partes. Desordenada, movimentos amplos e desordenados, com simples riscos sem controle motor. Ordenada, movimentos longitudinais e circulares, com início do jogo simbólico e atribuição de nomes aos desenhos

Um conceito que depende do seu conhecimento ativo, inicia a mudança de símbolos. Quanto à utilização das cores, pode-se usá-las, mas não há relação ainda com a realidade, dependendo do interesse emocional. A criança também começa a respeitar melhor os limites do papel. Mas o grande salto é ser capaz de desenhar um ser humano reconhecível, com pernas, braços, pescoço e tronco.

II- Pré-Esquematismo: (estágio Pré-Operacional) com três anos de idade a criança já atribui significado ao que desenha fazendo riscos na horizontal, vertical, espiral e círculos apesar de não nominar o que faz. Com relação ao uso das cores em suas produções, ela às vezes pode usar, mas não há uma relação forte com a realidade, pois depende do interesse emocional já que os elementos são dispersos e não relacionados entre si. Como aos quatro anos ela já é capaz de projetar no papel o que ela sente mesmo sendo incapaz de aceitar o ponto de vista de outra pessoa diferente do dela,

até os seis anos o grafismo irá representar uma fase mais criativa e diversificada nas produções proporcionando uma descoberta maior nas relações entre desenho, pensamento e realidade.

III- Esquematismo: (estágio Operações Concretas) a partir dos sete anos de idade as operações mentais da criança ocorrem em resposta a objetos e situações reais e com isso ela compreende termos de relações como: maior, menor, direita, esquerda, mais alto, mais largo, etc. Apesar de apresentar dificuldade com os problemas verbais, ela ainda traça a chamada “linha de base” como aos seis anos apesar de representar a figura humana com alguns desvios como: exageros, negligências e omissão ou mudança de símbolos. Nessa fase a criança descobre as relações de cor, cor-objeto e progressivamente começa a desenvolver a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro. Ao final do estágio das Operações Concretas, o desenho infantil apresenta a fase do Realismo onde a criança utiliza bastante as formas geométricas em seus desenhos com maior rigidez e formalismo e acentuam-se os usos das representações de roupas para distinguir os sexos.

IV-Pseudo Naturalismo: (estágio Operações Formais e/ou Abstratas) a partir dos doze anos de idade o pensamento formal da criança é hipotético-dedutivo, isto é, ela é capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de observação real.

Para Vygotsky (1987; 2007), o desenvolvimento do desenho requer duas condições, primeiramente o domínio motor. Assim a criança começa a perceber que pode representar graficamente um objeto e a relação desenvolvida com a fala existente ao desenhar. Vygotsky afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica. (1989, p.141) e classifica o desenvolvimento da expressão a qual dá o nome de gráfico-plástica nas seguintes etapas:

I- Etapa simbólica - É a fase dos conhecidos bonecos que representam, de modo resumido, a figura humana. Esta etapa é descrita por Vygotsky como o momento em que as crianças desenhavam os objetos "de memória" sem aparente preocupação com fidelidade à coisa representada.

II- Etapa simbólico-formalista - É a etapa na qual já se percebe maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil. É o período em que a criança começa a sentir necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa, buscando estabelecer maior relação entre o todo representado e suas partes, já se pode perceber o início de uma representação mais próxima da realidade.

III- Etapa formalista veraz - Nesta fase, as representações gráficas são fiéis ao aspecto observável dos objetos representados, acabando os aspectos mais simbólicos, presentes nas etapas anteriores.

IV- Etapa formalista plástica – Identifica-se uma nova forma, um novo modo de desenhar, pois como um desenvolvimento das habilidades motoras, o grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesma e converte-se em trabalho criador.

De acordo com as abordagens citadas podemos dizer que desenhos infantis foram estudados e analisados por diversos pesquisadores, mas não foram muito diferenciados, porém não podem ser vistos de maneira rígida pois cada criança é um ser único com suas especificidades, cada qual com suas vivências e experiências, esses estudos servem como um parâmetro para que possamos compreendê-las e entender seu desenvolvimento, e tem sua maneira própria de pensar, expressar e registrar seus desejos, emoções e pensamentos. Cabe aos educadores, portanto entendê-las e respeitá-las, propiciando oportunidades de expressão e experimentação e criação.

Sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente (FERREIRO, 1985, p.55).

Dessa maneira, no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui, pois se apropria do sistema de representação. Para Ferreiro (1995, p, 20) “a aprendizagem da língua escrita é a construção de um sistema de representação, assim como o desenho, a aprendizagem nesse enfoque de um novo objeto de conhecimento, ou seja, a representação da escrita”. Como afirma Pillar,

Para que a criança se aproprie do sistema de representação da escrita, ela terá que reconstruí-lo, diferenciando os elementos e as relações próprias ao sistema, bem como a natureza do vínculo entre o objeto de conhecimento e a sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho por utilizar símbolos. (PILLAR, 1996, p.32).

O desenho antecede a construção da escrita convencional e por isso, é a primeira manifestação gráfica da criança utilizada para se comunicar. O desenho é uma forma de a criança estimular à imaginação, a criatividade e expressar seus desejos, medos, angústias e objetos ao seu redor. Produzindo assim a linha que logo será representada como escrita pela criança.

O desenho e a escrita se complementam para o processo de alfabetização e desempenha um importante papel na aquisição da escrita pelas crianças. À medida que desenha, vai anunciando, oralmente, o texto que pretende escrever. A maior parte do que quer dizer no seu texto é transmitida por seu desenho. No início da aquisição da escrita, ela utiliza-se do desenho como apoio ao texto. Apresenta muito mais significado no desenho do que no texto propriamente escrito. Com o tempo, as crianças aprendem a criar textos autônomos, fazendo-os independentemente do apoio dos desenhos, alcançando assim um estágio mais avançado de escrita e leitura.

Piaget relata a importância das formas de representação que as crianças utilizam nas suas interações com o mundo. Por isso, elas devem ser respeitadas nos seus modos de falar, brincar e imaginar. Através de formas de representação como a fala, o jogo simbólico, a imitação e o desenho, a criança passa a interagir com o mundo não mais no plano da ação, do estágio sensório-motor, mas num nível simbólico. Conforme a criança vai alcançando as fases do desenho, conseqüentemente ela alcança também os níveis de evolução da escrita.

Quando a criança consegue evoluir das linhas retas para as bolinhas é sinal de que está concluindo o maternal. Coincidentemente, o fechamento do círculo no papel simboliza o fechamento do ciclo básico de desenvolvimento, importante tanto para sua estruturação como indivíduo quanto para formar a competência para a escrita. (CAMPOS, 2003, p.34)

Normalmente quando a criança se encontra na fase das garatujas, tem muita dificuldade em escrever e reconhecer as letras e os números. Ao progredir desta fase para outra, a criança passa a identificar melhor a linguagem escrita, desenvolvendo seu cognitivo e ampliando seu repertório quanto às representações simbólicas.

Outra questão que precisamos levar em consideração é o papel do docente e da escola neste processo, Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)- 1998, para que

as crianças possam criar suas produções, é preciso que o professor ofereça oportunidades diversas para que se familiarizem com alguns procedimentos ligados aos materiais utilizados, aos diversos tipos de suportes e para que possam refletir sobre os resultados obtidos. Nesse sentido, para se ter um bom trabalho com as produções artísticas das crianças é necessário que os docentes disponibilizem os materiais didáticos de educação artística e que a criança tenha livre acesso ao material. Este trabalho deve ser organizado para fornecer as crianças a possibilidade de contato e explorar os materiais.

É importante que a criança tenha oportunidade de desenhar livremente, em papéis e em tamanhos e texturas diferentes, em posições variadas, com materiais diversos. O professor tem uma grande responsabilidade na construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento do desenho na Educação Infantil. A criança abandonará o desenho se não encontrar nele prazer e se não for permitido que se realizem toda exploração de sua função expressiva e de seu potencial criativo. É necessário repensar nossa maneira de olhar para o desenho de uma criança e criar um ambiente verdadeiramente próprio para sua exploração.

Aprender a questionar os desenhos infantis é essencial para o acompanhamento dos avanços em relação à construção do pensamento infantil. É mediante os questionamentos que aprendemos a compreender muitas coisas que as crianças representam através de seus desenhos e que, muitas vezes, podem ser interpretadas erroneamente. O desenho permite ao professor uma série de pistas sobre a criança que encontra no mesmo a sua maneira de ler o mundo.

Os professores, muitas das vezes, não acreditam que o desenho desempenha um papel tão importante na construção do pensamento da criança não dispensando a ele a sua devida importância em sala de aula. Mas o que foi observado durante o estudo sobre o desenho infantil e suas contribuições no processo da aprendizagem é que o conhecimento das etapas evolutivas do desenho infantil fornece ao professor mais um instrumento para compreender as crianças. Somando esse conhecimento à análise constante dos seus trabalhos e considerando sempre o significado mais profundo do ato de desenhar como expressão de ideias e sentimentos, o professor poderá orientar suas ações pedagógicas.

Segundo Pillar (1996), ao observar o desenho de uma criança, podemos aprender muito sobre o seu modo de pensar e sobre as habilidades que possui. Quando, em um desenho, os braços de uma figura humana saem da cabeça e não do tronco, por exemplo, significa que a criança ainda não tem construído interiormente, em seu pensamento, o esquema corporal de uma figura humana. Isso nada tem a ver com o fato de ela não estar enxergando direito, de estar com problemas de motricidade fina, ou ainda, de não estar apta a desenhar com destreza. Desenhar figuras humanas possibilita à criança estruturar suas ideias sobre as mesmas. O educador precisa ter um olhar diferenciado perante as criações, devem também respeitar o ritmo de cada criança, a maneira como sua obra está evoluindo, porque cada criança tem um tempo e uma maneira de internalizar suas experiências. É

necessário que os professores elaborem objetivos específicos para se trabalhar com o desenho e observem se estes estão sendo alcançados no decorrer do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o presente estudo, vemos que as representações gráficas possuem um papel muito importante no desenvolvimento infantil e que nas diversas abordagens apresentadas não existem divergências entre os autores no que diz respeito à importância do desenho infantil, composto por fases, etapas, estágios, movimentos, dentro do seu processo de desenvolvimento como ser humano.

O desenho infantil é base de análise importante do progresso da criança. O seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e consequentemente para a aprendizagem como um todo.

Diante da bibliografia utilizada para realização deste artigo é possível dizer que o desenho é precedente a escrita, mas que os dois possuem uma relação de interdependência, pois quanto mais oportunidades as crianças tiverem de representar no papel toda a sua impressão sobre o mundo que a rodeia, seus sentimentos e emoções, mais ela estará preparada para se apropriar do sistema de escrita, visto que também é uma forma de representação. Pais e educadores devem estimular as crianças e oportunizar momentos significativos de interação, dentre os quais as atividades lúdicas têm um papel importante. O desenho, como uma atividade lúdica, é um forte aliado na construção do pensamento e consequentemente construir novos saberes.

Nessas considerações é importante mencionar que o conhecimento das fases do desenho infantil deve contribuir para a construção do imaginário das crianças, sendo mais um recurso que o professor poderá utilizar para melhor compreendê-las. Nesse sentido, deve-se refletir e observar que a arte na escola facilita o diálogo entre o aluno e o professor, mesmo que a criança não dialogue com o professor, ela poderá conversar com ele através dos desenhos, o que por sua vez, fará o professor compreender seus anseios. O desenho na Educação Infantil é de suma importância, pois a leitura de um simples desenho pode revelar aspectos da vida de uma criança até então desconhecido pelo professor.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIAGET, Jean, **A Formação do Símbolo na Criança**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1973.

PIAGET, Jean, **A Linguagem e o Pensamento da Criança**, 3ª ed. Tr. Manoel de Campos, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - Ensino Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1997, v 6, v

2.

DERDYCK, Edith, **Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo**, São Paulo: Scipione, 1989.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil**. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

LUQUET, G. H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. 11^a ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho & escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.

BRASIL: MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. V.3, 1998.

INCLUSÃO NA ESCOLA: REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E LEGAIS



INCLUSION IN SCHOOL: REFLECTION ON HISTORICAL, SOCIAL AND LEGAL ASPECTS

DANIELA COSTA DE ANDRADE

É professor(a) de Educação Infantil, formada em Pedagogia na FACULDADE UniSant'Anna em 2.014, trabalha na Emei Maria Thereza Fumagalli e no CEI Direto Jardim Santa Tereza. E-MAIL costadeandradedaniela@gmail.com

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência tem sido uma luta social de longa data para reconhecê-las como cidadãos com direitos. A presente pesquisa, construída a partir de uma metodologia qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, tem por objetivo desvelar o processo histórico, social e legal que embasa a perspectiva de uma educação inclusiva que combate práticas discriminatórias, por meio da reformulação de todos os aspectos da educação, desde a gestão até os métodos de ensino. Documentos legais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Declaração de Salamanca se articulam e afirmam o direito de todas as crianças, inclusive as com deficiência, à educação e apontam a necessidade de serviços de atendimentos educacionais especializados. Na confluência destas, encontram-se diversas leis complementares e diretrizes que regulamentam aspectos específicos da inclusão e da garantia à acessibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial Inclusiva; História da pessoa com deficiência; Leis e diretrizes nacionais.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities has been a long-standing social struggle to recognize them as citizens with rights. This research, based on a qualitative methodology and bibliographical research, aims to uncover the historical, social, and legal process that underpins the perspective of inclusive education that combats discriminatory practices by reformulating all aspects of education, from management to teaching methods. Legal documents such as the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of Education, the Statute of Children and Adolescents, and the Declaration of Salamanca articulate and affirm the right of all children, including those with disabilities, to education and highlight the need for specialized educational services. At the intersection of these, there are several complementary laws and guidelines that regulate specific aspects of inclusion and guarantee accessibility.

KEYWORDS: Inclusive Special Education; History of People with Disabilities; National Laws and Guidelines.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procura, apesar das limitações epistemológicas e temporais de um artigo científico, desvelar o processo social e histórico que engendra a perspectiva de uma educação pautada na inclusão de estudantes com deficiência, aborda-se a história da Inclusão, que desenha um quadro que vai da rejeição e exclusão, até o cenário de hoje que se baseia na proposta da aceitação e do uso da diferença como ponto de partida para a aprendizagem.

Procurar-se-á, ainda, fazer uma breve análise de aspectos legais a respeito do tema, relatando um pouco o que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como leis complementares e decretos, pareceres afirmam sobre o assunto.

A metodologia a ser usada se pauta perspectiva qualitativa, por meio do estudo bibliográfico. Sobre esta proposta, podemos refletir, sob o viés das ciências sociais, como as da Educação, que:

Tem como pressupostos uma compreensão de metodologia como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e questiona acerca de seus limites e possibilidades; e o reconhecimento de que todo conhecimento sociológico tem, como fundamento, um compromisso com valores. A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo sociólogo, num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também o que é muito importante para a liberdade do intelectual. (MARTINS, 2004, p. 288).

HISTÓRIA DA INCLUSÃO

A inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência é fruto de um longo processo sócio-histórico de

lutas e reivindicações em prol do reconhecimento da pessoa com deficiência como ser humano que também têm direitos, dentre eles o de ser reconhecido como cidadão. Muita coisa aconteceu durante esse tempo e Brandenburg e Lückmeier (2013, p. 175) conseguem fazer uma breve síntese sobre essa história que nem sempre teve um final feliz:

A história da inclusão remonta à Idade Média, época em que ocorriam muitas matanças e perseguições às pessoas que nasciam com alguma deficiência. No século XV as pessoas consideradas loucas ou com alguma deficiência mental ou física eram mandadas para a fogueira, pois eram vistas como possuídas pelos espíritos malignos. A partir do século XVII, os indivíduos que possuíam alguma deficiência eram retirados do convívio social e fechados em celas e calabouços, asilos e hospitais. Portanto, a trajetória das pessoas com necessidades educativas especiais, ou seja, pessoas com deficiência, é marcada pela exclusão, pois elas não eram consideradas pertencentes à maioria da sociedade, eram abandonadas, escondidas ou mortas. Com o passar dos anos, desenvolveu-se um novo conceito de prática da inclusão social. O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil se deu no século XIX, por causa do interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional, inspirados por experiências europeias e norte-americanas.

Ora, a inclusão social nada mais é que, um processo de adaptação no qual a sociedade tem que passar para poder incluir pessoas com necessidades especiais, o preconceito e discriminação são fatos reais e marcantes, porém pesquisas sobre o assunto começam a vencer barreiras.

Aliás, “considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas”. (MAZZOTTA, 2002, p. 16)

Estas pessoas eram afastadas e discriminadas pela sociedade, devido as suas diferenças físicas e intelectuais, eram consideradas “anormais”, incapazes de conviver no meio social, sendo excluídas dos ambientes sociais públicos, porque acreditava-se que eram muito diferentes das outras pessoas e inferiores a elas. A escola também não os aceitava, pois não sabiam lidar com suas diferenças, uma vez que:

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar e interagir com o outro. (MANTOAN, 2005, p.1).

No decorrer da história da humanidade, esses grupos e suas famílias, passaram a se organizar e a exigir os seus direitos, dando início a luta pelo direito à escola. Como a escola regular não atendia as pessoas consideradas “problemáticas”, surgiu à escola especial, como espaço exclusivo para crianças e jovens cuja deficiência provocou a exclusão da escola regular, sob a justificativa da necessidade de um atendimento especializado. Sobre o assunto Kassir (1999, p. 27) afirma faz a seguinte declaração:

É no entrelaçamento entre a educação geral, a educação especial e a proposta de educação para todos, em suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais seja implementado. O especial e o comum são vistos como dois

problemas distintos que „vem disputando o mesmo espaço, o mesmo lugar físico: a escola pública.

O movimento de inclusão é um processo a nível mundial que proclama por uma educação para todos, atendendo as necessidades específicas dos alunos, sem rótulos e discriminações, centrados no respeito e valorização das diferenças culturais e físicas, lutando para que a Educação Especial não estivesse em um mundo à parte da Educação Regular. A Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais, desenvolvida em Salamanca (ESPANHA, 1994), incentivou a Educação Inclusiva em todo o mundo, assumindo a necessidade de um ensino para todas as crianças, jovens e adultos, pois:

Inclusão é o processo pelos quais os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda adversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2003, p.1)

Com este objetivo, criaram um plano de ação cujo princípio, era mostrar que as instituições de ensino deveriam acolher a todos, independentemente de suas condições físicas e intelectuais. É a partir da aceitação e valorização da diversidade, que é dado o primeiro passo para o processo inclusivo, ou seja, uma escola de qualidade para todos e é através da inclusão que podemos conviver com as diferenças, entender e reconhecer o outro e partilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva veio para receber todas as pessoas sem exceção.

CONCEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A questão do que é ou não é inclusão tem levantado muitos questionamentos que precisam de uma resposta para dar um respaldo teórico que embasará as ações práticas do docente em sala de aula, tendo em vista que:

[...] mesmo depois de muitas discussões em torno da inclusão social, continua o deficiente sofrendo pelo estigma e pelo preconceito de sua diferença. Existe todo um discurso pró à inclusão em vários segmentos da sociedade, dentre os quais no ambiente escolar. A inclusão no contexto escolar é algo que vem se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito. Tem provocado muitos questionamentos, principalmente no meio acadêmico (curso de Psicologia) tais como: O que é inclusão escolar? Por que incluir? Qual é a opinião dos alunos com deficiência e dos professores sobre inclusão? A escola possui infraestrutura adequada para participar da inclusão escolar? Os alunos deficientes se sentem bem com a inclusão escolar? Os professores estão capacitados para educação inclusiva? Etc. (TESSARO, 2005, p. 1).

Sendo assim, faz-se necessário elaborar um grande processo de análise e reflexão a respeito do tema para que haja um norte a ser seguido a fim de que o objetivo do desenvolvimento máximo das potencialidades do aluno incluído possa gerar uma educação de qualidade, dentro da propiciação do Paulo Freire (2011) chamou de “vocação ontológica do ser humano”, que é justamente a capacidade de avançar, de progredir, de ser mais.

Desta forma, aponta-se inicialmente que a Educação Inclusiva se constitui na implementação de uma pedagogia que é capaz de educar com sucesso todos os educandos, mesmo aqueles comprometidos

por algum tipo de deficiência, isto é, oferecer às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades de ter um processo educacional que lhe instrumente para usufruir plenamente, dentro das suas possibilidades, dos bens materiais e imateriais que a sociedade dispõe, levando em conta que:

O princípio básico desse modelo é que todos os alunos independentes de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois se constitui como um dos meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, e, como consequência, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (GLAT e BLANCO, 2007, p. 15).

Então, decorrente desta reflexão, Roldão (apud SANCHES, 2005, p 132) faz a seguinte exposição:

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma prática que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

Nesse sentido, as Glat e Blanco (2007, p. 16) ainda afirmam que:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras de aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas vigentes entre todos os segmentos que a compõem e nela interferem.

Desta forma, a Educação Inclusiva acaba tomando dimensões mais amplas do que um simples trabalho baseado na Educação Especial, pois “mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atendam a todos os alunos” (GLAT e BLANCO, 2007, p. 16). Além do mais:

É importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola para ser considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço de convivência, um ambiente onde ele aprenda conteúdos valorizados socialmente para todos os alunos da mesma faixa etária (GLAT e BLANCO, 2007, p. 15).

Mesmo porque, a UNESCO, através do seu relatório Orientações para Inclusão – Garantindo o Acesso à Educação para Todos, expõe que o propósito maior do planejamento, execução e prosseguimento contínuo nas formas possíveis de se fazer um trabalho levando em conta a proposta da Educação Inclusiva se dá tendo em vista que:

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (UNESCO 1994) estabelece um enquadramento que permite pensar na forma de desenvolver a política e a prática. Na verdade, esta Declaração e o Plano para Ação que a acompanha, é, indubitavelmente, o mais significativo documento internacional que algum dia apareceu em educação especial. Ele afirma que as escolas do ensino regular que têm uma orientação inclusiva são: [...] as formas mais eficientes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (UNESCO, 2005, p. 6).

Sendo assim, “a proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais” (GLAT e BLANCO, 2007, p. 17).

ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVAS CURRICULARES

A escola é para todos, é um direito adquirido das pessoas, sejam elas crianças ou adultos. Apresenta-se aqui a evolução legal desses direitos de maneira clara e objetiva, facilitando o conhecimento de documentos que garantem amparo legal para as pessoas com necessidades especiais.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei nº 4024/61, que aponta o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Assim, a lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, no qual impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A Constituição Federal de 1988, lei maior do nosso país, traz em seu artigo 3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Artigo 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.(BRASIL, 1988)

Portanto, no artigo 205, ela define que a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, uma vez que: “Artigo 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino. E em seu artigo 208, inciso III, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55 reforça os dispositivos legais ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 2010)

Assim, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos 16 alunos, currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudo aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo decreto nº 3956/2001, afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, em ação conjunta do governo e da UNESCO, surge a Declaração da Salamanca, declarando que: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, de forma que:

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1)

O Artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que o país ou responsável têm a obrigação de matricular os seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. O Artigo 246 do Código Penal que prevê crime de abandono intelectual para pais negligentes, que deixarem as crianças com deficiências, afastadas da escola, estando sujeitos à sanção penal estabelecida pela Lei 7.853/89, que prevê crime de abandono intelectual, pena de reclusão de um a quatro anos e multa.

Diante disso, o Artigo 58 da LDB legisla que a Educação Especial: Modalidade de educação oferecida preferencialmente deve ocorrer na Rede Regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação

especial. Algumas funções do Atendimento Especializado são o ensino da Língua brasileira de sinais (Libras); o ensino de Língua Portuguesa para surdos; do sistema Braille; além de serviços de Orientação e Mobilidade; Mobilidade e Comunicação Alternativa/Aumentativa; Tecnologias Assistivas; Informática Educativa; Educação Física Adaptada; e Atividades da vida social.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Nº 2 do ano de 2001, por sua vez, faz alguns apontamentos sobre o trabalho e a estrutura física que as escolas devem adotar para realizar um trabalho de inclusão com qualidade:

Artigo 7º - O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Artigo 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV – Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Artigo 12 - assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. (BRASIL, 2001)

No decorrer dessa questão, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Nº 17 do ano de 2001 também faz alguns pareceres sobre procedimentos necessários:

4.1 – Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

– Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

4.2 - Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções:

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

Assim, esse processo é regulamentado pelo Decreto 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Para promover a Educação Inclusiva muitas escolas tiveram que adaptar esse conceito não só à cultura institucional, mas também aos espaços físicos, como prevê o Decreto 5.296/2004 no seu oitavo artigo que se considera para os fins de acessibilidade:

VII - edificações de uso coletivo: aquelas destinadas às atividades de natureza comercial, hoteleira, cultural, esportiva, financeira, turística, recreativa, social, religiosa, educacional, industrial e de saúde, inclusive as edificações de prestação de serviços de atividades da mesma natureza.

Ao falar de aspectos legislativos sobre o trabalho com inclusão, não se pode esquecer de indicar um documento muito importante que tem auxiliado o professor na busca por subsídios teórico-práticos,

que é a Resolução Nº 4 de 02 de outubro de 2009 que institui algumas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em sua modalidade de Educação Especial.

Muitos foram os documentos redigidos nas últimas décadas, procurando corrigir erros e assegurar o inegável direito das pessoas com necessidades especiais, que não precisam de pena, nem de caridade, apenas de respeito por seus direitos. Considerando a grande discrepância existente entre o que é assegurado nas leis e a realidade, é necessário dissipar a distância existente entre o respaldo legal e a realidade dessas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência é o resultado de um longo processo de lutas sociais que visam reconhecer esses indivíduos como cidadãos com direitos.

Historicamente, pessoas com deficiência enfrentaram muitos desafios. Desde a Antiguidade e durante toda a Idade Média, pessoas com deficiência eram perseguidas e até mortas sob a crença de serem possuídas por demônios. No século XVII, eram isoladas em instituições. Essa trajetória de exclusão se transformou com o surgimento de novos conceitos de inclusão social, especialmente no Brasil, a partir do século XX, impulsionado por educadores que se inspiraram em modelos internacionais. O reconhecimento das dificuldades e preconceitos enfrentados ainda é vital, mas avanços nas pesquisas ajudam a combater essa discriminação.

Sendo assim, é necessário fazer um grande processo de análise e reflexão sobre o tema da Educação Inclusiva para garantir o desenvolvimento máximo das potencialidades do sujeito incluído e oferecer uma educação de qualidade.

A Educação Inclusiva se baseia na criação de uma pedagogia que educa a todos, inclusive aqueles com deficiência, proporcionando as mesmas condições e oportunidades para o aprendizado. Este modelo é edificante para combater atitudes discriminatórias e alcançar uma sociedade justa e pautada na equidade, pressupondo escolas abertas a todos os estudantes, onde todos aprendem juntos, tomando como base a construção curricular que considera as necessidades e contextos culturais dos alunos. A nova proposta de Educação Inclusiva é mais que apenas uma nova prática; é uma cultura escolar que busca atender a todas as necessidades do corpo discente, promovendo o aprendizado em um ambiente respeitoso e de aprendizado mútuo.

Além de admitir pessoas com deficiência, uma escola inclusiva é um espaço onde esses alunos podem aprender conteúdos relevantes socialmente, assim como seus colegas, dentro da mesma faixa etária. A UNESCO destaca que a educação inclusiva é fundamental para combater práticas discriminatórias e deve ser a principal abordagem na educação, o que implica uma reestruturação de

todos os aspectos da escola, desde a gestão até os métodos de ensino, para que todos possam realmente aprender e se desenvolver.

Existem vários aspectos legais que garantem o direito à educação, tanto para crianças quanto para adultos, e é importante conhecer documentos legais que asseguram direitos para pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 afirma que todos são iguais perante a lei, estabelecendo que a educação é um direito de todos e deve ser garantida sem discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, e suas alterações, asseguram que pessoas com deficiência têm direito a uma educação preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também destaca a obrigatoriedade de matricular crianças com deficiência na rede regular de ensino. A LDB de 1996 ainda exige que os sistemas de ensino ofereçam currículos e métodos que atendam às necessidades dos alunos, qualificando-se também para garantir o atendimento educacional especializado.

Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, reafirmam que toda criança tem direito à educação e que sistemas educacionais devem contemplar a diversidade das necessidades dos alunos. É evidente a necessidade de respeitar os direitos das pessoas com deficiência e promover uma educação de qualidade, e isso envolve a formação de professores como agentes de transformação.

Diversas leis regulam aspectos específicos da inclusão, incluindo o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para garantir a integração e a aprendizagem de alunos surdos. A formação de professores deve incluir a LIBRAS como disciplina obrigatória, assegurando que as escolas se tornem ambientes acolhedores para todos os estudantes.

O Decreto 5. 296/2004 estabelece critérios de acessibilidade nas edificações e espaços escolares. A Resolução Nº 4 de 2009 definiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, propondo apoio pedagógico adequado nas classes regulares.

O cumprimento dessas normas requer a capacitação de professores e adaptação das estruturas escolares, permitindo que alunos com deficiência recebam o suporte necessário.

REFERÊNCIAS:

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜKMEIER, Cristina. A História da Inclusão X Exclusão Social na Perspectiva da Educação. In: **Anais do Congresso Estadual de Teologia**. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013, p. 175. Disponível em: <<file:///C:/Users/thgo/Downloads/191-930-1-PB.pdf>>. Acesso em: 14 de nov. de 2024.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante à instituição das Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. **Parecer n. 02, de 11 de setembro de 2001**. Relator: Francisco Aparecido Cordão. In: Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. de 2024.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Do parecer tangente a especificações de tópicos pendentes das Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. **Parecer n. 17, de 14 de nov. de 2001**. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. In: Brasília – DF: Diário Oficial da União de 17/11/2001, Seção 1, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 07 de nov. de 2024.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Do parecer tangente à instituição das Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. **Parecer n. 04, de 02 de out. de 2009**. Relator: César Callegari. . In: Brasília – DF: Diário Oficial da União de 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 07 de nov. de 2024.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Da parecer no tocante à instituição das Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. **Parecer n. 02, de 11 de setembro de 2001**. Relator: Francisco Aparecido Cordão. In: Brasília - DF: Diário Oficial da União: 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. de 2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988, artigo 3º, inciso IV, artigos 205 e 206.

BRASIL. Decreto n. **3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, Distrito Federal: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 13 de nov. de 2024.

_____. **Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 12 de nov. de 2024.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Distrito Federal: 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 24 de nov. de 2024.

_____. **Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização Surdez.** Brasília/MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em 15 de nov. de 2024.

_____. Lei da Acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida: **Lei nº 10.098 de 19 de dez. de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília – DF: Diário Oficial da União: 20 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 08 de nov. de 2024.

_____. Lei da Língua Brasileira de Sinais – Libras: **Lei nº 10.436, de 24 de abr. de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília – DF: Diário Oficial da União: 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 07 de nov. de 2024.

_____. Lei das normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social: **Lei nº 7.853 de 24 de out. de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília – DF: Diário Oficial da União: 25 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 09 de nov. de 2024.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996, artigos 58 e 59. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 de nov. de 2024.

_____. **Lei n. 8.069,** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Brasília:* 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 08 de nov. de 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva** in: Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Autores Associados, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

SANCHES, Isabel. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 5, n. 24, p. 6-9, 2003.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. Casa do Psicólogo, 2005. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm> Acesso em 16 de nov. de 2024.

UNESCO. **Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos**. (tradução portuguesa). Paris, Unesco, 2005.

A CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM PIKLER NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E PERSPECTIVAS ATUAIS



A CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM PIKLER NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E PERSPECTIVAS ATUAIS

DAYANA BARBOZA DE ARAÚJO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2008); Graduação em Artes pela Faculdade Faep (2021); Especialista em Recursos Humanos pela Faculdade Uninove (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2023); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Faconnect (2025); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Rincão.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a abordagem Pikler na Educação Infantil, destacando seus fundamentos, contribuições e impactos no desenvolvimento integral da criança. Baseando-se em uma revisão bibliográfica, a pesquisa analisa como as práticas inspiradas por Emmi Pikler valorizam a autonomia, o movimento livre e o vínculo afetivo na primeira infância. A proposta pikleriana considera a criança como um sujeito ativo e competente, sendo a relação respeitosa com o adulto e o ambiente cuidadosamente preparado elementos centrais para a aprendizagem significativa. A valorização do tempo da criança, a escuta atenta e o respeito ao ritmo individual favorecem não apenas o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também aspectos emocionais e sociais. A implementação dessa abordagem no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação específica dos profissionais da educação e a adaptação de espaços e rotinas. No entanto, os resultados positivos observados em instituições que adotam essa filosofia evidenciam seu potencial transformador na prática pedagógica contemporânea.

Palavras-chave: Movimento Livre; Autonomia Infantil; Vínculo Afetivo.

ABSTRACT

This article discusses the Pikler approach in Early Childhood Education, highlighting its foundations, contributions, and impacts on the child's comprehensive development. Based on a literature review, the research analyzes how practices inspired by Emmi Pikler value autonomy, free movement, and emotional bonding in early childhood. The Piklerian approach considers the child as an active and competent subject, with a respectful relationship with adults and a carefully prepared environment being central to meaningful learning. Valuing a child's time, attentive listening, and respecting their individual pace foster not only motor and cognitive development, but also emotional and social aspects. Implementing this approach in everyday school life still faces challenges, such as the need for specific training for education professionals and the adaptation of spaces and routines. However, the positive results observed in institutions that adopt this philosophy demonstrate its transformative potential in contemporary pedagogical practice.

Keywords: Free Movement; Child Autonomy; Emotional Bonding.

INTRODUÇÃO

A abordagem Pikler, concebida pela médica húngara Emmi Pikler, tem ganhado espaço nas discussões sobre a Educação Infantil por propor uma visão inovadora do desenvolvimento infantil, pautada no respeito, na autonomia e no movimento livre. Diferente de práticas mais tradicionais que conduzem a criança por caminhos previamente determinados, o enfoque pikleriano convida à escuta sensível e à observação atenta, reconhecendo cada criança como protagonista de sua própria aprendizagem.

No entanto, apesar dos avanços teóricos, implementar essa filosofia nas instituições educacionais ainda representa um desafio, especialmente diante de práticas escolares centradas na adultização precoce, na rotina rígida e na subvalorização da autonomia infantil.

Entre os desafios mais evidentes está a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, que muitas vezes desconhecem os fundamentos da abordagem Pikler e reproduzem modelos pedagógicos baseados no controle do corpo e na antecipação de competências. Soma-se a isso a dificuldade de reorganizar os ambientes escolares para que eles sejam esteticamente acolhedores, seguros e suficientemente estimulantes.

A resistência à mudança de paradigma, tanto por parte das instituições quanto das famílias, também aparece como um obstáculo à consolidação de uma prática mais humanizada, centrada no vínculo afetivo e na confiança na criança como ser capaz.

Justifica-se, portanto, a realização deste estudo com o intuito de refletir sobre os princípios da abordagem Pikler e suas contribuições para a Educação Infantil. O objetivo geral é compreender de que maneira essa perspectiva pode favorecer o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Como objetivos específicos, busca-se identificar os fundamentos da abordagem Pikler; analisar suas implicações pedagógicas no cotidiano das instituições de educação infantil; e apontar os desafios enfrentados para sua implementação.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, com base em obras acadêmicas, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a pedagogia pikleriana, seus princípios e práticas.

A ABORDAGEM PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS

A abordagem Pikler, idealizada pela pediatra Emmi Pikler na década de 1940, propõe uma perspectiva inovadora para a Educação Infantil, rompendo com modelos tradicionalmente diretivos e centrados no adulto. Fundamentada na observação respeitosa, no movimento livre e na construção de vínculos afetivos consistentes, essa concepção reconhece a criança como protagonista ativa do próprio desenvolvimento (PICKLER, 2011).

A proposta visa garantir condições que respeitem os ritmos individuais e promovam experiências significativas, desde os primeiros meses de vida.

Pikler acreditava que, para que a criança desenvolvesse sua autonomia, era fundamental que o adulto confiasse em sua capacidade de explorar o mundo de maneira espontânea e segura.

Nesse sentido, o cuidado é visto como um momento educativo essencial, no qual a qualidade da relação entre adultos e criança se torna o eixo estruturante das aprendizagens (GERBER, 2002). O adulto, então, deve atuar como um observador sensível, capaz de oferecer suporte sem invadir ou apressar o processo de desenvolvimento.

O conceito de movimento livre é um dos pilares centrais da abordagem Pikleriana. Segundo Pikler (2011), a liberdade de movimento permite que a criança descubra suas potencialidades de forma autônoma, respeitando seus próprios tempos corporais e cognitivos. Ao evitar intervenções precoces ou estímulos direcionados, o adulto colabora para a formação de uma imagem positiva que a criança constrói de si mesma como alguém capaz e segura.

Nesse contexto, o ambiente exerce um papel fundamental. Ele deve ser organizado de forma que incentive a curiosidade, a exploração e a autonomia, sem impor obstáculos desnecessários ou riscos à segurança. Como aponta Kramer (2017), um espaço educativo baseado na abordagem Pikler

deve ser esteticamente agradável, funcional e coerente com a filosofia do cuidado atento. A organização dos materiais, a previsibilidade das rotinas e a possibilidade de escolhas são elementos que favorecem um desenvolvimento equilibrado.

A escuta ativa é outra característica indispensável. O educador precisa estar atento aos sinais e às expressões da criança, compreendendo que toda ação carrega uma intenção e uma forma de comunicação. De acordo com Oliveira (2019), a escuta na infância não se limita à linguagem verbal, mas abrange gestos, olhares e silêncios. Nesse sentido, o respeito às formas singulares de expressão torna-se uma prática educativa ética e potente.

O vínculo afetivo entre educador e criança é considerado estruturante do processo educativo. Como ressalta Gerber (2002), colaboradora de Pikler, uma relação baseada na confiança e na previsibilidade favorece o bem-estar emocional e estabelece as bases para uma aprendizagem significativa. O educador, portanto, não é apenas mediador de conteúdos, mas um parceiro que acolhe, respeita e acompanha o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões.

A abordagem Pikler também convida à ressignificação das práticas de cuidado. Trocas de fraldas, alimentação e momentos de higiene não são vistos como meras obrigações funcionais, mas como oportunidades privilegiadas de interação e vínculo. Segundo Wallon (2007), a afetividade desempenha papel crucial no desenvolvimento infantil, sendo indissociável das dimensões cognitivas e sociais. A abordagem Pikler incorpora essa ideia ao tratar os momentos de cuidado com intencionalidade pedagógica.

Apesar de suas contribuições significativas, a implementação da abordagem Pikler nas instituições brasileiras ainda enfrenta inúmeros desafios. Um dos principais é a formação dos profissionais da educação. Como destaca Oliveira (2021), muitos educadores não possuem acesso a conteúdo que tratem da pedagogia do cuidado ou que discutam a importância do respeito à autonomia da criança pequena.

Além disso, a estrutura física das instituições de ensino nem sempre é adequada às necessidades propostas pela abordagem. Espaços restritos, mobiliário inadequado e rotinas rígidas podem comprometer a autonomia e a liberdade de exploração das crianças. É necessário que haja um comprometimento institucional para a reorganização dos ambientes de forma a acolher os princípios piklerianos (KRAMER, 2017).

Outro ponto importante refere-se à relação com as famílias. Muitas vezes, pais e responsáveis esperam que a escola apresente resultados visíveis e imediatos, o que pode gerar resistência a uma abordagem que prioriza processos internos e subjetivos. Para Santos (2022), o diálogo entre educadores e famílias é essencial para ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento infantil e construir uma parceria baseada na confiança e no respeito mútuo.

A proposta de Pikler convida também à revisão dos tempos escolares. Em um modelo em que as experiências devem ser vividas com calma, sensibilidade e respeito ao ritmo da criança, as instituições precisam repensar a organização do tempo, valorizando a qualidade das interações e não apenas a quantidade de atividades (ROSEMBERG, 2018).

É relevante destacar que a abordagem Pikler dialoga com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à valorização da infância como fase de direitos, e não apenas de preparação para etapas futuras. A BNCC (BRASIL, 2017) destaca o direito ao convívio, à brincadeira, à participação e à exploração — todos aspectos contemplados na proposta pikleriana.

A abordagem também favorece uma educação mais inclusiva. Ao respeitar os ritmos individuais e reconhecer cada criança como um sujeito único, a prática baseada em Pikler torna-se particularmente potente para crianças com necessidades específicas de desenvolvimento. Segundo Barbosa e Horn (2018), práticas pedagógicas que valorizam a escuta e a autonomia são essenciais para garantir a equidade no processo educativo.

Além disso, o trabalho com a abordagem Pikler requer uma mudança de postura dos profissionais, que precisam abandonar práticas centradas na antecipação de resultados e abraçar um olhar mais atento e humanizado. Isso exige formação continuada, tempo para reflexão e acompanhamento sistemático da prática pedagógica (KISHIMOTO, 2016).

Em síntese, a abordagem Pikler traz importantes contribuições para a Educação Infantil ao reposicionar a criança como centro do processo educativo, valorizando sua autonomia, suas experiências corporais e afetivas, e promovendo um cuidado atento e respeitoso. Trata-se de uma pedagogia que integra corpo, mente e emoção, promovendo um desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

Embora ainda existam entraves para sua adoção plena, sobretudo no que se refere à formação docente e às estruturas institucionais, os princípios piklerianos se mostram compatíveis com uma educação infantil mais ética, sensível e centrada na criança. O desafio está em ampliar o debate, sensibilizar profissionais e gestores, e transformar essa abordagem em uma prática viva no cotidiano das instituições.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ABORDAGEM PIKLER NA PRÁTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A abordagem Pikler, além de fundamentar-se em princípios de respeito à autonomia e ao movimento livre da criança, traz desafios e oportunidades concretas para a prática pedagógica diária nas instituições de Educação Infantil.

Conforme ressaltam Barbosa e Horn (2018), a incorporação dessa perspectiva requer que o educador compreenda a criança como sujeito ativo, cujas necessidades e ritmos individuais devem orientar as estratégias de ensino e cuidado.

No cotidiano escolar, a implementação da abordagem Pikler exige uma organização do espaço e do tempo que favoreça a liberdade de movimento e a exploração autônoma. A disposição dos

materiais e a estrutura do ambiente físico precisam possibilitar que as crianças se movimentem com segurança e tenham acesso a objetos que estimulem suas capacidades motoras e cognitivas (Kramer, 2017). Essa reorganização, contudo, não é apenas física, mas implica uma mudança cultural na instituição.

A autonomia infantil, tão enfatizada por Pikler (2011), deve ser reconhecida e respeitada em cada momento do dia a dia escolar, desde a chegada até as despedidas.

Por isso, os educadores são desafiados a observar atentamente os sinais das crianças para intervir de maneira adequada, evitando tanto a superproteção quanto a negligência (Oliveira, 2019). Tal postura demanda um equilíbrio delicado entre cuidado e liberdade.

Além do ambiente, as rotinas escolares precisam ser flexíveis para respeitar os tempos de cada criança. Rosemberg (2018) aponta que rotinas rígidas, focadas exclusivamente em cumprir horários, podem restringir a espontaneidade e a iniciativa das crianças, prejudicando seu desenvolvimento integral. Assim, o planejamento pedagógico deve contemplar momentos de brincadeira livre, descanso e alimentação como partes integradas do processo educativo.

A relação entre educador e criança, fundamental na abordagem Pikler, é um aspecto que impacta diretamente a qualidade do ensino. Gerber (2002) enfatiza que vínculos seguros favorecem a confiança e a autoestima, condições essenciais para a aprendizagem. Portanto, o educador deve estar preparado para ser um facilitador que acompanha a criança, respeitando suas individualidades e promovendo interações afetivas verdadeiras.

No entanto, a efetivação dessa relação e dessas práticas não ocorre de forma espontânea. A formação dos educadores torna-se um elemento imprescindível para o sucesso da abordagem. Kishimoto (2016) destaca que a capacitação continuada, voltada para a compreensão dos fundamentos da pedagogia do cuidado, é capaz de transformar as práticas e sensibilizar os profissionais para as necessidades das crianças pequenas.

Essa formação precisa contemplar tanto os aspectos teóricos quanto práticos, incluindo a observação cuidadosa do desenvolvimento infantil, técnicas para promover o movimento livre e estratégias para estabelecer vínculos afetivos de qualidade (Santos, 2022). Além disso, o processo formativo deve incentivar a reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas e a construção de ambientes mais acolhedores e respeitosos.

Outro desafio reside na superação das resistências institucionais e sociais frente à abordagem Pikler. Muitas vezes, a cultura escolar tradicional valoriza o controle e a padronização das atividades, em desacordo com os princípios de autonomia e cuidado individualizado (Oliveira, 2021). Nesse sentido, a liderança pedagógica tem papel fundamental para fomentar mudanças e incentivar a adoção dessas práticas.

A participação e o envolvimento das famílias são igualmente relevantes. Conforme Santos (2022), o diálogo permanente entre educadores e responsáveis contribui para o alinhamento das expectativas e para o fortalecimento do processo educativo. O compartilhamento de informações

sobre o desenvolvimento infantil e a valorização da autonomia podem facilitar a compreensão dos pais sobre os benefícios da abordagem Pikler.

Na perspectiva da educação inclusiva, a abordagem Pikler oferece contribuições importantes, pois reconhece e respeita as diferenças individuais e favorece a construção de ambientes que acolham todas as crianças, independentemente de suas condições (Barbosa e Horn, 2018). Isso reforça a necessidade de formação docente que inclua práticas inclusivas, integrando a pedagogia do cuidado à diversidade.

Além disso, a adoção da abordagem implica em uma revisão das políticas públicas de educação infantil. Kramer (2017) ressalta que a valorização do cuidado qualificado, a formação de profissionais e a estruturação adequada dos espaços devem ser prioridades para a melhoria da qualidade da Educação Infantil no Brasil. Assim, a abordagem Pikler se apresenta como uma referência para a formulação e implementação de políticas mais humanas e eficazes.

O uso da observação sistemática, recomendado por Pikler (2011), auxilia na construção de um conhecimento profundo sobre cada criança, o que é fundamental para o planejamento pedagógico individualizado. Essa prática também favorece a identificação precoce de possíveis dificuldades e a elaboração de intervenções adequadas, com base no respeito às singularidades.

Outro ponto a destacar é o impacto da abordagem na promoção da saúde emocional das crianças. Gerber (2002) argumenta que ambientes que respeitam o ritmo e o movimento livre favorecem o desenvolvimento de uma imagem corporal positiva e fortalecem a autoestima, aspectos essenciais para a construção da identidade.

A abordagem Pikler ainda estimula a criatividade e a curiosidade infantil, ao valorizar o protagonismo da criança em sua aprendizagem. De acordo com Oliveira (2019), essa valorização do sujeito possibilita a construção de conhecimentos de maneira significativa, integrando aspectos motores, cognitivos e afetivos.

Em suma, a abordagem Pikler não se limita a um método, mas configura-se como uma filosofia educativa que exige repensar o papel do educador, do ambiente e das relações no contexto da Educação Infantil. Sua aplicação prática requer compromisso, formação e sensibilidade para atender às demandas das crianças contemporâneas.

Por fim, para consolidar essa prática, é fundamental que as instituições adotem uma cultura organizacional que valorize o cuidado e a autonomia, promova a formação continuada e incentive a participação das famílias, garantindo um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças (Santos, 2022).

Dessa forma, a abordagem Pikler apresenta-se como um caminho promissor para a transformação da Educação Infantil, ao colocar a criança no centro do processo educativo e valorizar o cuidado como dimensão pedagógica essencial.

Com base na análise dos autores apresentados, é possível perceber uma convergência importante na valorização da autonomia e do cuidado respeitoso na Educação Infantil, conforme preconizado pela abordagem Pikler. No entanto, enquanto Barbosa e Horn (2018) e Gerber (2002)

ênfatisam o vínculo afetivo como o pilar para o desenvolvimento integral, autores como Kishimoto (2016) destacam o papel fundamental da formação docente para que tais princípios sejam efetivamente incorporados na prática pedagógica.

Essa diferença de foco revela que, para além do reconhecimento teórico dos valores da abordagem, sua concretização depende de investimentos estruturais e educativos no corpo profissional.

Além disso, a discussão sobre a reorganização do espaço e do tempo escolar demonstra que a implementação da abordagem Pikler demanda uma transformação cultural dentro das instituições, o que pode ser um desafio considerável, como assinalado por Oliveira (2021).

Enquanto Kramer (2017) defende que a mudança deve ocorrer prioritariamente na estrutura física, promovendo ambientes propícios ao movimento livre, Rosenberg (2018) reforça a necessidade de flexibilização das rotinas para garantir a liberdade da criança, evidenciando que a dimensão temporal é tão relevante quanto a espacial para o sucesso da proposta.

Por fim, ao confrontar a importância dada à participação das famílias por Santos (2022) com a abordagem inclusiva defendida por Barbosa e Horn (2018), observa-se que o sucesso da metodologia Pikler está atrelado não somente às práticas internas da escola, mas também ao engajamento externo.

Isso implica que a abordagem transcende o ambiente escolar, exigindo uma articulação contínua entre educadores e responsáveis para que os princípios de cuidado, autonomia e respeito à individualidade sejam reforçados em todos os contextos da criança, configurando assim uma verdadeira cultura educativa compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem Pikler, centrada no respeito à autonomia, ao movimento livre e ao vínculo afetivo, representa uma contribuição significativa para a Educação Infantil contemporânea. Este estudo evidenciou que, para além dos conceitos teóricos, a aplicação prática dessa filosofia demanda uma profunda transformação nos espaços físicos, nas rotinas escolares e na postura dos educadores, o que implica desafios, mas também oferece grandes oportunidades para o desenvolvimento integral da criança.

Foi possível identificar que a formação docente é um dos elementos centrais para a efetivação da abordagem Pikler. A capacitação adequada proporciona aos educadores o conhecimento necessário para compreender e aplicar os princípios do cuidado respeitoso, assim como para estabelecer relações afetivas que favoreçam a segurança e a autoestima das crianças. Além disso,

essa formação contribui para a adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis e centradas no protagonismo infantil.

Outro ponto destacado refere-se à importância da reorganização do ambiente escolar, que deve ser pensado para promover a liberdade de movimento e a exploração autônoma, elementos fundamentais para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. A flexibilidade nas rotinas escolares também foi ressaltada como fator crucial para garantir que as necessidades individuais sejam respeitadas, evitando a rigidez que pode comprometer o processo educativo.

A participação das famílias surge como um aspecto indispensável para o sucesso da abordagem Pikler. A construção de uma cultura educativa compartilhada, na qual educadores e responsáveis dialogam e alinham suas práticas, fortalece o desenvolvimento da criança e amplia os efeitos positivos do cuidado respeitoso para além do ambiente escolar.

Além disso, a abordagem Pikler mostra-se alinhada aos princípios da educação inclusiva, uma vez que valoriza as diferenças individuais e promove um ambiente acolhedor para todas as crianças. Essa perspectiva amplia a relevância da metodologia, tornando-a uma referência para políticas públicas que visem a qualidade e a humanização da Educação Infantil.

Em síntese, a abordagem Pikler propõe um olhar sensível e profundo sobre a criança, destacando a importância do cuidado como dimensão pedagógica fundamental. Sua implementação requer comprometimento institucional, investimento na formação dos educadores, reestruturação dos espaços e a construção de relações afetivas verdadeiras.

A superação dos desafios apontados ao longo deste trabalho depende da mobilização conjunta de educadores, famílias, gestores e formuladores de políticas educacionais. Somente assim será possível garantir ambientes que respeitem o ritmo e a individualidade das crianças, promovendo seu desenvolvimento integral e o exercício pleno de sua autonomia.

Portanto, este estudo reforça a necessidade de continuidade das pesquisas e da formação profissional na área, de modo a aprofundar a compreensão e a prática dos princípios Piklerianos. Essa perspectiva promete contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, consolidando um processo educativo mais humanizado, inclusivo e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. S.; SANTOS, R. M. A importância do vínculo afetivo na abordagem Pikler. **Educação Infantil e Desenvolvimento Infantil**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 123-134, 2020.

BARBOSA, C. M.; HORN, A. S. O papel da autonomia no desenvolvimento infantil segundo a abordagem Pikler. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 26, n. 85, p. 345-360, 2018.

GERBER, M. Cuidado e movimento livre: fundamentos da pedagogia Pikler. **Cadernos de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 45-58, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Pedagógica**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 251-270, 2016.

KRAMER, M. O espaço escolar e o movimento livre na Educação Infantil. **Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 89-102, 2017.

OLIVEIRA, F. A. Reorganização dos ambientes escolares para a liberdade infantil: desafios contemporâneos. **Revista Educação em Foco**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 201-215, 2021.

ROSEMBERG, L. Flexibilidade nas rotinas escolares: uma necessidade para o desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 56-70, 2018.

SANTOS, T. R. Participação das famílias na abordagem Pikler: um olhar integrador. **Revista Científica da Educação**, Fortaleza, v. 20, n. 4, p. 410-425, 2022.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL



TEACHER TRAINING TO COMBAT STRUCTURAL RACISM

DÉBORA CORREIA DA SILVA

Graduação em pedagogia pela Faculdade UNIP (2009); Professora de Educação infantil CEI Jardim Três Estrelas

RESUMO

O presente artigo traz uma importante discussão sobre formação docente no combate ao racismo estrutural, assuntos que estão presentes nas escolas e na sociedade em que estamos inseridos. O texto tem como destacado como o racismo estrutural o que ainda é pouco compreendido, inclusive entre professores, o que faz com que muitas vezes o assunto seja silenciado ou tratado com desinformação. O estudo traz compreensões de autoras contemporâneas como Djamila Ribeiro e Barbara Carine Pinheiro que em suas contribuições reforçam que o racismo ultrapassa as ações individuais e muitas vezes se encontra enraizado nas instituições, relações de poder e práticas sociais cotidianas, o que inclui o ambiente escolar, o que torna importante que os professores se preparem para enfrentar esse problema de maneira crítica e consciente. O artigo mostra a importância de legislações como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que fizeram se tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em nossas escolas, no entanto é importante perceber que mesmo com a obrigatoriedade ainda encontramos desafios em sua efetivação. O artigo mostra que a prática pedagógica antirracista deve ser permanente, indo além de eventos pontuais, o que inclui a escolha de materiais diversos, valorização de autores negros e indígenas, escuta atenta dos estudantes possibilitando o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Diversidade; Formação docente; Equidade; Relações étnico raciais.

ABSTRACT

This article presents an important discussion on teacher training in combating structural racism, issues that are present in schools and in the society in which we live. The text highlights how structural racism is still poorly understood, even among teachers, which often leads to the subject being silenced or treated with misinformation. The study draws on the insights of contemporary authors such as Djamilia Ribeiro and Barbara Carine Pinheiro, who emphasize that racism goes beyond individual actions and is often rooted in institutions, power relations, and everyday social practices, including the school environment. This makes it important for teachers to be prepared to address this problem in a critical and conscious manner. The article highlights the importance of legislation such as Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which made the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory in our schools. However, it is important to note that even with this mandate, we still face challenges in its implementation. The article shows that anti-racist teaching practices must be ongoing, going beyond one-off events, which includes choosing diverse materials, valuing Black and Indigenous authors, and listening attentively to students, enabling respect for differences.

Keywords: Diversity; Teacher training; Equity; Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

O racismo estrutural é um mal que se faz presente nas diversas esferas da sociedade brasileira, o que infelizmente tem sustentado as desigualdades históricas que atingem, principalmente, a população negra e indígena. Temos o ambiente escolar como um importante espaço de formação cidadã, uma vez que as estruturas opressoras se manifestam de forma direta e indireta, por meio de práticas pedagógicas excludentes, currículos eurocentrados, ausência de representatividade, silenciamento de saberes não-hegemônicos e omissão diante de episódios discriminatórios. Os avanços conquistados, como através das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, com a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar, sua efetivação ainda encontra resistências e limitações, muitas vezes associadas à ausência de preparo dos educadores.

Diante desse cenário, a autora desse artigo pensa que se torna urgente abrir discussões sobre a importância da continuidade da formação docente no enfrentamento ao racismo estrutural. É mais que necessário que os professores desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade social e racial dos estudantes, e se comprometam com práticas pedagógicas antirracistas que possam colaborar para a construção de uma escola democrática, inclusiva e promotora de justiça social.

O artigo tem como objetivo analisar o papel da formação docente no enfrentamento ao racismo estrutural e na construção de práticas pedagógicas antirracistas no contexto educacional brasileiro.

Além de levar o leitor a compreender o conceito do racismo estrutural e suas quais são as implicações no ambiente escolar. É imprescindível que possamos refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores ao tratar das relações étnico-raciais dentro das salas de aula. Podendo assim identificar a contribuição das políticas públicas e legislações específicas para a formação docente antirracista.

A escolha desta temática tem como justificativa o olhar para o enfrentamento do racismo que ainda se encontra enraizado nas estruturas escolares, o que acaba impactando negativamente a vida de nossos estudantes negros e indígenas, reforçando desigualdades e silenciamentos. Quando o professor tem a oportunidade de se reconhecer como agente de transformação social, é de suma importância que ele esteja preparado para oportunizar uma educação antirracista, que pense na diversidade e combata todas as formas de discriminação.

O artigo tenta responder à pergunta problema, de como a formação docente pode contribuir de maneira efetiva para o enfrentamento do racismo estrutural e para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas brasileiras?

O QUE ENTENDEMOS SOBRE RACISMO ESTRUTURAL?

Ainda compreendemos pouco sobre racismo estrutural, mesmo em grupos compostos por educadores. Essa temática, muitas vezes, é tratada de forma velada, como se fosse melhor não opinar a respeito. Quando há alguma manifestação, infelizmente, ela pode vir carregada de equívocos e desinformação. É comum ouvirmos falas como: *“Eu não sou racista”* ou *“Eu, pessoa branca, também sofro preconceito”*, o que demonstra o desconhecimento sobre as especificidades do racismo em sua forma estrutural.

Por isso, é fundamental explorar e desmistificar esse assunto, trazendo à tona uma verdade muitas vezes evitada: vivemos em um país racista. No Brasil, ainda se leva em consideração estereótipos para inferiorizar pessoas umas às outras seja no convívio social, nos espaços de trabalho e, inevitavelmente, na escola. Ribeiro (2019 p. 37-38) explica que,

A partir do momento em que se compreende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, essas respostas se mostram vazias. É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre.

A autora explica que, o racismo não é só sobre ações individuais, mas um sistema que estrutura a sociedade. Ou seja, ele está presente nas leis, nas instituições, nas relações de poder, na forma como oportunidades são distribuídas, na mídia, no currículo escolar, nas relações de trabalho e até mesmo nas imagens e ideias que temos como “naturais” sobre pessoas negras ou brancas.

Diante desse cenário, torna-se essencial que, antes mesmo de tratar um tema tão sério com os estudantes, é primordial que possamos aprofundá-lo entre os próprios educadores. Afinal, os professores são referências e espelhos para crianças e adolescentes. A forma como lidam com o tema seja pelo silêncio, pela omissão ou pelo enfrentamento consciente impacta diretamente na formação de uma geração mais justa, crítica e antirracista. Segundo Pinheiro (2023 p. 67)

O Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola [...] a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela. Isso não significa que, como a escola reproduz racismo, não há nada a ser feito. Muito pelo contrário: sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal.

A autora nos leva a compreensão de que a escola é parte da sociedade, e assim não está imune ao racismo. Muitas vezes o ambiente escolar acaba reproduzindo, consciente ou inconscientemente, essas estruturas opressoras. O que pode ocorrer na forma como são escolhidos os conteúdos a serem ensinados, nos livros didáticos, na falta de representatividade, nas atitudes dos educadores e colegas, e até nas expectativas diferentes em relação ao desempenho de estudantes negros e brancos.

A FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DA DIVERSIDADE RACIAL

Ao longo dos anos, o Brasil tem buscado, por meio de políticas públicas e legislações específicas, abrir caminhos para que de fato possamos enfrentar o racismo e assim promover a equidade racial, em especial no campo da educação. Essas ações mostram um esforço vindo de várias frentes onde o objetivo é transformar o cenário educacional brasileiro, que por muito tempo foi silenciado e negligenciado a presença e os saberes das populações negras e indígenas. Dessa forma, a formação docente tem um importante papel uma vez que por meio dela que se torna possível romper com práticas pedagógicas de exclusão substituindo-as por abordagens críticas e antirracistas.

O Brasil é um país marcado por uma diversidade racial, além de uma pluralidade de identidades, culturas e histórias, o que faz com que a escola reconheça, valorize e reflita sobre as diferenças. No entanto, ainda nos deparamos com uma realidade onde nossos educadores ainda saem da formação inicial sem conhecimentos básicos sobre relações étnico-raciais. Muitos professores ainda se sentem inseguros ao tocar nessa temática com seus alunos, temendo cometer erros ou provocar desconfortos. Essa insegurança revela a falta de estudos existente na formação docente, que precisa ser preenchida para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Com o intuito de enfrentar essa omissão histórica, importantes legislações foram criadas. A Lei nº 10.639/2003 lei essa que, “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências”. Anos depois, essa legislação foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Tais leis mostram um marco na educação brasileira, reconhecendo de forma legal, que o enfrentamento ao racismo e à exclusão passa necessariamente pela valorização das contribuições dos povos historicamente esquecidos e marginalizados.

Hoje se percebe que através das efetividades destas leis, foi possível a mudança de percepções com relação a construção de uma sociedade mais justa para todos, no entanto ainda encontramos obstáculos. Muitos cursos de licenciatura não tratam dessas temáticas de forma estruturada, e os programas de formação continuada, quando existem, nem sempre são suficientes para provocar mudanças profundas nas práticas pedagógicas. A formação docente voltada para a diversidade racial não pode ser tratada como algo complementar ou opcional. Ela precisa estar no centro das políticas educacionais, como condição para a construção de uma sociedade mais justa.

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, porcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente. (hooks, 2017, p. 36).

A autora nos leva a compreensão da importância do professor buscar meios para se conhecer melhor, e assim repensar suas ações deixando-a mais consciente de sua prática, se tornando assim capaz de desenvolver estratégias de ensino significativas, que vão além da simples transmissão de conteúdo. Tais práticas tocam a vida dos alunos, ajudando-os a aprender de maneira mais reflexiva e transformadora contribuindo para que vivam de forma mais plena, com mais consciência de si e do mundo.

Portanto, é primordial que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, seja orientada por princípios da equidade racial. Rompendo com a lógica do “não-racismo passivo” e assumir uma postura antirracista ativa, que não apenas evite atitudes preconceituosas, mas que questione e transforme estruturas discriminatórias dentro e fora da sala de aula. Ao preparar professores para lidar de forma consciente e crítica com a diversidade racial, contribuiremos para a formação de cidadãos mais sensíveis, respeitosos e engajados com os direitos humanos e a democracia.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Para que a formação docente voltada à equidade racial se materialize em ações concretas, é necessário pensarmos em ações que realmente sejam vivenciadas no cotidiano escolar, efetivando práticas pedagógicas do cotidiano escolar que vão além de datas comemorativas ou eventos pontuais associados a cultura dos povos negros, as ações deve ser pensadas de forma transversal e permanente, valorizando as culturas africanas e indígenas, durante todo o ano letivo, além do combate a estereótipos e discriminações em sala de aula.

Diante do emaranhado de problemas subjacentes às relações étnicas, cabe a nós, formuladores de opinião – professores, educadores e: pesquisadores críticos –, pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão positiva de crianças e de jovens negros na estrutura educacional. É, portanto, indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito. Cavallero (2000 p. 125-126)

As vivências antirracistas devem acontecer no dia a dia de forma natural desde a escolha de materiais didáticos diversos, a valorização de autores e intelectuais negros e indígenas, e incentivando o debate sobre desigualdades raciais e suas origens históricas, além de oportunizar momentos que se compartilhe o respeito e a empatia. O currículo escolar precisa ser revisto através de uma perspectiva crítica, que não apenas inclua, mas centralize as vozes e experiências dos povos negros. A BNCC- Base Nacional Comum Curricular, explica que

A valorização da diversidade e o combate a todas as formas de discriminação devem estar presentes em todas as experiências de aprendizagem, promovendo o respeito às diferentes culturas, identidades e saberes. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 38)

Além disso, é importante que o ambiente escolar como um todo esteja comprometido com a luta antirracista. Isso inclui a equipe gestora, os funcionários, os alunos e seus responsáveis. Uma escola comprometida com a justiça racial não pode tolerar atitudes discriminatórias e precisa estabelecer canais de escuta e acolhimento para estudantes que enfrentam o racismo em suas múltiplas formas.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

O professor, neste contexto, assume um papel de agente transformador. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de formar sujeitos críticos e conscientes de seu lugar no mundo. Para isso, é necessário que o educador também esteja disposto a desconstruir suas próprias visões e revisar práticas que, muitas vezes de forma inconsciente, podem reforçar desigualdades.

Paulo Freire, grande pensador da educação brasileira, deu apontamentos sobre a importância de valorizar os saberes construídos para além dos muros da escola, esclarecendo que a prática pedagógica dialógica, onde o conhecimento do outro é respeitado e é usado no processo da construção do conhecimento. Freire (1996) esclarece que para ensinar é importante que o educador tenha uma escuta sensível, com respeito às múltiplas experiências culturais dos educandos e rejeitando qualquer tipo de imposição cultural disfarçada de neutralidade. Segundo o autor: *"Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte."* (FREIRE, 1996, p. 67). É perceptível que o currículo escolar, organizado historicamente no Brasil, muitas vezes ignora a premissa de colocar o estudante como o protagonista de suas aprendizagens.

Vivenciar uma escola com postura antirracista exige de seus autores coragem, estudo e compromisso mútuo. É importante que a escola tenha espaços de escuta e diálogo com os estudantes, reconhecendo sua cultura e modo de viver, é primordial que os alunos negros e indígenas conheçam os saberes do seu povo, além de fomentar uma cultura escolar que celebre a diversidade como potência, e não como problema.

Gusmão (2000) orienta que,

a escola tem e deve assumir um papel de agente transformador, promovendo o conhecimento mútuo entre diferentes, formando professores e quadros teóricos, entre muitos outros pontos. Emergem dessa perspectiva, diferentes propostas educativas baseadas em princípios democráticos e legítimos. (Gusmão 2000 p. 24)

É importante pensar que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com uma escola disposta a promoção de uma educação antirracista, sendo capaz de interagir o respeito às diferenças em todos os componentes curriculares. O currículo escolar precisa ser repensado e reconstruído a partir de uma perspectiva crítica, onde se valorize as contribuições históricas, sociais, científicas e culturais dos povos negros, indígenas e de outras etnias marginalizadas, rompendo com estereótipos e silenciamentos.

Permitir aos professores o acesso a formação continuada dos profissionais da educação é um elemento indispensável nesse processo, uma vez que é por meio do estudo constante e da reflexão coletiva onde é possível desconstruir práticas excludentes construindo uma escola democrática. A escuta ativa dos estudantes, suas famílias e comunidades deve fazer parte do cotidiano escolar, oportunizando o pertencimento de todos.

Portanto, fazer parte de uma escola com postura antirracista vai além da inclusão das datas comemorativas ou figuras históricas em murais é um compromisso diário com a justiça social, com o enfrentamento do racismo estrutural e com a valorização das múltiplas formas de ser, viver e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo finaliza com a compreensão de que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é primordial para que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos conscientes de sua realidade social, de sua classe e do poder transformador que possuem. Somente educadores preparados, com olhar crítico e compromisso com a equidade, serão capazes de romper com práticas pedagógicas que sejam capazes de excluir construindo caminhos que promovam uma educação antirracista.

Durante muito tempo, vivemos em um país onde a história, a cultura e as contribuições do povo negro foram silenciadas e invisibilizadas. A criação e implementação de leis como a nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008 representam marcos fundamentais para o enfrentamento dessa negligência histórica, na medida em que reconhecem a urgência de reparar injustiças profundamente enraizadas na estrutura social e educacional brasileira.

Formar professores que compreendam o racismo como um sistema que atravessa as instituições inclusive a escola é um passo decisivo para desconstruir estereótipos, garantindo representatividade e valorizando os saberes historicamente marginalizados. Fazendo com que, a escola seja um espaço não só de ensino, mas de resistência, reconstrução e esperança.

É nesse cenário que se reafirma o papel do educador como agente de transformação social, capaz de inspirar novas gerações a construir uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente democrática.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, 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, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

Cavallero, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil (Portuguese Edition) (pp. 125-126). Contexto. Edição do Kindle.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Gusmão, Neusa Maria Mendes. "Desafios da diversidade na escola." *Mediações-Revista de Ciências Sociais* 5.2 (2000): 9-28.

Hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF, 2017

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista: para familiares e professores*. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: DUAS VERTENTES QUE SE CRUZAM



SPECIAL EDUCATION AND INCLUSION: TWO INTERSECTING ASPECTS

DEBORA ELAINE SILVA FORTUNATO DA CRUZ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Teresa Martin, concluída em 1998. Pós-graduada em neuropsicopedagogia em 2023. Leciono na Escola Estadual Jardim Magali desde 2006 para o Ensino Fundamental e no CEI CEU Campo Limpo desde 2017 na educação infantil.

RESUMO

Este estudo propõe uma análise teórica aprofundada sobre o conceito de ludicidade com o intuito de fomentar processos de integração na infância precoce em crianças com progresso habitual ou com atrasos ou limitações no desenvolvimento. Ele descreve um plano de suporte e promoção do lazer nas etapas iniciais da vida, levando em conta um perfil de habilidades positivas e negativas de cada criança, em uma intervenção multidisciplinar que envolve a família e considera o aspecto emocional e afetivo como elementos centrais no avanço das aptidões lúdicas. O estudo conclui que a participação regular nas atividades, adaptada às necessidades individuais de cada criança, contribuiria para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e sociais em direção à aquisição de competências avançadas. Aqui, a promoção da inclusão social na infância inicial se refere às oportunidades proporcionadas por meio do ato de brincar, como uma habilidade social para encorajar a interação entre crianças com características diversas, ressaltando a importância de incentivar o brincar em contextos sociais, culturais e educacionais para criar oportunidades de participação, aprendizado e progresso para crianças com e sem limitações. A metodologia empregada nesta pesquisa se baseia em revisão bibliográfica, com o respaldo de autores que abordam a temática da inclusão e das atividades recreativas.

Palavras-chave: Ludicidade; Incapacidade; Participação Sistemática.

ABSTRACT

This study proposes an in-depth theoretical analysis of the concept of playfulness with the aim of promoting integration processes in early childhood in children with normal development or with developmental delays or limitations. It describes a plan to support and promote leisure in the early stages of life, taking into account each child's profile of positive and negative skills, in a multidisciplinary intervention that involves the family and considers emotional and affective aspects as central elements in the advancement of playful skills. The study concludes that regular participation in activities, adapted to the individual needs of each child, would contribute to the development of cognitive, communicative, and social skills toward the acquisition of advanced competencies. Here, the promotion of social inclusion in early childhood refers to the opportunities provided through play as a social skill to encourage interaction between children with diverse characteristics, emphasizing the importance of encouraging play in social, cultural, and educational contexts to create opportunities for participation, learning, and progress for children with and without limitations. The methodology used in this research is based on a literature review, supported by authors who address the theme of inclusion and recreational activities.

Keywords: Playfulness; Disability; Systematic Participation.

INTRODUÇÃO

Este estudo explora o progresso do entretenimento e da inclusão como fatores impulsionadores de equidade entre crianças com e sem incapacidades na infância inicial. A importância de alinhar o jogo com a inclusão está enraizada na perspectiva cultural do jogo (HUIZINGA, 1972), que, mediante uma análise antropológica, está fundamentada em uma atividade voluntária, desvinculada do cotidiano e regulada por regras. Além disso, o conceito de "inclusão" é multifacetado e polissêmico, pois está relacionado aos direitos fundamentais de grupos marginalizados (UNESCO, 2014), indivíduos em situação de privação social, incapacidades, atrasos ou distúrbios no desenvolvimento, linguagem, entre outros. Essa concepção se baseia em um princípio de direitos direcionado para uma educação de qualidade em um ambiente educacional justo, democrático e que promova a aceitação, valorização e respeito pelas diferenças (BOOTH E AINSCOW, 2011; ECHEITA, 2013; ECHEITA E NAVARRO, 2014).

A abordagem da inclusão na infância inicial está associada a uma compreensão abrangente da inclusão social, referindo-se a ações que visam reduzir as barreiras à participação. "...envolve a eliminação de todas as barreiras ao jogo, aprendizado e participação de todas as crianças" (BOOTH, AINSCOW E KINGSTON, 2007, p. 2). É concebida como um limiar direcionador no qual todas as pessoas são igualmente valorizadas e implica o reconhecimento das diferenças abordadas a partir

de princípios mais amplos integrados em políticas sociais e educacionais visando criar sociedades mais equitativas (Ainscow et al., 2013; UNESCO, 2016).

Esse processo pode se iniciar desde a mais tenra idade, quando as crianças começam suas primeiras interações sociais por meio do jogo. O encontro com os outros em momentos de diversão permite apreciar as variações e aceitação, refletindo-se nos tipos de brincadeiras praticadas por meninos e meninas, nas estratégias utilizadas para interagir durante o jogo e nas formas de resolver e dar continuidade à atividade lúdica (Zych, Ortega-Ruiz e Sibaja, 2016). De acordo com Huizinga (1972), "o jogo é o fundamento e o fator cultural... enquanto se joga, há movimento, um ir e vir, uma mudança, uma série, uma ligação e um desfecho" (p. 23).

Participar do jogo se torna uma memória viva que pode ser transmitida, reproduzida ou revivida em diversas ocasiões. Assim, identificar e promover experiências lúdicas nas quais todas as crianças possam se envolver possibilita criar ambientes socialmente inclusivos (Córdoba, Lara e García, 2017), fomentando contextos culturais que favoreçam a aceitação da diversidade e o reconhecimento das diferenças a partir das primeiras interações na infância.

Uma perspectiva inclusiva promovida desde a infância está associada à educação inicial fundamentada em uma abordagem de direitos (ONU, 1959, 1989), que assegura o acesso de todas as crianças à educação e ao ensino de qualidade pautado nos valores e princípios dos Direitos da Criança.

Neste contexto, a inclusão envolve elementos provenientes das interações sociais entre meninos e meninas no que se refere ao jogo, permitindo visualizar distintas experiências de participação na infância, em ambientes lúdicos. Isso evidencia as oportunidades que a cultura proporciona para compreender, interpretar e reagir a variadas situações sociais durante interações recreativas entre pares. A abordagem central é encorajar as crianças a se sentirem socialmente competentes em suas atividades lúdicas, mantendo relações sociais positivas que promovam a inclusão. A necessidade de adotar uma abordagem abrangente que considere simultaneamente o desenvolvimento do jogo e diferentes formas de inclusão em interações na infância inicial é pertinente. Este estudo explora estratégias de supervisão, implementação e avaliação de experiências lúdicas voltadas para promover a inclusão, oferecendo a oportunidade de acompanhar meninos e meninas, juntamente com suas famílias, a fim de proporcionar respostas oportunas às demandas de participação inclusiva em atividades recreativas com outros indivíduos excluídos.

A PRIMEIRA INFÂNCIA MEDIANTE À INCLUSÃO

As fases pelas quais um indivíduo passa ao longo de sua vida representam um contínuo que reflete o crescimento, a especialização e a maturação alcançados para funcionar com sucesso na interação social. Dentro dessas etapas, o desenvolvimento na infância inicial é um elemento central do progresso humano e constitui um indicador crucial do sucesso das comunidades (OMS, 2017).

Nesse contexto, é vital considerar que todos os seres humanos têm características e necessidades individuais que os tornam singulares e irrepetíveis. Portanto, embora exista um padrão de desenvolvimento esperado para cada faixa etária, esse padrão varia conforme as condições biológicas e psicossociais de cada indivíduo (ALLEN E COWDERY, 2015; OWENS, 2016). Dentro dessa vasta diversidade, encontramos níveis extremamente heterogêneos, especialmente entre as crianças, algumas alcançando um desenvolvimento típico para sua idade e outras apresentando riscos e atrasos no desenvolvimento.

Assim, o propósito da educação deve ser reconhecer essa diversidade, enfatizando o desenvolvimento completo de cada pessoa, independentemente de sua condição. Paralelamente, o cuidado oportuno e preventivo se baseia em abordagens de atenção precoce focadas nos primeiros anos da infância. Essa perspectiva nos permite considerar as oportunidades presentes na infância inicial (ARANDA, 2011; GARCÍA, 2014) como estágios que estabelecem os alicerces para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social, permitindo que as crianças participem plena e ativamente na sociedade (OMS, 2013).

Neste contexto, a bem-sucedida experiência da Finlândia nos faz refletir sobre a importância de lidar com os desafios enfrentados por crianças e jovens desde os primeiros anos, prevenindo dificuldades, atrasos no desenvolvimento e deficiências de forma oportuna. Isso permite explorar ao máximo as oportunidades de desenvolvimento, evitando a intensificação de situações de retardamento (SAHLBERG, 2013).

Neste artigo, destaca-se a importância do apoio na infância inicial para ajudar algumas pessoas a atender às demandas do ambiente e garantir processos de aprendizagem de qualidade, evitando ou reduzindo formas de exclusão e discriminação. O atendimento precoce envolve uma série de suportes e serviços direcionados a crianças com atrasos no desenvolvimento, riscos ou deficiências, visando aprimorar o desenvolvimento pessoal e familiar, fortalecendo sua inclusão social.

Portanto, algumas crianças se beneficiam plenamente das medidas e recursos convencionais, enquanto outras necessitam de apoio menos "tradicional" e mais específico para avançar nos processos de aprendizagem e participação. Sob uma perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987), independentemente das necessidades comuns ou especializadas para alcançar as competências esperadas em cada fase, propõe-se que as crianças de todas as idades sejam especialmente sensíveis aos cuidados dos pais ou responsáveis (García, 2014), pois é por meio deles que estabelecem os vínculos emocionais mais estáveis (Martínez-Priego, Anaya-Hamue e Salgado, 2014; Perpiñan, 2003). Nessa interação, as famílias podem criar ambientes estimulantes, exercendo uma influência poderosa no desenvolvimento (McWilliam, 2016).

Desse modo, desde os primeiros meses de vida, um ambiente enriquecedor impactará nas competências adquiridas pelas crianças. Assim, o desenvolvimento cognitivo e biológico do bebê dependerá da qualidade da estimulação recebida de seu ambiente, sendo crucial para o desenvolvimento do bem-estar e da saúde (OMS, 2017). Propõe-se, portanto, uma atenção precoce

ligada às atividades cotidianas, rotineiras e recreativas realizadas pelas famílias, a fim de criar oportunidades de aprendizagem em ambientes naturais, fortalecendo o sentimento de competência das famílias na tomada de decisões e nas expectativas que têm em relação a seus filhos.

A inclusão, para os propósitos deste texto, é interpretada como um processo que permite que todos os meninos e meninas avancem na aprendizagem e na participação (BOOTH E AINSCOW, 2015; UNESCO, 2015), o que implica realizar as adaptações necessárias para garantir oportunidades reais de acessibilidade curricular e social, bem como criar ajustes para fomentar sistemas participativos das pessoas em suas culturas e comunidades. O objetivo é responder à diversidade, assegurando equidade e qualidade educacional, indo além da superação da pobreza, das situações de desvantagem ou privação social (Booth et al., 2015; Echeita, 2013), para reconhecer cada indivíduo, permitindo que se sintam valorizados, recebam o apoio necessário para suas demandas e participem plenamente em seu ambiente e comunidade.

A acessibilidade aos ambientes físicos, culturais, econômicos, sociais e educacionais é vista como uma forma de proteger os direitos e a participação das pessoas com deficiência e suas famílias, assim como de todos os membros da comunidade. Da mesma forma, a UNESCO (2009) destaca a importância da educação e do cuidado precoce na primeira infância para garantir seu bem-estar e proporcionar maiores oportunidades de desenvolvimento ao ingressarem na escola.

A inclusão deve ser vivenciada e promovida em ambientes cotidianos, em locais e atividades realizadas de forma recorrente e que fazem parte do contexto natural de vida de meninos e meninas na primeira infância. Dentro dessas experiências do dia a dia, o "brincar" emerge como um elemento central das atividades envolvendo as crianças e suas famílias, tornando-se um ambiente natural propício ao desenvolvimento de habilidades inclusivas para crianças com ou sem deficiência. O desenvolvimento dessas habilidades inclusivas pode ser incentivado pela vontade de brincar com os outros, pois através do jogo com dinâmicas próprias de flexibilidade e regulação, as diferenças são aceitas e acolhidas.

O JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS

O jogo tem sido objeto de interesse em diversas disciplinas ao longo da história, especialmente na educação, devido à contribuição que proporciona aos postulados pedagógicos de grandes pensadores como: Freinet, Dewey, Pestalozzi e Montessori, entre outros. Ele revela a essência do ser humano, permitindo demonstrar as particularidades de cada sociedade em seu desenvolvimento artístico, linguístico, jurídico e poético, entre outros (Huizinga, 1972).

As características do jogo o colocam como elemento essencial no desenvolvimento humano e cultural, mostrando sua ligação com aspectos cognitivos, afetivos e transcendentais. É uma experiência humana profunda associada a várias formas de expressar e vivenciar a cultura, tornando-

nos mais humanos enquanto permanece como uma experiência de vida ancorada na memória. O jogo, com sua grande flexibilidade e múltiplas dimensões, permite demonstrar afeto, preocupação e cuidado, favorecendo a expressão da criatividade e da fantasia. Além disso, permite a expansão da imaginação, a capacidade de desfrutar com os outros, a expressão de gostos e preferências, tornando-se uma oportunidade para despertar a curiosidade e o encantamento a partir de uma experiência gratificante.

Segundo Huizinga (1972, p.79):

O brincar é um elemento central da cultura. As festas e celebrações sagradas são manifestações do jogo na cultura, fortalecendo as expressões de uma comunidade e revitalizando as manifestações grupais. Alguns aspectos característicos do jogo incluem a capacidade de criar e recriar mundos, transitando da fantasia à realidade, em uma relação bidirecional que permite às crianças experimentar sensações, construir experiências e conhecimentos por meio de suas próprias vivências.

Essas experiências estão enraizadas na cultura; tudo o que ela possibilita ou restringe caracterizará as formas de brincar desenvolvidas pelas crianças. Nesse contexto, a interação com os pares ou com adultos engajados nessa experiência lúdica torna-se um estímulo para o desenvolvimento do jogo (Garvey, 1985). Seguindo Winnicott (2012), em suas observações das brincadeiras infantis em consultas psicológicas, pode-se afirmar que "as crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e sabe ser brincalhona" (p. 88), o que pressupõe a existência de um ambiente propício ao desenvolvimento das brincadeiras e adultos que são incorporados às rotinas e hábitos para promover sua estimulação.

No caso das crianças, a brincadeira oferece a possibilidade de repetir indefinidamente o que é agradável e satisfatório, revelando os esforços de cada menino ou menina para interpretar, abordar e compreender o mundo. É uma atividade voluntária, altruísta, espontânea e prazerosa (CAILLOIS, 1938, 1986).

Quando as crianças brincam, estão de certa forma representando o mundo, usando a imaginação para imitar as ações que vivenciam na realidade. Sendo uma atividade altruísta, que não exige a produção de um produto específico nem visa a obtenção de lucros, mas, pelo contrário, uma ação livre que está ligada à fantasia e à distração, permite que todos se envolvam.

O ATO DE BRINCAR

Na infância, o ato de brincar se revela como uma expressão natural do desenvolvimento infantil, sendo um período crucial para a descoberta e a interação lúdica, em que as crianças exploram e criam, representam o mundo e compartilham socialmente.

Durante a primeira infância, meninos e meninas manifestam, através do desenvolvimento de habilidades psicomotoras, a exploração do mundo, as primeiras incursões na linguagem e as formas de manipulação de objetos (Owens, 2016). O jogo está intrinsecamente ligado a esse

desenvolvimento, envolvendo olhares, trajetórias, movimentos e gestos que dão sentido às ações das crianças. Como destacado por Booth, Ainscow e Kingston (2007), "o brincar é essencial para o desenvolvimento em todas as idades, sendo valioso por si só e não apenas como algo passível de controle e avaliação" (p. 2).

Portanto, o ato de brincar na primeira infância é reconhecido como essencial para o desenvolvimento de diversas funções afetivas, cognitivas e linguísticas (Owens, 2016). É uma experiência humana fundamental que auxilia no desenvolvimento de habilidades para representar e explorar o mundo. Através da interação lúdica com adultos e pares, as crianças adquirem habilidades sociais, potencializam suas capacidades afetivas e cognitivas, conectam-se com outras pessoas e desfrutam de um ambiente agradável.

Para as crianças com desenvolvimento típico, o brincar é uma habilidade natural que vivenciam de forma cotidiana, permitindo-lhes conectar-se com os outros, usar a imaginação e a criatividade para resolver problemas e desfrutar de um envolvimento motivador. Por outro lado, crianças com deficiência podem apresentar variações no desenvolvimento das habilidades de jogo, com algumas demonstrando diminuições nas competências lúdicas em comparação com crianças com desenvolvimento típico.

Em geral, deficiências nas habilidades de jogo frequentemente refletem atrasos ou deficiências no desenvolvimento. Por exemplo, crianças com deficiência intelectual tendem a apresentar atrasos no desenvolvimento de habilidades lúdicas e de lazer, enquanto crianças com deficiência motora podem ter menor participação devido a desafios de manipulação e mobilidade.

Crianças com deficiência visual podem ter menos interações sociais e mais brincadeiras solitárias em comparação com crianças sem deficiência. Crianças com dificuldades de linguagem tendem a ter menos contato social e brincadeiras menos estruturadas. É crucial oferecer suporte e intervenções adequadas para promover o desenvolvimento lúdico e social de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Por outro lado, crianças com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) tendem a se envolver menos em brincadeiras simbólicas ou sociais, muitas vezes demonstrando atividades com movimentos repetitivos. Enquanto nenhuma deficiência pode ser diagnosticada exclusivamente com base em deficiências na habilidade de brincar, deficiências específicas certamente têm impacto no tipo de brincadeira praticada (Garfinkle, 2004).

A classificação contemporânea dos tipos de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças permite integrar as experiências lúdicas com outros domínios cognitivos conforme vão se desenvolvendo. O jogo simbólico, por exemplo, desempenha um papel importante na relação com a linguagem, permitindo que as crianças se envolvam em discursos mais amplos e imaginativos a partir de uma idade precoce (Clemente, 2006).

O jogo é dinâmico e multifacetado, mudando constantemente sem se prender a uma forma específica ou comportamentos predefinidos. É uma ação, um processo e um produto do comportamento infantil, sendo difícil de definir por um único prisma. As crianças passam grande parte

de seu tempo brincando, uma atividade observada em todas as culturas e épocas, com motivos que variam desde o uso de energia excedente até a prática de papéis adultos.

Diante desse cenário, é importante considerar estratégias que fomentem o desenvolvimento de uma gama mais ampla de brincadeiras. Proporcionar um repertório de brincadeiras simbólicas, com ensino explícito e sistemático das habilidades lúdicas, pode permitir que crianças com deficiência tenham acesso a uma dinâmica de brincadeira mais rica. Uma vez envolvidas na brincadeira, é essencial permitir que a dinâmica se desenvolva naturalmente, dando às crianças a liberdade de explorar e se expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estratégias que visam desenvolver habilidades lúdicas específicas pode ser uma maneira eficaz de garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências de brincadeira enriquecedoras.

Ao valorizar a diversidade de habilidades lúdicas e promover um ambiente inclusivo, é possível criar oportunidades significativas para o crescimento e desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e desafios específicos.

A interseção entre Educação Especial e Inclusão representa um campo vital, no qual teoria e prática se encontram para promover um ambiente educacional verdadeiramente acolhedor e eficaz para todos os alunos. A Educação Especial, historicamente centrada em atender às necessidades educacionais de crianças com deficiências, evoluiu para abraçar uma abordagem mais abrangente, reconhecendo a diversidade de habilidades e características de cada indivíduo.

Por outro lado, a Inclusão educacional busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a oportunidades educacionais significativas e sejam plenamente integrados na comunidade escolar. Essas duas vertentes se entrelaçam de maneira intrínseca, com a Educação Especial desempenhando um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais.

Na prática, a Educação Especial e a Inclusão trabalham em conjunto para criar ambientes educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade de habilidades, experiências e perspectivas de cada aluno. Isso envolve a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, adaptadas às necessidades individuais de cada aluno, e o fornecimento de suporte e recursos adicionais quando necessário.

Ao cruzar essas duas vertentes, as escolas têm a oportunidade de criar um ambiente educacional enriquecedor e acolhedor, onde cada aluno é respeitado, valorizado e capacitado a atingir seu pleno potencial. A colaboração entre professores, pais, profissionais de Educação Especial e a comunidade escolar é essencial para garantir que a Educação Especial e a Inclusão sejam efetivamente implementadas e sustentadas.

Portanto, a convergência entre Educação Especial e Inclusão não apenas fortalece a qualidade e equidade da educação, mas também promove uma cultura escolar inclusiva, que celebra a diversidade e capacita todos os alunos a se tornarem aprendizes bem-sucedidos e membros ativos de uma sociedade diversificada.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S., & WEST, M. **Promover a equidade na educação**. Revista de Pesquisa em Educação, 11(3), 32-43. 2013.
- ARANDA, R. **Atenção precoce na educação infantil**. Madri: Wolters Kluwer. 2011.
- BOOTH, T. E AINSCOW, M. **Índice para Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Bristol: CSIE. 2015.
- BREINBAUER, C. **Fortalecer o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: Introdução ao modelo DIR e terapia floortime ou brincadeira circular**. Transições. Revista da Associação Peruana de Terapia Psicanalítica de Crianças e Adolescentes, 11, 1-12. 2006.
- CAILLOIS, R. (1938). **Teoria do jogo**. Barcelona: Seis Barral.
- CLEMENTE, R. **Desenvolvimento da linguagem**. Barcelona. Octaedro. 2006.
- ECHEITA, G. E NAVARRO, A. **Educação inclusiva e desenvolvimento sustentável. Um chamado urgente para pensarmos juntos sobre eles**. *Edetânia*, 46, 141-161. 2014.
- ESPINOSA, M. **O estudo observacional da brincadeira em pré-escolares**. Em T. Anguera (Coord.). *Observação escolar* (pp. 281-288). Barcelona: Edições UB. 1999.
- FROMBERG, D. **Brincadeira e significado na educação infantil**. Boston, MA: Allyn & Bacon. 2002.
- GARCIA, FS. **Cuidado precoce, abordagem centrada na família**. Na AELFA. (Ed.), *Anais do XXIX Congresso da AELFA. Fonoaudiologia: evolução, transformação e futuro* (pp. 286-302). Madri: AELFA. 2014.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Cidade do México: Fundo de Cultura Econômica. 1972.
- PEREDO, R. **Compreendendo a deficiência intelectual: dados, critérios e reflexões**. *Reflexões em Psicologia*, 15, 101-122. 2016.
- SMITH, P. E VOLLSTEDT, L. (1985). **Sobre a definição de jogo: um estudo empírico da relação entre jogo e vários critérios de jogo**. *Desenvolvimento Infantil*, 56 (4) 1042-1050. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1130114>. Acesso em 2 jun.2025.
- UNESCO. **Diretrizes sobre políticas de educação inclusiva**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2009.
- WINNICOTT, D. **Realidade e jogo**. Buenos Aires: Gedisa. 2012.

CLÁSSICOS EM SALA DE AULA: PROPOSTA PARA O ENSINO DE DON QUIXOTE NO ENSINO MÉDIO COM ALUNOS DE NÍVEL B1



CLASSICS IN THE CLASSROOM: A PROPOSAL FOR TEACHING DON QUIXOTE IN HIGH SCHOOLS WITH B1 LEVEL STUDENTS

DÉBORA PASCHOALETTO POSSANI

Graduação em Letras – Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP 2013); especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá (UNESA 2017); especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR 2022); professora de Ensino Fundamental I – Língua Inglesa – na rede municipal de ensino.

RESUMO

Este artigo apresenta propostas didáticas para o ensino da obra *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, com alunos da 1ª série do Ensino Médio, em nível B1 de proficiência em língua espanhola. A abordagem contempla estratégias como leitura compartilhada, uso de recursos digitais e atividades interdisciplinares, com o objetivo de tornar o clássico acessível e relevante no contexto escolar. A leitura literária é explorada como ferramenta para o desenvolvimento linguístico, cultural e crítico dos estudantes. Os resultados indicam que a inserção de obras clássicas, aliada a práticas pedagógicas contextualizadas, contribui para ampliar o repertório dos alunos e fortalecer o ensino de língua espanhola.

Palavras-chave: Literatura espanhola; Don quijote; Leitura Literária.

ABSTRACT

This article presents didactic proposals for teaching Miguel de Cervantes' *Don Quijote de la Mancha* to first-grade high school students at the B1 level of Spanish proficiency. The approach includes strategies such as shared reading, the use of digital resources, and interdisciplinary activities, aiming to make the classic accessible and relevant in the school context. Literary reading is explored as a tool for students' linguistic, cultural, and critical development. The results indicate that the inclusion of classic works, combined with contextualized pedagogical practices, contributes to expanding students' repertoire and strengthening Spanish language learning.

Keywords: Spanish Literature; Don Quijote; Literary Reading.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o ensino dos clássicos da literatura espanhola na 1ª série do Ensino Médio, com foco na abordagem da obra *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. A proposta foi desenvolvida com uma turma composta por alunos da 1ª série, com nível B1 de proficiência em língua espanhola, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages). Esse nível indica que os estudantes já são capazes de compreender textos mais longos, descrever experiências, sustentar pontos de vista e identificar ideias principais em materiais autênticos, o que permite a exploração de conteúdos literários com maior densidade, desde que acompanhados de mediação adequada.

O ensino de literatura em língua estrangeira, sobretudo a partir de obras clássicas, configura-se como uma estratégia potente para o desenvolvimento da competência linguística e intercultural dos estudantes. Segundo Cosson (2009), a literatura tem papel fundamental na formação de leitores críticos e sensíveis, na medida em que permite o contato com diferentes visões de mundo e com a complexidade da experiência humana. No caso de *Don Quijote de la Mancha*, a riqueza narrativa, os temas universais e a profundidade simbólica da obra criam oportunidades para uma leitura que transcende o domínio linguístico, alcançando aspectos socioculturais e filosóficos fundamentais à formação juvenil.

A leitura de *Don Quijote* permite, assim, a articulação entre linguagem, cultura e pensamento crítico, elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, o distanciamento temporal e linguístico da obra exige do professor estratégias didáticas que despertem o interesse dos estudantes e os ajudem a construir sentidos. Nesse aspecto, estudos como os de Naiane Carolina Menta Três (2018, p. 7) reforçam a importância do professor como mediador de leitura, destacando que

a proposta de estágio de literatura em língua espanhola, além de auxiliar na formação de professores como mediadores de leitura na cibercultura, promove [...] a leitura em língua espanhola, de hipertextos eletrônicos, para alunos da escola pública e básica de ensino.

Além disso, a inserção de obras clássicas em sala de aula, quando acompanhada por metodologias ativas e recursos multimodais, contribui para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Zabala e Arnau (2010) argumentam que o desenvolvimento de competências pressupõe a participação ativa do aluno, que deve ser incentivado a construir conhecimento a partir da problematização e da criação. Ao promover experiências de leitura literária que envolvam produção criativa, interpretação crítica e articulação com outras linguagens, o ensino de *Don Quijote* torna-se

um espaço de autoria e engajamento, em que o estudante passa a ser agente do próprio processo formativo.

Diante desse cenário, os objetivos deste trabalho concentram-se em:

- a) apresentar possibilidades didáticas para o trabalho com Don Quijote em sala de aula;
- b) propor estratégias de leitura compartilhada e criação autoral; e
- c) analisar o impacto da utilização de recursos digitais e interdisciplinares no ensino de literatura em língua espanhola.

Como defende Três (2018), o uso de suportes multimodais se mostra necessário frente à escassez de materiais físicos e às novas formas de recepção textual na contemporaneidade. Assim, o ensino dos clássicos deixa de ser mera obrigação curricular e passa a integrar o repertório cultural dos estudantes de forma significativa, crítica e contextualizada.

POR QUE LER CLÁSSICOS

Ler os clássicos da literatura é mais do que revisitar obras do passado: é estabelecer um diálogo constante com ideias, valores e dilemas humanos que atravessam os séculos. Em um mundo marcado pela velocidade da informação e pelo consumo imediato de conteúdos, os clássicos oferecem um contraponto necessário — convidam à reflexão, ao mergulho profundo e à ampliação do olhar. Eles não envelhecem; ao contrário, transformam-se a cada nova leitura, a depender de quem os lê e do tempo em que são lidos.

Ítalo Calvino, em seu ensaio "Por que ler os clássicos", afirma que "um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer". Essa definição ressalta a capacidade dessas obras de se manterem relevantes, porque falam de sentimentos, conflitos e questões universais. A leitura de um clássico, portanto, não é um retorno ao passado, mas um exercício de compreensão do presente — e, muitas vezes, uma antecipação do futuro.

Além do valor literário, os clássicos desempenham um papel formativo essencial. Eles contribuem para a construção de repertório cultural, ampliam o vocabulário, refinam o senso estético e estimulam o pensamento crítico. Ao serem confrontados com diferentes estilos, estruturas narrativas e visões de mundo, os leitores são provocados a repensar suas próprias ideias e a desenvolver empatia por contextos distintos dos seus.

No ambiente escolar, os clássicos não devem ser impostos como relíquias intocáveis, mas apresentados como fontes vivas de aprendizado e encantamento. Quando bem mediados, podem dialogar com questões atuais e tornar-se aliados poderosos no desenvolvimento da linguagem, da

imaginação e da consciência cidadã dos estudantes. Cabe ao educador o papel de aproximar os alunos dessas obras, criando pontes entre o texto e a vida.

Em tempos de superficialidade, ler um clássico é um ato de resistência. É afirmar que vale a pena dedicar tempo à escuta atenta de vozes que sobreviveram ao tempo porque têm algo essencial a nos dizer. Como reforça Calvino, um clássico "é aquele que nos chega trazendo consigo as marcas das leituras anteriores, e ao mesmo tempo deposita as marcas da leitura que estamos fazendo". Assim, cada leitura torna-se uma experiência única — e cada clássico, um companheiro inesgotável na jornada do conhecimento.

POR QUÊ *DON QUIJOTE*

Publicado em duas partes (1605 e 1615), *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra, é considerado uma das obras mais importantes da literatura ocidental e um marco fundador do romance moderno. Escrita em um contexto de transição entre o idealismo cavaleiresco medieval e o racionalismo emergente da modernidade, a narrativa satiriza os romances de cavalaria ao mesmo tempo que constrói uma reflexão profunda sobre a condição humana. O protagonista, Alonso Quijano — que se autodenomina Don Quijote — embarca em aventuras movidas pela imaginação e por valores de justiça e heroísmo, desafiando a realidade com sua visão fantasiosa do mundo. Essa complexa articulação entre crítica e homenagem, ficção e realidade, faz da obra um campo fértil para múltiplas leituras e interpretações, o que justifica sua permanência nos currículos escolares até os dias atuais. Ao explorar temas como identidade, loucura, idealismo, amizade e liberdade, Don Quijote transcende seu tempo e segue dialogando com diferentes gerações de leitores em diversas culturas.

Ler *Don Quijote de la Mancha* no Ensino Médio representa uma oportunidade ímpar de aproximar os alunos da tradição literária hispânica e, ao mesmo tempo, ampliar sua competência leitora e linguística. Reconhecida como uma das obras fundadoras da literatura moderna, a narrativa de Cervantes proporciona contato com diferentes níveis de leitura: simbólica, crítica, linguística e cultural. Além disso, a obra convida à reflexão sobre temas universais como identidade, liberdade, imaginação, delírio e razão — aspectos que dialogam diretamente com o processo de formação da juventude. No ensino de língua espanhola, especificamente, o texto literário contribui para expandir o vocabulário, desenvolver estruturas discursivas variadas e ampliar o conhecimento sobre o contexto histórico-cultural do idioma estudado.

No entanto, para que *Don Quijote* não se transforme em mais um clássico imposto, sem sentido para os estudantes, é fundamental repensar as práticas pedagógicas que o envolvem. De acordo com Três (2018), o professor deve assumir o papel de mediador da leitura, oferecendo caminhos acessíveis e contextualizados que respeitem a experiência e o nível de proficiência dos alunos. Trabalhar com turmas do nível B1, como a proposta deste trabalho, exige estratégias específicas:

seleção de trechos com linguagem compatível, uso de recursos digitais de apoio (como vídeos, glossários interativos e dramatizações) e atividades que estimulem a interação entre os alunos, como debates, encenações e reescritas criativas.

A abordagem comunicativa do ensino de língua estrangeira, conforme defendem Girlene Moreira da Silva e Cleudene Aragão (2013), encontra na leitura literária uma aliada poderosa, pois permite que os alunos percebam que são capazes de construir sentidos mesmo diante de textos complexos. Essa construção ativa do significado é essencial para o letramento crítico, que vai além da decodificação, valorizando a leitura como prática social. Nesse sentido, *Don Quijote* não deve ser trabalhado apenas como objeto de estudo, mas como experiência estética e formativa, na qual o aluno se reconhece e se posiciona diante do mundo por meio da linguagem.

Investigou-se o potencial pedagógico da obra cervantina como representante dos clássicos da literatura espanhola; propuseram-se estratégias de leitura acessíveis, contextualizadas e multimodais; defendeu-se o uso de recursos digitais e interativos como suporte didático; e refletiu-se sobre o papel do professor como mediador e incentivador da leitura crítica. Com isso, reafirma-se que o ensino de literatura em língua estrangeira pode (e deve) ir além da preparação para exames e da tradução literal de palavras: ele deve formar leitores autônomos, críticos e sensíveis ao universo linguístico e cultural que os cerca.

ENTÃO: COMO TRABALHAR EM SALA DE AULA?

A sequência didática é uma organização pedagógica composta por um conjunto articulado de atividades com objetivos bem definidos, que visa à construção progressiva de conhecimentos por parte dos alunos. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trata-se de um dispositivo didático orientado para o desenvolvimento de competências específicas, estruturado em etapas que possibilitam ao estudante avançar na compreensão e na produção de gêneros discursivos ou conteúdos curriculares. No contexto do ensino de línguas, a sequência didática permite ao professor planejar ações coerentes com os objetivos de aprendizagem, respeitando o nível de proficiência dos alunos e promovendo situações reais de uso da linguagem. Sua importância reside na possibilidade de oferecer um percurso claro e intencional de ensino-aprendizagem, favorecendo o engajamento, a autonomia e o protagonismo discente por meio de atividades significativas e contextualizadas.

A sequência didática proposta foi aplicada ao longo de quatro semanas com uma turma da 1ª série do Ensino Médio, composta por estudantes com nível B1 de proficiência em língua espanhola. Foram organizadas oito aulas de 50 minutos, distribuídas em dois encontros semanais. A proposta teve como objetivo central aproximar os alunos da obra *Don Quijote de la Mancha*, por meio de estratégias de leitura compartilhada, atividades interativas e produção autoral.

Na primeira semana, as aulas iniciais foram dedicadas à contextualização da obra e ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes. A partir de questões disparadoras e da exibição de um vídeo introdutório, os alunos demonstraram interesse e curiosidade pela figura de *Don Quijote*, reconhecendo traços do personagem em situações cotidianas. Essa aproximação facilitou o engajamento nas etapas seguintes.

Na segunda semana, foram trabalhados trechos adaptados da obra, com leitura em voz alta e elaboração de glossários ilustrados. A compreensão textual foi mediada por questões objetivas e reflexivas, e os alunos, em sua maioria, participaram ativamente, demonstrando capacidade de inferência e análise dos personagens.

Durante a terceira semana, os estudantes realizaram atividades de natureza multimodal: criação de memes, tirinhas e pequenas dramatizações inspiradas nas aventuras de *Don Quijote*. O uso de ferramentas digitais, como Canva e Pixton, estimulou a criatividade e fortaleceu a compreensão da narrativa em diferentes linguagens.

Na quarta semana, os alunos produziram textos autorais com base na obra: reescreveram aventuras de Don Quijote em contextos contemporâneos e elaboraram cartas fictícias assumindo o papel de Sancho Panza. As produções evidenciaram o uso de vocabulário ampliado, estruturas gramaticais coerentes e criatividade. O encerramento da sequência ocorreu com a exposição das produções, debates interdisciplinares e avaliação colaborativa.

De modo geral, a sequência didática alcançou de forma satisfatória os objetivos inicialmente propostos: promoveu um contato significativo e enriquecedor com a literatura espanhola, permitindo que os alunos se aproximassem de importantes obras e autores desse repertório cultural. Além disso, favoreceu o desenvolvimento de competências linguísticas, como leitura, interpretação e produção textual, bem como de habilidades críticas, ao estimular a reflexão sobre os temas abordados e as escolhas estéticas dos textos. A proposta evidenciou que, quando a leitura de clássicos é mediada de maneira contextualizada, sensível e criativa, ela se torna mais acessível aos estudantes, despertando seu interesse e promovendo o engajamento com o conteúdo. Assim, a experiência revelou-se não apenas instrutiva, mas também formativa, contribuindo para a ampliação do repertório cultural e para a construção de uma relação mais autônoma e prazerosa com a leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de trabalhar *Don Quijote de la Mancha* com alunos da 1ª série do Ensino Médio, em nível B1 de proficiência, demonstrou-se eficaz para ampliar o repertório cultural e linguístico dos estudantes por meio da leitura literária. O uso do texto clássico em sala de aula, aliado a estratégias

comunicativas e recursos digitais, contribuiu para o desenvolvimento da competência leitora e para o fortalecimento do interesse pela língua espanhola.

Todos os objetivos propostos neste trabalho foram contemplados: investigou-se o potencial pedagógico da obra, propuseram-se estratégias didáticas viáveis, refletiu-se sobre o papel do professor como mediador e defendeu-se o uso de recursos multimodais. A aplicação da sequência permitiu verificar que, quando a literatura é abordada como experiência estética e não apenas como conteúdo, os alunos se envolvem de maneira mais ativa, estabelecendo vínculos afetivos e cognitivos com o texto.

Um dos aspectos mais relevantes observados ao longo da sequência foi o desenvolvimento da autonomia de criação e do protagonismo dos estudantes. As propostas de reescrita criativa, dramatizações e produções multimodais favoreceram a autoria e o posicionamento crítico dos alunos diante do conteúdo literário. Como defendem Zabala e Arnau (2010), a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é colocado no centro do processo educativo, sendo estimulado a construir e reconstruir conhecimentos a partir de experiências contextualizadas. Nesse sentido, os clássicos, quando mediados com sensibilidade e intencionalidade pedagógica, tornam-se ferramentas potentes para o desenvolvimento de sujeitos leitores e produtores de sentido.

Além disso, a abordagem adotada está em consonância com os princípios do ensino comunicativo de línguas, que valoriza o uso autêntico da linguagem e a interação significativa em contextos reais ou simulados. Conforme destaca Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção. Ao transformar a sala de aula em um espaço de escuta, criação e diálogo, o ensino da literatura em língua estrangeira ultrapassa a função instrumental e passa a cumprir um papel formativo e emancipador.

Assim, o trabalho evidencia que é possível aproximar os estudantes da literatura hispânica de forma significativa e contextualizada. Como recomendação, sugere-se o aprofundamento de práticas que integrem literatura, oralidade e produção escrita, bem como o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que valorizem a pluralidade de saberes e linguagens. Para pesquisas futuras, indica-se investigar os impactos dessas abordagens em turmas de diferentes níveis de proficiência e com outras obras do cânone hispânico, explorando o potencial da literatura como eixo estruturante de ensino-aprendizagem em língua espanhola.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores.** Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. Edición adaptada. Madrid: Ediciones SM, 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Marcel; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Tradução de Roxane Rojo. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MENDOZA, A. F. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. Cuadernos de Educación, n. 55. Barcelona: Horsori Editorial, 2007.
- SANTOS, A. C. **El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica**. Anuário Brasileiro de Estudos Hispânicos, n. 1. Madrid: Consejería de Educación de la Embajada da Espanha no Brasil, 2007. p. 33-45.
- SILVA, Girlene Moreira da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 157-173, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v9i1.3544>. Acesso 12 maio 2025.
- TRÊS, Naiane Carolina Menta. **Literaturas para o ensino da língua espanhola: leituras eletrônicas na cibercultura**. In: SIMPÓSIO LITERATURA INFANTOJUVENIL E FORMAÇÃO DO LEITOR, 4., 2018, Passo Fundo. Anais [...]. Passo Fundo: UPF, 2018. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/simposiolitinf/artigos/Naiane%20Carolina%20Menta%20Tr%C3%AAs.pdf. Acesso 12 maio 2025.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO DE ALUNO COM SINDROME DE ASPERGER



INCLUSIVE EDUCATION: INCLUSION OF STUDENTS WITH ASPERGER SYNDROME

DENISE BRAGA SAMPAIO DA COSTA

Professora licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo, em 2009, iniciou no Magistério na rede Indireta de São Paulo em 2008, até que no ano de 2015 ingressou na Prefeitura Municipal de Itapeverica da Serra, através de concurso público, onde lecionou até o ano de 2024, quando exonerou-se. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2024, acredita e luta pelo Ensino Público de qualidade, buscando sempre novos aprendizados e novas formações para crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

Trata de uma monografia sobre a Síndrome de Asperger, que faz parte do grupo de TEA (transtornos Espectro Autista) e sua interação na escola além do reconhecimento de sua família. O objetivo é de compreender e descrever a Síndrome de Asperger perante a visão escolar e familiar na sua diversidade. Uma pesquisa de cunho bibliográfico com estudo de autores, neuropsiquiatras, psicólogos e demais especialistas na área. Para o entendimento de que o Asperger seja visto, diagnosticado e inserido na escola. O interesse neste assunto foi para obter conhecimentos além do que já tinha, para poder apoiar e até mesmo colaborar com o aprendizado dos que sofrem com essa síndrome. Sabendo que muitos portadores não têm e não tiveram diagnóstico porque não obtêm características marcantes o que dificultam seus familiares buscarem ajuda especializada. Uma síndrome que seu portador poderá ter uma vida absolutamente normal, desde que tenha o apoio e ajude- o mesmo que seja diagnosticado cedo.

Palavras-chaves: Educação; Autismo; Transtornos; Asperger.

ABSTRACT

This is a monograph on Asperger Syndrome, which is part of the ASD (Autism Spectrum Disorder) group, and its interaction in school, as well as its recognition by families. The objective is to understand and describe Asperger Syndrome from the perspective of schools and families in all their diversity. A bibliographic research with a study of authors, neuropsychiatrists, psychologists, and other specialists in the field. To understand how Asperger's is seen, diagnosed, and inserted in school. The interest in this subject was to obtain knowledge beyond what I already had, to be able to support and even collaborate with the learning of those who suffer from this syndrome. Knowing that many sufferers do

not have and have not had a diagnosis because they do not have striking characteristics, which makes it difficult for their families to seek specialized help. A syndrome whose sufferers can have an absolutely normal life, as long as they have support and help, provided they are diagnosed early.

Keywords: Education; Autism; Disorders; Asperger's.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Asperger é uma patologia que faz parte do grupo conhecido como transtorno do Espectro Autista o TEA. Sem causas conhecidas acredita-se que possa ser hereditário, de causas naturais independente de fatores sociais, étnicos e de raça. Uma síndrome acometida em sua maioria dos casos à meninos, detectado após aos 3 anos e realmente confirmados entre 5 e 11 anos. Com interesses limitados e dificuldades de se socializar é considerado um autista de alto funcionamento, essa criança terá uma vida normal e poderá frequentar a escola regularmente, mais que precisa ser diagnosticada na idade certa para que na adolescência essa criança não apresente casos de depressão o que ocorre com frequência. Uma síndrome que não tem cura e os medicamentos não são indicados para essa síndrome, mais pelas enfermidades que ela pode causar.

Esse estudo apresenta como a Síndrome de Asperger pode ser desenvolvida para o desempenho satisfatório do portador na escola e na sociedade. O laudo confirma uma suspeita e a partir daí a criança terá que ser assistida por especialistas e professores diferente dos demais, já que ele tem dificuldade de interação e entender os sinais que estão presentes no seu dia-a-dia. Para a escola essas crianças geram muitas dúvidas, mas com dedicação dos profissionais e das famílias entendendo suas dificuldades, respeitando seus limites ela conseguirá se desenvolver como todas as crianças.

A Síndrome de Asperger é desconhecida por muitos, o que gera conflitos nos pais e educadores, por causa da inteligência da criança e ao mesmo tempo ele tem pouca dedicação às aulas. Como podemos interagir com eles na escola e até mesmo na sociedade. Confundidos com crianças mal-educadas, arrogantes, dissimuladas e até mesmo antissociais, sofrem demais até por não entenderem o porquê passam por isso. Assim o papel da escola será crucial para o entendimento de todos e a responsabilidade de ajudá-lo a se estabelecer normalmente em qualquer ambiente.

Entender quem são os portadores da S.A. (Síndrome de Asperger), afim de estabelecer técnicas de aprendizagem independente de laudos. Analisando a melhor forma de adaptar e incluir esse aluno na escola, desenvolvendo técnicas para que ocorra de forma simples e fazendo o portador se sentir em um ambiente confortável. Já que os portadores são muito sensíveis e inocentes, precisando se sentir seguros e motivados sempre que possível.

CONHECENDO A SÍNDROME DE ASPERGER

A Síndrome de Asperger é um transtorno de espectro autista, diferente do autismo clássico não causa atraso de retardado do desenvolvimento cognitivo ou intelectual. Conhecido como o transtorno do espectro porque são síndromes que possuem características parecidas. Recebe esse nome, porque o seu precursor de pesquisas foi o psiquiatra e pesquisador Hans Asperger, observando que era uma síndrome acometida a meninos e que por sua vez tinham um problema social grave, falta de empatia, dificuldades de fazer amizades, e um interesse acima do esperado quando o assunto era de seu agrado. Também se referia as crianças como “pequenos professores”, porque seu vocabulário era precoce.

As pesquisas sobre esta síndrome é desde 1944, e através da DSM (Manual Diagnostico e Estatístico de Transtornos Mentais) era englobado o autismo e suas patologias como esquizofrenia infantil e ao longo dos anos foi estudado e a conclusão é que elas são diferentes. Em 1978 começaram os estudos para que o autismo seja considerado uma patologia a partir da esquizofrenia. Só em 1994 que se tem novos critérios para o autismo e se inclui outras patologias como a síndrome de Asperger. Em 2007 foi criado o dia da conscientização do autista e através dessa data passou a ser divulgada e popularizado o autismo e todas as síndromes que fazem parte do grupo TEA, como a síndrome de Asperger.

Segundo KREVELEN (1991 apud WILLIANS, 1995, p.) Síndrome de Asperger é considerada uma desordem do fim do espectro do autismo. Comparando indivíduos dentro desse espectro ele notou que as crianças com autismo de baixa funcionalidade “vivem em seu próprio mundo”, enquanto que as crianças com autismo de alta funcionalidade, vivem em nosso mundo, mas do seu jeito. Dessa forma a criança autista que vive em seu mundo, vai precisar de formas alternativas para que seu aprendizado seja satisfatório, e que chamem sua atenção. Estabelecendo uma ligação para que não fique separada dos demais. Além de movimentos repetitivos, dificuldade com a linguagem verbal e não verbal, sempre precisará de uma equipe multidisciplinar para acompanhar seu desenvolvimento. Já as crianças com Asperger são consideradas de altas funcionalidades, porém irá se desenvolver mesmo com suas dificuldades.

“Assim como qualquer outra condição os sintomas da SA podem apresentar variações de acordo com a pessoa que possui além de também variarem muito de intensidade ou gravidade. ” (BRITES). Com movimentos estereotipados, comportamento repetitivo, falta de coordenação motora, dificuldade de socializar, comunicação comprometida e seus interesses limitados, também possui obsessão por um determinado assunto e os demais não lhe chama atenção. Alguns com movimentos repetitivos de acordo com a situação que está passando no momento, um exemplo estar à espera de uma outra criança passa a bater palmas ou roer unhas. A falta de coordenação motora pode ser grossa ou fina depende da criança, e em muitos casos a fina está mais presente. A dificuldade de socializar é que a criança com S.A não consegue fazer amigos na mesma faixa etária que a sua, por se comportarem de maneira estranha em certas situações o que faz com o que seus amigos o julguem como esquisitos, crianças mais velhas ou mais novas eles se adaptam com mais facilidade o que não será via de regra por que cada um tem suas características próprias. Em alguns casos a comunicação

comprometida, precisando até mesmo de tratamento com fonoaudiólogo, e para estabelecerem um contato visual, perceber sentimentos, interpretar gestos e comentários irônicos normalmente eles não entendem. Segundo GRANDIN (2015, p.39) “ o problema é o que está no meu cérebro autista não é necessariamente o que está no cérebro autista de outra pessoa. ”

Suas causas ainda é um mistério e as pesquisas apontam que pode ser porque existe um traço de autismo na família ou até mesmo uma anormalidade no funcionamento da estrutura do cérebro. Como não se sabe ao certo nada ainda é descartado o que temos certeza é que não está ligado com a forma que os pais educam seus filhos, também não depende de fatores sociais, econômicos ou étnicos. A síndrome de Asperger não causa problemas cognitivos e nem intelectual da criança, seu diagnóstico ocorre por volta dos 3 anos e sua confirmação ocorre entre os 5 e 11 anos sempre lembrando que eles poderão ter uma vida normal. Por muitos anos se achou que era uma síndrome apenas de meninos, mas hoje em dia as pesquisas mostram que as meninas também desenvolvem, com um percentual menor. Os meninos apresentam de 3 a 9 vezes mais casos do que as meninas e as estimativas mostram que cada 10.000 crianças, de 16 a 36 anos, possuem a síndrome de Asperger. Infelizmente esses dados são referentes aos países E.U.A, Europa e Japão que as pesquisas são mais exigentes. Com todos esses sintomas, ainda é difícil o diagnóstico principalmente pelos pais. Tudo porque as crianças possuem um QI acima do normal, com o vocabulário aprimorado que faz com que os pais relutem em admitir alguma síndrome por parecerem superdotados. Outro fator que os pais também não levam em consideração é o interesse restrito e obsessão por apenas um assunto, mal interpretado os pais acabam incentivando sem saber o porquê ele age assim, achando uma atitude normal da criança.

Crianças com Síndrome de Asperger se adaptam com rotinas com facilidade e sair delas causam um desconforto onde ficam receosos e ansiosos temendo o que pode acontecer, mantê-lo em sua rotina diária, irá facilitar para o portador. Mais na escola principalmente não consegue –se manter uma rotina diária e conversar com ele antes para não o pegar de surpresa é uma boa alternativa.

ASPERGER NÃO É DESAFIO IMPOSSIVEL, SABENDO DETECTAR E TRABALHAR SEMPRE TERA EXITO

Ter um Asperger em sala de aula será um desafio, o que para o educador é apenas um estímulo a mais. E a sua astúcia será de suma importância para que essa criança se adapte, aprenda e seja mais do que se espera. Afinal a visão de um aluno para inclusão é de que ele jamais vai ser o que todos esperam e que sua inclusão com as demais pessoas será falha. Sabe-se que um Asperger é um autista de alta funcionalidade e que essa síndrome é uma desordem do fim do espectro autista, e que com todas suas limitações pode ter uma vida normal. Através dessas três informações principais do seu déficit, pode-se criar estratégias para que tudo ocorra em sala e na escola da melhor

maneira.

De acordo com Segar (2007, p. 24) podemos afirmar:

A principal área de atenção à medida que a criança se move através da escola é a promoção de uma interação sócia mais apropriada, ajudando essa criança a atingir uma melhor sociabilidade. Treino formal e didático em habilidades sociais pode ser feito tanto em sala de aula quanto em ação mais individualizada.

Conhecendo que um Asperger não se sente à vontade com mudanças na sua rotina, é muito ansioso e tem medo do que não conhece o desafio a princípio será mantê-lo em um ambiente previsível ou até mesmo colocá-lo como observador junto ao educador “como um ajudante”, mostrando que a surpresa, não será nada que o atinja diretamente. Quando se é informado antes ele não irá se assustar e sem esse medo tudo irá ocorrer como planejado. Com suas dificuldades de interação, na escola que causa mais desconforto é que além de serem egocêntricas eles não entendem ironias, brincadeiras e metáforas muito usado por crianças nas escolas. Tudo isso tem como ser mediado com Asperger, a partir do momento que ele passa entender o que estão querendo dizer e o que pode se tornar bullying passa despercebido.

Sempre incentivar os alunos sobre a capacidade acadêmica dessa criança com situações cooperativas como memória, vocabulário e outras atitudes que chamam atenção dos demais incentivando sua aceitação perante a turma. A inteligência de um Asperger passa alguns limites do ser humano, pois mesmo ele não entendendo os sentimentos dos outros eles conseguem reagir perante isso de forma correta. O que faz ele se sentir melhor é quando pode estar em contato com seus colegas mesmo que seja para ajuda-los e também será de uma forma de aproximação aos demais que o educador irá gerar.

Muitos alunos estudantes com Síndrome de Asperger respondem bem a estímulos visuais: esquemas, mapas, listas, figuras, etc. Sob esse aspecto são muito parecidas com crianças com autismo. Em geral, tentar ensinar baseando no concreto. Evitar linguagem que possa ser interpretada erroneamente por crianças Asperger, como sarcasmo, linguagem figurada confusa, figuras de linguagem, etc. Procurar interromper e simplificar conceitos da linguagem mais abstratos. (SAGAR, 2007, p.24)

Entender que o seu maior prejuízo é o de interação social e com isso surgem todas as outras dificuldades. Encorajar esse aluno, incentivar e colocá-lo presente nas aulas sem fazer com que ele se sinta ridicularizado ele vai se adaptar a esse ambiente e por sua vez irá se adaptar nos demais também. Muitas coisas serão explicadas nos mínimos detalhes, mais ele mesmo irá atrás de suas dúvidas e ignorá-los. A cabeça precisa estar no lugar e o coração calmo assim tudo o que foi feito será válido. Stainback e Stainback (1999, p. 4) destacam que:

Este fato é bastante interessante na medida em que a socialização é um aspecto importante para uma inclusão escolar bem-sucedida, pois a convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns e as interações sociais que estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo.

Compreender e entender como reage um Autista com Asperger é uma tarefa complexa, mesmo para quem conhece a criança ou entende na teoria como reage a síndrome. Aos 3 anos uma criança está na fase de conhecer o mundo, com suas percepções aguçadas e a necessidade de se movimentar explorando tudo o que está ao seu redor. Uma criança com Asperger tem seu QI elevado e já se interessa por assuntos restritos, não tendo uma atividade diária como as demais crianças. Seu comportamento faz com que as pessoas não entendam que ele precisa de ajuda, e apenas acreditam que eles cresceram antes que os demais, essa é a opinião de pessoas leigas no assunto. Já um profissional com o mínimo de conhecimento nas características e possíveis sintomas irá investigar melhor e encaminha-lo ao especialista que chegará ao diagnóstico final. Isso demora por essas atitudes, já mencionadas onde diagnóstico pode ser dos 5 aos 11 anos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial e inclusiva é distinta em termos, porém diferentes em suas aplicações. Para tanto, vale-se de esclarecimento quanto aos dois segmentos apresentados. Enquanto a Educação Especial tem por premissa o atendimento à pessoa com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas, a Educação Inclusiva versa as políticas públicas de reestruturação da cultura e das práticas vivenciais nas escolas, nesse sentido a inclusão se faz por meio da educação especial que concede suporte a pessoa com deficiência, enquanto a inclusão busca alternativas para ingresso desse sujeito no mercado de trabalho respeitando suas limitações.

Para melhor compreendermos, apresentamos os eixos de cada terminologia.

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
●prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. ●garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. ●fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos	●acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais. ●ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos. ●buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando

que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

- formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado.

- implantação de salas de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

uma educação de qualidade para todos.

- provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola.

- o rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais.

- formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários à sua capacitação.

- garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida.

- capacitar à escola para atender a todos os alunos.

Disponível em<<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf>> em: 06 jun. 2025

O profissional da educação que irá atuar diretamente com crianças, adolescentes, adultos e seniores com deficiência deve compreender formas de atendimento na área valendo-se de estratégias metodológicas específicas que tratem a educação especial e inclusão de forma assertiva. Vale salientar que a Educação Especial e Inclusão está articulada com a Base Nacional Comum Curricular (B.N.C.C.) e contempla o ensino universal a todos os cidadãos.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.34).

As Organizações não Governamentais (O.N.G.'s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

Há muito tempo, a educação nacional mostra o quanto é preciso reformar para atender a todos os alunos e garantir o desenvolvimento de suas escolas, nesse sentido, a vontade política de enfrentar a transformação da qualidade da política de apoio sempre foi a prioridade da política. escolhas. À custa de não ter que aumentar substancialmente o custo da parcela da educação na renda nacional e nos orçamentos públicos, apoiar a adoção de intervenções compensatórias ou direcionadas que podem apresentar números indicativos e aumentar a participação dos alunos no sistema escolar. Status e persistência (Ferreira e Ferreira, 2004, p. 33).

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novos olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a

frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

Cabe-se no momento de inclusão de crianças e adolescentes nas redes públicas e particulares de ensino uma reflexão quanto à formação dos profissionais da educação, uma vez que deva haver um entendimento sobre as deficiências e distúrbios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de Asperger, faz parte do TEA, que são transtornos do espectro autista. Muitas não é conhecida pelas pessoas e o principal por educadores ou corpodocente. Com isso acontece de muitas crianças ficarem sem diagnósticos e passam pelas fases da vida sobre pressão dos pais, da sociedade e da escola sem entender o porquê isso acontece. Na maioria dos casos são crianças inteligentes acima da média e por isso até os pais demoram a identificar suas características. Rotulados na escola como crianças antissociais, chatas e arrogantes, passam a juventude tentando buscar a melhora sem êxito.

Um Asperger tem dificuldade de interagir porque não consegue se expressar verbalmente como as outras crianças. Essa dificuldade, como a de ter movimentos estereotipados faz com que ele se mostre diferente mais visto perante aos amigos como orgulhoso e chato. Mas são crianças que mesmo com essas características vão acompanhar o ensino com as outras. O que pode diferenciar ele das demais crianças é a necessidade de chamar atenção, pois a sua ansiedade faz com que eles não consigam se aquietar. E sua fala bruta causa estranheza com os demais por acharem que essa criança é brava, amarga e até mesmo que não gosta de ninguém.

A família nesse processo de reconhecimento da síndrome, é o mais difícil. Afinal as pessoas não estão preparadas para ter um filho especial, mesmo que seja de um grau de comprometimento leve. Na escola, os pais precisam apoiá-lo porque seguir uma rotina é muito importante para que ele não se perca nas atividades ou esqueça as mesmas. Um Asperger não tem sintomas que dê trabalho para intervir em aspectos gerais, pois seu cognitivo é normal. Sendo assim integrá-lo na escola e na sociedade não é uma tarefa complicada o que não pode deixar de lado é que para alguns fatos do dia-a-dia deverá ser explicado a ele com uma riqueza maior de detalhes, já que não entendem metáforas e também são inocentes a ponto de não entender algumas maldades.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e aprendizagem escolar**. Artmed, Porto Alegre, 2003.

BOSSA, Nádía A. **Do nascimento ao início da Vida Escolar: o que fazer para os filhos darem certo?** in Revista Psicopedagogia. Vol. 17, São Paulo, Salesianas, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem: Educação incluída** 7ª Ed. MEDIAÇÃO Porto Alegre, 2007.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 8 ed., São Paulo: Editora Gente, 2001

COOL, Cesar. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Artmed. São Paulo, 1994 p. 50-51.

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de interccção nas dificuldades de aprendizagem**. 5ª ed. Vozes, Petrópolis-RJ, 2007

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FERNÁNDEZ. A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. **Problemas de Aprendizagem**. 12ª Ed. ÁTICA, São Paulo 2004, p. 11-12. 17-25.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Taís. **A primeira ensinante: mãe e filho e as relações de aprendizagem**. São Paulo: Vetor, 2002.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: **Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: **teorias psicogenéticas em discussão**/ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloisa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

PIVA, JE M. **Psicopedagogia e a influência da afetividade no processo de ensino aprendizagem**. Pedagoga. Missionária Educadora/Igreja Batista Pioneira. Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia/IDEAU.2010. Acesso em: 05 Nov. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. SMOLKA, Ana Luiza B. E'GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. **Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico**. 2ed. Campinas: us, 1993.

SCOZ BJL, Barone LMC, Campos MCM, Mendes MH. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa 1975.

WALLON, Henry: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** / Izabel Galvão. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Educação e conhecimento)

WEISS, M. L.L. **A criança na instituição escolar**. In: Bossa, N.; Oliveira. V.B. (orgs.) **Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica - uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

WERLANG, Sandra Danieli. **Afetividade e aprendizagem na Educação Infantil**. Porto Alegre, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do sul.

INFÂNCIA EM MOVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL



CHILDHOOD IN MOTION: THE IMPORTANCE OF PLAY IN OVERALL DEVELOPMENT

DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2015); Especialista em Psicopedagogia (2021) e Psicomotricidade (2021) ambas pela Faculdade ITEQ; Professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Paulo no CEMEI Novo Mundo.

RESUMO

O brincar é uma forma de linguagem essencial na vida das crianças, representando um elemento fundamental para o desenvolvimento integral e global durante a infância. Este artigo tem como objetivo discutir a importância do brincar no processo de aprendizagem, bem como sua influência nas diversas dimensões do desenvolvimento infantil, que englobam os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. A partir de uma revisão teórica embasada em autores renomados e em documentos oficiais, destaca-se que o ato de brincar não apenas fortalece habilidades motoras e a coordenação corporal, mas também estimula o raciocínio lógico, a criatividade e a imaginação. Além disso, o brincar contribui significativamente para a construção da identidade pessoal e para o estabelecimento das primeiras relações interpessoais. A análise aqui proposta está estruturada em seis eixos principais: a concepção do brincar como necessidade vital da infância; o desenvolvimento motor e corporal; as dimensões emocionais e afetivas do brincar; os impactos cognitivos e a aprendizagem significativa; o brincar como instrumento de inclusão e convivência social; e, por fim, o papel do educador e das políticas públicas no incentivo e na garantia do brincar. Frente a isso, reforça-se a importância de ambientes educativos que assegurem tempo, espaço e materiais apropriados para o brincar, reconhecendo-o como uma poderosa ferramenta no desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Aprendizagem significativa; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Play is an essential form of language in children's lives, representing a fundamental element for comprehensive and global development during childhood. This article aims to discuss the importance of play in the learning process, as well as its influence on the various dimensions of child development, which encompass physical, emotional, cognitive, and social aspects. Based on a theoretical review grounded in renowned authors and official documents, it is highlighted that play not only strengthens motor skills and body coordination, but also stimulates logical reasoning, creativity, and imagination. In addition, play contributes significantly to the construction of personal identity and the establishment of early interpersonal relationships. The analysis proposed here is structured around six main axes: the conception of play as a vital need in childhood; motor and physical development; the emotional and affective dimensions of play; cognitive impacts and meaningful learning; play as an instrument of inclusion and social coexistence; and, finally, the role of educators and public policies in encouraging and guaranteeing play. In view of this, the importance of educational environments that ensure appropriate time, space, and materials for play is reinforced, recognizing it as a powerful tool in the integral development of children.

Keywords: Child development; Meaningful learning; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade inerente à infância e se configura como uma forma legítima de expressão, aprendizagem e relacionamento com o mundo. Longe de ser um simples passatempo, o brincar é um modo de viver a infância em sua plenitude. Através das brincadeiras, as crianças experimentam o mundo, constroem significados, exploram emoções e constroem sua identidade. Diversos estudos apontam que o brincar está diretamente ligado ao desenvolvimento global da criança, sendo necessário ao seu bem-estar físico, mental e social (BROUGÈRE, 2010, p. 23).

O desenvolvimento infantil abrange aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, os quais se inter-relacionam de forma contínua e dinâmica. Nesse sentido, o brincar emerge como elemento central que perpassa todas essas dimensões, favorecendo o crescimento integral. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ressalta que o brincar deve ocupar lugar de destaque na organização curricular, sendo entendido como experiência fundamental na construção de conhecimentos e valores (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao reconhecer o brincar como linguagem da infância e ferramenta pedagógica, é necessário refletir sobre as condições oferecidas pelas instituições educativas para garantir que esse direito seja respeitado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também destaca o papel do brincar no processo de aprendizagem, reforçando que, por meio dele, a criança explora o mundo, desenvolve a imaginação, experimenta papéis sociais e elabora hipóteses (BRASIL, 2017, p. 39). Este artigo busca, portanto, evidenciar a importância do brincar no desenvolvimento global infantil, articulando teoria, prática e diretrizes legais.

O BRINCAR COMO NECESSIDADE VITAL DA INFÂNCIA

Brincar não é uma atividade acessória na vida das crianças. É parte constitutiva de sua existência e deve ser reconhecida como uma necessidade vital. Segundo Kishimoto (1998, p. 30), brincar permite que a criança se relacione com a realidade de forma simbólica, elaborando situações do cotidiano e construindo conhecimentos de forma significativa. O brincar está diretamente associado ao direito de ser criança, como previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ao considerar o lazer e as brincadeiras como condições essenciais para a infância plena.

Além disso, o brincar proporciona liberdade de criação e protagonismo. Ao contrário de atividades com objetivos previamente definidos por adultos, as brincadeiras oferecem à criança a possibilidade de escolher, experimentar e transformar regras, materiais e cenários. Isso estimula a autonomia e fortalece a autoestima, como apontam Oliveira-Formosinho e Araújo (2011, p. 14), ao defenderem práticas pedagógicas baseadas na escuta e no respeito às expressões infantis.

O brincar é importante na construção do conhecimento, desenvolve a linguagem, os jogos oportunizam e favorecem a superação, desenvolve a solidariedade introduzida no compartilhamento dos brinquedos e dos jogos. O brincar torna-se um dos temas importantes da contemporaneidade capaz de quebrar fronteiras de diferentes áreas do conhecimento. (KISHIMOTO, 2014, p.83).

O brincar também representa um espaço de segurança afetiva, onde a criança pode simular, testar e reorganizar experiências vividas. Winnicott (1975, p. 69) destaca o brincar como espaço potencial entre realidade interna e externa, onde a criança encontra uma área de liberdade para expressar desejos, medos e sentimentos. Essa experiência simbólica tem papel terapêutico, auxiliando no equilíbrio emocional e na superação de conflitos.

Do ponto de vista biológico, o brincar estimula o desenvolvimento neurológico. Atividades lúdicas estimulam áreas do cérebro ligadas à memória, à linguagem, à motricidade e à criatividade, mostrando que o brincar está profundamente implicado no desenvolvimento cognitivo e cerebral da criança. A ausência de experiências lúdicas pode comprometer esse processo e afetar habilidades fundamentais.

A partir desse conjunto de fatores, compreende-se que o brincar transcende o entretenimento, sendo parte essencial da formação infantil. As instituições educativas devem, portanto, garantir não apenas momentos e espaços para o brincar, mas também uma escuta ativa que valorize as brincadeiras como expressão legítima de cultura e aprendizagem. Para isso, é necessário um olhar atento, sensível e comprometido com a infância.

A Organização das Nações Unidas (ONU), em seu Comentário Geral nº 17 sobre o direito da criança ao jogo, afirma que brincar é indispensável para o bem-estar e o desenvolvimento saudável, sendo um direito universal a ser garantido por todas as sociedades (ONU, 2013). Tal reconhecimento

reforça o dever de educadores, gestores e famílias em assegurar o brincar como prática cotidiana e respeitosa da infância.

DESENVOLVIMENTO MOTOR E CORPORAL

O brincar está intrinsecamente ligado ao movimento, que é a base do desenvolvimento motor durante a infância. Desde os primeiros anos, as crianças exploram seu corpo e o ambiente por meio de atividades lúdicas que estimulam a coordenação motora ampla — como correr, pular, escalar — e a coordenação motora fina — como manipular pequenos objetos, desenhar e modelar. Essa diversidade de movimentos é fundamental para o amadurecimento neuromotor, processo que envolve o desenvolvimento progressivo das capacidades musculares, sensoriais e cerebrais, permitindo que a criança conquiste habilidades básicas para sua autonomia e aprendizagem escolar (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 27).

Atividades que envolvem o corpo em movimento não apenas fortalecem os músculos, mas também contribuem para a consciência corporal, que é a percepção e o controle dos próprios gestos e postura. Essa percepção corporal é fundamental para o domínio dos movimentos e para o estabelecimento da lateralidade, que influencia, por exemplo, a escrita e a coordenação manual (VYGOTSKY, 2007, p. 129). Vygotsky enfatiza que a criança aprende a partir da interação entre o corpo, o outro e o ambiente, sendo o corpo o primeiro instrumento de mediação da aprendizagem e da construção do conhecimento. Assim, o movimento torna-se um meio privilegiado pelo qual as crianças estabelecem relações com o mundo e internalizam saberes.

O brincar possibilita ainda a integração sensório-motora, que é a capacidade do sistema nervoso de processar informações sensoriais e traduzi-las em respostas motoras coordenadas. Nos primeiros anos de vida, essa integração é vital para o desenvolvimento da atenção, da linguagem e da regulação emocional. Fonseca (2008, p. 41) ressalta que a exploração corporal realizada por meio do brincar estimula as vias sensoriais e motoras, favorecendo o amadurecimento de funções cerebrais superiores. Por outro lado, ambientes que limitam o movimento e restringem as oportunidades de brincar comprometem essas experiências sensório-motoras, podendo gerar atrasos no desenvolvimento global da criança.

Além das dimensões motoras e cognitivas, o brincar ativo exerce um papel importante na promoção da saúde física das crianças. Gaya e Silva (2007, p. 48) destacam que crianças que se envolvem regularmente em brincadeiras que exigem esforço físico apresentam indicadores de saúde melhores, como menor risco de obesidade, maior resistência cardiovascular e melhor postura corporal. O movimento também contribui para o desenvolvimento do sistema respiratório, circulatório e imunológico, consolidando o brincar como uma prática integral de cuidado e bem-estar.

Para que essas potencialidades sejam plenamente desenvolvidas, é imprescindível que as instituições de Educação Infantil proporcionem espaços amplos, seguros e estimulantes para o brincar motor. Parques, quadras esportivas, salas multiuso e brinquedos variados — que incentivem o movimento livre e a exploração corporal — devem fazer parte da rotina pedagógica. O corpo, em movimento constante, não apenas aprende e se expressa, mas constrói saúde, autonomia e identidade. Dessa forma, o brincar motor se configura como uma dimensão fundamental para o desenvolvimento pleno da criança.

DIMENSÕES EMOCIONAIS E AFETIVAS DO BRINCAR

O brincar transcende o simples ato de divertir-se; trata-se de uma expressão emocional profunda que permite às crianças externalizar e elaborar suas vivências internas. Durante as brincadeiras, as crianças manifestam sentimentos diversos, desde a alegria e a euforia até a frustração e o medo, construindo assim uma rica experiência afetiva que contribui para seu amadurecimento emocional. Winnicott (1975, p. 74) destaca o brincar como um “espaço potencial” de transição — uma zona intermediária entre o mundo interno da criança e a realidade externa — onde ela pode experimentar e ressignificar seus medos, ansiedades e desejos de forma segura. Nesse ambiente simbólico, a criança tem a oportunidade de representar e reorganizar situações vividas, o que favorece o desenvolvimento da resiliência e da capacidade de enfrentamento emocional.

As emoções expressas e experimentadas durante o brincar são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência emocional, conceito explorado por Goleman (1995, p. 152), que enfatiza a importância do autocontrole, da empatia e da resiliência emocional para a vida social e acadêmica. A infância é um período crucial para a organização desses afetos, que se estruturam na interação com o outro, especialmente com adultos significativos. O brincar torna-se, assim, um canal privilegiado para a construção e a nomeação das emoções, permitindo que a criança aprenda a lidar com seus estados afetivos de maneira saudável e construtiva.

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo o brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1896, p. 55).

Além do aspecto individual, o brincar desempenha um papel essencial na socialização e na construção de vínculos. É por meio das brincadeiras coletivas que as crianças experimentam o

respeito às regras, a negociação de conflitos e a cooperação, elementos básicos para a convivência social. Piaget (1994, p. 36) e Vygotsky (2007, p. 137) enfatizam que o desenvolvimento humano está diretamente ligado à interação social, sendo o brincar um dos primeiros contextos em que as crianças aprendem valores éticos e normas sociais. A experiência compartilhada do brincar estimula a empatia e o reconhecimento do outro como parceiro e agente da relação.

A qualidade do vínculo afetivo entre a criança e o adulto que a acompanha no brincar é determinante para que a experiência lúdica seja rica e significativa. Quando o educador participa das brincadeiras com sensibilidade, disponibilidade e respeito, cria um ambiente acolhedor e seguro, propício à livre expressão infantil. Oliveira-Formosinho e Araújo (2011, p. 15) ressaltam que a escuta pedagógica atenta às intenções infantis transforma o brincar em um espaço de comunicação autêntica, onde sentimentos e desejos são compreendidos e acolhidos, fortalecendo o laço afetivo e a confiança.

É imprescindível que as instituições educativas organizem espaços pedagógicos que incentivem o brincar livre, evitando intervenções excessivamente diretivas que possam tolher a espontaneidade da criança. Particularmente, o jogo simbólico merece destaque, pois permite que a criança brinque de ser, experimente papéis sociais e reelabore conflitos familiares e situações cotidianas sob a perspectiva da fantasia e da imaginação, o que é essencial para seu desenvolvimento emocional e social.

Por fim, o brincar que respeita e valoriza as dimensões emocionais da criança está diretamente ligado à saúde mental e ao bem-estar psicológico. Conforme Perrenoud (2000, p. 17), o equilíbrio afetivo é uma das bases para o processo de aprender; crianças que se sentem emocionalmente acolhidas brincam com maior liberdade, exploram o mundo com curiosidade e desenvolvem aprendizagens mais profundas e significativas. Assim, brincar não é apenas um momento de diversão, mas uma forma de cuidar da saúde emocional e da formação integral da criança.

IMPACTOS COGNITIVOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo é amplamente reconhecida por estudiosos da educação e da psicologia, que apontam o brincar como uma atividade essencial para o processo de aprendizagem infantil. O ato de brincar estimula diversos processos mentais complexos, como a imaginação, a resolução de problemas, o pensamento lógico, a memória e a atenção. Vygotsky (2007, p. 121) enfatiza que a brincadeira simbólica é um marco inicial para o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois durante esse tipo de jogo a criança consegue dissociar o significante do significado, operando mentalmente sobre símbolos que representam a realidade, o que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

No decorrer das brincadeiras, as crianças se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem, formulando hipóteses, testando ideias e construindo explicações para o mundo ao seu redor. Essa dinâmica promove uma aprendizagem ativa e significativa, onde o conhecimento não é simplesmente recebido passivamente, mas sim construído pela interação constante entre o sujeito e o objeto do saber. Piaget (1994, p. 28) reforça essa perspectiva ao defender o jogo como uma forma privilegiada de assimilação e acomodação do conhecimento, processos que permitem à criança adaptar-se e compreender novas informações por meio da ação.

(...) brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso. (VEÇASCO, 1996, p. 78).

Além disso, o brincar é um potente instrumento para o desenvolvimento da linguagem oral, que emerge e se consolida por meio da comunicação e da interação social presentes nas brincadeiras. Narrar histórias, assumir papéis, explicar regras e negociar com os colegas são atividades frequentes que exigem articulação verbal, organização do pensamento e compreensão mútua. Rego (2001, p. 89) destaca que a linguagem funciona como mediadora não apenas das relações sociais, mas também das funções cognitivas superiores, sendo o brincar um ambiente fértil para seu desenvolvimento e aprimoramento.

O jogo também favorece a atenção compartilhada e o foco, características essenciais para o desenvolvimento escolar. Em especial, brincadeiras que apresentam regras ou desafios motores e intelectuais, como jogos de tabuleiro, quebra-cabeças ou desafios simbólicos, ajudam a criança a manter-se concentrada e a desenvolver a perseverança para concluir uma tarefa. Kishimoto (1998, p. 47) ressalta que essas atividades contribuem para o fortalecimento da atenção sustentada e da capacidade de resolver problemas, habilidades fundamentais para o desempenho acadêmico.

Por fim, a aprendizagem significativa se estabelece quando a criança está envolvida afetivamente, motivada e interessada na atividade proposta. O brincar, por sua natureza prazerosa e instigante, cria condições ideais para essa aprendizagem acontecer. Campos et al. (2012, p. 15) defendem que o lúdico deve ser compreendido como uma estratégia pedagógica capaz de valorizar a curiosidade e a criatividade, respeitando os tempos e os modos de aprender de cada criança. Dessa forma, o brincar não apenas promove o desenvolvimento cognitivo, mas amplia as possibilidades de ensinar e aprender com sentido, promovendo uma educação mais efetiva, contextualizada e centrada na criança.

O brincar constitui um espaço privilegiado para a convivência social e a promoção da inclusão, permitindo que crianças de diferentes origens culturais, capacidades e trajetórias de vida se encontrem, reconheçam suas singularidades e aprendam a respeitar as diferenças. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 35), a convivência é um direito fundamental da criança na Educação Infantil, e o brincar é o meio pelo qual essa convivência democrática, dialógica e respeitosa se torna possível e concreta.

Nas brincadeiras coletivas, as crianças são desafiadas a negociar papéis, compartilhar recursos, lidar com frustrações e resolver conflitos, atividades que promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade. O brincar em grupo fortalece a empatia, a escuta ativa e a cooperação, consolidando essas práticas como fundamentos da cidadania desde os primeiros anos da infância. Essa experiência social lúdica é o alicerce para o aprendizado de valores democráticos e para a construção de relações interpessoais saudáveis.

A inclusão efetiva no contexto do brincar requer a garantia do direito à participação plena das crianças com deficiência, assegurando ambientes acessíveis, brinquedos adaptados e mediações pedagógicas sensíveis às necessidades específicas de cada criança. Mantoan (2006, p. 52) ressalta que a inclusão se realiza quando todos os sujeitos participam de forma significativa e interativa, sendo o brincar um instrumento valioso para essa integração, pois possibilita a valorização das diferenças e o reconhecimento das singularidades dentro de um espaço comum.

Além disso, o ambiente educativo deve ser concebido para favorecer o brincar entre crianças de variadas idades, gêneros e contextos socioculturais, estimulando a troca de experiências e a aprendizagem mútua. As brincadeiras tradicionais e culturais desempenham papel relevante nesse processo, pois são transmitidas oralmente e por imitação, reforçando vínculos comunitários, identidade coletiva e valores compartilhados. Brougère (2010, p. 58) enfatiza que o brincar é um veículo cultural que carrega saberes, práticas e significados transmitidos de geração em geração, sendo, portanto, um espaço de preservação e construção cultural.

Por fim, cabe ao educador observar e mediar as interações que ocorrem durante o brincar, promovendo a escuta sensível, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Participar das brincadeiras junto às crianças possibilita conhecer suas histórias, seus afetos e suas maneiras singulares de estar no mundo, contribuindo para a construção de um ambiente educativo inclusivo, justo e acolhedor, onde todos possam se sentir pertencentes e reconhecidos.

O PAPEL DO EDUCADOR E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Garantir o direito ao brincar na infância é uma tarefa que exige não apenas o compromisso individual dos educadores, mas também uma articulação institucional e política ampla. O educador

ocupa um papel central na valorização do brincar enquanto eixo estruturante da prática pedagógica, sendo responsável por criar ambientes que sejam intencionais, acolhedores e respeitosos às necessidades e interesses das crianças. Oliveira-Formosinho e Araújo (2011, p. 17) ressaltam que o educador deve agir como um pesquisador da infância, observando cuidadosamente as experiências lúdicas vividas, interpretando-as com sensibilidade e planejando intervenções que potencializem o desenvolvimento infantil a partir do brincar.

Para desempenhar esse papel de forma qualificada, é indispensável o investimento em formação continuada que capacite os profissionais a compreenderem o brincar não como mera atividade recreativa, mas como uma dimensão complexa e essencial do currículo da Educação Infantil. Campos et al. (2012, p. 13) evidenciam que muitos educadores ainda mantêm uma visão restrita do brincar, associando-o apenas ao momento do recreio, o que contribui para o subdimensionamento de sua importância pedagógica. A superação dessa percepção exige políticas públicas eficazes que reconheçam o lúdico como direito fundamental da criança e prática pedagógica estruturante para a formação integral.

Além disso, o gestor escolar tem papel fundamental em garantir que haja tempo, espaço e materiais adequados para o brincar na rotina da instituição. A organização de ambientes diversificados, com brinquedos variados, áreas externas amplas e seguras, e a liberdade para o movimento são condições essenciais para o pleno desenvolvimento motor, emocional e social da criança. Kramer (2007, p. 44) enfatiza que o brincar deve estar inserido no projeto político-pedagógico da escola, sendo planejado, sistematizado e avaliado com a intencionalidade de promover aprendizagens significativas e integradoras.

No âmbito das políticas públicas, é fundamental assegurar que o brincar esteja presente nas diretrizes curriculares, nos materiais de apoio pedagógico e nas avaliações institucionais. A “Política Nacional da Primeira Infância” (BRASIL, 2010, p. 19) reforça esse compromisso, destacando o brincar como um direito a ser garantido não só pelo Estado, mas também pelas famílias e pela sociedade em geral, configurando-se como um dever coletivo e uma prioridade nas agendas públicas.

Por fim, o envolvimento das famílias é um componente indispensável para a efetivação do direito ao brincar. A escola deve promover um diálogo constante com os cuidadores, conscientizando-os sobre a importância do brincar e incentivando a criação de tempos e espaços lúdicos no ambiente doméstico. Ao fortalecer essa parceria entre escola e família, amplia-se a rede de cuidado e educação da criança, garantindo que o brincar não fique restrito ao espaço escolar, mas esteja presente em todas as dimensões da infância, fortalecendo assim o desenvolvimento integral e a qualidade de vida das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar configura-se como uma dimensão essencial para o desenvolvimento global da criança, abrangendo aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Por meio do brincar, as crianças não apenas exercitam o corpo, mas também elaboram experiências emocionais significativas, constroem saberes e desenvolvem competências para a convivência social. Dessa forma, o brincar deve ser compreendido e valorizado como um direito inalienável da infância, fundamental para a construção de uma base sólida que sustentará aprendizagens e vivências futuras.

Ao longo do artigo, ficou evidente que o desenvolvimento motor e corporal se encontra indissociavelmente ligado ao movimento explorado nas brincadeiras, sendo imprescindível que os espaços educativos garantam condições adequadas para essa prática. Igualmente, as dimensões emocionais e afetivas do brincar evidenciam a importância do reconhecimento da criança como sujeito emocionalmente complexo, que encontra no brincar um ambiente seguro para expressão, comunicação e elaboração dos próprios sentimentos.

No que tange aos impactos cognitivos, o brincar favorece uma aprendizagem ativa e significativa, estimulando processos como o pensamento abstrato, a linguagem e a atenção. Essas experiências lúdicas criam condições para que a criança se envolva afetivamente no processo de aprender, tornando esse caminho mais prazeroso e eficiente. Paralelamente, o brincar funciona como ferramenta de inclusão e convivência social, promovendo o respeito às diferenças, a empatia e a cooperação, e reforçando valores democráticos desde os primeiros anos.

Por fim, destaca-se o papel imprescindível dos educadores, gestores e políticas públicas na garantia do direito ao brincar, demandando formação continuada, ambientes adequados, materiais apropriados e a construção de parcerias com as famílias. Garantir o brincar como prática pedagógica estruturante é investir no desenvolvimento integral das crianças, consolidando um projeto educativo que respeita a infância em sua plenitude e potencialidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

_____. **Política Nacional da Primeira Infância.** Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), 2010. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca/Cartilha_Pol_Nac_PInfancia.pdf.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Maria Malta et al. **Infância como construção social:** contribuições do campo da Pedagogia. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012.

FONSECA, Vânia Maria dos Santos. **Psicomotricidade:** Concepção, fundamentos e intervenções. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FROEBEL'S, Friedrich. **Pedagogics of the Kindergarten** – or his ideas concerning the play and plaything of the child. HARRIS, W.T. (Ed). The international series. New York/London: D. Appleton and Company, 1912. vol 30.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes, adultos.** 5. ed. Boston: McGraw-Hill, 2005.

GAYA, André Luiz; SILVA, Denise L. **Atividade física e saúde na infância:** uma revisão. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 13, n. 1, p. 45-50, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 8° ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** In: MOYSÉS, L. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. Campinas: Papirus, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. **A escuta sensível das crianças.** Porto Alegre: Penso, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNICEF. **Comentário Geral nº 17 (2013) sobre o direito da criança ao brincar, lazer e participação cultural (Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança)**. Nova York: Comitê dos Direitos da Criança da ONU, 2013.

VELASCO, Calcida Gonsalves. **Brincar: o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

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

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

AEE E AS CONCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO SALA MULTIFUNCIONAL



AEE AND CONCEPTS ABOUT SPECIAL EDUCATION AND INCLUSION MULTIFUNCTIONAL ROOM

DEUZA JULIA ROMANO DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, em 2011. Pós- Graduação "Lato Sensu" em Nível de Especialização em registro e Documentação Pedagógica na Educação infantil. Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema, em 2024. Professora de Educação Infantil desde 2020 na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

As questões acerca da Educação Especial e Inclusão possuem fundamental importância de reflexões quanto às ações tomadas no âmbito familiar, social, educacional, bem como as políticas públicas que atendam as especificidades de cada pessoa com deficiência. O artigo apresenta informações referentes à Educação Especial e Inclusão na perspectiva de Políticas Públicas e reflexões acerca da ação pedagógica em atendimento a pessoa com deficiência. Vale ressaltar a reformulação de ensino, no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (B.N.C.C.), a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), ratificação da Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais, dentre outros pareceres e contribuições de autores que são essenciais e que corroboram este trabalho. A contextualização histórica sobre Educação Especial e Inclusão ganha destaque para referendar os avanços e implementação de Políticas Públicas com vista as Leis Nacionais e Internacionais, bem como adesão de profissionais da educação na formação básica com o advento de especialização na área a fim de mensurar procedimentos regulares de atendimento a pessoa com deficiência na rede de ensino, com ressalva aos desafios da Educação Especial e Inclusão que são objetos de estudo deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial e Inclusão; Políticas Públicas; Profissionais da Educação.

ABSTRACT

Issues surrounding Special Education and Inclusion are fundamentally important for reflection on actions taken within the family, social, and educational spheres, as well as public policies that address

the specific needs of each person with a disability. This article presents information regarding Special Education and Inclusion from a Public Policy perspective and reflections on pedagogical action in serving people with disabilities. It is worth highlighting the reformulation of teaching, with regard to the National Common Curricular Base (B.N.C.C.), the National Education Guidelines and Bases Law (9.394/96), ratification of the Salamanca Declaration and the Line of Action on Special Educational Needs, among other opinions and contributions from authors that are essential and corroborate this work. The historical context of Special Education and Inclusion is highlighted to validate the advances and implementation of Public Policies in accordance with National and International Laws, as well as the adoption of education professionals in basic education with the advent of specialization in the area. This context aims to measure regular procedures for serving people with disabilities in the education system, with an emphasis on the challenges of Special Education and Inclusion, which are the subject of this study.

KEYWORDS: Special Education and Inclusion; Public Policies; Education Professionals.

INTRODUÇÃO

Por meio da educação uma sociedade se modifica e se edifica em sua língua e cultura. O mercado de trabalho tende a buscar profissionais qualificados que possam gerar produtividade e ganhos para suas empresas. A garantia de estudos surgiu por necessidade de qualificação da mão de obra desde o período colonial.

Os jesuítas por intermédio da catequização levaram o processo de ensino e aprendizagem ao povo brasileiro que mais tarde seria reavaliado sua eficácia passando por inúmeras modificações até a atualidade. Notadamente vimos esse mesmo efeito no regime militar que igualmente realizou inúmeras mudanças até chegar à educação que temos hoje. O surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.) não trouxe a eficácia esperada, haja vista seu primeiro registro no ano de mil novecentos e sessenta. No entanto, com o efervescer nacional surge então a L.D.B. promulgada em 1996 com a expectativa de novas mudanças e prevendo um crescimento nacional em se tratando de pesquisa e desenvolvimento tecnológico. No que se refere à educação especial, a declaração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no artigo 59.

Nessa perspectiva pretendemos uma reflexão crítica quanto às políticas públicas com ênfase na educação especial. Para isso, devemos tomar como cautela a formação docente e o atendimento na área de educação especial respeitando as limitações de cada sujeito. Acreditava-se, portanto, que nenhum indivíduo que estivesse apto ao trabalho poderia exercer tais funções, no entanto, pesquisas demonstram que há novas formas de atendimento às dificuldades de aprendizagem e/ou limitações física/intelectual sendo fruto de caminhos alternativos as pessoas com deficiência, permitindo exercer funções no mercado de trabalho, contribuindo para o exercício da cidadania.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Os Serviços de Educação Profissional têm a função de identificar, desenvolver e organizar recursos instrucionais e acessíveis que levem em conta as necessidades específicas dos alunos e removam barreiras à plena participação dos alunos. As atividades realizadas no AEE são diferentes daquelas realizadas em sala de aula regular e não substituem a escolaridade. Este serviço complementa e/ou complementa a formação dos alunos para alcançarem autonomia e independência dentro e fora da escola.

Neste sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais é organizada como espaço para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, elaborando estratégias, recursos e contribuindo na organização da rotina, a qual favorecerá a compreensão e a comunicação da criança entre seus pares no ambiente escolar. Para tanto, de acordo com a legislação vigente, uma das atribuições do AEE é identificar as necessidades específicas e elabora um plano de acordo com as especificidades de cada criança. Na execução do plano de AEE, será necessária a articulação entre os profissionais do ambiente escolar e da família, a fim de observar a funcionalidade e a aplicabilidade utilizada no desenvolvimento do plano para a criança.

A questão da Inclusão é sem dúvidas algo mais grave que as situações encontradas nas escolas, pois existe uma conjuntura de problemas sociais que os alunos especiais têm que enfrentar.

Por isso nossa proposta é identificar os desafios existentes nas escolas e tentar aperfeiçoá-los para que exista uma verdadeira efetivação da legislação.

Segundo autora Maria do Carmo Menicucci “a inclusão escolar significa garantir mais do que apenas o acesso: a permanência, o percurso, a terminalidade, a certificação e o sucesso escolar também dos alunos com deficiência. Para isso a escola tem que oferecer esses suportes que o aluno vai precisar para que ele possa aprender com e como os outros colegas. Para garantir esses suportes, é preciso que os órgãos públicos de educação, as Secretarias de Educação Estadual e municipal estejam comprometidas com a inclusão escolar, enquanto políticas públicas, de forma que sejam implementadas condições básicas que facilitem o ingresso de alunos com necessidades educativas especiais na escola comum...” (2008, p.17)

Mas o nosso país vive em um sistema educacional extremamente capitalista, onde a qualidade e o bem-estar dos alunos nem sempre convém para o poder público, que muito mais fácil seria adotar o método utilizado no passado, que era o isolamento, afinal não geraria despesas aos cofres públicos. Porque a implantação de uma educação inclusiva requer investimentos para poder atender toda a diversidade encontrada nas escolas.

Vemos, portanto que é necessário esse interesse e a ação do poder público para as adaptações de grande porte na Educação Inclusiva, mas também se faz necessária as adaptações de pequeno porte que cabem aos professores mesmo providenciar, ou seja: novas formas de ensinar, de avaliar, de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, de se relacionar com as suas diferenças, de trabalhar de forma cooperativa, de buscar apoios e parcerias com instituições e com outros profissionais

Conforme diz Maria do Carmo Menicucci, “após a Constituição de 1988, ocorreram vários avanços significativos na Educação Inclusiva, mas infelizmente só no papel, e não no âmbito de sua concretização”. Ainda hoje existem várias crianças e adolescentes isolados nas suas casas, muitas vezes porque a escola não oferece a Educação adequada para adaptação desse aluno, portanto, o Poder Público ainda é muito omissivo em relação ao pleno exercício da cidadania dos portadores de necessidades especiais.

É importante ressaltar também que precisamos lutar para que essas leis sejam respeitadas, para isso é importante transpor os desafios para sua implementação. E fazer com que todos os cidadãos conheçam seus direitos que estão fundamentados legalmente.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E O FAZER PEDAGÓGICO

A educação especial e inclusiva é distinta em termos, porém diferentes em suas aplicações. Para tanto, vale-se de esclarecimento quanto aos dois segmentos apresentados. Enquanto a Educação Especial tem por premissa o atendimento à pessoa com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas, a Educação Inclusiva versa as políticas públicas de reestruturação da cultura e das práticas vivenciais nas escolas, nesse sentido a inclusão se faz por meio da educação especial que concede suporte a pessoa com deficiência, enquanto a inclusão busca alternativas para ingresso desse sujeito no mercado de trabalho respeitando suas limitações.

Um estudo da literatura contribui para a fundamentação teórica sobre a educação inclusiva e os seus desafios. Quando falamos de educação inclusiva, temos em mente um processo aberto e interactivo através do qual as escolas e a sociedade como um todo são capazes de incorporar a diversidade da sua clientela existente nos seus sistemas educativos regulares, bem como nos seus sistemas sociais. Nosso objetivo é identificar as maiores dificuldades dos alunos com necessidades especiais para participarem efetivamente do ensino regular.

Por se tratar de um processo repleto de imprevistos, a inclusão não tem fórmula e exige melhoria contínua, ao passo que a busca pela inclusão de todos os alunos é tema de debate desde a década de 1990. Porque morar com alguém com necessidades especiais ainda gera muito medo. Alguns paradigmas educacionais exigem mudanças ou reestruturações das práticas escolares a partir do planejamento e gestão do processo educativo.

Pessoas com necessidades especiais também estão preparadas para assumirem seus papéis na sociedade. Portanto, as escolas só poderão ser verdadeiramente inclusivas se os alunos aplicarem o ensino e a aprendizagem no seu desempenho académico, porque não basta estar em sala de aula sem interagir com os professores, sem aprender, sem adquirir conhecimentos. Portanto, sem cultura não podemos falar de tolerância, mas não de integração.

Todo o processo de inclusão social está directamente relacionado com a educação de qualidade que as escolas podem proporcionar, o que naturalmente favorece o desenvolvimento

integral dos alunos especiais e proporciona melhores condições de integração social, porque só com a aquisição cognitiva pode haver verdadeira inclusão.

A Declaração de Salamanca (1994) é um documento cujas directrizes consideram a necessidade de promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais nas políticas necessárias para apoiar uma abordagem inclusiva à educação que permita verdadeiramente que as escolas sirvam todas as crianças, especialmente aquelas com serviços para crianças com necessidades educacionais especiais.

O documento desafia as escolas a reorganizarem-se para acolher todas as crianças de forma igual, independentemente das suas diferenças. (Conhecimento e Prática Inclusivos, p. 19)

A educação inclusiva promove a atenção à diversidade da comunidade escolar e requer a organização e adaptação de novas formas de integração e relacionamento, espaços físicos e programas instrucionais. É um processo no qual as escolas e a sociedade como um todo são abertas e adaptáveis, capazes de incorporar a diversidade da sua clientela existente nos seus sistemas educativos regulares, bem como nos sistemas sociais em geral.

Essa convivência com alunos de salas regulares faz com que eles superem os preconceitos estereotipados e que interajam com eles sem nenhum tipo de rejeição. São através das interações que eles passam a desenvolver suas subjetividades e se transformam assim em cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade na qual os excluem sistematicamente. Os autores pesquisados foram unânimes em dar ênfase à importância da convivência no âmbito escolar para a construção da subjetividade e da cidadania.

Segundo a LDB “Educação Especial, trata-se de uma modalidade de educação escolar, voltada para a Formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania.” (Lei de Diretrizes de Bases Lei 9394/96, art.58).

Portanto essa Educação Inclusiva esperada deve atender a diversidade de alunos para que eles sejam introduzidos desde a escola na sociedade que fazem parte. Conforme a Secretaria da Educação de São Paulo.

Para melhor compreendermos, apresentamos os eixos de cada terminologia.

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
●prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular.	●acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais.

●garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. ●fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. ●assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. ●adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; ●formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. ●implantação de salas de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.	●ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos. ●buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos. ●provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola. ●o rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais. ●formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários à sua capacitação. ●garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida. ●capacitar à escola para atender a todos os alunos.

Disponível em<<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf>> em: 06 jun. 2019

O profissional da educação que irá atuar diretamente com crianças, adolescentes, adultos e seniores com deficiência deve compreender formas de atendimento na área valendo-se de

estratégias metodológicas específicas que tratem a educação especial e inclusão de forma assertiva. Vale salientar que a Educação Especial e Inclusão está articulada com a Base Nacional Comum Curricular (B.N.C.C.) e contempla o ensino universal a todos os cidadãos.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Essa convivência com alunos de salas regulares faz com que eles superem os preconceitos estereotipados e que interajam com eles sem nenhum tipo de rejeição. São através das interações que eles passam a desenvolver suas subjetividades e se transformam assim em cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade na qual os excluem sistematicamente. Os autores pesquisados foram unânimes em dar ênfase à importância da convivência no âmbito escolar para a construção da subjetividade e da cidadania.

Não podemos esperar que a escola esteja pronta para incluir esses alunos, se já no convívio familiar eles se sentem e são excluídos. É necessário acreditar no ser humano, independente de possuir ou não alguma necessidade especial. Todos têm dificuldades e todos podem superá-las e fazerem parte construtiva da sociedade contemporânea.

O profissional da educação que irá atuar diretamente com crianças, adolescentes, adultos e seniores com deficiência deve compreender formas de atendimento na área valendo-se de estratégias metodológicas específicas que tratem a educação especial e inclusão de forma assertiva. Vale salientar que a Educação Especial e Inclusão está articulada com a Base Nacional Comum Curricular (B.N.C.C.) e contempla o ensino universal a todos os cidadãos.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há

surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.34).

As Organizações não Governamentais (O.N.G.'s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

Cabe-se no momento de inclusão de crianças e adolescentes nas redes públicas e particulares de ensino uma reflexão quanto à formação dos profissionais da educação, uma vez que deva haver um entendimento sobre as deficiências e distúrbios.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O atendimento educacional especial é uma forma de garantir que a singularidade de cada aluno com necessidades educacionais especiais seja reconhecida e atendida. Isso pode ser feito em uma sala de recursos multiuso, espaço organizado e dotado de materiais didáticos adaptados, equipamentos e profissionais capacitados para atender às necessidades educacionais especiais, projetado para dar o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, auxiliando-os na aquisição de conhecimentos. Este serviço deverá ser oferecido em horário inverso ao das aulas regulares.

O atendimento educacional especial é uma forma de garantir que a singularidade de cada aluno com necessidades educacionais especiais seja reconhecida e atendida. Isso pode ser feito em

uma sala de recursos multiuso, espaço organizado e dotado de materiais didáticos adaptados, equipamentos e profissionais capacitados para atender às necessidades educacionais especiais, projetado para dar o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, auxiliando-os na aquisição de conhecimentos. Este serviço deverá ser oferecido em horário inverso ao das aulas regulares.

O princípio da organização de uma sala de recursos polivalente baseia-se na ideia de que todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, são educados no âmbito do currículo normal do ensino regular. É responsabilidade das famílias, das escolas, dos sistemas e da sociedade garantir os direitos dos alunos da educação especial.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, em seu artigo 2º orientam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (ALVES, 2008, p.11).

Os serviços educativos especializados constituem diferentes partes do currículo para alunos com necessidades educacionais especiais e são institucionalmente organizados para apoiar, complementar e complementar os serviços educativos gerais. Dentre as atividades curriculares específicas realizadas na Sala de Recursos do Serviço Educacional Profissional, destacam-se: ensino de Libras, sistema Braille, sorobã e comunicação alternativa. Este serviço não pode ser confundido com o reforço escolar ou com a mera repetição de conteúdos processuais desenvolvidos em sala de aula, mas deve constituir um conjunto específico de procedimentos que mediem processos de apropriação e produção de conhecimento.

São alunos atendidos pela Sala de Recursos aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente. Estes incluem alunos que apresentam graves dificuldades de aprendizagem ou limitações de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades do curso, alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferentes dos demais, que demonstram alta habilidade/talento e que demonstram grande conforto com o aprendizado ou interesse estudantes. Relativos a determinados temas ou de grande criatividade ou talentos específicos. Esses grupos também incluem alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, deficiências, disfunções ou deficiências, tais como: autismo, TDAH, déficit de atenção, deficiências físicas, paralisia cerebral, etc. (MANTOIANO, 1997).

Os professores das salas de recursos devem participar como professores em suplementos curriculares específicos ou atividades complementares que constituem serviços educacionais profissionais; colaborar com os professores da classe regular para desenvolver estratégias de ensino que facilitem aos alunos com necessidades educacionais especiais aprender o currículo e interagir em pequenos grupos; orientar as famílias no processo educacional; Informar a comunidade escolar sobre a legislação vigente e as normas educacionais que garantem a educação inclusiva; participar

do processo de identificação e tomada de decisões para atender às necessidades especiais dos alunos; preparar materiais específicos para os alunos usarem na sala de recursos; fornecer orientações sobre os materiais didáticos utilizados pelos alunos na sala de aula regular Desenvolver; instruir e orientar o uso de equipamentos, materiais específicos, etc. (EGLER, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial, ainda que perpetue inúmeros debates, não se faz demasiado perplexo de nossos debates e descobertas. As discussões das novas políticas públicas tem sido um momento de angústia por parte da grande população que avalia a eficácia das ações empregadas em prol da educação especial e inclusão.

Sobre a perspectiva da neurociência e educação inclusiva, podemos perceber que ao longo de nossa vida, as experiências sensoriais que acumulamos nos fornecem condições para que o nosso sistema nervoso central processe as informações e as transforme em conhecimentos.

Atualmente, verificamos que a neurociência cognitiva tem fundamental importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem. É a forma como o cérebro produz cognição e comportamento.

A partir da compreensão dos processos de funcionamento do cérebro, fica mais fácil compreendermos por que algumas crianças possuem dificuldades para aprender. E através deste entendimento é possível detectar o que está interferindo na atenção, concentração, memória e percepção deste aluno frente à aprendizagem, e portanto, buscar os recursos adequados oferecidos pela neurociência. Desta forma possibilita desenvolver modelos de aprendizado, respeitando o processo cognitivo de cada um e com soluções acertadas para cada pessoa.

O professor que entende como o cérebro produz cognição, conhecimento, saberá como facilitar a questão da aprendizagem do seu aluno.

É na educação inclusiva que nos permitimos perceber que ainda nada está pronto ou definitivo e mudamos constantemente de papéis, de ensino e de aprendizagem. Portanto, acreditamos que o programa AEE permite essa flexibilidade porque nos leva a refletir sobre o que é desenvolvido, e essa troca entre os profissionais que trabalham com os alunos permite novas construções, novas elaborações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** CNE: Brasília, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso 15 ago. 2025.

_____. **Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 15 de agosto 2025.

BUENO, J.G.S. **“A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular”**. Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil**: do início do século XXI ao início dos anos 2000. Campinas. Coautor, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortes, 1999.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para melhorar as equipes escolares. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprenda a ser tolerante e aprenda com tolerância**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006. SASSAKI, Romeu E beleza. **Inclusão: Construindo uma sociedade que beneficie a todos**. 4ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. [Adotado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais]. Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA



ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO MEANINGFUL AND INCLUSIVE LEARNING

DORA CELIA PICON LOIOLA

Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade FINTEC (2009); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade FATECE (2012); Licenciatura em Pedagogia Gestão pela Faculdade ÍTALO BRASILEIRO (2021); Professora de Educação Básica II de Língua Inglesa pelo Governo do Estado de São Paulo (2009); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Carlos Francisco Gaspar (2012).

RESUMO

Este artigo discute o papel das tecnologias assistivas na promoção de uma aprendizagem significativa no contexto da educação especial. A partir de uma abordagem teórica e prática, são analisadas as contribuições dessas ferramentas para a inclusão escolar, destacando seu potencial de ampliar a autonomia, a participação ativa e a personalização do ensino para estudantes com deficiência. São apresentados exemplos concretos de tecnologias utilizadas, como softwares de leitura, dispositivos móveis adaptados e sistemas de comunicação alternativa. Além disso, o estudo aborda os principais desafios enfrentados na implementação dessas tecnologias, como a formação docente, a infraestrutura escolar e as barreiras atitudinais, propondo soluções viáveis para superá-los. Conclui-se que, quando integradas de forma planejada e inclusiva, as tecnologias assistivas podem transformar significativamente o processo educacional, contribuindo para uma escola mais acessível, equitativa e centrada nas necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas; Educação Especial; Práticas Inclusivas; Personalização Do Ensino; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This article discusses the role of assistive technologies in promoting meaningful learning in the context of special education. Using a theoretical and practical approach, the contributions of these tools to school inclusion are analyzed, highlighting their potential to increase autonomy, active participation, and personalized instruction for students with disabilities. Concrete examples of technologies used, such as reading software, adapted mobile devices, and alternative communication systems, are presented. Furthermore, the study addresses the main challenges faced in implementing these technologies, such as teacher training, school infrastructure, and attitudinal barriers, proposing viable solutions to overcome them. The conclusion is that, when integrated in a planned and inclusive manner, assistive technologies can significantly transform the educational process, contributing to a more accessible, equitable, and student-centered school.

Keywords: Assistive Technologies; Special Education; Inclusive Practices; Personalization of Instruction; Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação inclusiva e equitativa tem impulsionado transformações significativas no cenário educacional, especialmente no que diz respeito à educação especial. Nesse contexto, as tecnologias emergem como ferramentas poderosas para promover uma aprendizagem significativa, respeitando as singularidades de cada estudante e ampliando suas possibilidades de participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de recursos tecnológicos, como softwares educativos, dispositivos móveis, plataformas digitais e tecnologias assistivas, tem contribuído para a superação de barreiras físicas, comunicacionais e cognitivas, favorecendo a construção do conhecimento de forma personalizada e interativa. Mais do que facilitar o acesso à informação, essas tecnologias possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e centrados no aluno.

A Internet é uma importante fonte de pesquisa e canal de comunicação, e as escolas precisam acompanhar essas mudanças adaptando-se às novas formas de atender a atual demanda social. (SOUZA, 2013). Sendo assim, torna-se necessário que as crianças tenham, desde cedo, o acesso a essa tecnologia. As escolas devem estimular o uso dos computadores e da Internet a fim de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o aluno na construção do seu próprio conhecimento de forma interativa, conforme observação da BNCC no eixo 5: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BNCC, 2018).

Este artigo tem como objetivo discutir o papel das tecnologias na promoção de uma aprendizagem significativa na educação especial, analisando suas contribuições, desafios e potencial transformador no cotidiano escolar.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

As tecnologias assistivas representam um conjunto de recursos e serviços que têm como objetivo ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo maior autonomia, inclusão e qualidade de vida. No contexto educacional, essas tecnologias desempenham um papel fundamental ao possibilitar que estudantes com diferentes necessidades especiais tenham acesso ao currículo escolar de forma equitativa e significativa.

Entre os recursos mais utilizados estão os leitores de tela, ampliadores de texto, sistemas de comunicação alternativa, teclados adaptados, softwares de reconhecimento de voz, e dispositivos móveis com aplicativos educativos personalizados. Essas ferramentas permitem que os alunos superem barreiras físicas, sensoriais ou cognitivas, participando ativamente das atividades escolares e desenvolvendo suas potencialidades.

Além disso, o uso de tecnologias assistivas favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, nos quais a diversidade é respeitada e valorizada. Para que isso ocorra de forma eficaz, é essencial que os profissionais da educação estejam capacitados para utilizar esses recursos e que as instituições escolares invistam em infraestrutura adequada e políticas de inclusão.

A integração das tecnologias assistivas ao processo pedagógico não apenas facilita o acesso ao conteúdo, mas também estimula a criatividade, a autonomia e o protagonismo dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

EXEMPLOS PRÁTICOS DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO

1. Leitores de Tela (Screen Readers)
Utilizados por estudantes com deficiência visual, esses softwares — como o NVDA ou o JAWS — permitem a leitura de conteúdos digitais por meio de síntese de voz, facilitando o acesso a textos, plataformas de ensino e materiais didáticos.
2. Softwares de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)
Ferramentas como o Livox (desenvolvido no Brasil) ajudam alunos com dificuldades de fala ou mobilidade a se comunicarem por meio de símbolos, imagens e sons personalizados.
3. Tablets e Aplicativos Educativos Adaptados
Dispositivos móveis com aplicativos como o GCompris, Voice Dream

Reader ou LetMeTalk oferecem atividades interativas e acessíveis, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a inclusão digital.

4. Teclados e Mouses Adaptados
Equipamentos com configurações específicas — como teclados ampliados, mouses com controle por movimento ocular ou botões sensíveis ao toque — permitem que alunos com limitações motoras interajam com o computador de forma eficiente.
5. Impressoras Braille e Linhas Braille
Utilizadas para produzir materiais em braille ou permitir a leitura tátil de conteúdos digitais, essas tecnologias são essenciais para estudantes cegos ou com baixa visão.
6. Audiolivros e Podcasts Educativos
Recursos auditivos que oferecem conteúdos escolares em formato acessível, favorecendo a aprendizagem de alunos com deficiência visual ou dificuldades de leitura.

DESAFIOS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apesar dos avanços significativos no desenvolvimento e na disponibilidade de tecnologias assistivas, sua implementação efetiva na educação especial ainda enfrenta diversos desafios.

Esses desafios evidenciam a necessidade de uma abordagem integrada, que envolva gestores, professores, famílias e a comunidade escolar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Superá-los é essencial para garantir que as tecnologias cumpram seu papel de promover uma aprendizagem significativa e equitativa para todos.

As soluções elencadas apontam caminhos possíveis para tornar o uso das tecnologias assistivas mais efetivo e transformador na educação especial. A superação dos desafios exige compromisso coletivo, investimento contínuo e uma visão inclusiva que reconheça o potencial de cada estudante.

1. Formação Insuficiente de Professores

Um dos principais entraves é a falta de capacitação adequada dos profissionais da educação para o uso pedagógico das tecnologias assistivas. Muitos docentes não recebem formação específica sobre como integrar esses recursos às práticas de ensino, o que limita seu potencial de promover uma aprendizagem significativa.

É necessário investir em formações continuadas e oficinas práticas voltadas ao uso de tecnologias na educação especial. Para que isto seja possível, pode-se criar parcerias com universidades e centros de pesquisa para capacitação docente. Além disso, disponibilizar materiais e tutoriais acessíveis favorece o uso de ferramentas tecnológicas.

2. Infraestrutura Escolar Limitada

A ausência de equipamentos tecnológicos nas escolas, como computadores adaptados, acesso à internet de qualidade e dispositivos assistivos, compromete a inclusão digital dos alunos com deficiência. Além disso, a manutenção e atualização desses recursos muitas vezes não são contempladas pelas políticas educacionais.

Para aquisição e manutenção de tecnologias assistivas, é importante estabelecer programas governamentais de financiamento, incentivando uso de tecnologias de baixo custo e código aberto, como softwares gratuitos e acessíveis, além de priorizar a acessibilidade digital nas políticas de infraestrutura escolar.

3. Falta de Políticas Públicas Sustentáveis

Embora existam iniciativas voltadas à inclusão, muitas delas são pontuais e não garantem continuidade. A ausência de políticas públicas consistentes e de financiamento adequado dificulta a implementação sistemática das tecnologias assistivas nas redes de ensino.

Assim, necessitamos de elaboração e implementação de políticas públicas específicas para tecnologia na educação especial, com metas e indicadores de impacto. Além disso, a garantia de orçamento gratuito para programas de inclusão digital, e a criação de comissões intersetoriais que envolvam educadores, gestores, famílias e especialistas para acompanhar e avaliar as ações.

4. Barreiras Atitudinais

Além dos aspectos técnicos, é necessário enfrentar barreiras culturais e sociais, como o preconceito, a desinformação e a resistência à inclusão. A construção de uma cultura escolar inclusiva exige sensibilização, empatia e compromisso coletivo.

As campanhas de conscientização sobre inclusão e diversidade nas escolas, deve ser constante, incentivando práticas pedagógicas que valorizem a empatia, o respeito e a colaboração entre alunos e participação ativa das famílias e da comunidade escolar no processo de inclusão.

5. Adaptação Curricular

A integração das tecnologias assistivas requer uma flexibilização do currículo escolar, com estratégias que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos com deficiência. Essa adaptação nem sempre é realizada de forma eficaz, o que pode comprometer os resultados educacionais.

A utilização de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido, favorecem a personalização, integrando recursos multimodais (áudio, vídeo, imagem, texto) para atender a diferentes estilos de aprendizagem, e o desenvolvimento de planos de ensino individualizados (PEI) com apoio de uma equipe multidisciplinar podem auxiliar neste quesito.

POTENCIAL TRANSFORMADOR DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As tecnologias assistivas e digitais têm se mostrado agentes transformadores no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação especial. Quando utilizadas de forma planejada e inclusiva, essas ferramentas não apenas facilitam o acesso ao conteúdo escolar, mas também promovem o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades.

1. Promoção da Autonomia

Tecnologias como softwares de leitura, aplicativos de comunicação alternativa e dispositivos adaptados permitem que os alunos com deficiência realizem atividades de forma independente, reduzindo a dependência de terceiros e fortalecendo sua autoestima.

2. Estímulo à Participação Ativa

Ambientes digitais interativos, jogos educativos e plataformas colaborativas incentivam a participação dos alunos em atividades escolares, promovendo o engajamento, a criatividade e o protagonismo no processo de aprendizagem.

3. Personalização do Ensino

Com o uso de recursos multimodais — como vídeos, áudios, imagens e textos adaptados — é possível atender diferentes estilos de aprendizagem, tornando o ensino mais flexível e eficaz para estudantes com necessidades específicas.

4. Inclusão Social e Digital

Ao integrar tecnologias ao cotidiano escolar, cria-se um ambiente mais inclusivo, onde todos os alunos têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Isso contribui para a construção de uma cultura de respeito à diversidade e para a redução das desigualdades educacionais.

5. Ampliação das Possibilidades Pedagógicas

As tecnologias permitem que os professores explorem novas metodologias, como ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e gamificação, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas para todos os estudantes.

A educação inclusiva é a educação que oportuniza a aprendizagem real e significativa para todo os alunos, assim como dizia Moran:

Educar é estar mais atento às possibilidades do que aos limites. Estimular o desejo de aprender, de ampliar as formas de perceber, de sentir, de compreender, de comunicar-se. Apoiar o estado de prontidão dentro e fora da escola, em todos os espaços do nosso cotidiano, em todas as dimensões da vida. Estar atentos a tudo, relacionando tudo, integrando tudo. Conectar sempre o ensino com a pessoa do aluno, com a vida do aluno, com a sua experiência (MORAN, 1998, p. 88).

O potencial transformador das tecnologias na educação especial está diretamente ligado ao compromisso com a inclusão, à formação dos profissionais e ao investimento em políticas públicas que garantam o acesso equitativo a esses recursos. Quando bem aplicadas, as tecnologias não apenas auxiliam no processo de aprendizagem, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, acessível e acolhedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das tecnologias assistivas e digitais na educação especial representa um avanço significativo na construção de uma escola mais inclusiva, equitativa e centrada nas necessidades dos alunos. Ao promover autonomia, participação ativa e personalização do ensino, essas ferramentas contribuem para uma aprendizagem verdadeiramente significativa, respeitando as singularidades de cada estudante.

No entanto, para que esse potencial transformador se concretize, é necessário enfrentar desafios estruturais, pedagógicos e sociais. A formação contínua dos professores, o investimento em infraestrutura, a formulação de políticas públicas sustentáveis e a superação de barreiras atitudinais são elementos essenciais para garantir o acesso e o uso efetivo das tecnologias assistivas.

Mais do que recursos técnicos, as tecnologias devem ser compreendidas como instrumentos de inclusão e cidadania. Quando utilizadas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade às diferenças, elas têm o poder de transformar não apenas o processo de aprendizagem, mas também a cultura escolar e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 04 jul. 2025.

Freilan Pereira da Silva et al. (2024). **Tecnologia Assistiva na Educação: Ferramentas Tecnológicas que Apoiam Alunos com Deficiência**. Revista Foco, v. 17, n. 1. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4116>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

Lucena, C. S., & Souza, S. A. L. (2024). **Inclusão e Tecnologia Assistiva na Perspectiva da Educação Especial: Um Levantamento da Produção Acadêmica**. Anais do CONEDU. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID781_TB5972_30092024111925.pdf>. Acesso em: 20 jul 2025.

MORAN, J. M. **Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet**. In: Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

Redalyc. (s.d.). **Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva**. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/6198/619869873001/html/>>. Acesso em: 25 jul. 2025.

Santana, F. C., Santos, J. S., Pinto, J. M. S., Oliveira, A. A. V., & Maranhão, C. B. T. O. (2023). **Ferramentas pedagógicas e tecnologias assistivas na educação inclusiva: uma revisão integrativa**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2025/02/tecnologias-assistivas-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2025.

SciELO Brasil. (2017). **Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematisações Geradas pela Imprecisão Conceitual**. Revista Brasileira de Educação Especial, 23(1). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/bvqPNRCVbhwsvvRt6jmVDRQ/>>. Acesso em: 04 ago. 2025.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA E IGUALITÁRIA



ANTI-RACIST EDUCATION IN THE SCHOOL CONTEXT: CHALLENGES, PRACTICES, AND POSSIBILITIES IN BUILDING A MORE JUST AND EQUAL SOCIETY

ELIANA ALMEIDA DOS SANTOS

Graduação em **Pedagogia** pela Faculdade **Sumaré** (2021); Professora de Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental I na **EMEI Professor Arlindo Veiga dos Santos**.

RESUMO

O presente artigo propõe uma análise crítica, aprofundada e reflexiva sobre a Educação Antirracista no contexto escolar brasileiro, entendendo-a como uma estratégia pedagógica, epistemológica, política e social imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, equânime e verdadeiramente inclusiva. A partir da compreensão de que o racismo no Brasil é um fenômeno estrutural, histórico, sistêmico e institucionalizado, que atravessa gerações e se manifesta de formas sutis e explícitas no cotidiano social e, particularmente, no ambiente escolar, busca-se compreender os desafios, as contradições, as resistências e, sobretudo, as possibilidades da efetiva implementação de práticas pedagógicas antirracistas no interior das instituições de ensino. O racismo não é um problema individual, isolado ou episódico, mas um mecanismo complexo que opera na naturalização de desigualdades, na desvalorização de identidades negras, indígenas e de outros grupos subalternizados, e na reprodução de epistemologias eurocêntricas que marginalizam saberes, histórias, culturas e experiências não brancas. Diante disso, este estudo discute os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos que sustentam a Educação Antirracista, bem como analisa seu

papel transformador na desconstrução das lógicas opressoras que historicamente estruturam a sociedade brasileira. O artigo aborda, ainda, a urgência da reconfiguração dos currículos escolares, da formação inicial e continuada de professores, da produção de materiais didáticos representativos e do fortalecimento das políticas públicas educacionais comprometidas com a equidade racial. Destaca-se a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a interseccionalidade, considerando que o racismo se articula com outros marcadores sociais como gênero, classe, sexualidade e deficiência, produzindo múltiplas formas de opressão e desigualdade.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Racismo Estrutural; Formação Docente; Representatividade; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article proposes a critical, in-depth, and reflective analysis of anti-racist education in the Brazilian school context, understanding it as an essential pedagogical, epistemological, political, and social strategy for building a more just, democratic, equitable, and truly inclusive society. Based on the understanding that racism in Brazil is a structural, historical, systemic, and institutionalized phenomenon that spans generations and manifests itself in subtle and explicit ways in everyday social life and, particularly, in the school environment, we seek to understand the challenges, contradictions, resistance, and, above all, the possibilities for the effective implementation of anti-racist pedagogical practices within educational institutions. Racism is not an individual, isolated, or episodic problem, but a complex mechanism that operates in the naturalization of inequalities, the devaluation of black, indigenous, and other subaltern identities, and the reproduction of Eurocentric epistemologies that marginalize non-white knowledge, histories, cultures, and experiences. In view of this, this study discusses the historical, theoretical, and methodological foundations that underpin Anti-Racist Education, as well as analyzing its transformative role in deconstructing the oppressive logics that have historically structured Brazilian society. The article also addresses the urgency of reconfiguring school curricula, initial and continuing teacher training, the production of representative teaching materials, and the strengthening of public education policies committed to racial equity. It highlights the importance of pedagogical practices that engage with intersectionality, considering that racism is linked to other social markers such as gender, class, sexuality, and disability, producing multiple forms of oppression and inequality.

Keywords: Anti-Racist Education; Structural Racism; Teacher Training; Representation; Public Policies.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade profundamente marcada por desigualdades históricas, estruturais e sistêmicas que remontam ao período colonial, cuja base econômica, social, política e cultural foi construída, de maneira violenta e desumana, sobre a exploração, subjugação e desumanização de povos africanos e indígenas. O racismo, enquanto fenômeno social, não é uma questão recente, tampouco um problema isolado, pontual ou restrito a comportamentos individuais. Ele se configura como uma engrenagem estrutural, operante e multifacetada, que perpassa todos os âmbitos da vida social, econômica, cultural e institucional, inclusive — e de maneira significativa — o ambiente escolar.

No contexto educacional brasileiro, as marcas do racismo se expressam tanto de forma explícita, por meio de atos discriminatórios, violências simbólicas e exclusões, quanto de maneira velada e estrutural, pela invisibilização das histórias, culturas, saberes e protagonismos das populações negras, indígenas e de outros grupos étnico-raciais subalternizados. Essa invisibilidade não é acidental, mas, sim, fruto de um projeto histórico de apagamento, que naturaliza a centralidade da cultura eurocêntrica como referência universal de conhecimento, beleza, civilização e desenvolvimento, relegando as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas a papéis secundários ou estigmatizados.

Diante dessa realidade, torna-se não apenas urgente, mas absolutamente inadiável, que a escola, enquanto espaço formador de sujeitos, de construção de cidadania, de desenvolvimento humano e de transformação social, assume de forma consciente, crítica, intencional e política a responsabilidade de ser um agente ativo no combate ao racismo estrutural e na promoção de uma educação verdadeiramente antirracista. Mais do que uma exigência legal, respaldada por legislações como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar, a Educação Antirracista é um imperativo ético, epistemológico, pedagógico, social e civilizatório.

Entender a educação como prática antirracista implica reconhecer que não se trata apenas de acrescentar conteúdos sobre África, cultura afro-brasileira e história indígena nos livros didáticos, mas de promover uma profunda revisão crítica dos currículos, das práticas pedagógicas, das relações escolares, das concepções de conhecimento e dos processos de subjetivação que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Envolve repensar quem são os sujeitos de conhecimento que a escola valoriza, quais histórias são contadas, quais epistemologias são legitimadas e, sobretudo, quem são os sujeitos que são sistematicamente silenciados ou subalternizados nos processos educativos.

A Educação Antirracista, portanto, não pode ser pensada como uma prática ocasional, restrita a datas comemorativas como o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), mas precisa ser compreendida como um princípio norteador, transversal, contínuo e permanente, que perpassa todos os componentes curriculares, todas as dimensões da organização escolar, todas as relações pedagógicas e institucionais, bem como as interações com a comunidade e com os territórios onde a escola está inserida.

Ademais, é imprescindível reconhecer que o racismo não atua isoladamente, mas se articula com outros marcadores sociais da diferença, como gênero, classe, orientação sexual, deficiência, território, entre outros, produzindo opressões interseccionais que se somam, se reforçam e se retroalimentam. Assim, uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista precisa, necessariamente, dialogar com as perspectivas interseccionais, decoloniais, críticas e emancipadoras, capazes de desnaturalizar as hierarquias sociais e promover a construção de uma sociedade pautada na justiça social, na equidade e na valorização da diversidade.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo central promover uma reflexão aprofundada acerca dos fundamentos teóricos, epistemológicos, históricos, culturais e políticos que sustentam a Educação Antirracista, analisando suas potencialidades, seus desafios, seus impactos formativos e suas contribuições para a construção de processos educativos mais inclusivos, democráticos, justos e transformadores.

Trata-se, portanto, de um convite à reflexão crítica sobre os papéis sociais da escola e dos educadores na luta contra o racismo, bem como da necessidade de consolidar práticas pedagógicas comprometidas com a superação das desigualdades raciais e com a promoção de uma educação que reconheça, valorize e celebre as identidades, os saberes, as histórias e as culturas dos povos historicamente marginalizados.

Assim, torna-se absolutamente urgente compreender que não há projeto de sociedade democrática possível sem que a luta antirracista seja central, estruturante e inegociável dentro dos processos formativos que acontecem na escola e fora dela. A Educação Antirracista não é apenas uma demanda dos movimentos sociais negros e indígenas, mas uma exigência de toda a sociedade, na busca coletiva pela construção de um país mais justo, mais ético, mais plural e, sobretudo, verdadeiramente antirracista.

JUSTIFICATIVA

A insistente persistência das desigualdades raciais em diferentes esferas da vida social brasileira revela que o racismo é uma realidade estrutural e sistêmica que atravessa as instituições, reproduzindo práticas excludentes, discriminatórias e violentas. A escola, enquanto espaço social fundamental na formação dos indivíduos e na reprodução ou transformação das estruturas sociais, não pode permanecer alheia ou neutra frente a essas questões. A Educação Antirracista surge, portanto, como uma resposta imprescindível para desconstruir os preconceitos, enfrentar o racismo institucional e promover uma cultura de respeito, equidade e valorização da diversidade étnico-racial. O enfrentamento do racismo no ambiente escolar é urgente diante dos impactos negativos que a exclusão, o preconceito e a invisibilização geram no desenvolvimento psicológico, acadêmico e social de estudantes negros e indígenas. Além disso, a ausência de uma educação que dialogue com a

realidade plural e diversa do país compromete a formação de uma consciência crítica e cidadã em todos os estudantes, perpetuando estereótipos, discriminações e desigualdades. Portanto, investir em Educação Antirracista é investir na formação de sujeitos socialmente conscientes e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, que ampliou essa obrigatoriedade para a história e cultura indígena, são marcos legais que legitimam e exigem a incorporação da Educação Antirracista no currículo escolar. Contudo, a aplicação dessas leis ainda encontra resistências, desconhecimento e falta de preparo por parte dos educadores e das instituições, o que reforça a necessidade de investir em formação continuada, políticas públicas efetivas e práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade premente de promover uma compreensão aprofundada sobre a Educação Antirracista, seus fundamentos teóricos e práticos, suas potencialidades e desafios, contribuindo para o avanço do debate e a construção de estratégias educativas eficazes e comprometidas com a promoção da equidade racial no ambiente escolar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, cuja abordagem fundamenta-se na análise crítica e reflexiva de referenciais acadêmicos, científicos e institucionais que tratam das relações étnico-raciais, da Educação Antirracista e das práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social no contexto educacional brasileiro. Trata-se de uma investigação eminentemente descritiva e analítica, que visa compreender, interpretar e problematizar os fundamentos, as práticas, os desafios e as possibilidades da implementação da Educação Antirracista no ambiente escolar.

Optou-se pela pesquisa bibliográfica, uma vez que ela permite um aprofundamento teórico-metodológico rigoroso sobre o objeto de estudo, além de possibilitar uma análise ampla e crítica das principais produções acadêmicas, legislações, diretrizes curriculares, documentos oficiais, estudos de caso e artigos científicos que dialogam com a temática. Esta abordagem é essencial para consolidar uma compreensão consistente e bem embasada acerca da centralidade da Educação Antirracista nos processos formativos, considerando seus fundamentos epistemológicos, históricos, culturais, sociais e políticos.

O percurso metodológico adotado envolveu a seleção criteriosa de obras de autores que são referências na área dos estudos das relações étnico-raciais, como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, entre outros, bem como documentos oficiais fundamentais, como a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1/2004), além de pesquisas e publicações acadêmicas

atuais que problematizam os desafios e as potencialidades da implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

A análise dos materiais selecionados foi realizada de maneira dialógica, crítica e reflexiva, buscando articular os conceitos-chave da Educação Antirracista com os contextos históricos e sociais que marcam a trajetória da educação brasileira.

Foram privilegiadas leituras que permitissem compreender não apenas os marcos legais e normativos, mas também as práticas pedagógicas efetivas, os desafios enfrentados por educadores, os discursos que ainda reproduzem o racismo estrutural, bem como as resistências, os enfrentamentos e as conquistas oriundas dos movimentos sociais negros, indígenas e de populações marginalizadas.

Adicionalmente, essa metodologia adotou um olhar interdisciplinar, integrando conceitos provenientes da sociologia, da antropologia, da história, da filosofia da educação, dos estudos decoloniais e da pedagogia crítica, visando enriquecer as análises e aprofundar a compreensão sobre a complexidade do racismo no contexto escolar e as múltiplas dimensões da educação como prática de liberdade, segundo concepções freireanas.

Embora a pesquisa não se configure como empírica, no sentido estrito da aplicação de questionários ou entrevistas em campo, ela dialoga com estudos de caso e relatos de experiências exitosas que foram sistematizados na literatura acadêmica, os quais oferecem subsídios fundamentais para pensar alternativas concretas e viáveis no enfrentamento do racismo institucional no âmbito escolar.

Por fim, cabe destacar que a opção pela pesquisa teórico-bibliográfica também se justifica pelo fato de que este estudo se ancora na convicção de que a transformação das práticas pedagógicas exige, necessariamente, a transformação dos marcos epistemológicos, ou seja, das formas de produzir, validar, transmitir e reconstruir conhecimentos.

Assim, analisar criticamente os referenciais teóricos disponíveis sobre a Educação Antirracista não é um exercício meramente acadêmico, mas uma etapa indispensável para fomentar a construção de práticas educativas comprometidas com a desconstrução do racismo, com a valorização das identidades plurais e com a promoção de uma educação verdadeiramente democrática, equânime, emancipadora e antidiscriminatória.

OBJETIVO GERAL

Analisar, de forma crítica, reflexiva e aprofundada, a Educação Antirracista no contexto escolar brasileiro, compreendendo-a não apenas como um conjunto de práticas pedagógicas, mas como um

compromisso ético, político, social e epistemológico indispensável para o enfrentamento das desigualdades raciais e da reprodução do racismo estrutural no ambiente educacional.

Busca-se, com este estudo, compreender a Educação Antirracista como um instrumento de transformação social, de ressignificação dos processos formativos e de valorização das identidades, histórias, culturas e saberes dos povos afrodescendentes e indígenas, visando à formação de cidadãos conscientes, críticos, empáticos, socialmente responsáveis e profundamente comprometidos com a justiça social, a equidade racial, a cidadania planetária e a construção de uma sociedade democrática, plural e verdadeiramente inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os fundamentos históricos, filosóficos, epistemológicos e políticos que sustentam a Educação Antirracista, considerando a complexidade das relações raciais no Brasil.
- Identificar e analisar as principais barreiras, resistências e desafios enfrentados na implementação da Educação Antirracista nas escolas.
- Investigar as metodologias, estratégias e práticas pedagógicas eficazes que promovem a inclusão, o reconhecimento e a valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena.
- Discutir o papel da formação inicial e continuada dos educadores na efetivação de uma educação antirracista crítica, reflexiva e transformadora.
- Examinar a importância das políticas públicas educacionais e das ações coletivas no fortalecimento da Educação Antirracista nas instituições escolares.
- Propor ações e diretrizes que favoreçam a transversalidade do tema nas diferentes áreas do conhecimento, fomentando uma abordagem interseccional e interdisciplinar.
- Refletir sobre os impactos da Educação Antirracista na construção da identidade, autoestima e protagonismo dos estudantes negros e indígenas.
- Analisar a influência da mídia, do currículo escolar e das representações culturais na perpetuação ou desconstrução dos estereótipos raciais.

- Investigar a relação entre a Educação Antirracista e outras lutas sociais, como as de gênero, classe e orientação sexual, na perspectiva das opressões interseccionais.
- Explorar o papel da comunidade escolar, das famílias e dos movimentos sociais na promoção de uma cultura antirracista dentro e fora da escola.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Educação Antirracista se fundamenta em uma tradição teórica que reconhece o racismo como uma construção social, histórica e política que precisa ser desconstruída para que haja efetiva justiça social. Paulo Freire, com sua pedagogia crítica, defende que a educação deve ser um instrumento de libertação, capaz de questionar as estruturas opressoras e formar sujeitos críticos e conscientes. A abordagem antirracista amplia esse horizonte, inserindo o combate ao racismo como elemento central do processo educativo.

Autoras como Bell Hooks destacam a importância de uma pedagogia que reconheça as múltiplas identidades e experiências dos estudantes, promovendo o diálogo intercultural e o respeito às diferenças. Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento ressaltam a necessidade de visibilizar a contribuição histórica e cultural dos povos afrodescendentes, contrapondo-se às narrativas eurocêntricas hegemônicas que ainda predominam nas escolas.

O pensamento de Achille Mbembe sobre o pós-colonialismo e as epistemologias do Sul também é fundamental para problematizar as formas de conhecimento legitimadas na escola e para promover uma educação que dialogue com as diversas matrizes culturais do Brasil.

CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

A luta pela inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar brasileiro ganhou força com os movimentos sociais negros a partir dos anos 1970, culminando na promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Estas leis representam um avanço legal fundamental, mas sua implementação enfrenta inúmeros desafios, como a falta de formação dos professores, a resistência institucional e a invisibilidade contínua das temáticas raciais no cotidiano escolar.

DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

As barreiras para a efetivação da Educação Antirracista são múltiplas. Muitas vezes, há uma negação da existência do racismo na escola, reforçada por discursos que naturalizam as desigualdades ou por

uma falsa ideia de “neutralidade” educativa. A resistência pode se manifestar também na falta de preparo dos docentes, na ausência de materiais didáticos adequados e na pouca valorização das culturas negras e indígenas.

Além disso, o racismo institucional muitas vezes se expressa em práticas pedagógicas excludentes, baixa expectativa sobre o desempenho dos estudantes negros, segregação espacial e simbólica, e falta de representatividade entre os profissionais da educação.

METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Práticas pedagógicas antirracistas devem promover o diálogo intercultural, a problematização dos preconceitos e a valorização das culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas. O uso de materiais didáticos que contemplem a diversidade, a realização de atividades reflexivas sobre a história do racismo e das lutas sociais, e a criação de ambientes escolares inclusivos são algumas das estratégias eficazes.

Além disso, o currículo deve ser transversal, incorporando os conteúdos antirracistas em todas as disciplinas e promovendo a interdisciplinaridade.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A formação inicial e continuada dos professores é fundamental para que possam atuar como agentes transformadores no combate ao racismo. Essa formação deve incluir conteúdos sobre história, cultura e epistemologias negras, práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvimento de habilidades críticas e políticas educacionais antirracistas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR

A implementação efetiva da Educação Antirracista requer políticas públicas que garantam recursos, formação e materiais adequados. A participação ativa das famílias, dos estudantes e dos movimentos sociais é essencial para fortalecer o compromisso coletivo com uma educação que promova a equidade racial.

INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O enfrentamento do racismo deve dialogar com outras formas de opressão, como as de gênero, classe social, orientação sexual e deficiência. Essa perspectiva interseccional amplia o entendimento das múltiplas formas de discriminação que atravessam os sujeitos e os processos educativos, propondo práticas pedagógicas inclusivas e justas.

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E MÍDIA: IMPACTOS E DESAFIOS

A mídia e as representações culturais exercem papel significativo na construção e reprodução de estereótipos raciais. A Educação Antirracista deve problematizar essas representações e estimular o

desenvolvimento de uma consciência crítica diante das imagens, discursos e narrativas que circulam na sociedade.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Promover o protagonismo dos estudantes negros e indígenas é fundamental para fortalecer suas identidades e emponderá-los no processo educativo. A valorização de suas culturas e histórias contribui para a construção de autoestima, senso de pertencimento e capacidade de atuação crítica e transformadora.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O FUTURO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Educação Antirracista configura-se como eixo fundamental para a construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social. A consolidação dessa prática educativa é essencial para superar as desigualdades raciais e construir um país onde a diversidade seja respeitada e valorizada como princípio civilizatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a construção de uma Educação Antirracista não é uma tarefa pontual, periférica ou opcional, mas sim um compromisso ético, político, social e pedagógico inadiável, indispensável e urgente para qualquer projeto educacional verdadeiramente democrático e comprometido com os princípios da equidade, da justiça social, dos direitos humanos e da cidadania plena.

Superar o racismo no espaço escolar não se limita a cumprir formalidades legais ou a inserir pontualmente conteúdos sobre cultura africana e afro-brasileira nos currículos. Exige, antes de tudo, uma revisão profunda dos paradigmas pedagógicos, das práticas institucionais, das estruturas de poder, dos referenciais epistemológicos e das formas de conceber o próprio ato educativo. O racismo, enquanto fenômeno estrutural, histórico, institucional e epistêmico, molda não apenas as relações interpessoais, mas também os saberes, os currículos, os livros, as avaliações, os símbolos e os discursos presentes na escola.

Diante disso, a Educação Antirracista deve ser entendida como uma prática cotidiana, permanente, intencional e transformadora. Uma prática que problematiza as relações de poder, desnaturaliza as hierarquias raciais, desconstrói estereótipos, valoriza a diversidade e reconhece a centralidade dos saberes, das histórias, das identidades e das contribuições dos povos negros, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados na construção da sociedade brasileira e da humanidade como um todo.

Os desafios são imensos. Eles envolvem desde a resistência de setores conservadores da sociedade, que ainda reproduzem discursos racistas, até as limitações estruturais da formação docente, da gestão escolar e das políticas públicas educacionais, que, muitas vezes, tratam a questão racial de

forma superficial, secundária ou simbólica. Contudo, as possibilidades de transformação também são concretas e se fazem presentes nas experiências de resistência, nas práticas pedagógicas exitosas, nas mobilizações dos movimentos sociais negros e indígenas, e na produção intelectual crítica que emerge dos próprios sujeitos historicamente racializados.

É necessário compreender que uma educação que ignora ou negligência a questão racial contribui para a perpetuação das desigualdades e das violências simbólicas, institucionais e estruturais que atingem de forma desproporcional as populações negras e indígenas no Brasil. Por isso, construir uma escola antirracista significa não apenas promover o respeito à diversidade, mas também combater ativamente as práticas, os discursos e as estruturas que reproduzem o racismo, o epistemicídio e as desigualdades.

Mais do que uma obrigação legal prevista em marcos como a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação Antirracista deve ser assumida como um projeto civilizatório, como uma pedagogia da libertação, da emancipação, da dignidade e da afirmação das identidades. Uma educação que não apenas ensina sobre diversidade, mas que transforma, que repara, que reconstrói e que promove justiça social.

Portanto, cabe aos educadores, gestores, estudantes, famílias, movimentos sociais e à sociedade em geral assumirem, de maneira coletiva e articulada, o compromisso com a construção de práticas pedagógicas que sejam, de fato, libertadoras, inclusivas, plurais e antirracistas.

A escola, enquanto espaço formador de subjetividades, de saberes, de práticas e de projetos de mundo, tem um papel central e intransferível na desconstrução do racismo e na construção de uma sociedade que reconheça, respeite e valorize a diversidade étnico-racial como um dos pilares fundamentais para a construção de um mundo mais justo, equitativo, democrático e humanizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da 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 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jun. 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidades Negras: Entre a Periferia e a Universidade**. Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves da; JESUS, Sueli Fernandes de (Orgs.). **Por uma Educação Antirracista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

TAVARES, José Rivair. **História da África e dos Africanos: Ensino e Representações**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

PROCESSOS HISTÓRICOS PARA A QUEDA DO IMPERIALISMO EUROPEU E O FIM DA ESCRAVIDÃO: UM ENSAIO SOBRE A TRANSFORMAÇÃO GLOBAL



HISTORICAL PROCESSES FOR THE FALL OF EUROPEAN IMPERIALISM AND THE END OF SLAVERY: AN ESSAY ON GLOBAL TRANSFORMATION

ELMA BARBOSA DA SILVA LUCA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto em 2003. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos em 2011. Pós-Graduação em Gestão Escolar pelo Instituto Japi em 2007. Licenciada em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde em 2025. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na E.M.E.F. Fernando Gracioso, Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Considera-se que os processos históricos inerentes ao imperialismo europeu e o fim da escravidão configuraram as transformações políticas, econômicas e culturais. E com a expansão europeia e consolidação do regime e modelo escravista, estabeleceu-se as dinâmicas de exploração e desigualdade. Sendo assim, este estudo busca investigar os processos históricos que contribuíram para a queda do imperialismo europeu e o fim da escravidão, com enfoque nas mudanças políticas, sociais e econômicas resultantes das guerras napoleônicas, dos movimentos de independência na América Latina e das campanhas abolicionistas no Ocidente. Este estudo é uma revisão bibliográfica. Verifica-se que com a queda do imperialismo na Europa e o fim da escravidão, houve uma transformação histórica sem precedentes, que por longos períodos de tempo foram passíveis de conflito e resistência, que ensejavam pela conquista da liberdade.

Palavras-chave: Imperialismo europeu; Independência da América Latina; Mudanças Sociais.

ABSTRACT

The historical processes inherent to European imperialism and the end of slavery are considered to have shaped political, economic, and cultural transformations. With European expansion and the

consolidation of the slave regime and model, dynamics of exploitation and inequality were established. Therefore, this study seeks to investigate the historical processes that contributed to the fall of European imperialism and the end of slavery, focusing on the political, social, and economic changes resulting from the Napoleonic Wars, the independence movements in Latin America, and the abolitionist campaigns in the West. This study is a literature review. It appears that the fall of imperialism in Europe and the end of slavery brought about an unprecedented historical transformation, which for long periods was subject to conflict and resistance, leading to the conquest of freedom.

Keywords: European Imperialism; Latin American Independence; Social Changes.

INTRODUÇÃO

Considera-se que os processos históricos inerentes ao imperialismo europeu e o fim da escravidão configuraram as transformações políticas, econômicas e culturais. E com a expansão europeia e consolidação do regime e modelo escravista, estabeleceu-se as dinâmicas de exploração e desigualdade. Mas com o advento dos ideais iluministas, houve o início quanto aos paradigmas de liberdade, soberania e cidadania. Sendo assim, este estudo busca investigar os processos históricos que contribuíram para a queda do imperialismo europeu e o fim da escravidão, com enfoque nas mudanças políticas, sociais e econômicas resultantes das guerras napoleônicas, dos movimentos de independência na América Latina e das campanhas abolicionistas no Ocidente. Este estudo é uma revisão bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

PRELÚDIO DO IMPERIALISMO FRANCÊS

A derrota de Napoleão na Batalha de Waterloo, ao sul de Bruxelas, em 18 de junho de 1815, marcou sua derrota final como imperador dos franceses, pondo fim a 25 anos de guerras europeias. Foi um encontro épico, combatido num lamaçal, no qual 118 mil soldados britânicos, holandeses e prussianos finalmente prevaleceram sobre um Exército francês de 73 mil homens arregimentados às pressas por Napoleão (MARKS, 2015).

As Guerras Revolucionárias francesas, que começaram em 1792, foram lançadas para espalhar os princípios revolucionários para os Estados vizinhos e defender a França de seus inimigos. Sob Napoleão, elas se tornaram, de fato, guerras de conquista, a despeito de terem sido declaradas em nome da Revolução (HOBBSAWN, 2001).

Durante as Guerras da Revolução, a França estabeleceu repúblicas irmãs no norte da Itália e nos Países Baixos. Sob Napoleão, muitas delas foram reformadas em reinos cujos monarcas vieram

da família do imperador. Estados por toda a Alemanha foram divididos, à custa da Prússia, para se tornarem fantoches franceses, ao mesmo tempo que o Sacro Império Romano-Germânico de oitocentos anos foi abolido. A partir de 1807, boa parte da Polônia era controlada pelos franceses com o nome de Grande Ducado de Varsóvia. Esses Estados foram reformados ao modelo francês: o poder do clero foi reduzido, a servidão abolida e os privilégios aristocratas, cortados. Mas tais reformas provocaram inevitáveis ressentimentos (JAMES, 1989).

“O impacto das revoluções na Europa, durante o final do século XVIII e início do XIX, transformou profundamente as estruturas políticas e sociais do mundo ocidental.” (HOBSBAWM, 2001, p. 89).

As conquistas de Napoleão foram resultado não apenas de seu gênio militar, mas também devido ao Exército francês, que se tornou enorme. O alistamento militar, introduzido em 1793, aumentou o Exército de 160 mil para 1,5 milhão de homens. Somente a Inglaterra, protegida pelo Canal da Mancha, continuou imbatível, com sua posição de principal potência marítima do mundo, confirmada pela vitória em Trafalgar, no sul da Espanha, em 1805. Mas o poder marítimo sozinho não era capaz de derrotar Napoleão. O papel mais importante da Inglaterra foi financiar as infundáveis e diversas alianças que enfrentaram os franceses (HUNT, 2007).

Em resposta, Napoleão impôs um Sistema Continental que proibia o comércio entre a Europa continental e a Inglaterra. No entanto, Portugal e Rússia continuaram a comercializar com a Inglaterra, levando a invasões em 1807 e 1812, respectivamente (MAXWELL, 1995).

A resistência ao domínio napoleônico só aumentava. Os espanhóis começaram uma brutal guerra de guerrilha que drenou os recursos franceses, à qual Napoleão se referia como a “úlceras espanhola” (SCHAMA, 2005).

“As Guerras Napoleônicas marcaram o início do declínio do imperialismo europeu e da consolidação de novas formas de organização política.” (HOBSBAWM, 2001, p. 213).

Napoleão cultivou um sentimento de invencibilidade francesa, e isso fez de sua derrota algo muito mais traumático para a nação. Dos 450 mil homens que ele liderou contra a Rússia em 1812, nem 40 mil sobreviveram. Napoleão sobrepujou a si mesmo. Em Leipzig, Alemanha, em 1813, com um terço do tamanho das forças da Áustria, Prússia, Rússia e Suécia juntos, ele sofreu sua primeira grande derrota. Em Waterloo, suas forças se recuperaram um pouco, e a proporção era de um para dois, mas o gênio militar de Napoleão falhou em corrigir o equilíbrio, e sua ambição imperial acabou na lama de Waterloo (JAMES, 1989).

NUANCES SOBREE A “INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA LATINA”

A situação de dom Pedro às vésperas da independência era delicada. Por um lado, o príncipe era pressionado a retornar a Portugal, onde o Congresso votava uma nova Constituição que pretendia restabelecer a submissão do Brasil à Coroa lusitana. Nessas circunstâncias, era extremamente inconveniente que o herdeiro do trono vivesse na América como uma espécie de "rei paralelo". Por outro, a elite brasileira alertara que, se Pedro embarcasse rumo à Europa, a Independência seria deflagrada no minuto seguinte (DAVIS, 1988).

No dia 7 de setembro de 1822, na iminência de ser levado à força por uma esquadra portuguesa, ele precisou tomar uma decisão. Seguindo o projeto do ministro José Bonifácio, principal nome do movimento independentista brasileiro, dom Pedro escolheu um meio-termo: proclamou ele mesmo a independência, separando o Brasil de Portugal, mas mantendo o país nas mãos da família Bragança. O ato ficou immortalizado pelo grito de "Independência ou morte!" às margens do rio Ipiranga, mas não houve nada de heroico ou arriscado nisso. Dom Pedro apenas buscava uma solução apaziguadora para o impasse brasileiro, afastando o país do risco de uma verdadeira revolução social que poderia ameaçar a monarquia (THORNTON, 1998).

Apesar do simbolismo do Grito do Ipiranga, a história da independência brasileira começara muito antes. No final do século XVIII, dois fatos abalaram a política internacional: a Revolução Francesa e a independência dos EUA, em 1776. Não tardou para que as ideias iluministas de liberdade, soberania nacional e cidadania, propagadas por esses eventos chegassem ao Brasil, inflamando setores descontentes com a dominação colonial. O primeiro movimento independentista de peso foi a Inconfidência Mineira, em que as elites urbanas de Vila Rica, incomodadas com o declínio do ciclo do ouro, reivindicaram liberdade econômica e autonomia política para a província. Mais tarde, no século XIX, levantes independentistas ocorreram também na Bahia e em Pernambuco, dessa vez com um caráter mais popular, incorporando pautas como o fim da escravidão. Mas o golpe fatal para o sistema colonial brasileiro viria mesmo em 1808 (MAXWELL, 195).

Em 1807, Napoleão invade Portugal. Incapaz de se defender da maior força militar da época, o rei dom João vi pede ajuda à Inglaterra, inimiga dos franceses. A corte lusitana foge do país e, escoltada pela Marinha britânica, se instala com segurança no Rio de Janeiro, longe das garras do exército bonapartista (WALLERSTEIN, 1974).

Isso gerou uma situação única, a sede do império passou a ser a capital de uma de suas colônias. Logo adaptações precisaram ser feitas. A principal delas foi a abertura dos portos brasileiros para o comércio com as nações amigas, em especial a Inglaterra. Essa medida de 1808 é considerada por muitos historiadores o marco da independência "de fato" do Brasil, já que o pacto colonial estava oficialmente rompido. Essa anomalia também explica o caráter incrivelmente pacífico e conservador da nossa emancipação. Mesmo com o retorno de dom João vi para Portugal após a queda de Napoleão, a presença do príncipe regente no Brasil garantiu que a independência fosse feita sem modificar o modelo econômico agroexportador e escravista, sem acabar com o regime de monarquia e sem tampouco trocar a família real que ocupava o trono. Apesar de atípica, a independência brasileira não foi isolada: o início do século XIX foi o momento em que as antigas

colônias espanholas também proclamavam sua autonomia, aproveitando o declínio do sistema colonial ibérico (SCHAMA, 2005).

Nas colônias da Espanha, o movimento de independência foi organizado quase sempre pelos criollos, isto é, descendentes de espanhóis nascidos na América. Por comporem as elites locais, os criollos buscavam se defender do excessivo controle espanhol sobre o comércio sul- -americano e da política fiscal punitiva da Coroa, extremamente desvantajosa para a colônia. Seu movimento ganhou força quando Napoleão invadiu a Espanha em 1808 e depôs o rei Fernando VII, coroando seu irmão, José Bonaparte (JAMES, 1989).

As colônias espanholas não reconheciam a legitimidade do novo rei, passando, portanto, por um período de autogoverno "involuntário". Os colonos se viram pela primeira vez livres do Absolutismo e em contato com os ideais iluministas. Essa experiência de autonomia tornaria impossível para a Espanha retomar completamente seu controle sobre a América. Mesmo com a expulsão de Napoleão e a volta de Fernando VII ao poder em 1813, era tarde demais (BLACKBURN, 1997).

Não obstante, na época colonial, o atual México era parte do vice-reino de Nova Espanha, uma área imensa que ia do Wyoming, nos EUA, até o atual Panamá, incluindo também a maior parte do Texas (MARKS, 2015).

A guerra de independência começou em 1810, quando o padre Miguel Hidalgo liderou uma revolução popular contra as gritantes desigualdades sociais do México. A revolta foi brutalmente reprimida pela Espanha e terminou no ano seguinte com a execução de Hidalgo. Outra revolta malsucedida teve início em 1813, dessa vez liderada pelo sacerdote José Morelos (MAXWELL, 1995).

A independência só veio em 1821, quando a resistência espanhola já era praticamente simbólica. O general Agustín de Iturbide, líder do movimento, se proclamou imperador do México, mas seu governo durou menos de um ano. Até a metade do século XIX, o antigo vice-reino de Nova Espanha perderia territórios para os EUA e veria surgir novos países na América Central, reduzindo o México ao tamanho que ele tem hoje (THORNTON, 1998).

A independência dos territórios sul-americanos, incluindo os vice-reinos de Nova Granada, do Peru e do Prata, seguiu um percurso histórico bastante diferente. O principal nome desse processo foi Simón Bolívar, um criollo membro da elite local e de boa educação. Bolívar visitara diversas vezes a Europa e era um entusiasta do modelo de estado-nação lançado pela Revolução Francesa. Também acreditava que os diversos povos sul-americanos poderiam partilhar uma identidade comum, unindo-se num único e gigantesco país independente (SCHAMA, 2005).

Foi essa ideia que animou a criação da República da Colômbia em 1819, um marco importantíssimo para o movimento independentista da América Latina. A "Gran Colombia", como seria chamada pelo autodenominado "Libertador" Simón Bolívar, era bem maior do que o país que conhecemos hoje, englobando territórios dos atuais Equador, Peru, Venezuela e Panamá (DAVIS, 1988).

Mas o sonho de Bolívar não se concretizou. Em pouco tempo a Gran Colômbia se fragmentou, dando origem a vários países menores. Isso porque as elites regionais nunca concordaram unanimemente com as ideias de Bolívar para o futuro da América do Sul. Discutia-se, por exemplo, se o governo deveria ser liberal, conservador ou autoritário. Bolívar era um líder relativamente progressista e crítico feroz da escravidão. Isso contrariava diretamente os interesses dos caudilhos, poderosos latifundiários donos de forças militares próprias. Esses senhores de terra exerciam autoridade absoluta sobre os camponeses, que precisavam trabalhar em suas propriedades, chamadas de haciendas, e rapidamente voltaram-se contra a ideia de uma América do Sul centralizada (WALLERSTEIN, 1974).

Bolívar morreu de tuberculose em 1830, aos 47 anos. Naquela data, a Gran Colômbia já não passava de uma lembrança. Sua visão de uma América do Sul unida e independente não pôde florescer num contexto de extrema desigualdade social, alimentada pelas intervenções imperialistas britânicas e pela força das velhas elites latifundiárias (BLACKBURN, 1997).

O FIM DA ESCRAVIDÃO, POR VIAS DE FATO

A aprovação, em 1807, da Lei Proibindo a Importação de Escravos nos EUA e da Lei da Abolição do Comércio de Escravos na Inglaterra marcou uma mudança radical no pensamento ocidental. No final dos anos 1780, o comércio de escravos ainda era considerado uma atividade econômica "natural". Tanto os recém-constituídos EUA, "concebidos em liberdade", como as colônias europeias no Caribe dependiam do trabalho escravo, que era facilmente obtido na África Ocidental. O Brasil, governado pelos portugueses, dependia ainda mais dos escravos. E a Inglaterra, em especial, se viu numa posição desconfortavelmente parecida (BLACKBURN, 1997).

"A relação entre liberdade e propriedade foi central nos debates do período revolucionário e moldou as políticas abolicionistas." (HUNT, 2007, p. 122).

Não apenas a escravidão nunca tinha sido legal por lá um ponto que foi bastante reforçado em 1772, naquele que ficou conhecido como o Caso Somersett, que definiu que qualquer escravo estaria livre assim que pisasse em solo britânico, como os britânicos se orgulhavam de sua firme defesa de tais liberdades fundamentais. Mesmo assim, a Inglaterra era, sem dúvida, a líder no Ocidente do mercado de escravos. Foi essa contradição que ofendeu a sensibilidade política tanto dos religiosos quanto dos iluministas (HUNT, 2007).

"A escravidão no Novo Mundo foi moldada por uma combinação única de interesses econômicos, práticas culturais e dinâmicas de poder." (BLACKBURN, 1997, p. 42).

Para políticos avançados e ativos como William Wilberforce e Thomas Clarkson, a abolição da escravidão se tornou crucial. Uma campanha muito efetiva foi lançada e, apesar de forte oposição,

rapidamente ganhou o apoio da grande massa e do Parlamento. Em boa parte do século XIX, a Marinha Real esteve na dianteira da campanha para interceptar os que ainda estivessem envolvidos no comércio de escravos (THORNTON, 1998).

"O comércio de escravos atlântico não apenas sustentou economias coloniais, mas também redefiniu relações raciais em escala global." (THORNTON, 1998, p. 113).

Se por um lado a Inglaterra assumiu a liderança, o movimento tinha apoio importante em outros lugares. A revolucionária Convenção Nacional Francesa aboliu a escravidão em 1794 (apesar de isso ter sido parcialmente mudado por Napoleão em 1802). Diferente do Brasil, onde escravidão só foi extinta em 1888, todos os Estados recém-independentes que surgiram na América Latina após 1810 também baniram a escravidão (DAVIS, 1988).

Foi só em 1833 que a própria escravidão, não só o comércio, se tornou ilegal no Império Britânico.

"A abolição do comércio de escravos foi uma conquista que revelou tanto a pressão de movimentos sociais quanto o pragmatismo econômico das potências coloniais." (DAVIS, 1988, p. 183).

Independente dos esforços de um novo grupo de ativistas, como Elizabeth Heyrick, o motivo não foi exclusivamente humanitário. A revolta no Haiti, que começou em 1791 e levou à independência do país em 1804, deixou o Ocidente desconfortavelmente ciente de que qualquer tipo de levante parecido seria difícil de reprimir (WALLERSTEIN, 1974).

"A independência do Haiti representou não apenas uma ruptura política, mas uma redefinição radical do que significava ser humano em um mundo dominado pelo racismo." (JAMES, 1989, p. 203).

Uma revolta escrava na Jamaica (dominada pelos britânicos) em 1831 confirmou esse temor no longo prazo, libertar os escravos seria menos problemático que mantê-los cativos (DAVIS, 1988).

Os EUA, progressista e em expansão, continuou sendo a grande e problemática ferida. Quanto mais os abolicionistas nos seus estados do Norte denunciavam a escravidão, mais os estados do Sul, cujas economias agrárias dependiam do trabalho escravo, se esforçavam por mantê-la (MARKS, 2015).

"O sistema-mundo moderno emergiu de um contexto de exploração colonial, dependente de uma divisão internacional de trabalho profundamente desigual." (WALLERSTEIN, 1974, p. 97).

Seria preciso uma guerra civil de quatro anos e 670 mil mortos para resolver a questão (BLACKBURN, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a queda do imperialismo na Europa e o fim da escravidão, houve uma transformação histórica sem precedentes, que por longos períodos de tempo foram passíveis de conflito e resistência, que ensejavam pela conquista da liberdade. Conjecturando as guerras napoleônicas e o fim da escravidão em escala global como propulsores da nova intersecção de interesses políticos, sociais e econômicos, verifica-se que o ideal iluminista se predispôs quanto as demandas da autonomia e justiça das populações locais. Porém, há de se convir que ainda no mundo contemporâneo ainda ecoam os legados de desigualdade e dominação imperial.

REFERÊNCIAS

BLACKBURN, R. **The Making of New World Slavery: From the Baroque to the Modern, 1492–1800**. Londres: Verso, 1997.

DAVIS, D. B. **The Problem of Slavery in Western Culture**. Nova York: Oxford University Press, 1988.

HOBBSBAWM, E. J. **A Era das Revoluções: Europa, 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HUNT, L. **Inventing Human Rights: A History**. Nova York: W. W. Norton, 2007.

JAMES, C. L. R. **The Black Jacobins: Toussaint L'Ouverture and the San Domingo Revolution**. Nova York: Vintage, 1989.

MARKS, R. **The Origins of the Modern World: A Global and Ecological Narrative from the Fifteenth to the Twenty-first Century**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2015.

MAXWELL, K. **A Devassa da Devassa: A Inconfidência Mineira: Brasil e Portugal, 1750-1808.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SCHAMA, S. **Rough Crossings: Britain, the Slaves and the American Revolution.** Londres: BBC Books, 2005.

THORNTON, J. **Africa and Africans in the Making of the Atlantic World, 1400-1800.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WALLERSTEIN, I. **The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century.** Nova York: Academic Press, 1974.

INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

THE INFLUENCE OF TECHNOLOGY ON EDUCATION



ERICA GOMES RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela PUC-SP, 2008. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, 2015. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura de São Paulo. Coordenadora de Projetos Educacionais, no CEU Pera Marmelo.

RESUMO

As tecnologias têm influenciado profundamente a educação, transformando métodos de ensino e aprendizagem. O uso de recursos digitais, como computadores, tablets, internet e plataformas virtuais, ampliou o acesso ao conhecimento e possibilitou maior personalização do aprendizado. Ferramentas como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), jogos educativos e inteligência artificial facilitam o ensino híbrido e a educação a distância. Além disso, promovem maior interação entre professores e alunos, favorecendo a autonomia dos estudantes. No entanto, a adoção tecnológica também impõe desafios, como a necessidade de formação continuada dos docentes, infraestrutura adequada e inclusão digital. A tecnologia, quando bem aplicada, pode potencializar o processo educativo, tornando-o mais dinâmico, acessível e eficaz. É fundamental, porém, que seu uso seja planejado de forma pedagógica, visando sempre a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Aprendizado; Inclusão Digital; Ensino Híbrido.

SUMMARY

Technology has profoundly influenced education, transforming teaching and learning methods. The use of digital resources, such as computers, tablets, the internet, and virtual platforms, has expanded access to knowledge and enabled greater personalization of learning. Tools such as virtual learning environments (VLEs), educational games, and artificial intelligence facilitate hybrid teaching and

distance learning. In addition, they promote greater interaction between teachers and students, encouraging student autonomy. However, the adoption of technology also poses challenges, such as the need for continuing education for teachers, adequate infrastructure, and digital inclusion. When applied correctly, technology can enhance the educational process, making it more dynamic, accessible, and effective. However, it is essential that its use be planned in a pedagogical manner, always aiming to improve the quality of education and the integral development of students.

Keywords: Technology; Education; Learning; Digital Inclusion; Hybrid Teaching.

INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais na educação tem provocado mudanças significativas nos métodos de ensino e aprendizagem. Com o avanço de recursos como computadores, internet, plataformas de ensino online e aplicativos educacionais, o ambiente escolar passou a oferecer novas formas de interação, favorecendo um processo pedagógico mais dinâmico, participativo e alinhado às necessidades do século XXI. ~

Essa transformação exige reflexão e adaptação por parte dos educadores, gestores e alunos, uma vez que a simples presença de ferramentas tecnológicas não garante, por si só, uma melhoria na qualidade do ensino.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a influência das tecnologias digitais na educação, considerando seus impactos positivos, desafios e possíveis contribuições para o processo educacional.

De forma mais específica, busca-se identificar os principais recursos tecnológicos utilizados nas escolas, avaliar os benefícios que esses instrumentos podem proporcionar ao ensino e à aprendizagem, discutir as barreiras enfrentadas na implementação dessas tecnologias, investigar o papel que desempenham na inclusão digital e social dos estudantes, além de apontar tendências e perspectivas futuras para seu uso pedagógico.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade urgente de compreender o papel das tecnologias na formação dos alunos em um mundo cada vez mais digital e conectado. Refletir sobre esse tema é fundamental para que práticas pedagógicas sejam aprimoradas, garantindo que o uso da tecnologia não se restrinja ao aspecto técnico, mas contribua efetivamente para a construção de um ensino mais equitativo, acessível e voltado ao desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Assim, espera-se que este trabalho possa colaborar com a formação de uma visão crítica e estratégica sobre a integração das tecnologias ao contexto educacional.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Segundo Moran (2015), a tecnologia não deve ser vista apenas como um conjunto de ferramentas, mas como um elemento que transforma a prática pedagógica, possibilitando novas formas de interação e construção do conhecimento. O avanço tecnológico amplia o acesso à informação e possibilita metodologias mais flexíveis, atendendo às necessidades dos estudantes no mundo contemporâneo.

A tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo, promovendo transformações profundas nos processos de ensino e aprendizagem. Ferramentas digitais como computadores, tablets, lousas interativas, plataformas de ensino remoto e recursos audiovisuais passaram a fazer parte da rotina escolar, oferecendo novas possibilidades para a construção do conhecimento.

De acordo com Moran (2015), a tecnologia, quando bem integrada ao projeto pedagógico, favorece a personalização do aprendizado, estimula a autonomia dos alunos e amplia o acesso a diferentes fontes de informação.

Além de modernizar os métodos de ensino, a tecnologia permite maior interação entre professores e estudantes, tornando o processo educacional mais dinâmico e colaborativo. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), por exemplo, possibilita a continuidade dos estudos fora do espaço físico da escola, o que é essencial para a educação a distância e o modelo híbrido.

Kenski (2013) destaca que o uso pedagógico das tecnologias contribui para o desenvolvimento de competências importantes, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a habilidade de lidar com diferentes linguagens e mídias.

No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia não substitui o papel do professor, mas exige dele uma nova postura frente ao processo de ensino. A formação docente contínua e o planejamento pedagógico são fundamentais para que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma crítica e eficiente. Sem esses cuidados, há o risco de a tecnologia ser usada de forma superficial, sem impacto real na aprendizagem.

Assim, a tecnologia na educação deve ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como um meio que, aliado à intencionalidade pedagógica, pode contribuir para uma educação mais acessível, inovadora e significativa.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO TECNOLÓGICA

Apesar dos benefícios, a inserção da tecnologia na educação enfrenta desafios importantes. A falta de infraestrutura adequada, desigualdade no acesso e insuficiente formação dos professores são obstáculos que podem comprometer a eficácia das ferramentas tecnológicas. De acordo com Valente (2005), o sucesso da integração tecnológica depende não só da disponibilidade dos recursos, mas principalmente da capacitação docente e da reflexão pedagógica sobre seu uso, evitando que a tecnologia se torne um fim em si mesma.

A implementação da tecnologia no ambiente educacional, apesar de seus inúmeros benefícios, enfrenta desafios significativos que comprometem sua eficácia. Um dos principais obstáculos está relacionado à infraestrutura das instituições de ensino.

Muitas escolas, especialmente as públicas e situadas em regiões periféricas, não possuem acesso adequado à internet, equipamentos modernos ou manutenção técnica regular. Essa realidade acentua a desigualdade entre os estudantes, dificultando o acesso equitativo às ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, à aprendizagem de qualidade.

Outro desafio relevante diz respeito à formação dos professores. A simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante seu uso pedagógico efetivo. É necessário que os docentes estejam preparados para integrar essas ferramentas aos seus métodos de ensino de forma crítica e inovadora.

Valente (2005) ressalta que a formação continuada é essencial para que os professores compreendam não apenas o funcionamento dos recursos digitais, mas também suas possibilidades didáticas, adaptando-os às necessidades específicas de seus alunos e contextos escolares.

Além disso, há limitações culturais e institucionais que dificultam a adoção plena da tecnologia. Em alguns casos, há resistência por parte de professores e gestores, seja por desconhecimento, insegurança ou falta de incentivo institucional. A ausência de políticas públicas consistentes voltadas à inclusão digital e à inovação pedagógica também contribui para esse cenário.

Assim, para que a implementação tecnológica na educação seja bem-sucedida, é necessário um esforço conjunto entre governos, escolas e comunidades, visando não apenas a aquisição de equipamentos, mas também o fortalecimento da infraestrutura, da formação profissional e da cultura de uso consciente e pedagógico das tecnologias.

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DIGITAL

A tecnologia pode ser um poderoso instrumento para promover a inclusão social e digital, reduzindo desigualdades educacionais. Freire (1996) já ressaltava a importância de democratizar o acesso ao conhecimento como forma de emancipação social. Atualmente, o uso de tecnologias acessíveis e adaptadas possibilita que estudantes com diferentes necessidades possam participar de maneira plena do processo educativo, promovendo uma educação mais justa e equitativa.

A inclusão digital vai além da simples disponibilidade de equipamentos: trata-se de garantir que todos, independentemente de sua condição socioeconômica, possam utilizar as tecnologias de forma significativa e crítica no seu cotidiano e na sua formação acadêmica.

No ambiente escolar, o uso de recursos tecnológicos pode ajudar a superar barreiras que historicamente excluíram determinados grupos sociais do processo educacional. Estudantes com deficiência, por exemplo, podem se beneficiar de tecnologias assistivas, como leitores de tela, softwares com comandos de voz e aplicativos de comunicação alternativa.

Alunos de áreas rurais ou comunidades de baixa renda ganham com o acesso remoto a materiais didáticos, videoaulas e plataformas interativas, ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Como destaca Freire (1996), o acesso ao conhecimento é um direito fundamental e instrumento de emancipação.

Contudo, para que a tecnologia de fato promova inclusão, é necessário enfrentar os desafios relacionados à infraestrutura, à conectividade e à formação de professores. Não basta distribuir equipamentos: é fundamental garantir internet de qualidade, suporte técnico e estratégias pedagógicas que favoreçam o uso ativo e autônomo das ferramentas digitais.

Também é imprescindível que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, utilizando a tecnologia para adaptar conteúdos e metodologias às diferentes necessidades dos alunos.

Portanto, a inclusão digital na educação requer políticas públicas consistentes e o compromisso das instituições de ensino com uma abordagem mais equitativa e acessível. Quando bem implementada, a tecnologia torna-se um instrumento de transformação social, ampliando o alcance da educação de qualidade e promovendo a cidadania digital.

É nesse sentido que a escola deve assumir o papel de mediadora do uso crítico e consciente das tecnologias, preparando os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para uma participação ativa e responsável na sociedade contemporânea.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional exige que os professores desenvolvam competências específicas para integrar esses recursos de maneira significativa em suas práticas pedagógicas. As competências digitais docentes vão além do domínio técnico de ferramentas; envolvem a capacidade de utilizar as tecnologias para promover aprendizagens ativas, colaborativas e centradas no aluno.

Nesse sentido, é essencial que o professor seja capaz de planejar, aplicar e avaliar estratégias didáticas que incorporem os recursos digitais de forma crítica e contextualizada.

A formação inicial dos docentes, muitas vezes, ainda apresenta lacunas no que diz respeito ao uso pedagógico das tecnologias. Por isso, a formação continuada torna-se um elemento-chave para o desenvolvimento das competências digitais ao longo da carreira. É fundamental que os programas de formação ofereçam não apenas conhecimentos sobre o funcionamento das ferramentas, mas também reflexões sobre as metodologias de ensino-aprendizagem no contexto digital, respeitando as especificidades de cada etapa da educação básica ou superior.

Além disso, é necessário que essas formações sejam práticas, contextualizadas e coerentes com a realidade da escola. Quando os professores percebem a utilidade e aplicabilidade das tecnologias em suas rotinas, tornam-se mais abertos à inovação e ao uso de recursos digitais em sala de aula.

Como destaca Valente (2014), o uso pedagógico das tecnologias depende menos do equipamento e mais da intencionalidade e da competência do professor em integrar os recursos ao currículo, ressaltando a centralidade do educador nesse processo.

Dentro desta perspectiva, é preciso reconhecer que a transformação digital na educação não se dará apenas com a introdução de tecnologias, mas com a formação de professores preparados para utilizá-las de forma crítica e pedagógica.

A escola do século XXI demanda um profissional reflexivo, flexível e comprometido com a inovação educativa. Investir na formação continuada em competências digitais é, portanto, uma estratégia indispensável para garantir a qualidade do ensino em uma sociedade cada vez mais conectada e mediada por tecnologias.

DESIGUALDADE DIGITAL E INCLUSÃO TECNOLÓGICA

A transformação digital na educação trouxe avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem, mas também evidenciou uma realidade preocupante: a desigualdade digital.

Essa disparidade refere-se à diferença no acesso e no uso das tecnologias entre diferentes grupos sociais, econômicos e geográficos. Muitos estudantes, especialmente das zonas rurais e de comunidades periféricas, enfrentam dificuldades em acessar dispositivos, internet de qualidade ou ambientes de aprendizagem digital, o que compromete sua participação plena na educação contemporânea.

A pandemia de COVID-19 agravou esse cenário ao tornar o ensino remoto uma necessidade emergencial. Ficou evidente que, para muitos alunos e professores, a falta de infraestrutura tecnológica impediu a continuidade dos estudos. Essa situação reforça a importância de políticas públicas que garantam a inclusão tecnológica como direito fundamental à educação, por meio da ampliação do acesso à internet, da distribuição de equipamentos e do suporte técnico e pedagógico às comunidades escolares.

No contexto escolar, a inclusão tecnológica não deve se restringir ao fornecimento de recursos, mas deve também considerar a formação digital dos usuários. Muitos alunos e professores têm acesso a dispositivos, mas não dominam habilidades básicas para utilizar essas ferramentas de forma crítica, ética e produtiva.

Como afirma Pretto (2011), o acesso à tecnologia é condição necessária, mas não suficiente para a inclusão digital; é preciso garantir também a apropriação crítica desses meios. Isso evidencia que a inclusão passa também pela educação midiática e digital.

Portanto, enfrentar a desigualdade digital exige ações integradas entre governo, escolas e sociedade civil. É fundamental que as instituições de ensino desenvolvam projetos de inclusão tecnológica que considerem as realidades locais, promovam a equidade e incentivem a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

A verdadeira inclusão digital se dá quando todos os estudantes têm acesso, formação e oportunidade de participar de uma educação que integra as tecnologias de forma justa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações tecnológicas que marcam o mundo contemporâneo, torna-se evidente a importância de integrar as tecnologias digitais ao contexto educacional de maneira crítica, planejada e pedagógica. A tecnologia não apenas amplia o acesso ao conhecimento, como também oferece novas possibilidades metodológicas que tornam o processo de ensino e aprendizagem interativos.

No entanto, essa integração exige mais do que a simples introdução de equipamentos; demanda reflexão, formação docente e adequação das práticas pedagógicas às novas realidades educacionais.

Apesar das inúmeras vantagens, os desafios para a implementação efetiva das tecnologias nas escolas ainda são grandes. A falta de infraestrutura adequada, as desigualdades no acesso digital e a carência de formação específica para os educadores são entraves que precisam ser enfrentados com políticas públicas eficientes e investimento contínuo.

A resistência cultural e institucional à mudança deve ser superada por meio de ações que envolvam toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura de inovação e inclusão.

Portanto, a tecnologia na educação deve ser compreendida como um meio de promover equidade, inclusão e qualidade no ensino, e não apenas como um fim em si mesma.

Quando utilizada com intencionalidade pedagógica e responsabilidade social, ela tem o potencial de transformar a educação, preparando os estudantes para os desafios do século XXI e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade digital.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. ***Tecnologias e ensino presencial e a distância***. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. ***A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá***. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

PRENSKY, Marc. ***Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon***, v. 9, n. 5, 2001.

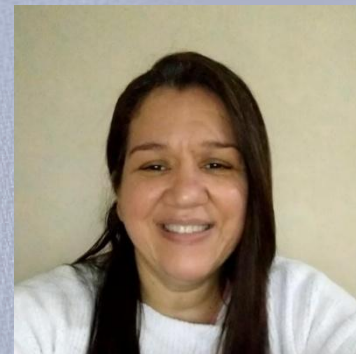
PRETTO, Nelson De Luca. ***Educação, redes e tecnologias: o desafio da inclusão digital***. Salvador: Edufba, 2011.

VALENTE, José Armando. ***Tecnologia na educação: desafios e perspectivas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2005.***

VALENTE, José Armando. **Tecnologia na escola: a importância do professor no processo de integração das tecnologias.** Campinas: Unicamp, 2014.

BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRIEF HISTORY OF LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ESTER DE FARIA MARQUES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo (2011). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho aborda a literatura na Educação Infantil, destacando sua relevância na formação de um cidadão capaz de participar ativamente na sociedade, uma função essencial da educação. Oferece um breve panorama histórico da literatura infanto-juvenil no Brasil, possibilitando compreender a evolução da percepção da infância ao longo do tempo até os dias atuais. Discute os impactos e os benefícios que uma abordagem apropriada da literatura pode trazer para crianças no ambiente escolar. Também menciona as práticas e observações que educadores devem adotar ao trabalhar com leitura na Educação Infantil, ressaltando a importância de as crianças estabelecerem conexões entre as narrativas e suas experiências, tanto na escola quanto fora dela. O objetivo é ampliar o conhecimento dos educadores sobre a relevância da literatura na Educação Infantil, como um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem e na futura alfabetização. Este artigo está embasado em pesquisas qualitativas acerca do tema tratado.

Palavras-chave: Literatura; Ensino; Infantil.

ABSTRACT

This paper addresses literature in Early Childhood Education, highlighting its relevance in developing citizens capable of actively participating in society—an essential function of education. It offers a brief historical overview of children's literature in Brazil, enabling an understanding of the evolution of the perception of childhood over time to the present day. It discusses the impacts and benefits that an appropriate approach to literature can bring to children in the school environment. It also mentions the practices and observations that educators should adopt when working with reading in Early Childhood Education, emphasizing the importance of children establishing connections between narratives and their experiences, both in school and beyond. The goal is to expand educators' knowledge of the relevance of literature in Early Childhood Education as a crucial element in the teaching-learning process and future literacy development. This article is based on qualitative research on the topic.

Keywords: Literature; Teaching; Children's.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a relevância de implementar atividades literárias no contexto escolar voltadas para crianças em idade pré-escolar.

A literatura desempenha um papel fundamental na aquisição de conhecimentos diversos e na introdução à alfabetização, promovendo o hábito da leitura e o letramento, que são elementos essenciais desse processo. No entanto, a seleção inadequada de obras que não correspondem às particularidades das diferentes faixas etárias envolvidas pode resultar em um estímulo insuficiente, especialmente se os livros carecerem de valor motivacional para os alunos. Além disso, a dificuldade dos educadores em elaborar um trabalho efetivo que envolva os alunos com a leitura, por meio de narrativas e recontos, bem como a falta de uma conexão com o contexto social contemporâneo das crianças, pode comprometer de maneira significativa os benefícios que essa abordagem pode oferecer.

Este estudo tem como meta aprofundar a compreensão do professor sobre o papel essencial que a literatura desempenha na Educação Infantil, considerando-a uma base crucial no processo de ensino-aprendizagem para a futura alfabetização. O intuito é incentivá-los a empregar essa ferramenta com o objetivo de promover o desenvolvimento da habilidade de leitura entre os alunos, fundamentando-se em uma análise crítica e reflexiva.

No âmbito da Educação Infantil, a criação de cenários fictícios é essencial, pois atende às características dessa faixa etária. Isso só poderá ser realizado se o estímulo que desperta o interesse das crianças estiver alinhado com suas necessidades; de outro modo, a atividade literária não terá valor.

Assim, a função do professor se torna essencial, uma vez que, no ambiente escolar, ele é o principal encarregado por criar atividades que destaquem a relevância da literatura para as crianças,

visando uma aprendizagem significativa que promova o desenvolvimento completo do aluno em suas dimensões motoras, cognitivas e socioafetivas.

DESENVOLVIMENTO

A literatura existe há séculos e reflete a realidade social de uma região em um contexto histórico específico, sendo moldada pelas experiências vividas em uma comunidade, atuando como fundamento para uma análise aprofundada das disparidades e outros aspectos que afetam nas ações e atitudes de uma determinada época.

Assim, ao se realizar a leitura de qualquer obra, é fundamental entender o contexto histórico em que foi produzida para uma apreciação mais aprofundada. Isso se deve ao fato de que algumas obras refletem situações que são semelhantes às atuais, enquanto outras dificultam a identificação de suas realidades, o que pode favorecer uma análise crítica por parte do leitor. Portanto, compreender o conteúdo dentro de seu contexto enriquece a experiência de leitura e valoriza o aprendizado.

A noção de literatura voltada para o público infanto-juvenil emerge quando a atenção da sociedade se direciona para as crianças. Elas assumem uma nova função social, o que impulsiona a criação de produtos culturais e industrializados, além de novas áreas do conhecimento que as atendem. Assim, surge a demanda por uma literatura que ajude na formação de sua identidade como indivíduos.

Embora tenha havido uma transformação na cultura do Brasil, a implementação de um sistema educacional robusto ainda não foi alcançada, mantendo a educação em uma posição secundária. Essa fase é frequentemente caracterizada por uma colônia sem imprensa e livros. Até o ano de 1808, a história da imprensa no país era praticamente inexistente, o que impediu uma propagação mais ampla e eficaz das práticas de leitura.

Segundo a avaliação de LAJOLO e ZILBERMAN (2001), ao longo do Império, houve escassos avanços na educação brasileira, gerando numerosas queixas sobre sua má qualidade. No começo do século XIX, a modernidade progredia impulsionada pela Revolução Industrial na Inglaterra e na França, enquanto o Brasil permanecia estagnado intelectualmente, com uma falta significativa de meios de comunicação e de livrarias.

Assim como acontece com a literatura destinada ao público adulto, a literatura infanto-juvenil no Brasil também se alimenta da produção europeia. Na verdade, isso vai além de uma simples inspiração. O mercado editorial voltado para crianças, que na época era incipiente, era inicialmente preenchido por traduções. Títulos como "As aventuras extraordinárias do Barão de Munchausen",

lançado em 1818, "O canário", publicado em 1856, e "Robinson Crusoé", de 1885, são exemplos da influência europeia que, além de servir como modelo para produções nacionais, também incorporam características geográficas, climáticas e culturais que diferem das do Brasil.

Simultaneamente ao êxito das obras iniciais, as autoras ressaltam que um grupo de intelectuais brasileiros optou por criar uma literatura autenticamente nacional voltada para o público infantil. Não era viável para um país em busca de se afirmar como uma nação moderna permanecer sem produção voltada para a infância e adolescência.

Acompanhando o brilho dessa literatura infantil, surgiam os interesses ligados ao setor financeiro, resultando na criação de diversas oportunidades de emprego voltadas para uma elite da sociedade, já que a taxa de alfabetização naquele período era bastante elevada.

Essas consequências provocaram uma nova análise na literatura escolar, resultando em um renovado investimento na área infantil. Foram criados programas para a nacionalização do repertório literário europeu, que em grande parte era traduzido do português europeu, o que dificultava a leitura devido às variações vocabulares, com o intuito de produzir adaptações mais apropriadas para as crianças do Brasil.

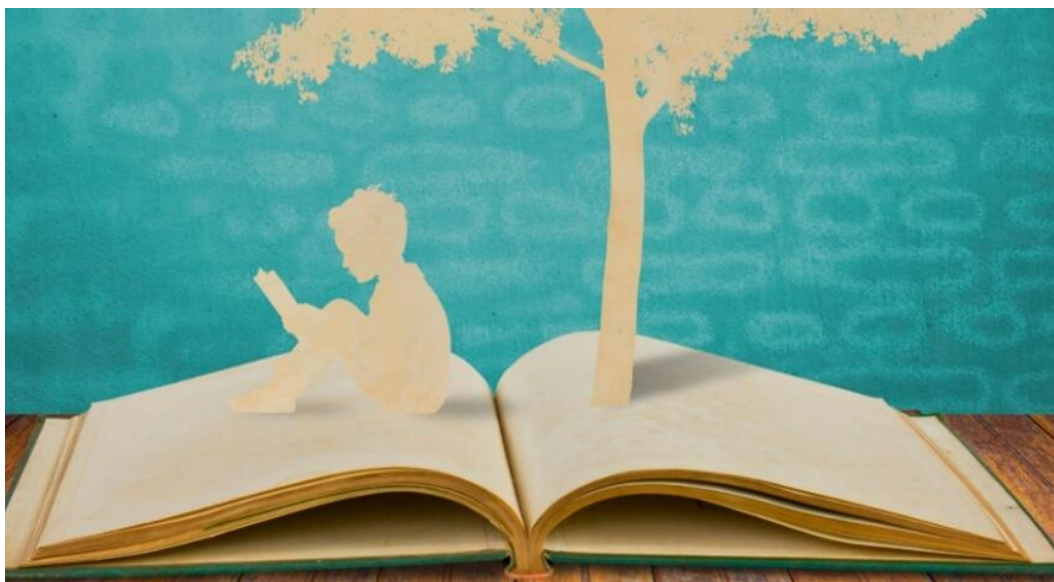
Um aspecto adicional ressaltado pelas autoras é a relevância do patriotismo como elemento central nas narrativas. Muitas obras brasileiras não apenas retratavam os estereótipos infantis (seja representando a criança como virtuosa e obediente ou como a malvada), mas também promoviam uma clara valorização nacional, utilizando esse enfoque como uma forma de moralizar as histórias. Essa abordagem disseminava comportamentos considerados adequados para o período histórico, ao mesmo tempo em que, de certa maneira, diferenciava as crianças alfabetizadas daquelas que não tinham acesso à leitura, uma vez que apenas as primeiras podiam se familiarizar com essas ações que refletiam a realidade social da época.



Acesso em: 31 jul. 2025.

Nesse contexto, à medida que a literatura voltada para o público infantil tentava se afastar das armadilhas das traduções descontextualizadas de obras europeias, acabava caindo em outras armadilhas ao apresentar uma literatura excessivamente didática e patriótica. Essas características contribuíram para que a literatura infanto-juvenil fosse vista como inferior em relação à literatura destinada a adultos. Como resultado, frequentemente era alvo de críticas dentro da teoria literária, colocando em dúvida sua qualidade artística, embora isso não tenha impedido sua ampla difusão.

Com o avanço da impressão, a replicação de textos impressos passou de uma prática manual para um setor tipográfico em crescimento, alinhado aos princípios capitalistas que visam maximizar os lucros. Com a expansão da produção gráfica, das livrarias e das bibliotecas itinerantes, havia uma crescente busca por novos leitores. Nesse contexto de desenvolvimento do livro como um item de consumo, gráficas, editoras e livrarias necessitavam atrair um número maior de clientes aptos a adquirir a literatura convertida em produto.



Fonte: <https://cursosabeline.com.br/curso/gratis/literatura-na-educacao-infantil>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Entre a segunda metade do século XVIII e o começo do século XIX, os livros se disseminaram por diversas classes sociais, resultando em um aumento no número de leitores, tanto nas cidades quanto nas áreas rurais da Europa. No campo, a leitura ganhou força com a difusão de histórias populares e da literatura de cordel, que se apoiavam em formas tradicionais de contar histórias, predominantemente orais, baseadas em experiências compartilhadas e com um forte vínculo com a vida rural.

A disseminação da literatura entre todas as camadas sociais eleva a prática da leitura a novos patamares, pois oferece ao leitor, mesmo aquele que não sabe ler, a oportunidade de explorar o livro como uma fonte de diversão e prazer. Isso porque ele pode interpretar as imagens ou pedir a alguém que leia para ele, despertando sua curiosidade e o desejo de aprender a ler para acessar as histórias ocultas nos livros. Dessa maneira, reforça-se a importância da educação formal.



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/18035/como-escolher-livros-da-educacao-infantil-ao-fundamental-2>. Acesso em: 31 jul. 2025.

É necessário entender o contexto literário, destacando que investigar a trajetória do leitor brasileiro é embarcar em um percurso ainda em desenvolvimento.

O ponto mais relevante que podemos extrair dos estudos históricos, conforme mencionado por ZUNINO (2002), é que a leitura se aprende por meio da leitura, ou seja, pela prática. Isso mostra que os alunos precisam ter acesso a todos os tipos de textos que circulam na sociedade, não apenas os literários, embora esses sejam os mais motivadores para os leitores na Educação Infantil. Entretanto, é essencial que certos materiais deixem de ser um privilégio de poucos, como acontecia anteriormente, e se tornem um bem comum a todos.

A leitura na Educação Infantil, considerando que as crianças nessa fase estão sendo introduzidas ao hábito de ler, ainda sem um controle pleno da alfabetização e da decodificação das letras, se revela um recurso essencial para inseri-las no fascinante mundo da imaginação. Esse processo deve ser conduzido de maneira adequada, respeitando as particularidades e necessidades dessa faixa etária.

Com isso, ABRAMOVICH (1994) destaca que a relevância da literatura na Educação Infantil é um tema relativamente novo, uma vez que a compreensão da criança contemporânea como um cidadão ativo ainda está em debate, sendo um tópico recente dentro do contexto educacional brasileiro. Assim, a conexão entre literatura e educação infantil está em fase de desenvolvimento, apresentando uma série de argumentações que se complementam e se contrapõem, sem se consolidar em opiniões uniformes ou diretrizes claras que direcionem as práticas profissionais sobre

o assunto, permitindo ao educador explorar e encontrar maneiras que impactem de forma significativa seus alunos.

Esses debates ocorrem devido à carência de compreensão sobre como a criança processa esse aprendizado, já que ela não possui o padrão usual de leitura. No entanto, isso contribui diretamente para a formação do comportamento leitor, que é essencial para fortalecer a perspectiva infantil em um pensamento crítico e reflexão pessoal, uma vez que não há uma identificação clara.

ABRAMOVICH (1994) enfatiza que é possível contar diversas histórias às crianças, desde que o narrador consiga se conectar com os ouvintes. Para isso, é importante criar uma atmosfera cativante, utilizando diferentes tonalidades e nuances da voz, de maneira suave e harmoniosa. A criança, conforme seu estágio de desenvolvimento e vivência, pode explorar qualquer temática. O essencial é como o assunto é apresentado, sem se restringir a um formato acadêmico ou de não ficção que apenas explica.

De acordo com ZUNINO (2002), é fundamental que os profissionais estejam capacitados para trabalhar com crianças dessa idade. O autor destaca a importância de estabelecer ambientes para discussões e troca de experiências, que ajudarão os educadores a reconhecerem que a diversidade cultural vai além de sua sala de aula, sendo uma parte integrante da realidade social em que atuam. Dessa forma, essa diversidade não pode ser ignorada no contexto escolar, pois é essencial para refletir sobre sua contribuição ao propósito educacional de preparar os alunos para a convivência em sociedade.

A leitura na Educação Infantil deve ser encarada como uma importante ferramenta para a introdução das crianças no universo da alfabetização, promovendo uma visão literária dos livros que elas manuseiam, relacionada diretamente às suas experiências dentro e fora da escola, incluindo suas vivências e descobertas nas interações com outras pessoas. Esse processo contribui para a formação de um repertório pessoal cheio de desejos e realizações. Dessa forma, a introdução de livros para crianças nessa faixa etária deve possibilitar o uso do senso crítico e imaginativo, permitindo que elas reflitam sobre o que é apresentado, sejam imagens ou a narração de um leitor, já que ainda não dominam a escrita.

Conforme ABRAMOVICH (1994), a criança na educação infantil é aquela que está em processo de desenvolvimento da escrita e sendo incentivada a avançar na leitura, sendo considerada um pré-leitor. Portanto, ouvir histórias nesse período pode incentivar atividades como desenhar, musicalizar, explorar, refletir, atuar, imaginar, brincar, observar livros, escrever e desejar ouvir novamente. Se os adultos apreciam uma boa narrativa, é natural que as crianças se sintam ainda mais atraídas por elas, uma vez que sua habilidade de imaginar é muito mais vigorosa.

De acordo com a autora, ouvir histórias é experimentar um momento de doçura, prazer e diversão, repleto de encantamento, maravilhas e sedução, que possibilita à criança dar os primeiros

passos em direção à leitura. Mesmo aquelas que ainda não sabem ler podem mergulhar em um mundo fantástico através de um contador habilidoso, ampliando suas referências, adotando posturas, gerando curiosidade, despertando emoções, lidando com o suspense, torcendo intensamente, sentindo nostalgia, reavivando memórias, indicando novos caminhos, sorrindo, rindo e vivenciando uma variedade de ações que as inúmeras maravilhas de uma narrativa podem suscitar, desde que a história seja inspiradora, prazerosa e adequada ao seu nível de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta de um conto evoca uma variedade de emoções no leitor, como temor, indignação, melancolia, frustração, conforto, felicidade e otimismo. Isso oferece à criança a oportunidade de lidar com seus conflitos internos, que frequentemente encontram resolução no desfecho da narrativa. Ela é transportada para universos diferentes, onde pode se imaginar como a protagonista de sua própria jornada. Com uma perspectiva de narrador, ela consegue narrar sua história, observando a situação externamente, o que facilita uma reflexão a respeito de suas decisões.

É importante ressaltar que, nessa fase de desenvolvimento, as crianças ainda estão se acostumando com a leitura tradicional, uma vez que estão iniciando o processo de decodificação dos símbolos escritos. Portanto, é fundamental que o educador atue como um leitor dentro da sala de aula, oferecendo aos alunos a chance de se envolver em atividades de leitura.

Assim, narrar uma história vai além de apenas ler em voz alta; é fundamental ter um entendimento profundo da narrativa que se está apresentando. Isso implica em estar familiarizado com o conteúdo, pois não é possível contar uma boa história se houver pausas ou interrupções em trechos que não as justifiquem, ou se forem utilizadas palavras que não se encaixam.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosuras e bobices**. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1994.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor; aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1987.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2001.
- ZUNINO, D. L. **Ler e escrever na escola, o real, o possível e o necessário**. São Paulo: Artmed, 2002.
- GALVÃO, I. H. W. **A concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil, Muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Z, DAVIS, C. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, J. **PSYCHOLOGIE ,E.T Pedagogie**. PARIS: Deonel, 1968.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO PÚBLICA: DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E PERSPECTIVAS DE JUSTIÇA SOCIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS



TERRITORY AND PUBLIC EDUCATION: SOCIO- SPATIAL INEQUALITIES AND PERSPECTIVES OF SOCIAL JUSTICE IN EDUCATIONAL POLICIES

FABIANA REGINA ASSEM

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles (2000); Especialista em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Conectada-Faconnect (2024); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Marechal Espiridião Rosas, Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professora Terezinha Martins Pereira

RESUMO

A presente pesquisa analisa as relações entre território, escola pública e políticas educacionais no contexto brasileiro, com foco na compreensão da territorialização como estratégia de enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a educação básica. Parte-se da premissa de que o território não deve ser compreendido apenas como delimitação geográfica, mas como construção social, política e simbólica, que influencia diretamente as condições de acesso, permanência e qualidade da educação. A análise teórica baseia-se em autores que abordam o espaço como categoria analítica, articulando as dimensões pedagógica, política e cultural da escola. São discutidas as implicações da vulnerabilidade territorial no cotidiano escolar, especialmente em regiões periféricas e marginalizadas, onde se observa a concentração de adversidades históricas e a fragilidade das políticas públicas. Por fim, investigam-se experiências e proposições de políticas educacionais que incorporam a dimensão territorial como elemento estruturante de ações pedagógicas e de gestão. Defende-se que a territorialização da educação contribui para práticas mais equitativas, contextualizadas e democráticas, ao valorizar os saberes locais e promover o diálogo entre escola e comunidade. A abordagem adotada visa ampliar o debate sobre justiça social, planejamento educacional e participação coletiva nas decisões que envolvem o direito à educação.

Palavras-chave: Território; Escola Pública; Desigualdade Educacional; Políticas Públicas; Justiça Social.

ABSTRACT

This research analyzes the relationships between territory, public schools, and educational policies in the Brazilian context, focusing on understanding territorialization as a strategy for addressing structural inequalities that permeate basic education. It starts from the premise that territory should not be understood solely as a geographical boundary, but as a social, political, and symbolic construct that directly influences conditions of access, retention, and quality of education. The theoretical analysis is based on authors who approach space as an analytical category, articulating the pedagogical, political, and cultural dimensions of schools. The implications of territorial vulnerability in everyday school life are discussed, especially in peripheral and marginalized regions, where there is a concentration of historical adversities and fragile public policies. Finally, experiences and proposals for educational policies that incorporate the territorial dimension as a structuring element of pedagogical and management actions are investigated. It is argued that the territorialization of education contributes to more equitable, contextualized, and democratic practices by valuing local knowledge and promoting dialogue between schools and communities. The approach adopted aims to broaden the debate on social justice, educational planning, and collective participation in decisions involving the right to education.

Keywords: Territory; Public School; Educational Inequality; Public Policies; Social Justice.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988. No entanto, sua efetivação ainda é marcada por fortes desigualdades. Embora o acesso formal tenha se ampliado, persistem disparidades em relação à permanência e à qualidade da oferta educacional. Essas disparidades não são neutras no espaço. Elas se concentram em territórios vulnerabilizados, revelando que o lugar onde se vive influencia diretamente o acesso ao direito à educação.

O território, nesse contexto, não se limita a uma dimensão física. Trata-se de uma construção social, histórica e simbólica. Nele se expressam relações de poder, processos de exclusão e formas de resistência. Como destaca Santos (2006), o território é o “chão mais a identidade”. Ou seja, o espaço adquire significado quando apropriado pelas pessoas e suas práticas.

Nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais no Brasil têm adotado modelos centralizados e homogêneos. Em geral, essas políticas desconsideram as especificidades dos territórios onde são aplicadas. Com isso, tornam-se ineficazes em contextos de maior vulnerabilidade. A ausência de uma abordagem territorializada compromete a efetividade das ações governamentais. As populações que mais precisam de políticas equitativas continuam sendo as mais penalizadas.

Nesse cenário, é urgente reconhecer que a escola está inserida em um território. Ela interage com o seu entorno. Sofre os efeitos das condições socioespaciais do bairro, da cidade ou da comunidade. Também atua como agente social, podendo mediar desigualdades e fortalecer vínculos. Essa compreensão exige repensar as práticas pedagógicas e a gestão escolar a partir da realidade local.

A perspectiva da educação territorializada propõe justamente esse movimento. Ela defende que o currículo, as metodologias e os projetos escolares sejam construídos com base nos saberes, nas experiências e nas demandas da comunidade. Ao incorporar a dimensão territorial, a escola se torna mais significativa para os sujeitos. Ganha potência formativa e capacidade de transformação.

A problemática que orienta esta investigação pode ser assim formulada: como a consideração do território nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas pode contribuir para a superação das desigualdades educacionais? Essa pergunta parte da constatação de que a lógica padronizada tem sido insuficiente. É preciso avançar em propostas que dialoguem com a diversidade dos espaços sociais brasileiros.

A escolha do tema justifica-se pela urgência em enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam a educação pública. A pandemia de COVID-19 agravou essas assimetrias. Estudantes de regiões periféricas e rurais foram os mais afetados pela falta de acesso à internet, à alimentação escolar e ao acompanhamento pedagógico. Esses impactos reforçam a necessidade de políticas sensíveis ao território.

Além disso, cresce o reconhecimento, nos campos acadêmico e político, da importância de valorizar os saberes locais. A articulação entre escola e comunidade fortalece o pertencimento, melhora os índices educacionais e promove justiça social. Essa abordagem também se alinha aos princípios de uma educação democrática, participativa e contextualizada.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar as interações entre território, escola pública e políticas educacionais no Brasil. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) discutir o conceito de território como categoria relevante para a educação; (ii) examinar os efeitos das desigualdades socioespaciais sobre o cotidiano escolar; e (iii) refletir sobre práticas e políticas públicas que incorporem a dimensão territorial em sua concepção e execução.

O percurso argumentativo do artigo está dividido em três seções teóricas. Na primeira, intitulada *Educação, Território e Direito Social*, apresenta-se o marco conceitual e o debate sobre a espacialização das desigualdades. A segunda seção, *Escola, Periferia e Desigualdade Socioespacial*, discute os efeitos das vulnerabilidades territoriais sobre a escola pública. A terceira, *Políticas Públicas e a Dimensão Territorial da Educação*, analisa propostas e experiências que incorporam o território como critério para a formulação de políticas educacionais mais equitativas.

Ao final, as considerações finais retomam os principais argumentos discutidos. Também apontam caminhos possíveis para o fortalecimento de uma política educacional que reconheça a importância do território. Acredita-se que a abordagem territorializada da educação amplia as possibilidades de inclusão, qualidade e justiça social nas redes públicas de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E DIREITO SOCIAL

A compreensão da educação enquanto direito social demanda uma abordagem que ultrapasse a leitura formalista e normativa presente em muitos discursos institucionais. Reconhecer a educação como um direito implica não apenas garantir sua previsão constitucional, mas assegurar as condições materiais e simbólicas para sua efetiva realização em todos os territórios. No Brasil, esse desafio ganha contornos mais intensos diante das desigualdades estruturais que caracterizam a formação do Estado nacional e que se manifestam de forma espacializada em diferentes regiões, bairros e comunidades.

O território, nesse contexto, não se configura como mero recorte geográfico ou delimitação administrativa. Trata-se de uma construção social, carregada de disputas, memórias e desigualdades, que condiciona a materialização dos direitos, inclusive o direito à educação. Santos (2006), ao refletir sobre a complexidade do espaço, enfatiza a dimensão ativa e relacional do território:

O território é usado, vivido, apropriado. Não é apenas o chão, mas a síntese de sistemas de objetos e de ações, que, ao se articularem, conferem sentido às práticas sociais. É no território que os processos de exclusão, dominação, resistência e solidariedade se expressam com maior nitidez. Por isso, compreender a educação em sua dimensão territorial é compreender também as lógicas de desigualdade que operam na sociedade (SANTOS, 2006, p. 258).

A análise da política educacional a partir da perspectiva territorial possibilita uma leitura mais acurada das condições reais de acesso, permanência e qualidade da educação pública. Essa abordagem permite identificar que os territórios periféricos e marginalizados concentram, de modo recorrente, escolas com piores indicadores de desempenho, maior rotatividade docente, infraestrutura precária e vulnerabilidades sociais múltiplas.

Nessa direção, Haesbaert (2011) introduz o conceito de *multiterritorialidade* para discutir a coexistência de diferentes pertencimentos e referências espaciais que atravessam os sujeitos e as instituições. No caso da escola pública, essa multiplicidade se expressa nas tensões entre as normativas oficiais, os currículos prescritos e os saberes locais. A escola, especialmente nos territórios populares, torna-se espaço de disputas simbólicas entre culturas hegemônicas e contra-hegemônicas.

A escola que se localiza em um território periférico é simultaneamente atravessada por diversas territorialidades: a do Estado, que a regula e financia; a da comunidade, que a vivência e reivindica; e a do mercado, que a cerca e a influência. Reconhecer a multiterritorialidade implica superar visões simplificadas e compreender que a escola é lugar de cruzamento de temporalidades, linguagens e práticas sociais (HAESBAERT, 2011, p. 102).

Esse reconhecimento exige que as práticas pedagógicas se territorializem, ou seja, se vinculem às realidades sociais e culturais dos sujeitos escolares. Não se trata apenas de adaptar o ensino às condições locais, mas de produzir um currículo que reconheça os saberes das comunidades, valorize as identidades e dialogue com as lutas coletivas. Essa proposta de uma pedagogia territorializada é defendida por Carvalho (2011), que argumenta que a escola deve deixar de ser uma “ilha institucional” para se tornar parte ativa da comunidade.

A prática educativa que se descola do território tende à abstração e à ineficácia. É preciso reconhecer que os processos formativos não se dão apenas dentro da sala de aula, mas em todos os espaços onde os sujeitos constroem seus modos de vida. Ao integrar os saberes populares, as narrativas locais e as vivências cotidianas, a escola torna-se um espaço de produção de conhecimento situado e significativo (CARVALHO, 2011, p. 93).

Leite (2018) amplia esse debate ao defender que a articulação entre território, sujeitos e políticas públicas é condição para uma educação democrática e plural. Ao considerar o território como categoria analítica e prática, torna-se possível pensar uma escola que não apenas ensina conteúdos, mas que forma cidadãos comprometidos com a transformação social. Isso implica incorporar ao projeto pedagógico os desafios vividos pelas comunidades — como a violência urbana, o racismo, a

pobreza e a descontinuidade de políticas sociais — não como obstáculos, mas como elementos centrais de uma pedagogia crítica.

A atuação pedagógica enraizada no território fortalece o pertencimento dos estudantes à escola e favorece a construção de vínculos afetivos, políticos e cognitivos. Essa relação estreita entre escola e comunidade contribui para romper com a lógica da homogeneização curricular e valorizar a diversidade sociocultural dos sujeitos. Marques (2016) defende que a geografia da desigualdade educacional deve ser incorporada aos processos de formulação de políticas públicas, de modo que os recursos, programas e prioridades considerem as particularidades de cada contexto territorial.

Dessa forma, a territorialização da educação se apresenta como estratégia não apenas de gestão, mas de justiça social. Ao reconhecer que o acesso à educação de qualidade é condicionado por variáveis espaciais, culturais e econômicas, propõe-se uma política que vá além da distribuição uniforme de recursos e caminhe em direção à equidade, compreendida como tratamento desigual dos desiguais.

Em síntese, a valorização do território como categoria de análise na educação não apenas enriquece o debate teórico, mas orienta práticas mais comprometidas com a realidade vivida dos sujeitos escolares. A escola, ao se reconhecer como parte de um território e ao atuar de forma articulada com ele, potencializa sua função social e política. Nesse movimento, educar torna-se também um ato de resistência, de reconstrução identitária e de reconfiguração dos vínculos entre o público e o comum.

ESCOLA, PERIFERIA E DESIGUALDADE SOCIOESPACIAL

A realidade educacional das periferias urbanas no Brasil é marcada por um conjunto de adversidades estruturais que ultrapassam os limites físicos da escola e se enraízam em um processo histórico de exclusão territorial e social. A escola localizada em espaços periféricos opera em condições distintas das unidades escolares situadas em regiões centrais, refletindo a desigualdade de acesso a serviços públicos, infraestrutura e oportunidades educacionais. Tais disparidades não se explicam apenas por critérios geográficos, mas sim por dinâmicas econômicas, políticas e culturais que moldam a cidade e seus territórios.

Nas periferias, a precarização do direito à educação manifesta-se por múltiplas vias: carência de recursos pedagógicos, rotatividade de profissionais, ausência de políticas de formação continuada, violência cotidiana e negligência estatal. Abramowicz e Silva (2007) enfatizam que a configuração da cidade brasileira como espaço segregado repercute diretamente sobre a rede pública de ensino, configurando uma lógica de “escolas para pobres”, muitas vezes desprovidas do mínimo necessário para garantir o processo educativo.

A espacialização da pobreza não apenas reproduz a exclusão, como também a intensifica. Nas escolas das periferias, percebe-se uma sobrecarga de demandas sociais que excedem a função pedagógica, exigindo dos professores habilidades que extrapolam à docência tradicional. A ausência de políticas intersetoriais e de suporte institucional adequado aprofunda o isolamento e o sentimento de abandono vivenciado por esses profissionais (ABRAMOWICZ; SILVA, 2007, p. 85).

Nesse cenário, o trabalho docente adquire contornos específicos. Professores que atuam em territórios vulnerabilizados lidam cotidianamente com a complexidade das relações sociais, muitas vezes marcadas por violência, insegurança alimentar, desestruturação familiar e baixa autoestima dos estudantes. Oliveira e Duarte (2018) destacam que, nessas regiões, o professor se vê compelido a exercer múltiplos papéis, atuando como mediador social, conselheiro e, por vezes, substituto de ausências estruturais do Estado.

Tal realidade repercute na construção de vínculos pedagógicos e na efetividade dos processos de ensino-aprendizagem. A evasão escolar, a indisciplina e o baixo rendimento não devem ser interpretados como falhas individuais, mas como manifestações das condições adversas que moldam o cotidiano dos sujeitos nas periferias. Cavaliere (2011) reforça que a construção de respostas educativas eficazes depende da articulação entre escola, território e comunidade, com vistas à superação do ciclo excludente que ainda predomina.

Não há política educacional eficaz que se sustente sobre a negação do território. Ignorar as singularidades das periferias urbanas é perpetuar a lógica de um sistema que diferencia, hierarquiza e exclui. O reconhecimento do território como instância formativa implica em escuta ativa, valorização dos saberes locais e compromisso com a justiça social (CAVALIERE, 2011, p. 460).

A escola, ao ocupar o espaço periférico, pode se constituir como centro irradiador de transformação social, desde que se reconheça como parte de uma rede comunitária, dialógica e participativa. Para tanto, a concepção pedagógica adotada deve ser capaz de incorporar os saberes cotidianos, as manifestações culturais e as identidades locais como elementos legítimos do currículo. Freire (1996) afirma que a educação que não dialoga com a realidade dos educandos fracassa em sua missão libertadora. O autor defende uma pedagogia crítica, pautada no respeito à cultura popular e na construção coletiva do conhecimento.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Estes saberes fazem parte de sua formação, são expressão de sua cultura, de sua vivência cotidiana. Negá-los é repetir uma pedagogia colonizadora, que despreza o que o estudante é para impor o que se acredita que ele deve ser. Uma educação libertadora parte do reconhecimento do sujeito em sua totalidade, inserido em seu contexto histórico e social (FREIRE, 1996, p. 31).

A inclusão dos conteúdos da vida real no processo educativo favorece o protagonismo dos alunos e o engajamento com a escola. Dayrell (2007) aponta que a escuta das juventudes periféricas, com seus gostos, práticas culturais e modos de ser, permite uma aproximação mais significativa entre escola e comunidade, tensionando a lógica escolar tradicional que frequentemente ignora as experiências juvenis.

Para que a escola possa cumprir um papel emancipatório nas periferias, torna-se imprescindível que as políticas públicas sejam sensíveis às particularidades desses espaços. Isso implica adotar uma perspectiva territorializada na formulação de programas, alocação de recursos e avaliação de resultados. A lógica homogênea e centralizada tem se mostrado ineficaz diante da diversidade dos contextos brasileiros, o que exige maior flexibilidade, autonomia escolar e escuta qualificada das realidades locais.

Além disso, é fundamental investir na formação inicial e continuada de professores para atuação em territórios vulnerabilizados. Tal formação deve contemplar dimensões sociológicas, antropológicas e políticas da educação, capacitando os docentes para lidar com a complexidade dos desafios que emergem da vivência escolar nas periferias. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com envolvimento de agentes comunitários, ONGs e universidades, também constitui uma estratégia promissora para fortalecer a rede de proteção e aprendizagem.

Por fim, reafirma-se que o enfrentamento das desigualdades socioeducativas passa, necessariamente, pelo reconhecimento do território como dimensão constitutiva da escola pública. Não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de reconstruir o projeto pedagógico a partir da escuta e da valorização dos sujeitos que vivem e resistem nas periferias. A escola, quando reconhece sua condição territorial, transforma-se em espaço de produção de sentidos, de reconstrução identitária e de afirmação de direitos.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A DIMENSÃO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO

O desenvolvimento de políticas públicas educacionais no Brasil tem historicamente adotado uma abordagem centralizadora e homogênea, desconsiderando as especificidades territoriais e sociais que compõem a diversidade do país. Essa lógica descontextualizada contribui para a reprodução de desigualdades, especialmente nas regiões mais periféricas e vulnerabilizadas. Ao ignorar as condições concretas dos espaços onde a escola está inserida, as políticas fracassam em seu propósito de equidade e qualidade.

A territorialização das políticas educacionais implica reconhecer que a educação se materializa em espaços concretos, marcados por trajetórias históricas, conflitos, práticas culturais e desigualdades estruturais. Conforme Costa (2020), a efetividade das políticas públicas está diretamente relacionada à sua capacidade de dialogar com os sujeitos e os contextos nos quais serão implementadas. A ausência dessa escuta territorializada resulta na produção de políticas que reforçam hierarquias e marginalizações.

Não se pode conceber a política educacional como instrumento neutro, universalizante e descontextualizado. A ação pública em educação precisa considerar a diversidade das experiências locais, a historicidade dos territórios e a multiplicidade de sujeitos sociais

envolvidos. Caso contrário, perpetua-se uma lógica excludente que ignora a potência da pluralidade e o direito à diferença (COSTA, 2020, p. 112).

A proposta dos Territórios Educativos surge, nesse contexto, como alternativa à racionalidade técnica tradicional. Trata-se de uma concepção que articula escola, comunidade e políticas públicas em uma rede de interações que reconhece o território como campo de ação e mediação pedagógica. Ribeiro e Batista (2019) apontam que os Territórios Educativos possibilitam a construção de currículos mais conectados à realidade dos alunos, promovendo pertencimento, identidade e engajamento escolar.

Para além de ações pontuais, a política educacional territorializada deve articular planejamento, financiamento e avaliação com base em diagnósticos sociais e geográficos. Isso exige investimento em dados desagregados, mapeamentos participativos e participação efetiva da comunidade escolar na construção das decisões. Silva (2021) argumenta que políticas que desconsideram a geografia social do país tornam-se ineficazes, pois reproduzem a lógica do centro sobre a periferia.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, demonstra como a padronização curricular, sem considerar as dinâmicas territoriais, pode acentuar desigualdades já existentes. As escolas situadas em regiões com baixa infraestrutura e pouca rede de apoio enfrentam maiores dificuldades para materializar os objetivos da política, revelando a necessidade de medidas diferenciadas, alinhadas à realidade local (SILVA, 2021, p. 77).

A gestão democrática da educação é outro aspecto central da territorialização das políticas públicas. Fonseca (2019) defende que a participação social é condição para a legitimidade e eficácia das ações estatais, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. A escuta qualificada da comunidade, dos estudantes, dos profissionais da educação e de movimentos sociais amplia a capacidade de resposta das políticas e fortalece o vínculo entre escola e território.

Cavaliere (2015) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a territorialização das políticas deve estar pautada pela justiça social, pela equidade e pelo reconhecimento dos saberes locais. A atuação educacional, nesse sentido, precisa se ancorar em princípios de solidariedade, intersetorialidade e corresponsabilidade. O planejamento territorializado requer, portanto, uma lógica contra-hegemônica, que inverta prioridades e coloque no centro do debate os sujeitos historicamente silenciados.

Pensar o território como dimensão do planejamento educacional é romper com a tradição tecnocrática que ignora as vozes periféricas. É reconhecer que a escola é parte de uma comunidade viva, dinâmica e produtora de saberes. Assim, o currículo, as metodologias e a gestão devem estar intrinsecamente vinculados ao contexto em que se situam, não como adaptação forçada, mas como construção coletiva de sentidos e significados (CAVALIERE, 2015, p. 202).

Nesse cenário, experiências exitosas de políticas educacionais territorializadas têm emergido em municípios que priorizam o diálogo entre secretaria de educação, escolas e lideranças comunitárias. Programas que incorporam a territorialidade no planejamento escolar revelam maior capacidade de enfrentamento das desigualdades e de promoção do direito à educação com qualidade social.

Contudo, os desafios permanecem significativos. A resistência institucional, o despreparo técnico, a ausência de indicadores adequados e a fragmentação das ações entre diferentes esferas de governo dificultam a consolidação de uma política educacional ancorada no território. É preciso, portanto, uma mudança de paradigma que compreenda o território não como mero espaço físico ou critério de distribuição de recursos, mas como dimensão constitutiva do processo educativo.

Essa mudança implica a formação continuada dos gestores e profissionais da educação em temáticas como justiça espacial, desigualdades socioeducacionais e planejamento participativo. Requer também o fortalecimento da articulação entre políticas educacionais, sociais, urbanas e culturais, reconhecendo que a garantia do direito à educação não pode ser dissociada do acesso a outros direitos fundamentais, como saúde, segurança, transporte e cultura.

Em síntese, a territorialização das políticas públicas educacionais é condição para a construção de um sistema de ensino que respeite a diversidade, combata as desigualdades e promova a justiça social. Ao reconhecer o território como lugar de vida, de luta e de produção de conhecimento, a política educacional torna-se mais sensível, eficiente e transformadora. A escola, nesse contexto, passa a ser um espaço vivo, enraizado em seu entorno e potencialmente catalisador de emancipações coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da relação entre educação, território e políticas públicas permite compreender de forma mais abrangente os desafios enfrentados pela escola pública brasileira na efetivação do direito à educação com qualidade social. A articulação entre espaço e desigualdade revela que o território onde a escola está inserida não é um elemento neutro ou periférico à discussão educacional, mas um fator determinante para a compreensão das condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes nos processos formativos.

A noção de território, como se demonstrou ao longo do texto, ultrapassa a dimensão geográfica ou cartográfica e incorpora aspectos simbólicos, históricos e políticos. O território é, ao mesmo tempo, lugar de vivência, espaço de conflitos e campo de possibilidades. Assim, pensar a educação sob a perspectiva territorializada implica reconhecer que a escola não opera isoladamente, mas em constante interação com seu entorno, sendo atravessada por práticas sociais, discursos, desigualdades e resistências.

A primeira seção da fundamentação teórica evidenciou a importância de compreender o território como categoria analítica para a educação, conforme as contribuições de Milton Santos (2006), Haesbaert (2011), Carvalho (2011), Leite (2018) e Marques (2016). Essa abordagem permite desnaturalizar as desigualdades educacionais, ao demonstrar que estas não se distribuem aleatoriamente no espaço, mas são resultado de processos históricos de concentração de poder, exclusão social e omissão estatal. Reconhecer o território como uma construção social e relacional é passo fundamental para pensar políticas públicas mais eficazes e sensíveis à realidade concreta das comunidades escolares.

Na segunda seção, aprofundou-se a reflexão sobre a escola pública situada nas periferias urbanas. Destacou-se que os contextos de vulnerabilidade não apenas condicionam o funcionamento da instituição escolar, como moldam as experiências de ensino e aprendizagem. Os dados empíricos e as análises teóricas demonstram que escolas localizadas em territórios marginalizados enfrentam desafios específicos, como precariedade estrutural, rotatividade docente, evasão escolar e fragilidade dos vínculos pedagógicos. Autores como Abramowicz e Silva (2007), Oliveira e Duarte (2018), Cavaliere (2011), Freire (1996) e Dayrell (2007) oferecem importantes subsídios para compreender essas dinâmicas, ao ressaltarem a necessidade de valorização dos saberes comunitários, escuta ativa das juventudes e construção de currículos mais próximos das realidades locais.

O enfrentamento dessas desigualdades exige, portanto, uma pedagogia comprometida com a transformação social, que reconheça a pluralidade dos territórios e promova o diálogo entre escola e comunidade. Tal proposta rompe com o modelo tradicional de ensino, centrado na homogeneização de conteúdos e na negação das diferenças, e aposta em práticas educativas contextualizadas, emancipadoras e democráticas.

Na terceira seção, discutiu-se o papel das políticas públicas na mediação entre território e educação. Destacou-se que a formulação e implementação de políticas educacionais descoladas da realidade territorial contribuem para a ineficácia das ações governamentais e para a reprodução das desigualdades. A territorialização das políticas educacionais, conforme argumentam Costa (2020), Ribeiro e Batista (2019), Silva (2021), Fonseca (2019) e Cavaliere (2015), representa uma estratégia essencial para garantir equidade, eficiência e participação social nos processos decisórios. Ao reconhecer o território como dimensão constitutiva da política pública, abre-se espaço para práticas mais inclusivas, dialógicas e comprometidas com os direitos das populações historicamente excluídas.

Cabe enfatizar que a territorialização não significa fragmentação da política educacional, mas sim sua adequação às singularidades locais, sem perder de vista os princípios de universalidade e justiça social. Trata-se de promover a equidade por meio da diferenciação, reconhecendo que tratar desigualmente os desiguais é condição para garantir igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a escola territorializada é aquela que articula saberes acadêmicos e saberes populares, que constrói

pontes entre o global e o local, e que reconhece as múltiplas vozes presentes no cotidiano escolar como legítimas produtoras de conhecimento.

É também necessário reconhecer que a efetivação de uma política educacional territorializada enfrenta múltiplos desafios. Entre eles, destacam-se: a ausência de dados territoriais sistematizados para subsidiar o planejamento; a fragilidade institucional dos órgãos de gestão educacional; a falta de formação dos profissionais para atuação em territórios vulnerabilizados; a descontinuidade de programas intersetoriais; e a lógica burocrática que ainda predomina em muitas instâncias decisórias. Superar essas barreiras exige investimentos estruturais, vontade política e construção coletiva de estratégias, com participação ativa da comunidade escolar.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento da gestão democrática. A territorialização das políticas educacionais só se concretiza quando há diálogo efetivo entre os diferentes atores envolvidos — professores, estudantes, famílias, gestores, lideranças comunitárias e representantes do poder público. A participação social na elaboração, monitoramento e avaliação das políticas fortalece sua legitimidade e amplia sua capacidade de resposta às demandas locais. Assim, o território deixa de ser apenas um local de intervenção e passa a ser sujeito ativo do processo de construção da política educacional.

Em suma, as reflexões desenvolvidas neste estudo apontam para a urgência de repensar a educação pública a partir da realidade dos territórios onde ela acontece. A valorização da dimensão territorial não se reduz a uma inovação teórica, mas representa um compromisso ético e político com a superação das desigualdades e com a construção de uma escola mais justa, plural e significativa para todos os sujeitos. A territorialização da educação, quando assumida como princípio norteador das práticas pedagógicas e das políticas públicas, contribui para ressignificar o papel da escola na sociedade e reafirmar seu potencial transformador.

Assim, reafirma-se a importância de continuar produzindo pesquisas e práticas educativas que valorizem o território como espaço de luta, memória e resistência, reconhecendo que é nele — e com ele — que se constrói a escola pública como instrumento de emancipação e cidadania.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; SILVA, André Luiz Paulilo da. *Infância e desigualdade social: políticas públicas e práticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CARVALHO, Maria Elice Brzezinski de. *Território, espaço e educação: por uma pedagogia territorializada*. Campinas: Papirus, 2011.
- CAVALIERE, Ana Maria. *Educação integral e território: possibilidades e desafios*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 454–471, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Planejamento educacional e desigualdade: a urgência de considerar o território. In: VIEIRA, Lisete R. Arelaro et al. (orgs.). *Educação básica no Brasil: políticas, práticas e sujeitos*. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber de. *Educação e justiça social: uma agenda para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz gênero”: culturas juvenis, escolarização e sexualidade. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). *Gênero e Educação*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 135–160.

FONSECA, Débora Cristina. *Gestão democrática e território: contribuições para políticas públicas na educação básica*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JmSR6Xpz8Nv7Yx7XZkzxLxq>. Acesso 15 jul. 2025.

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

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

LEITE, Sérgio. *Educação e território: interações entre sujeitos, espaços e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARQUES, Carlos Eduardo. O território na política educacional: o papel da geografia na análise das desigualdades educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 21, n. 66, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bYFydPJ4jZzCnFgKbRrJLKH>. Acesso em: 15 jul. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Trabalho docente em territórios vulneráveis: entre a precarização e a resistência. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hN5dbnWpLLrWdBdKkMD9NWH>. Acesso 15 jul. 2025.

RIBEIRO, Paula; BATISTA, Marlene. Territórios Educativos: políticas públicas e práticas escolares em diálogo com o território. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso 15 jul. 2025.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2006.

SILVA, Jaqueline Bento da. Território e política educacional: desafios da implementação da Base Nacional Comum Curricular. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso 15 jul. 2025.

LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA: O CAMINHO SEGURO PARA FORMAR LEITORES PARA A VIDA

LITERARY READING IN CHILDHOOD: THE SAFE WAY TO TRAIN READERS FOR LIFE



FERNANDA APARECIDA ANTONIO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FAPEPE – Faculdade de Presidente Prudente(2013); Especialista em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade Centro Universitário – Sociesc – Sociedade Educacional de Santa Catarina (2015); Educação Infantil Infantil", pela faculdade Conectada – Faconnect (2020); Educação Especial" Inclusiva pela faculdade Conectada – Faconnect (2021); Alfabetização e Letramento", pela faculdade Conectada – Faconnect (2021); Arte e Musicalização", pela faculdade Conectada – Faconnect (2022); Professora de Educação Infantil na EM Aparecida Alves.

RESUMO

A leitura literária na infância é fundamental para a formação de leitores para a vida, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Este artigo discute a importância do acesso ao livro, o papel da mediação escolar e familiar, e a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à leitura. Destaca-se a relevância de práticas constantes e diversificadas, o estímulo ao prazer pela leitura e a formação continuada dos professores. Por fim, reforça-se que a construção do hábito leitor é um processo coletivo e de longo prazo, essencial para formar cidadãos críticos, criativos e participativos.

Palavras-chave: Leitura literária; Formação de leitores, Infância; Educação; Mediação escolar.

ABSTRACT

Literary reading in childhood is fundamental to developing lifelong readers, contributing to children's cognitive, emotional, and social development. This article discusses the importance of access to books, the role of school and family mediation, and the need for public policies that guarantee the right to reading. It highlights the importance of consistent and diverse practices, encouraging the pleasure of reading, and ongoing teacher training. Finally, it reinforces that developing a reading habit is a collective and long-term process, essential for developing critical, creative, and participatory citizens.

Keywords: Literary reading; Reader development; Childhood; Education; School mediation.

INTRODUÇÃO

A leitura literária na infância é um dos pilares mais sólidos na construção de um indivíduo crítico, sensível e socialmente engajado. Muito além de ser apenas uma ferramenta escolar para o aprendizado da escrita e da gramática, a literatura se estabelece como um instrumento de formação integral, moldando valores, estimulando a imaginação e fortalecendo a capacidade de interpretar o mundo. Antonio Candido (1995) já afirmava que a literatura é um direito humano básico, pois nos torna mais aptos a compreender a nós mesmos e ao outro. A ausência dessa vivência desde cedo significa privar a criança de um universo simbólico rico, que contribui para sua inserção plena na cultura.

No Brasil, a importância da leitura na infância é reforçada por diversos estudos que apontam a relação direta entre o contato precoce com livros e o desempenho acadêmico e social ao longo da vida. No entanto, essa formação leitora não se constrói de forma espontânea. Ela exige acesso a obras de qualidade, mediação qualificada de adultos e um ambiente que valorize a leitura como prática cotidiana. Paulo Freire (1996) destacou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, enfatizando que o sentido da leitura não está apenas na decodificação, mas na compreensão crítica da realidade.

A infância é o momento de maior plasticidade cognitiva e afetiva. É nesse período que o cérebro estabelece conexões neurais que serão a base para o aprendizado ao longo de toda a vida. A literatura, com suas múltiplas linguagens e narrativas, contribui para o desenvolvimento da empatia, da criatividade e da reflexão. Ao se identificar com personagens, compreender conflitos e vivenciar emoções através das histórias, a criança internaliza valores e amplia sua visão de mundo.

Entretanto, o acesso à leitura ainda é desigual. Em muitos contextos, bibliotecas escolares são raras ou pouco equipadas, e a presença do livro no lar é mínima. Isso coloca sobre a escola e sobre projetos comunitários a responsabilidade de preencher essa lacuna, criando oportunidades reais de contato com obras literárias significativas. A formação de leitores para a vida passa, portanto, pela superação de barreiras econômicas e culturais.

Outro desafio é a própria visão reducionista da leitura, muitas vezes limitada a um instrumento utilitário para aprender outras disciplinas. Quando isso acontece, perde-se a dimensão estética e humanizadora da literatura. Como lembra Colomer (2007), a leitura literária na infância deve ser vivida como experiência sensível e prazerosa, e não apenas como tarefa escolar. Essa experiência é fundamental para que o hábito se consolide ao longo da vida.

Portanto, discutir a leitura literária na infância é discutir o futuro da sociedade. O investimento nesse campo não se restringe a formar bons alunos, mas a formar cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade. É nesse sentido que este artigo busca refletir sobre caminhos e estratégias para que a leitura seja um direito efetivamente exercido por todas as crianças.

Além da formação intelectual, a leitura literária na infância constrói uma base sólida para o exercício da cidadania. Crianças que têm contato frequente com bons livros aprendem desde cedo a questionar, a refletir e a se posicionar diante das injustiças. Essa formação crítica é um legado que devemos preservar, pois foi assim que grandes pensadores e líderes do passado moldaram sociedades mais justas. Ignorar essa herança é condenar as futuras gerações à superficialidade e à passividade.

O papel da família e da escola não pode ser subestimado. É indispensável que pais e educadores sejam exemplos de leitores, valorizando o livro como um objeto de cultura e não apenas de estudo. A tradição da leitura compartilhada em casa cria vínculos afetivos e reforça o hábito, enquanto a escola precisa manter uma rotina que priorize a literatura clássica e contemporânea, garantindo um repertório amplo e consistente. A leitura não pode ser tratada como um modismo ou atividade eventual, mas como parte da formação diária do aluno.

Temos que lembrar que as tecnologias não substituem o livro; elas podem até apoiar o acesso, mas a leitura profunda, a reflexão e a internalização do conhecimento acontecem com a palavra impressa, com o contato físico e emocional com o livro. Desviar-se disso é ignorar séculos de tradição que provaram o valor da literatura na formação humana. É preciso usar o que há de novo sem renunciar ao que sempre deu certo.

Por fim, olhar para a leitura na infância com visão de futuro significa garantir que as próximas gerações não percam o contato com o patrimônio literário que construiu nossa identidade cultural e social. A tarefa é difícil, mas urgente: resgatar o hábito da leitura como prática diária, valorizar os grandes autores e promover o acesso universal ao livro. Assim investiremos não apenas no presente, mas na construção de um país mais consciente, justo e capaz de enfrentar os desafios do amanhã.

A leitura literária também é o caminho mais seguro para preservar a memória cultural de um povo. Desde sempre, as grandes civilizações usaram a literatura para registrar valores, histórias e ensinamentos que atravessam gerações. Negligenciar essa prática na infância é renunciar à transmissão desse patrimônio imaterial, enfraquecendo o sentimento de identidade e pertencimento. Crianças que crescem longe dos livros perdem contato com as raízes que sustentam sua cultura e sua história.

Não podemos aceitar que as dificuldades atuais justifiquem a baixa presença do livro na vida das crianças. É dever do Estado garantir bibliotecas bem equipadas e programas de incentivo à

leitura, principalmente nas escolas públicas. A responsabilidade social é clara: não basta alfabetizar, é preciso formar leitores críticos, capazes de dialogar com o passado e transformar o futuro. Esse é um compromisso que deve estar acima de modismos pedagógicos e de cortes orçamentários.

Outra questão essencial é a formação continuada dos professores. Eles são os mediadores dessa relação entre a criança e o livro, e precisam estar preparados para estimular o gosto pela leitura desde os primeiros anos. Investir em capacitação, em formação de mediadores apaixonados pela literatura, é um passo imprescindível para assegurar que a leitura não seja encarada como obrigação, mas como prazer e necessidade cultural.

Finalmente, a leitura literária na infância é um investimento estratégico no desenvolvimento social e econômico do país. Indivíduos leitores tendem a ser mais criativos, inovadores e críticos qualidades indispensáveis para o progresso sustentável e a competitividade em um mundo globalizado. A tradição da leitura, portanto, é mais que um valor cultural: é um alicerce para a construção de uma nação forte, justa e preparada para os desafios do século XXI.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA

A literatura amplia a visão de mundo da criança, permitindo que ela experimente realidades distintas da sua própria vivência cotidiana. Para Antonio Candido (1995), essa experiência não é apenas um privilégio, mas um direito humano fundamental, pois a literatura alimenta a imaginação e fortalece o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida. Ao entrar em contato com outras culturas, épocas e personagens diversos, a criança não só amplia seu repertório cultural, como também aprende a respeitar as diferenças e a reconhecer as semelhanças que unem os seres humanos, promovendo a tolerância e a empatia essenciais para a convivência social.

A leitura literária funciona ainda como um poderoso instrumento de desenvolvimento emocional. As histórias narradas nas obras permitem que a criança elabore sentimentos complexos, como medo, alegria, raiva e tristeza, num ambiente simbólico e seguro. Esse processo de vivência indireta contribui para a construção da autonomia emocional, pois a criança aprende a reconhecer, compreender e lidar com suas próprias emoções. Além disso, ao se colocar no lugar dos personagens, ela desenvolve empatia e compreensão do outro, habilidades indispensáveis para o convívio em sociedade.

Outro ponto fundamental é o estímulo cognitivo proporcionado pela literatura. Os textos literários desafiam a criança a realizar inferências, interpretar metáforas e compreender estruturas narrativas que nem sempre são lineares ou simples. Essas competências cognitivas exercitam o raciocínio e a capacidade de análise, que repercutem positivamente no desempenho escolar em diversas áreas do conhecimento. Portanto, a leitura literária contribui diretamente para o fortalecimento das habilidades intelectuais necessárias ao aprendizado acadêmico e à formação de um cidadão crítico.

Segundo Colomer (2007), o contato com obras literárias desde cedo fortalece a identidade leitora da criança, que passa a se perceber como leitora e a incorporar o livro como parte integrante de sua rotina diária. Essa construção identitária é vital para a formação do hábito de leitura ao longo da vida, pois a criança que se reconhece leitora tem maiores chances de manter a prática e de continuar explorando o mundo por meio dos livros, mesmo após a fase escolar.

É importante também considerar a leitura literária como um ato de resistência cultural atualmente. Em uma sociedade marcada por estímulos rápidos e fragmentados, oferecer à criança uma narrativa longa, envolvente e profunda é convidá-la a desacelerar, refletir e mergulhar no pensamento crítico. Essa resistência promove o desenvolvimento da paciência e da atenção, habilidades que andam em falta na cultura digital imediatista que vivemos.

As pesquisas indicam que crianças expostas precocemente a histórias, contos e poesias apresentam maior facilidade de concentração e memória. Esses resultados comprovam que o benefício da leitura literária vai além do simbólico e afeta diretamente competências objetivas essenciais para o aprendizado escolar. Assim, a literatura infantil contribui de forma integral para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do indivíduo.

As metodologias ativas, como a sala de aula invertida, têm ganhado espaço no cenário educacional contemporâneo e dependem fortemente do auxílio da tecnologia para sua implementação eficaz. Essa abordagem inovadora modifica a tradicional dinâmica do ensino, transferindo para os alunos um papel mais protagonista em seu próprio processo de aprendizagem. Ao invés de receberem o conteúdo passivamente durante a aula, os estudantes exploram previamente os materiais em casa, por meio de vídeos, textos e exercícios interativos, o que amplia a autonomia e o engajamento.

O conceito de letramento literário, defendido por Cosson (2014), é essencial para compreendermos a formação leitora em sua dimensão mais ampla. Não se trata apenas de desenvolver a capacidade mecânica de ler, mas de capacitar o indivíduo a participar ativamente da cultura literária, reconhecendo seu valor estético, social e histórico. Esse entendimento é crucial para que a leitura deixe de ser um mero instrumento escolar e se transforme em uma prática cultural enriquecedora.

Na escola, infelizmente, é comum que a leitura seja reduzida a um pretexto para avaliações, o que acaba retirando dela o prazer e a fruição que deveriam acompanhá-la. Para mudar esse cenário, o professor precisa assumir o papel de mediador, apresentando as obras literárias de forma instigante e conectando-as à realidade e aos interesses dos estudantes. Essa mediação é vital para que o aluno se sinta motivado a se aprofundar nas leituras.

A prática pedagógica pode ser enriquecida com atividades variadas, como rodas de leitura, dramatizações, produções escritas inspiradas nos livros e diálogos com outras formas de arte, como

cinema e música. Essas estratégias aproximam a literatura da experiência concreta do aluno, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. São caminhos que permitem vivenciar a literatura de maneira interdisciplinar e viva.

Freire (1996) ressalta que “ninguém educa ninguém; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A leitura literária, nesse contexto, constitui um espaço privilegiado de diálogo, onde todos, inclusive o professor, aprendem e ensinam juntos. Essa interação enriquece o processo educativo e fortalece a construção coletiva do conhecimento.

A família também exerce papel fundamental na formação do leitor. Crianças que crescem em lares onde há livros e onde os adultos dedicam tempo à leitura tendem a desenvolver hábitos leitores mais sólidos e duradouros. Visitas a bibliotecas e livrarias constituem experiências importantes para fortalecer esse vínculo, mostrando à criança que o livro é parte do cotidiano e um recurso valioso para o lazer e o aprendizado.

Além da escola e da família, a comunidade pode contribuir significativamente para a promoção da leitura por meio de eventos literários, bibliotecas comunitárias e clubes de leitura. Quando a leitura se torna parte da vida social, a continuidade dessa prática ao longo da vida se torna mais provável, criando um ambiente culturalmente rico e favorável ao desenvolvimento humano.

Cabe ao professor orientar os alunos na seleção de fontes confiáveis e no desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao vasto mundo digital. É fundamental que os educadores ensinem os estudantes a avaliar a credibilidade das informações encontradas online e a utilizá-las de maneira ética e responsável. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser um obstáculo e torna-se uma aliada poderosa no processo educativo.

A mediação afetiva é o ponto de partida para essa construção. Ler para a criança, comentar passagens e valorizar suas interpretações cria laços emocionais que fortalecem a autonomia leitora. Como lembra Lajolo (2005), ler é um ato de convívio, não apenas um ato mecânico ou acadêmico. O contato afetivo com a literatura estimula a criança a voltar sempre ao livro, criando um ciclo virtuoso de leitura.

Outra estratégia importante é oferecer à criança uma diversidade de gêneros literários e vozes narrativas. Ao conhecer desde contos populares até poesias contemporâneas, a criança compreende que a literatura é plural e que cada texto carrega uma forma única de expressão, permitindo-lhe ampliar seus horizontes culturais e afetivos.

Projetos de leitura de longa duração, como clubes do livro ou desafios de leitura, contribuem para manter o interesse e o engajamento da criança ao longo do tempo. Nessas atividades, a escolha dos livros pode ser feita em conjunto entre professor e alunos, o que valoriza a autonomia do estudante e aumenta sua motivação para participar.

Integrar a literatura a outras áreas do conhecimento é também uma prática eficaz. Ler textos literários nas aulas de história, ciências ou outras disciplinas permite ampliar o sentido das aprendizagens e criar conexões mais profundas e significativas, facilitando a compreensão e o interesse dos estudantes.

O uso consciente de recursos digitais pode aproximar a leitura das linguagens contemporâneas e do universo dos jovens. E-books, podcasts de contação de histórias e plataformas interativas são ferramentas que podem complementar o contato com o livro físico, sem jamais substituí-lo, ampliando o acesso e diversificando as formas de leitura.

A desigualdade de acesso ao livro representa um dos maiores obstáculos para a democratização da leitura. Em muitas regiões, as bibliotecas escolares e comunitárias são inexistentes ou apresentam acervos insuficientes, limitando o contato das crianças com obras diversificadas e de qualidade, o que compromete o desenvolvimento da leitura.

Outro desafio crucial é a formação de professores. Muitos profissionais chegam à sala de aula sem vivência leitora sólida, o que dificulta sua atuação como mediadores do processo de leitura. Investir em formação continuada e em programas de incentivo à leitura voltados para os docentes é fundamental para reverter esse quadro e garantir uma prática pedagógica eficaz.

A concorrência com outras mídias digitais também é um fator que desafia a valorização da leitura literária. Plataformas e redes sociais oferecem estímulos rápidos e imediatos, competindo diretamente com a narrativa literária, que exige tempo, concentração e reflexão. O grande desafio é mostrar que esses dois universos podem coexistir e se complementar.

Apesar desses desafios, iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e programas municipais de leitura mostram que é possível avançar na democratização do acesso ao livro. Projetos como bibliotecas itinerantes e clubes de leitura comunitários têm levado livros e cultura a lugares antes inacessíveis, ampliando horizontes e oportunidades.

Parcerias com organizações não governamentais, editoras e outros atores da sociedade civil são fundamentais para ampliar o alcance dessas ações, garantindo acervos atualizados e formação adequada para os mediadores, o que reforça a sustentabilidade e a eficácia dos projetos de leitura.

O futuro da leitura literária no Brasil dependerá, portanto, da continuidade dessas políticas públicas e da conscientização social de que o livro é tão essencial quanto qualquer outro recurso para o desenvolvimento humano integral. Investir em leitura é investir na construção de uma sociedade mais justa, crítica e culturalmente rica.

Essas questões reforçam a necessidade de buscar alternativas que garantam a inclusão digital de todos os estudantes, de forma que ninguém seja excluído do acesso às novas tecnologias e às

possibilidades de aprendizado que elas oferecem. A escola deve estar preparada para garantir essa inclusão.

O uso excessivo da tecnologia pode ser prejudicial se não for bem administrado. O professor precisa encontrar o equilíbrio adequado entre o uso das ferramentas digitais e momentos de reflexão, debate e interação social presencial. A educação deve continuar sendo um espaço de trocas humanas, onde o conhecimento é construído coletivamente por meio do diálogo.

Além disso, é imprescindível que as escolas e os governos invistam em infraestrutura tecnológica para garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas necessárias para o aprendizado. Isso inclui a distribuição de dispositivos, oferta de conexão de qualidade e suporte técnico para resolver eventuais problemas que possam surgir.

Outro ponto crucial é a formação continuada dos professores, que devem estar preparados para utilizar as tecnologias de forma eficaz e integrá-las ao currículo de maneira que enriqueça o processo de ensino-aprendizagem. Programas de capacitação e workshops são essenciais para que os educadores se sintam confiantes e aptos a lidar com as novas ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária na infância é um investimento fundamental e de longo alcance, capaz de formar não apenas melhores alunos, mas cidadãos críticos, sensíveis e preparados para os desafios da vida em sociedade. Esse processo exige a ação coordenada da família, da escola, das políticas públicas e da comunidade. Sem essa rede de apoio integrada, torna-se quase impossível consolidar uma cultura leitora ampla, inclusiva e transformadora, capaz de ampliar horizontes e fortalecer valores essenciais para o convívio social.

Negar o acesso à literatura, como afirma Antonio Candido (1995), é negar um direito humano básico. Garantir esse acesso desde cedo é garantir um futuro mais democrático, justo e solidário, pois a leitura abre portas para o conhecimento, para a diversidade cultural e para o exercício da cidadania. Embora o caminho seja desafiador, experiências bem-sucedidas já comprovam que a leitura pode provocar transformações profundas, tanto na vida individual quanto na sociedade como um todo.

Se desejamos uma geração capaz de compreender e transformar o mundo, é urgente começar pelo incentivo ao livro, à palavra e à imaginação. Formar leitores para a vida é uma das tarefas mais nobres e estratégicas de uma sociedade que almeja crescer em liberdade, justiça e igualdade. O compromisso com essa missão é, sem dúvida, o alicerce para construir um futuro melhor para todos.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários Escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.7

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

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



THE PHILOSOPHY OF EDUCATION AND ITS APPLICATION IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS: A CONTEMPORARY ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES

FERNANDA CRISTINA PISCITELLO FONTES

Graduação Em Pedagogia – Centro Universitário Assunção (2005); Especialista Em Psicopedagogia – Centro Universitário Assunção (2010); Professora De Ensino Fundamental L – Emef Dr. Abrão Huck

RESUMO

Este artigo se dedica a analisar a aplicação da filosofia da educação no processo de ensino e aprendizagem, investigando de que forma as diversas correntes filosóficas exercem influência sobre as práticas pedagógicas contemporâneas. O estudo explora a relevância dos fundamentos filosóficos para a compreensão dos fenômenos educacionais, enfatizando a importância da reflexão crítica acerca dos métodos de ensino e das concepções de aprendizagem. Por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, a pesquisa examina as principais correntes filosóficas educacionais, desde o idealismo platônico até as perspectivas atuais da pedagogia crítica e construtivista. Os resultados obtidos indicam que a filosofia da educação desempenha um papel crucial na orientação das práticas docentes, impactando diretamente a qualidade do processo educativo. Conclui-se que a integração consciente dos princípios filosóficos na educação contribui significativamente para a formação integral dos educandos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Processo de Ensino; Aprendizagem; Práticas Pedagógicas; Pensamento Crítico.

ABSTRACT

This article analyzes the application of philosophy of education to the teaching and learning process, investigating how various philosophical currents influence contemporary pedagogical practices. The study explores the relevance of philosophical foundations for understanding educational phenomena, emphasizing the importance of critical reflection on teaching methods and concepts of learning. Using a qualitative and bibliographical approach, the research examines the main philosophical currents in education, from Platonic idealism to the current perspectives of critical and constructivist pedagogy. The results indicate that philosophy of education plays a crucial role in guiding teaching practices, directly impacting the quality of the educational process. It is concluded that the conscious integration of philosophical principles into education contributes significantly to the comprehensive development of students, promoting the development of critical thinking and intellectual autonomy.

Keywords: Philosophy of Education; Teaching Process; Learning; Pedagogical Practices; Critical Thinking.

INTRODUÇÃO

A filosofia da educação representa um campo de conhecimento essencial para a compreensão dos processos educativos, fornecendo subsídios teóricos indispensáveis para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e os alicerces do ensino e da aprendizagem. Conforme Saviani (2007, p. 23) afirma, "a filosofia da educação não é uma disciplina meramente teórica, mas um campo de investigação que busca compreender os fundamentos, os fins e os métodos da educação". Essa perspectiva ressalta a necessidade de estabelecer conexões entre as teorias filosóficas e sua aplicação prática no contexto educacional contemporâneo.

Sendo assim, o estudo da filosofia da educação mostra-se fundamental para educadores que buscam fundamentar suas práticas pedagógicas em bases sólidas e bem pensadas. Como argumenta Gadotti (2003, p. 45), "todo educador necessita de uma filosofia da educação que oriente sua ação pedagógica, mesmo que não tenha consciência explícita dessa fundamentação teórica". Essa declaração sublinha a importância de tornar consciente o processo de reflexão filosófica na educação, permitindo que os profissionais da área compreendam melhor os pressupostos que norteiam suas práticas.

Desta forma, a relevância deste estudo se justifica pela crescente necessidade de entender como os fundamentos filosóficos influenciam o processo de ensino e aprendizagem na atualidade. Libâneo (2013, p. 67) destaca que "as transformações sociais e tecnológicas exigem uma revisão constante dos fundamentos filosóficos da educação, adaptando-os às demandas do século XXI". Nesse cenário, torna-se imperativo investigar de que maneira as diferentes correntes filosóficas podem contribuir para a melhoria da qualidade educacional.

Necessariamente, o objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar a aplicação da filosofia da educação no processo de ensino e aprendizagem, examinando as principais correntes filosóficas e sua influência nas práticas pedagógicas contemporâneas. Adicionalmente, busca-se identificar os fundamentos teóricos que orientam as diversas abordagens educacionais e compreender como esses princípios se manifestam no cotidiano escolar.

Ademais, a metodologia adotada baseia-se em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, priorizando a análise de textos clássicos e contemporâneos da filosofia da educação. Segundo Gil (2010, p. 78), "a pesquisa bibliográfica permite o aprofundamento teórico necessário para a compreensão de fenômenos complexos como os educacionais". Essa escolha metodológica possibilita uma análise abrangente dos fundamentos filosóficos e sua aplicação prática no campo educacional.

DESENVOLVIMENTO

A filosofia da educação surgiu historicamente como uma resposta à necessidade de compreender e fundamentar os processos educativos por meio de uma perspectiva crítica e reflexiva. Platão, em "A República", estabelece as bases do pensamento filosófico educacional ao propor que "a educação é o processo pelo qual a alma humana se eleva das sombras da ignorância para a luz do conhecimento verdadeiro" (PLATÃO, 1997, p. 156). Essa concepção platônica da educação, vista como um processo de iluminação intelectual, influenciou significativamente o desenvolvimento das teorias educacionais posteriores, firmando a importância da reflexão filosófica na compreensão dos fenômenos educativos.

Há de se considerar que, Aristóteles, discípulo de Platão, desenvolveu uma perspectiva complementar ao enfatizar a importância da experiência prática na educação. Em "Ética a Nicômaco", o filósofo argumenta que "a educação deve formar o caráter através da prática das virtudes, combinando conhecimento teórico e experiência prática" (ARISTÓTELES, 1999, p. 234). Essa abordagem aristotélica estabelece os fundamentos para uma compreensão integral da educação, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os éticos e práticos do processo formativo. Durante o período medieval, a filosofia da educação foi profundamente influenciada pelo pensamento cristão, notadamente pelas obras de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Santo Agostinho, em "De

Magistro", propõe que "o verdadeiro mestre é interior, e a educação deve despertar no educando a luz divina que já reside em sua alma" (AGOSTINHO, 2002, p. 89). Essa perspectiva agostiniana introduziu uma dimensão espiritual na filosofia da educação, impactando as práticas pedagógicas por séculos.

Ademais, São Tomás de Aquino, ao sintetizar o pensamento aristotélico com a doutrina cristã, desenvolve uma filosofia educacional que valoriza tanto a razão quanto a fé. Em "Suma Teológica", Aquino argumenta que "a educação deve conduzir o homem ao conhecimento da verdade através do uso adequado da razão, iluminada pela revelação divina" (AQUINO, 2005, p. 445). Essa síntese tomista estabelece um modelo educacional que busca harmonizar o conhecimento racional e a formação espiritual.

Posteriormente, o Renascimento marcou uma transformação significativa na filosofia da educação, com pensadores como Erasmo de Roterdã e Montaigne propondo abordagens mais humanísticas. Erasmo, em "De Pueris Instituendis", defende que "a educação deve formar homens cultos e virtuosos, capazes de contribuir para o bem comum da sociedade" (ERASMO, 1996, p. 123). Essa perspectiva humanística influenciou profundamente as práticas educacionais modernas, enfatizando a formação integral da personalidade.

Vale elencar que, Michel de Montaigne, em seus "Ensaaios", propõe uma filosofia educacional baseada na experiência pessoal e na reflexão crítica. O filósofo francês argumenta que "é melhor uma cabeça bem-feita do que bem cheia, pois a educação deve desenvolver o julgamento crítico mais do que acumular conhecimentos" (MONTAIGNE, 1988, p. 267). Essa concepção montaigniana antecipa muitas das discussões contemporâneas sobre a importância do pensamento crítico na educação.

Já, John Locke, no século XVII, revolucionou a filosofia da educação com sua teoria empirista, apresentada em "Ensaio sobre o Entendimento Humano" e "Alguns Pensamentos sobre a Educação". Locke propõe que "a mente humana nasce como uma tabula rasa, e todo conhecimento deriva da experiência sensorial" (LOCKE, 1994, p. 178). Essa perspectiva lockiana fundamenta uma abordagem educacional que valoriza a experiência concreta e a observação sistemática como bases para o aprendizado.

Não obstante, Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, desenvolveu uma filosofia educacional revolucionária apresentada em "Emílio ou Da Educação". Rousseau argumenta que "o homem nasce bom, e a educação deve preservar essa bondade natural, permitindo o desenvolvimento espontâneo das capacidades infantis" (ROUSSEAU, 1995, p. 89). Essa concepção rousseauiana estabelece os fundamentos para uma pedagogia centrada na criança, influenciando profundamente as teorias educacionais posteriores.

Para, Immanuel Kant, ao sintetizar tradições filosóficas anteriores, desenvolve uma filosofia educacional baseada na autonomia moral e intelectual. Em "Sobre a Pedagogia", Kant propõe que "a educação deve formar seres autônomos, capazes de pensar por si mesmos e agir segundo princípios morais universais" (KANT, 2002, p. 156). Essa perspectiva kantiana estabelece a importância da formação da autonomia como objetivo fundamental da educação.

Em contrapartida, Georg Wilhelm Friedrich Hegel desenvolve uma filosofia educacional dialética, apresentada na "Fenomenologia do Espírito". Hegel argumenta que "a educação é um processo dialético pelo qual a consciência individual se eleva ao conhecimento universal através da superação de contradições" (HEGEL, 1992, p. 234). Essa abordagem hegeliana influencia o desenvolvimento de pedagogias críticas que enfatizam o papel do conflito e da contradição no processo educativo. Johann Heinrich Pestalozzi, influenciado por Rousseau, desenvolve uma filosofia educacional prática baseada na intuição e na experiência direta. Em "Como Gertrudes Ensina seus Filhos", Pestalozzi propõe que "a educação deve partir da intuição sensorial da criança, desenvolvendo gradualmente suas capacidades intelectuais" (PESTALOZZI, 1996, p. 145). Essa abordagem pestalozziana estabelece fundamentos para metodologias ativas de ensino.

Necessariamente, Friedrich Froebel, criador dos jardins de infância, desenvolve uma filosofia educacional baseada na atividade espontânea da criança. Em "A Educação do Homem", Froebel argumenta que "a criança é como uma planta que deve ser cultivada com cuidado, respeitando-se seu desenvolvimento natural" (FROEBEL, 1998, p. 78). Essa metáfora froebeliana influencia profundamente as práticas de educação infantil contemporâneas. Maria Montessori desenvolve uma filosofia educacional científica baseada na observação sistemática da criança. Em "Pedagogia Científica", Montessori propõe que "a educação deve ser fundamentada na observação científica do desenvolvimento infantil, criando ambientes preparados que favoreçam a aprendizagem autônoma" (MONTESSORI, 2000, p. 167). Essa abordagem montessoriana estabelece princípios para uma pedagogia científica e personalizada.

Há de se considerar que, John Dewey, principal representante da filosofia educacional pragmatista, desenvolve uma teoria baseada na experiência e na democracia. Em "Experiência e Educação", Dewey argumenta que "toda educação genuína provém da experiência, mas nem toda experiência é educativa" (DEWEY, 2002, p. 89). Essa distinção deweyana estabelece critérios para avaliar a qualidade das experiências educativas. A filosofia educacional de Dewey enfatiza a importância da escola como instituição democrática. Em "Democracia e Educação", o filósofo americano propõe que "a escola deve ser uma comunidade democrática em miniatura, onde os estudantes aprendem os valores e práticas democráticas através da participação ativa" (DEWEY, 2007, p. 234). Essa concepção deweyana influencia significativamente as discussões contemporâneas sobre educação cidadã.

Elegantemente, Paulo Freire desenvolve uma filosofia educacional crítica e libertadora, apresentada em "Pedagogia do Oprimido". Freire argumenta que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2005, p. 78). Essa perspectiva freiriana estabelece os fundamentos para uma pedagogia dialógica e transformadora. A concepção freiriana de educação problematizadora contrapõe-se ao modelo bancário tradicional. Freire propõe que "a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade" (FREIRE, 2005, p. 156). Essa abordagem estabelece a importância da consciência crítica como objetivo educacional fundamental.

É primordial denotar que, Jean Piaget, embora não seja primariamente um filósofo da educação, contribui significativamente para a compreensão filosófica dos processos de aprendizagem. Em "A Epistemologia Genética", Piaget argumenta que "o conhecimento se constrói através da interação ativa do sujeito com o objeto, seguindo estágios sequenciais de desenvolvimento" (PIAGET, 1996, p. 123). Essa teoria piagetiana fundamenta abordagens construtivistas na educação.

Ademais, Lev Vygotsky desenvolve uma filosofia educacional sociointeracionista, apresentada em "A Formação Social da Mente". Vygotsky propõe que "o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiro no plano interpsicológico e depois no plano intrapsicológico" (VYGOTSKY, 1998, p. 89). Essa perspectiva vygotskiana enfatiza a importância da mediação social no processo educativo. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, desenvolvido por Vygotsky, revoluciona a compreensão dos processos de aprendizagem. Segundo o psicólogo russo, "a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial sob orientação de um adulto" (VYGOTSKY, 1998, p. 145). Esse conceito influencia profundamente as práticas pedagógicas contemporâneas.

Já Henry Giroux desenvolve uma filosofia educacional crítica baseada na resistência e na transformação social. Em "Os Professores como Intelectuais", Giroux argumenta que "os educadores devem ser intelectuais transformadores, capazes de conectar a educação com questões mais amplas de poder e justiça social" (GIROUX, 1997, p. 234). Essa perspectiva estabelece o papel político da educação na sociedade contemporânea. Michael Apple contribui para a filosofia educacional crítica através da análise das relações entre currículo e poder. Em "Ideologia e Currículo", Apple propõe que "o currículo não é neutro, mas reflete as relações de poder existentes na sociedade" (APPLE, 1982, p. 156). Essa análise crítica do currículo revela a dimensão política implícita nos processos educativos.

Vale elencar também que, a filosofia educacional feminista, representada por pensadoras como Nel Noddings, desenvolve uma ética do cuidado aplicada à educação. Noddings argumenta que "a educação deve ser fundamentada numa ética do cuidado, privilegiando relações de apoio e

responsabilidade mútua" (NODDINGS, 1984, p. 89). Essa perspectiva feminista contribui para uma compreensão mais ampla dos objetivos educacionais.

Não obstante, Jacques Rancière, em "O Mestre Ignorante", propõe uma filosofia educacional radical baseada na igualdade das inteligências. Rancière argumenta que "toda inteligência é igual a qualquer outra inteligência, e o papel do mestre é verificar essa igualdade, não transmitir conhecimentos" (RANCIÈRE, 2002, p. 67). Essa perspectiva rancieriana questiona fundamentalmente as hierarquias tradicionais do ensino.

Contudo, a filosofia educacional pós-moderna, representada por autores como Peter McLaren, questiona as metanarrativas educacionais modernas. McLaren propõe que "a educação pós-moderna deve reconhecer a pluralidade de vozes e perspectivas, rejeitando discursos totalizantes" (MCLAREN, 1997, p. 178). Essa abordagem pós-moderna influencia discussões contemporâneas sobre diversidade e inclusão na educação.

Nesta lógica, Edgar Morin desenvolve uma filosofia educacional complexa, apresentada em "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro". Morin argumenta que "a educação deve ensinar a condição humana, a identidade terrestre e enfrentar as incertezas" (MORIN, 2000, p. 123). Essa perspectiva moriniana estabelece novos desafios para a educação no século XXI.

Desta forma, a filosofia da educação contemporânea enfrenta o desafio de integrar as tecnologias digitais aos processos educativos. Segundo Lévy (1999, p. 89), "as tecnologias da informação transformam fundamentalmente as relações com o saber, exigindo uma revisão das práticas pedagógicas tradicionais". Essa transformação tecnológica demanda novas reflexões filosóficas sobre os fundamentos da educação.

Sendo assim, a aplicação prática da filosofia da educação no processo de ensino e aprendizagem manifesta-se através de diferentes metodologias pedagógicas. A pedagogia tradicional, fundamentada numa filosofia essencialista, enfatiza a transmissão de conhecimentos estabelecidos. Conforme Mizukami (1986, p. 145), "a abordagem tradicional concebe o conhecimento como um conjunto de informações a serem transmitidas pelo professor e assimiladas pelo aluno". Essa perspectiva, embora criticada, ainda influencia muitas práticas educacionais contemporâneas.

Considera-se que, a pedagogia progressiva, inspirada na filosofia pragmatista de Dewey, privilegia a aprendizagem ativa e a resolução de problemas. Essa abordagem considera o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, promovendo a experimentação e a construção do conhecimento. A pedagogia progressiva busca desenvolver no estudante a capacidade de pensar criticamente e de se adaptar a novas situações, preparando-o para os desafios da vida em sociedade.

Já, a pedagogia crítica, influenciada por Paulo Freire e Henry Giroux, questiona as estruturas de poder presentes na educação e busca a transformação social. Essa corrente pedagógica propõe

que a educação deve ser um ato de libertação, capacitando os indivíduos a analisar criticamente a realidade e a agir para modificá-la. A pedagogia crítica enfatiza a importância do diálogo, da conscientização e da participação ativa dos alunos no processo educativo.

Vale elencar que, a pedagogia construtivista, baseada nas teorias de Piaget e Vygotsky, compreende a aprendizagem como um processo de construção ativa do conhecimento pelo aluno. Essa abordagem valoriza a interação do estudante com o ambiente e com os outros, reconhecendo que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído a partir das experiências e reflexões individuais e coletivas. O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador e facilitador da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a aplicação da filosofia da educação no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a relevância dos fundamentos filosóficos para a compreensão e aprimoramento das práticas pedagógicas. A pesquisa demonstrou que as diversas correntes filosóficas, desde as clássicas até as contemporâneas, oferecem arcabouços teóricos essenciais para a reflexão crítica sobre os propósitos, métodos e concepções da educação. A integração consciente desses princípios filosóficos no cotidiano escolar contribui para uma formação mais completa e significativa dos educandos.

Observou-se que a filosofia da educação não se restringe a um campo meramente teórico, mas se manifesta de forma concreta nas diferentes abordagens pedagógicas.

Ademais, a compreensão das bases filosóficas que sustentam a pedagogia tradicional, progressiva, crítica e construtivista permite aos educadores uma atuação mais consciente e alinhada com seus objetivos. Essa reflexão contínua sobre os fundamentos da educação é crucial para adaptar as práticas pedagógicas às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Em suma, a filosofia da educação desempenha um papel insubstituível na orientação do processo educativo, influenciando diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Ao promover o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de análise da realidade, a filosofia da educação capacita os indivíduos a se tornarem agentes de transformação social. Portanto, investir na reflexão filosófica sobre a educação é fundamental para construir um futuro mais justo, equitativo e humanizado.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **De Magistro**. Tradução de Luiz Alberto De Boni. São Paulo: Paulus, 2002.

AQUINO, T. **Suma Teológica**. Tradução de Alexandre Correia. São Paulo: Loyola, 2005.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Carlos Henrique de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

ERASMO, D. **De Pueris Instituendis**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROEBEL, F. **A Educação do Homem**. Tradução de João Batista Damasceno. São Paulo: Scipione, 1998.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella.

Piracicaba: Unimep, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o Entendimento Humano**. Tradução de Anwar Samad. São Paulo: Nova Cultural, 1994.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Cortez, 1997.

MIZUKAMI, M.G. N. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTAIGNE, M. **Ensaio**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**. Tradução de Ana Maria de Castro. São Paulo: Cultrix, 2000.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NODDINGS, N. **Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education**. Berkeley: University of California Press, 1984.

PESTALOZZI, J. H. **Como Gertrudes Ensina seus Filhos**. Tradução de José Carlos Souza. São Paulo: Scipione, 1996.

PIAGET, J. A **Epistemologia Genética**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual**. Tradução de Lilian Jacoto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998

A LUDOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM

LUDOPEDAGOGY AND LEARNING



FERNANDA DEMITRIO MARTIN

Graduação em Educação Física pela Instituição FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André (2007), Professora de Educação Física na EMEF Queiroz Filho.

RESUMO

O presente estudo tem como tema a importância e os benefícios da ludopedagogia para a aprendizagem, investigando de que forma ela pode ser utilizada como recurso efetivo para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Por meio de uma abordagem teórica aliada a exemplos práticos, esta pesquisa buscou evidenciar como a ludopedagogia pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, destacando sua relevância tanto no contexto pedagógico quanto no desenvolvimento humano integral. A ludopedagogia oferece aos educadores um vasto campo de possibilidades didáticas, proporcionando estratégias que valorizam a ludicidade como meio de construção do conhecimento. O brincar, essência da infância, tem ganhado destaque no cenário educacional, especialmente na Educação Infantil, por permitir uma prática pedagógica rica e significativa, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. As brincadeiras, presentes em todas as culturas e épocas, são consideradas a principal atividade da infância. Por meio do ato de brincar, a criança se apropria de conhecimentos diversos e vivencia transformações importantes em seu desenvolvimento. O brincar promove descobertas valiosas, despertando o prazer pelo aprender, incentivando o companheirismo, fortalecendo a autoestima e estimulando o pensamento criativo e o imaginário infantil. Enquanto brinca, a criança explora o mundo ao seu redor e constrói significados por meio de experiências afetivas e sociais. Essa vivência lúdica

intensifica a atividade cerebral e favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação do sujeito. A ludicidade, portanto, não é apenas entretenimento, mas uma poderosa ferramenta pedagógica que respeita os ritmos e potencialidades individuais, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e prazerosa. A metodologia adotada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos acadêmicos, periódicos, revistas especializadas e fontes digitais. A fundamentação teórica contempla autores como Piaget (1932), Vygotsky (1984), Oliveira (1993), Leontiev (1938), Kishimoto (1997; 2005), Santos (2011), entre outros, cuja contribuição foi essencial para a compreensão do papel da ludopedagogia na educação contemporânea. Dessa forma, evidencia-se que trabalhar com o lúdico é garantir à criança um espaço de expressão, onde possa manifestar sentimentos, ideias, sonhos e opiniões, em um ambiente que respeite seus limites e valorize suas potencialidades. A ludopedagogia, mais do que uma estratégia educativa, é um convite ao encantamento pelo saber, à construção de vínculos e ao florescimento do ser em sua totalidade.

Palavras-chave: Ludopedagogia; Lúdico; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study focuses on the importance and benefits of play pedagogy for learning, investigating how it can be used as an effective resource for children's teaching and learning processes. Through a theoretical approach combined with practical examples, this research sought to demonstrate how play pedagogy can significantly contribute to the teaching and learning process, highlighting its relevance both in the pedagogical context and in integral human development. Play pedagogy offers educators a vast array of didactic possibilities, providing strategies that value playfulness as a means of constructing knowledge. Play, the essence of childhood, has gained prominence in the educational landscape, especially in Early Childhood Education, as it allows for a rich and meaningful pedagogical practice, fostering children's cognitive, emotional, social, and motor development. Play, present in all cultures and eras, is considered the main activity of childhood. Through play, children acquire diverse knowledge and experience important transformations in their development. Play fosters valuable discoveries, awakening the joy of learning, encouraging companionship, strengthening self-esteem, and stimulating creative thinking and children's imagination. While playing, children explore the world around them and construct meaning through emotional and social experiences. This playful experience intensifies brain activity and fosters the development of skills essential for the development of individuals. Play, therefore, is not just entertainment, but a powerful pedagogical tool that respects individual rhythms and potential, promoting more effective and enjoyable learning. The methodology adopted for this work was bibliographic research, based on books, academic articles, periodicals, specialized magazines, and digital sources. The theoretical foundation includes authors such as

Piaget (1932), Vygotsky (1984), Oliveira (1993), Leontiev (1938), Kishimoto (1997; 2005), Santos (2011), among others, whose contributions were essential to understanding the role of play pedagogy in contemporary education. Thus, it is evident that working with play provides children with a space for expression, where they can express feelings, ideas, dreams, and opinions, in an environment that respects their limits and values their potential. Play pedagogy, more than an educational strategy, is an invitation to be enchanted by knowledge, to build bonds, and to the flourishing of the individual as a whole.

Keywords: Play pedagogy; Playful; Learning.

INTRODUÇÃO

Ao lidarmos com crianças, podemos perceber a diversidade de suas necessidades e os interesses a serem considerados, especialmente diante do tempo prolongado que essas permanecem nas escolas.

O ato de brincar, por si só, favorece o desenvolvimento físico, moral, cognitivo e social. No entanto, para que esse desenvolvimento seja potencializado, é essencial a mediação do adulto. Na brincadeira, a criança vivencia situações novas ou relacionadas ao seu cotidiano, refletindo e explorando possibilidades. Brincar atende às necessidades infantis, pois está diretamente ligado aos motivos que impulsionam a ação. Compreender essas necessidades e os estímulos que mobilizam a criança é fundamental para acompanhar a lógica do seu desenvolvimento.

Durante o brincar, ao manipular objetos, a criança começa a atribuir significados às palavras, mesmo antes de dominar plenamente a linguagem gramatical. O contato com o concreto permite que ela estabeleça relações entre linguagem e realidade. Assim, o lúdico contribui não apenas para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a organização da memória, ampliando e sistematizando o que precisa ser recordado.

Brincar também introduz a criança no mundo social e simbólico, permitindo que ela internalize regras e estruturas culturais. Mediante as situações imaginárias criadas no brincar, ocorrem transformações internas que promovem uma nova relação entre o que é pensado e o que é visto — entre o significado e a percepção.

Ensinar a criança a compreender e usar a linguagem escrita vai além da simples aprendizagem das letras: é uma construção complexa que pode e deve ser mediada pelo lúdico.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo investigar os benefícios da Ludopedagogia no processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil.

A metodologia adotada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos acadêmicos, periódicos, revistas especializadas e fontes digitais. A fundamentação teórica contempla autores como Piaget (1932), Vygotsky (1984), Oliveira (1993), Leontiev (1938), Kishimoto (1997; 2005) e Santos (2011).

O estudo revela que as brincadeiras representam a principal atividade da infância, independentemente da cultura, do contexto histórico ou do meio em que a criança está inserida. Por meio do brincar, ela se apropria de diversos conhecimentos, vivenciando experiências que promovem transformações significativas em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

Brincar é uma fonte de descoberta de valor inestimável. Durante essas vivências lúdicas, a criança ativa intensamente seu cérebro, impulsionada pelo prazer da atividade, o que favorece o desenvolvimento do senso de companheirismo, fortalece sua personalidade e contribui para a construção da própria identidade.

Diante disso, reconhece-se a importância do lúdico como um aliado fundamental do professor no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Ao incorporar o lúdico às práticas pedagógicas, o educador transforma o ambiente escolar em um espaço inovador e significativo, no qual a criança pode expressar sentimentos, ideias, sonhos e opiniões, em uma aprendizagem que respeita seus limites e potencialidades.

A LUDOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM

As brincadeiras podem ser consideradas a principal atividade da infância, independentemente da cultura, do contexto histórico ou do ambiente em que a criança está inserida. Ao brincar, ela se apropria de saberes diversos, vivenciando transformações significativas em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

O brincar está presente na vida da criança desde os primeiros anos e desempenha um papel essencial em seu desenvolvimento motor, psíquico e social. Por meio do lúdico, a criança estimula sua criatividade, adquire conhecimentos com as experiências vividas e fortalece vínculos com os outros. Nesse processo, ela se expressa com liberdade e espontaneidade, aprendendo a interagir e a se relacionar no meio social de forma significativa.

Assim, surge o interesse por esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo evidenciar a relevância da Ludopedagogia no processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. O tema oferece a oportunidade de explorar a magia de ensinar e aprender por meio do brincar, em contraste com práticas pedagógicas rígidas e desestimulantes que muitas vezes afastam a criança do conhecimento.

A ludopedagogia é definida como a arte de ensinar por meio da introdução do lúdico, enquanto a ludicidade refere-se às ações de brincar, que se organizam em três componentes principais: o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

A ludopedagogia é uma ferramenta que facilita o processo de ensino-aprendizagem. Embora se concretize por meio de jogos e brincadeiras, é fundamental que o educador esteja atento ao contexto que envolve cada ação da criança. Como mediador da construção do conhecimento, o professor é responsável pela seleção das atividades e, por meio delas, pode intervir de forma intencional, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

O ato de brincar representa uma fonte de descoberta de valor imensurável. Por meio da ludicidade, a criança experimenta situações que geram prazer, favorecendo uma intensa atividade cerebral que fortalece o senso de companheirismo, contribui para a construção da personalidade e permite o reconhecimento do próprio "eu". Além disso, o brincar estimula o imaginário, desperta ideias e impulsiona o desenvolvimento intelectual e criativo.

Os aspectos ludopedagógicos na infância são fundamentais para o desenvolvimento, crescimento e aprendizagem das crianças, permitindo que todas tenham mais oportunidades de aprender. É por meio do lúdico que inserimos os alunos na sociedade, promovendo a convivência harmoniosa, o reconhecimento dos próprios limites e o respeito aos limites dos colegas.

Vivendo em uma sociedade fortemente marcada por estímulos visuais, especialmente por meio da mídia e da publicidade, as crianças estão imersas, desde muito cedo, em um ambiente letrado. Diante disso, é natural que se interessem por descobrir o mundo de forma lúdica, o que torna a ludopedagogia uma estratégia essencial no contexto educacional contemporâneo.

Para Piaget (1967), "[...] o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral". Por meio dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório.

Ao interagirem com os objetos, desde muito cedo, as crianças constroem noções de espaço e tempo, desenvolvem o conceito de causalidade e avançam gradualmente para a representação simbólica e o pensamento lógico. Nessas experiências, sentem-se mais motivadas a usar suas

habilidades cognitivas, pois desejam se sair bem nas brincadeiras e jogos, empenhando-se para superar desafios tanto intelectuais quanto emocionais.

Segundo Vygotsky (1989), a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil, servindo como suporte para o pensamento e favorecendo a construção simbólica das ações. Por meio dela, a criança se diverte, raciocina e aprende de forma natural e descontraída, sem sentir a pressão direta do processo de aprendizagem.

Já para Piaget (1987), ao brincar, a criança assimila o mundo externo às suas próprias necessidades, mesmo que ainda não esteja totalmente adaptada à realidade ao seu redor.

Assim como os principais teóricos do desenvolvimento infantil, é essencial que os educadores compreendam que o brincar não é apenas um passatempo, mas uma atividade fundamental na formação e no desenvolvimento psicossocial da criança. Por meio do brincar, a criança desenvolve comportamentos que servirão de base para suas ações futuras, tanto no campo físico quanto no intelectual. Mediante essa compreensão, a prática pedagógica deve ser construída com base em princípios que reconheçam a ludicidade como uma ferramenta potente no processo de ensino e aprendizagem.

Wallon (1981), ao estudar a construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada, fundamentou suas teorias no materialismo histórico e dialético. Para ele, o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação entre sujeito e realidade, mediada por instrumentos e signos que possibilitam tanto a transformação do indivíduo quanto do meio em que vive.

Essas interações, por sua vez, promovem a troca de experiências entre os sujeitos, preparando-os para ações significativas e contribuindo na resolução de problemas de maneira colaborativa.

O lúdico, quando utilizado como estratégia pedagógica, transforma o processo de aprendizagem ao torná-lo mais leve, prazeroso e significativo. Essa abordagem beneficia cada indivíduo, tornando o ato de aprender mais divertido e promovendo mudanças positivas em sua vida cotidiana e no meio em que está inserido.

A ludopedagogia, por facilitar a assimilação do conhecimento, tem se consolidado como uma das práticas mais eficazes no contexto educacional. Por isso, é amplamente utilizada e alvo constante de estudos que buscam comprovar sua eficácia. Embora existam diversas metodologias de ensino, é por meio do lúdico que se alcançam resultados que frequentemente superam as expectativas do educador.

É importante destacar que o lúdico passou a ser reconhecido como um componente essencial da psicofisiologia humana, apresentando valor em todas as fases da vida. Desde os tempos antigos, atividades como danças, caças, pescarias e lutas já envolviam práticas lúdicas.

Segundo Kishimoto (1997), “o jogo torna-se uma forma especial para aprender os conteúdos escolares”. É por meio da brincadeira que a criança vivencia situações, enfrenta conflitos e supera desafios, experimentando, além do prazer lúdico, oportunidades significativas para seu pleno desenvolvimento.

Brincar é uma das primeiras manifestações inteligentes do ser humano. Desde o nascimento, as brincadeiras são tão essenciais quanto o sono e a alimentação. Por isso, a escola deve preservar e valorizar o brincar como parte fundamental do processo educativo, pois é por meio dele que a criança desenvolve aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, construindo gradativamente a compreensão de si mesma, do outro e do mundo ao seu redor (Santos, 2011).

Ao incorporar o lúdico como estratégia pedagógica na Educação Infantil, o educador transforma o ambiente escolar em um espaço vivo de significados, onde a criança pode expressar sua criatividade por meio das interações sociais. Explorar o lúdico é, portanto, utilizar os recursos que a própria criança oferece — seus gestos, falas, imaginação e experiências — para enriquecer a prática educativa e ampliar o repertório de conhecimentos por meio das vivências que ela já possui.

O brincar na escola não deve ser visto como um passatempo, mas como uma ferramenta potente no processo de ensino-aprendizagem. O educador que utiliza o lúdico como aliado promove um ambiente planejado e estimulante, que favorece o desenvolvimento emocional, desperta a curiosidade, alimenta o encantamento e constrói bases sólidas para a aprendizagem significativa (Santos, 2011).

Jogos e brincadeiras proporcionam experiências que integram o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual da criança. Por meio dessas atividades, ela desenvolve a expressão corporal e oral, fortalece habilidades sociais, integra-se ao coletivo, fórmula conceitos, organiza pensamentos e constrói seu próprio conhecimento, conectando o imaginário com a realidade.

Kishimoto (1997) reforça que “enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”. Assim, cabe à escola oferecer experiências lúdicas ricas, que envolvam diferentes materiais e situações, desde que proporcionem prazer e significado.

Ao inserir o lúdico no cotidiano escolar, cria-se um ambiente inovador, que resgata o prazer de aprender e dá novo sentido ao processo educativo. Trabalhar com as emoções amplia o alcance das

propostas cognitivas, contribuindo para o domínio de habilidades e a construção de conceitos, além de possibilitar metodologias de ensino mais humanizadas, criativas e eficazes.

Os principais aspectos da ludopedagogia na educação estão relacionados aos múltiplos desenvolvimentos que o lúdico proporciona a cada indivíduo. Entre eles, destacam-se os aspectos físico-motores, afetivo-emocionais, intelectuais, sociais, cognitivos, além do desenvolvimento cultural e pessoal. Ao integrar o brincar ao processo educativo, contribui-se para uma formação mais equilibrada e saudável, tanto do ponto de vista físico quanto mental. Além disso, as atividades lúdicas permitem conhecer e respeitar os limites e as potencialidades de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem mais sensível e inclusivo.

O espaço escolar destinado ao desenvolvimento infantil deve ser compreendido como um ambiente dinâmico, rico em estímulos e experiências significativas, que favoreça a autonomia da criança por meio de práticas educativas interessantes e prazerosas. Para que isso aconteça, é fundamental que as atividades propostas sejam diversificadas, oferecendo à criança múltiplas possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de construção de conhecimentos e de interações sociais.

Conforme destaca Barros (1996), “a brincadeira traz vantagens para o desenvolvimento da criança nos níveis social, cognitivo, afetivo e psicomotor, porque brincando, a criança se comporta além de seu comportamento diário e habitual”.

Dessa forma, o brincar não deve ser negligenciado no contexto escolar, pois representa uma via prazerosa e significativa de aprendizagem. Ao brincar, a criança participa ativamente de seu próprio processo de desenvolvimento, utilizando a ludicidade como meio para ressignificar experiências, reproduzir ações familiares e construir novos saberes com base naquilo que já conhece.

Ao brincar de casinha, por exemplo, a criança atribui sentidos aos objetos, constrói cenários, simula pessoas e eventos cotidianos. Essas representações fazem sentido para ela, pois refletem seus desejos, sentimentos e valores. Por meio dessas narrativas, ela expressa suas possibilidades cognitivas e seus modos de compreender e interpretar o mundo e a cultura em que está inserida (MACEDO et al., 2005).

A ludicidade no contexto escolar e na vida cotidiana da criança vai muito além do desenvolvimento motor. Ela contribui não apenas para a formação motora, sensorial e social, mas também para o desenvolvimento das potencialidades psíquicas. Nesse sentido, Vygotsky (1998) afirma que “a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal, proporcionando saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil”.

Por isso, a vivência das brincadeiras deve começar desde cedo, pois, segundo Leontiev (1998), o brinquedo é a atividade principal da criança — aquela em cuja conexão ocorrem as mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico, preparando o caminho para a transição a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. O desenvolvimento infantil, assim, inicia-se na mais tenra infância e segue ao longo de toda a vida por meio das brincadeiras.

Tanto Vygotsky (1998) quanto Leontiev (1998) destacam que o brinquedo está intimamente ligado ao desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar, período em que a aprendizagem ocorre com maior facilidade, pois tudo ainda é novo para a criança. Por meio das brincadeiras, a criança se constitui como ser social, rompendo com a visão tradicional que as encarava apenas como atividades naturais para satisfação de instintos infantis.

Além disso, a brincadeira e o jogo de faz-de-conta são espaços fundamentais para a construção do conhecimento, pois os significados que circulam nesses momentos são apropriados de forma particular pelas crianças (QUEIROZ, 2011).

Os resultados obtidos por meio de ferramentas lúdicas na aprendizagem são mais significativos quando comparados a uma didática que não utiliza essas estratégias. Ao brincar, a criatividade estimula a criança a buscar novos conhecimentos, exigindo dela uma postura ativa, questionadora, reflexiva, exploradora, socializadora e criativa — características que formam a essência da educação lúdica psicogenética, em contraste com a passividade, submissão, alienação e condicionamento presentes na pedagogia tradicional dominadora (FALCÃO; RAMOS, 2002).

Esse desenvolvimento não se limita às crianças sem dificuldades de aprendizagem, sendo igualmente indispensável para diferentes níveis de competência. O brincar pode ser uma ferramenta valiosa para estimular aspectos em que algumas crianças apresentam déficits ou dificuldades (CORDAZZO; VIEIRA, 2000).

Contudo, os profissionais que atuam com essas crianças devem observar o desenvolvimento global, evitando focar em aspectos isolados, pois todos estão interligados e se influenciam mutuamente.

A ludicidade atua não só no desenvolvimento psíquico, mas também na manutenção da saúde, sendo uma estratégia importante para impulsionar a criatividade e o equilíbrio emocional do indivíduo (Sakamoto, 2008). Assim, a ludicidade é essencial para a saúde emocional e intelectual da criança e, certamente, contribuirá para a eficiência e equilíbrio do adulto no futuro. As atividades recreativas promovem a autoexpressão e a autorrealização.

Por isso, a ludicidade, fundamental para a saúde mental, merece maior atenção, pois o espaço lúdico é o ambiente onde a criança expressa sua essência mais genuína, exercitando relações afetivas com o mundo, as pessoas e os objetos (Falcão; Ramos, 2002).

Trabalhar de forma lúdica não significa deixar de apresentar os conteúdos programáticos, mas sim oferecer uma aprendizagem prazerosa, pois as atividades lúdicas são indispensáveis para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual saudável das crianças.

O verdadeiro significado da educação lúdica só será alcançado se o professor estiver preparado e conhecer seus fundamentos. Como destaca Santos (2011), transformar uma realidade não é tarefa fácil nem imediata, pois as práticas docentes são diversas e as concepções variam de educador para educador, mesmo entre aqueles que lecionam a mesma disciplina na mesma escola.

Além disso, sabe-se que mudanças acontecem ao longo do tempo e dependem de pessoas inovadoras, criativas e capazes de incentivar a busca por novos caminhos que promovam a transformação.

A educação contemporânea impõe muitos desafios a quem nela atua e a quem se dedica a essa causa. Não é possível permanecer preso a uma única metodologia de ensino; é necessário utilizar todos os recursos disponíveis para que a escola se torne um espaço especial, capaz de despertar na criança a vontade de aprender.

Assim, a ludopedagogia é fundamental para o aprendizado de crianças com necessidades educacionais, pois promove sua inclusão social e o respeito às suas particularidades. Além disso, ela resgata o processo de aprendizagem, garantindo que esses alunos aprendam de maneira igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas no presente estudo, podemos perceber que valorizar a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e promover o uso de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos nas práticas educativas são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

É preciso compreender que a ludicidade é um recurso que permite à criança desenvolver plenamente a imaginação, sendo muito mais que uma alternativa metodológica eficaz, pois oferece ao aprendiz a oportunidade de criar, refletir e ampliar significativamente suas capacidades humanas.

A importância do lúdico na educação está na evolução que promove no aprendizado dos alunos e na forma como os professores o utilizam. Atualmente, o lúdico é reconhecido como uma

ferramenta fundamental para a aprendizagem. Diversos estudos de especialistas em educação comprovam sua eficácia, desde que o professor planeje cuidadosamente as aulas, evitando a insatisfação dos alunos causada por atividades mal elaboradas.

A brincadeira não deve ser negligenciada no contexto escolar, pois oferece à criança uma forma prazerosa de aprender. Ao brincar, ela desenvolve sua aprendizagem de maneira ativa, reproduzindo ações familiares e construindo conhecimentos com base em suas experiências anteriores. É por meio do lúdico que a criança interage com o mundo, compreendendo sua realidade e assimilando elementos importantes para sua formação — desde aspectos simples até os traços culturais do seu tempo.

Jogos e brincadeiras promovem uma aprendizagem ampla, que vai além do desenvolvimento psíquico, abrangendo também o físico, o afetivo, o social e o intelectual. Por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve a expressão corporal e oral, fortalece habilidades sociais, constrói seus próprios conceitos, relaciona ideias, insere-se na sociedade e liga-se ao mundo real, formando sua própria visão de mundo. Assim, o lúdico cria um elo essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa evidencia que integrar jogos e brincadeiras às práticas pedagógicas diárias torna o ambiente escolar mais atrativo e prazeroso, despertando nas crianças o interesse e o gosto pela escola. Fica claro que as atividades lúdicas devem ter seu valor reconhecido entre os educadores. Apesar de muitos reconhecerem sua importância, ainda enfrentam dificuldades para incorporá-las em suas práticas, o que revela a necessidade de ampliar o conhecimento sobre essa abordagem.

É fundamental promover maior conscientização sobre a valorização do brincar nas práticas pedagógicas e incentivar o envolvimento dos professores no uso de jogos e brincadeiras como estratégias didáticas relevantes. A escola deve considerar o lúdico como um aliado constante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A ludicidade é indispensável para a saúde emocional e intelectual infantil e, sem dúvida, contribuirá para o equilíbrio e a realização pessoal na vida adulta. As atividades recreativas possibilitam a autoexpressão e a autorrealização.

Compreender que a ludicidade permite o desenvolvimento amplo da imaginação é reconhecer que ela vai além de uma simples metodologia eficaz. Trata-se de uma oportunidade para que a criança crie, pense e desenvolva plenamente suas capacidades humanas.

Sua importância vai além do desenvolvimento motor, pois também contribui significativamente para a formação sensorial, social e psíquica. O lúdico, na educação infantil, deve ser adotado como uma metodologia eficaz no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento

integral da criança. Cabe ao educador o papel de mediador desse processo, garantindo um ensino de qualidade, especialmente na primeira etapa da formação humana.

Em sala de aula, o lúdico pode ser incorporado a todas as atividades, despertando o prazer em aprender e tornando o processo de ensino mais significativo e eficiente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Silvana. **Compra pra mim! Eu quero! Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, RS. Ano X, n 32, p. 36-39, junho/setembro 2012

BARROS, Celia S. G. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série), Brasília, 1997.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VgrolnickIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estud. pesquis. psicol., Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812007000100009&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 30 jun. 2025.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. **A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos**. UNAMA. Belém, 2002

GROLNICK, Simon A. Winnicott. **O trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória**. Tradução: Regina Machado Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KAMII, C; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo : Pioneira, 1994.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY, Lúria Leontiv. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998a. _____ Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998b.

MACEDO, Lino de, et al. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. PortoAlegre, RS. Artmed, 2005.

MACHADO, Rose Eliane Sgrogia. **Educação física**. Blumenau: Bicho Esperto, 2012.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. – 7. Ed, - São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação).

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

QUEIROZ, Tania D. Manual pedagógico do educador da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Rideel, 2011.

QUEIROZ, Tania D; MARTINS, João Luís. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2011.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **O brincar da criança: criatividade e saúde**. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2008000200014&lng=pt&nr=m=iso>. acesso em 30 jun. 2025.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdicovivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILER, Pan; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA JUNIOR, Afonso Gomes da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SNEYDERS, Georges. Alunos Felizes. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

SOUZA, Aline Correa de, et al. Música, Movimento e artes visuais. São Paulo: DCL, 2006.

TELES, Maria Luiza Silveira. Socorro! É proibido brincar! Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1999.

VYGOTSKY, LúriaLeontiv. A formação social da mente:o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



GISELE LEITE DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FMU, em 2001; especialista em Letras pela Faculdade. FTS, em 2006; Professora de Ensino Infantil e Fundamental I – Língua Portuguesa – na PEIF. Marechal Mário Ary Pires; Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa – na E.E. Professora Zenaide Avelino Maia.

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo conhecer e entender no processo de ensino a aprendizagem na educação infantil, a importância da leitura de histórias como estratégias pedagógicas para a formação da identidade infantil, a proposta é investigar como a literatura Afro-Brasileira contribui na educação infantil. A lei 10.63/2003 ao institucionalizar o ensino de história Cultura-Afrobrasileira e africana no currículo escolar tem proporcionado modificações no dia a dia escolar do ensino básico, isso porque os educadores passaram a rever suas práticas pedagógicas e a questionar o currículo escolar,

Palavras-chave: Literatura; Afro-Brasileira Na Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aimed to explore and understand the importance of storytelling as a pedagogical strategy for the formation of children's identity in the teaching and learning process in early childhood education. The proposal is to investigate how Afro-Brazilian literature contributes to early childhood education. Law 10.63/2003, by institutionalizing the teaching of Afro-Brazilian and African cultural history in the school curriculum, has led to changes in the daily routine of elementary school students. This is because educators have begun to reevaluate their pedagogical practices and question the school curriculum.

Keywords: Literature; Afro-Brazilian Literature in Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A elaboração desse artigo iniciou-se pelo desejo em conhecer e entender no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, a importância da leitura de histórias como estratégias pedagógicas para a preservação da identidade infantil, buscando detectar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores durante esse processo, para a exploração da cultura afro-brasileira.

Para tanto, buscou-se a resposta à problemática que envolve o conteúdo e a abordagem de livros de literatura infantil. Objetivou-se com esta pesquisa investigar como as histórias valorizam a tradição afro-brasileira, especialmente aquelas lidas na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, aqui compreendida como:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esta é a perspectiva que dá sustentação à pesquisa realizada uma vez que não tivemos a intenção de quantificar, mas especialmente de evidenciar como são qualificadas as escolhas de livros de literatura para as crianças da Educação Infantil e como se dá a valorização da cultura afro-brasileira.

Educar na diversidade é se preocupar com a educação e qualidade para todos sem distinção de raça, religião, condição física, dentre outras diferenças com as quais são formadas a sociedade brasileira. A LDB estabelece como dever da escola colocar em suas práticas o respeito pela diferença de cada criança de forma recíproca. A heterogeneidade da sala de aula deve ser trabalhada em todas as disciplinas e sempre que possível ser enfatizada quando se trabalha um novo tema em sala de aula. Serão as práticas docentes para a diversidade que irão fazer com que as crianças reflitam sobre o tema e passem a rever sua postura frente ao diferente (BRASIL, 1996).

Logo após a promulgação da LDB um dos primeiros documentos criados foram os Parâmetros curriculares nacionais, pluralidade cultural, orientação sexual que traçou como um dos seus objetivos o reconhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais

que convivem no território nacional. Assim, todo o tipo de discriminação e preconceito em relação a outras crenças, classe social, etnia, sexo, ou qualquer outra característica que não estavam de acordo com os padrões pré-estabelecidos socialmente deveriam ser repudiados.

Com a implantação desse documento passou-se a ter na escola uma preocupação com a seleção de conteúdos que trabalhassem com a realidade cultural brasileira, relacionados a sua formação histórica, que colocasse em pauta às desigualdades socioeconômicas e que fizessem crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que se encontravam introjetadas na sociedade brasileira, proporcionando ao educando a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, formado por uma diversidade cultural (BRASIL, 1997).

Assim, por meio de várias políticas públicas, programas, instruções e diretrizes de políticas de currículo, o governo com o apoio dos movimentos sociais tem buscado promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnica e racial na educação escolar brasileira. Isso tem ocorrido por meio de um conjunto de estratégias para combater culturas e práticas racistas e discriminatórias que ainda existem no dia a dia das escolas e dos sistemas educacionais.

A Lei 10.639/2003 ao institucionalizar o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana no currículo escolar tem proporcionado modificações no dia a dia da escola do ensino básico, especialmente, porque os educadores passaram a rever suas práticas pedagógicas e a questionar o currículo escolar. A finalidade das mudanças é acatar às demandas postas por essa lei, o que nem sempre ocorre de maneira satisfatória.

Não se pode deixar de elencar aqui a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 que reafirma a necessidade da oferta do estudo da história da África e dos Africanos, da luta dos negros pelo fim da escravidão e pelo reconhecimento dos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros, reafirma também a cultura negra que é riquíssima e que está incorporada aos costumes de todo o brasileiro e determinada que os conteúdos voltados para a história e Cultura Afro-Brasileira sejam trabalhados em todas as disciplinas do currículo escolar com destaque nas disciplinas de Arte, Literatura e História.

Segundo Martinazzo, Schmidt e Burg (2014), é preciso compreender que é essencial no processo de aprendizagem que os alunos possam ver o diferente e se enxergar nele, compreender suas complexidades. É necessário que o educador mostre ao educando que a diferença está expressa em todo o canto, está presente diariamente no contexto escolar e se propaga por meio da música, da dança, da culinária, da língua portuguesa e entre múltiplas atividades do dia a dia. Desenvolvemos esse artigo, num primeiro momento resgatamos “A cultura afro-brasileira na Educação Infantil”, buscando valorizar a base teórica, sustentada por diversos autores que buscam evidenciar as importantes contribuições dessa cultura para a formação humana, ao mesmo tempo em que explicitam o valor dessa cultura.

Na sequência, ao trazermos um estudo sobre “Literatura Infantil à Literatura Infantil Afro-Brasileira”, buscamos realizar um aprofundamento sobre a literatura infantil, de que como a teoria a borda, transitando também pelo campo da literatura infantil afro-brasileira, com o intuito de dimensionar de que modo são realizadas as abordagens sobre essa literatura. Em continuidade, por meio da temática buscamos verificar, como se dá a constituição de histórias afrobrasileiras no contexto da Literatura Infantil.

Vimos que há uma variedade de histórias que estão sendo produzidas e que tem sido muito importante para a disseminação e valorização da cultura afro-brasileira.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao buscarmos autores que discutem o conceito de raça, localizamos Santos et al. (2010) que esclarece que o termo raça possui muitos significados comumente empregados para descrever um grupo de indivíduos que partilham determinados atributos morfológicos. É uma terminologia não científica que simplesmente pode ter definição biológica quando o ser se apresenta homogêneo, essencialmente puro; como em determinadas espécies de animais domésticos. Categorias que jamais serão localizadas em seres humanos. O genoma humano possui um total de 25 mil genes.

As distinções mais evidentes são a cor da pele, textura dos cabelos e contorno do nariz, que são determinadas por um número muito pequeno de genes, sendo que a distinção entre um negro africano e um branco nórdico abrangem tão-somente 0,005% do genoma humano. Por esse motivo existe concordância entre antropólogos e geneticistas humanos de que, do ponto de vista biológico a inexistência de raças humanas.

Basthi, (2011), no “Guia para Jornalistas sobre Gênero, Raça e Etnia” enfatiza que independente da aceitação da terminologia raça, o que se verifica é que os atos de racialização ainda estão muito presentes no Brasil, ela se manifesta na esfera social e política e está diretamente associada a categorização social, a exclusão e ao homicídio. O conceito de raça encontra-se ainda impregnado nas práticas sociais e nas relações de poder e dominação, bem como na própria representação coletiva das camadas menos favorecida da sociedade, que é representada em grande parte pela população afro-brasileira.

Contribuindo com as discussões a respeito do termo raça, Silva e Soares (2011) lembram que a despeito as novas conceituações e usos de outras palavras no lugar de raça, tem conferido uma modificação histórica e amplamente benéfica no campo das mentalidades, não que tem sido totalmente substituidor, mas tem contribuído como um papel definidor e classificador das pessoas afro-brasileiras e as não afro-brasileiras que são unidas por características e cultura análogas e, numa conjuntura de luta por igualdade, menos discriminação e preconceito e de resistência a um sistema obstinadamente segregacionista.

Atualmente, uma das palavras que se destaca na literatura e que tem substituído a palavra raça é a palavra etnia, originária do grego *ethnos*, compreendida não somente como um conjunto de pessoas da comunidade, mas sim o pertencimento do grupo, independentemente dos laços de consanguinidade e constituição de ações coletivas.

No que se refere a etnia, Muranga (1998), a define como um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum; tem uma língua em comum, uma mesma religião. Enquanto, o termo raça é um conceito que baseado em esquemas biológicos, classifica os indivíduos de uma mesma espécie biológica conforme suas características.

Basthi, (2011), pondera que o posicionamento de determinados autores é que com o fim da associação biológica ao termo “raça”, a substituição definitiva dessa terminologia por etnia é inevitável, porém, acrescenta que a palavra etnia é bastante peculiar, trata-se de um grupo que, dentro de uma perspectiva histórica, compartilha uma mesma ancestralidade, o mesmo dialeto e religião e coabita o mesmo espaço geográfico.

Assim, populações negra, indígena ou branca podem abrigar vários grupos étnicos, sem que se altere a composição social e econômica que beneficia os distintos mecanismos de exclusão e opressão. Para a autora, a simples mudança da definição de raça pelo de etnia não transforma a realidade, já que as populações permanecem enfrentando diversos empecilhos para o acesso à cidadania plena e à inclusão econômica, política e social.

Em relação a Educação Infantil, o documento elaborado pelo MEC, “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil” enfatiza que estudos feitos a partir de 1980 têm evidenciado comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças pré-escolares e entre elas, assim como também tem-se verificado que o cuidado e a educação destinados às crianças afro-brasileiras tem sido desiguais, ficando evidente que essa desigualdade está relacionada ao seu pertencimento étnico (BRASIL, MEC, 2014).

A relevância da educação infantil, para se trabalhar a questão da discriminação e preconceito as crianças afro-brasileiras é enfatizado no Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, como se pode verificar a seguir, o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (MEC, 2004, p. 49).

A Lei nº 10.639/2003 incentiva as escolas a ensinarem a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e sua contribuição nas diversas áreas da história e cultura brasileiras. Defende que

as crianças aprendam uma história realista e respeitosa, a partir de conteúdos sobre as lutas de libertação que o negro as pessoas têm até os dias atuais em busca de seus direitos de cidadania. O importante papel do professor nessa etapa da escolarização também é enfatizado pelo MEC, que preconiza ser de competência desses profissionais a efetivação de práticas pedagógicas que tenham por objetivo a expansão do universo sociocultural das crianças com ênfase em atividades que evidenciem o educar, o cuidar sem excluir a diversidade. Desde muito cedo, é possível trabalhar com os pequenos o reconhecimento das diferenças e transformar a diversidade como algo encantador (BRASIL, 2014).

A cultura Afro-brasileira na Educação Infantil é um instrumento de grande valia no desenvolvimento e na construção da identidade e autonomia das crianças negras. A utilização de diferentes textos literários viabiliza ao professor fazer do espaço destinado à prática pedagógica, espaço da construção de conhecimento. A leitura democratizada deve ser significativa, transformadora e reflexiva. É um meio de comunicação, que influi no indivíduo e conseqüentemente por meio deste na sociedade. Segundo Magnoli (2009, p. 19), o homem sempre precisou ordenar as coisas e “classificar é colocar os objetos – ou as ideias – em ordem. A humanidade classifica desde os tempos mais remotos”.

LITERATURA INFANTIL E LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA

Na literatura infantil brasileira, os personagens negros parecem ter um espaço muito restrito só em livros no final dos anos 1920 e início dos anos 1930, com Monteiro Lobato sendo uma referência deste período. Deve ser lembrado que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicados era de uma sociedade apenas emergindo de um longo período de escravidão. As histórias daquele tempo procuraram destacar a condição subalterna do negro (JOVINO, 2006).

Nesse sentido, cultura, costumes e conhecimento dessa população não foram descritos na íntegra, mas de uma maneira pejorativa. Em 1975, a literatura infantil começou a retratar a sociedade brasileira em seu contexto social, aparecendo personagens negros. Durante este período, muitos trabalhos são expostos para denunciar as práticas de preconceito e discriminação social. Na década de 1980, os livros surgiram com novas propostas, cujo objetivo central é romper com a visão estereotipada dos negros, valorizando suas tradições, religiosidade e aparência física, mas nem todos os livros tiveram sucesso, reforçando ainda mais o preconceito racial.

Assim, a literatura infantil começou a apresentar o tema racial em alguns livros, enfatizando o preconceito racial e assistemático com o qual se vive. Segundo Turchi (2006), a literatura afro-brasileira traz os discursos dos excluídos e esquecidos, fazendo a criança imaginar e construir sua subjetividade e lidar com conflitos.

Atualmente, a literatura infantil brasileira apresenta vários trabalhos que valorizam cultura, identidade, religião e contos africanos e que oferece uma educação libertadora, como proposto por

Paulo Freire (1989), ou então uma educação criativa que fortaleça práxis libertadora, que não é nem adaptação nem reprodução da cultura que fortalece o preconceito e racismo.

É possível ver esse regate e valorização da cultura afro-brasileira em vários livros infantis e infanto-juvenis, como em “Menina bonita do laço de fita” escrito por Ana Maria Machado (2000), e que narra a história de uma menina negra, cheia de graça que possuía lindas tranças feitas pela sua mãe e amarradas com fitas coloridas. Dentro da narrativa ela não sofria discriminação, como ocorre com as pessoas negras da vida real.

Essa graciosa menina tinha um coelho branquinho que contrastava com a sua pele escura, que a admirava muito e gostava muito de sua cor preta, então sempre indagava à menina o que ela fazia para ter aquela cor, momento que ela usava e sua criatividade e dizia que tinha aquela cor porque tinha caído na tinta preta, ou era porque tomava muito café, ou ainda porque comia muita jabuticaba, mas o coelho fazia tudo o que a menina dizia na tentativa de ficar da sua cor mas nunca conseguia.

Por fim, aconselhada pela mãe, a menina sugeriu ao coelho ter filhos com uma coelha preta que ele amasse e assim teria filhos de raças distintas, tantos brancos, como pretos. E o coelho assim o fez e teve uma coelhinha preta e outros coelhinhos, preto listrado de branco e branco listrado de preto. O livro trata, portanto, da valorização e do respeito as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a realidade vivida, buscamos quais histórias estão compondo as práticas de leitura, com grande frequência, com crianças da Educação Infantil. Primeiramente, foram resgatados diversos autores para o desenvolvimento teórico, e depois buscamos conhecer e analisar o que contemplam as histórias infantis que abordam as questões afro-brasileiras.

Vimos que há uma variedade de histórias que estão sendo produzidas e que tem sido muito importante para a disseminação e valorização da cultura afro-brasileira.

Desse modo, a educação que tem comprometimento com a realidade vivida pelo indivíduo constitui-se em um ato político, transformador. O diálogo é uma prática social, e a leitura constitui-se como uma ação dialógica, por levar o leitor a interagir com o texto, atribuindo a este sentido e significado, de maneira a situar-se no contexto em que vive.

Práticas de leituras devem ser realizadas pelos/as professores/as de Educação Infantil, envolvendo crianças da mais tenra idade, despertando-lhe para o prazer da descoberta do mundo por meio da leitura. Essa perspectiva, levou-nos a interrogar o que contemplam as histórias que estão sendo lidas em instituições de Educação Infantil, e como elas têm contemplado as questões étnico-raciais, especialmente como são valorizadas as histórias infantis que explicitam a cultura afro-brasileira, de modo a garantir os direitos de todas as crianças.

A minha proposta de intervenção na escola que trabalho, aos poucos foi se mostrando como um grande aprendizado para mim, pois, ao longo do trabalho, pude rever minha prática pedagógica e observar como era a construção da identidade das crianças na Educação Infantil. É fundamental pensar que, ao chegar na escola, a criança já traz consigo a sua história de vida que vai sendo construída e ampliada no espaço escolar.

A escola faz parte integrante da história individual de cada criança, pois é através de experiências significativas que a criança adquire conceitos e atitudes que podem refletir ao longo de sua vida adulta. Assim, torna-se cada vez mais importante conhecer a história dos nossos antepassados para investir desde a mais tenra idade sobre a temática das relações étnico-raciais na educação das crianças.

REFERÊNCIAS

BASTHI, Angélica. Guia para Jornalistas sobre Gênero, Raça e Etnia / Angélica Basthi (organização e elaboração) Brasília: ONU Mulheres; Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ); Programa Interagencial de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (Fundo de Alcance dos Objetivos do Milênio, F-ODM), 2011.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 5 Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F. & LIMA, M. N. (org.). Literatura Afro-brasileira. Salvador: Centro de estudos afro-orientais; Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2019.

Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 01 jun. 2019.

MEC – Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. (2004). Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2019.

MARTINAZZO, Celso José; SCHMIDT, Aline; BURG, Cristiani Isabel. Identidade e Diversidade Cultural no Currículo Escolar. Editora Unijuí, Ano 29 nº 92 Jan./Abr. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. São Paulo. Ática. 1998.

MAGNOLI, Demétrio. Uma gota de sangue: história do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

MACHADO, Ana Maria. Menina Bonita do laço de fita. Rio de Janeiro: Ática, 2000. MAGNOLI, Demétrio. Uma gota de sangue: história do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. Dental Press J Orthod, v.15, n.3, p.121-4, May-June, 2010.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. Dental Press J Orthod, v.15, n.3, p.121-4, May-June, 2010.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Elementos de Pedagogia da leitura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Maria Aparecida Lima; SOARES, Rafael Lima Silva. Reflexões sobre os conceitos de raça e etnia. Entrelaçando, Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno Temático: Educação e Africanidades n. 4 p. 99 -115, Ano 2 (Novembro/2011).

TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Vera Maria Tietzmann. (org.). Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: ASPECTOS DA SUA APLICAÇÃO A LUZ DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE



SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES: ASPECTS OF THEIR APPLICATION IN LIGHT OF THE CHILD AND ADOLESCENT STATUTE

GISELY DE OLIVEIRA MORAIS

Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Faculdade Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2015); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2017) Pós-Graduada em Libras pela Universidade Candido Mendes (2018) Pós-Graduada em Legislação Educacional na Faculdade Interativa de São Paulo (2021) Professora de Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é abordar os aspectos da aplicação das medidas socioeducativas baseadas no Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA) impostas aos adolescentes infratores. Para isso, será feita uma breve abordagem sobre a luta pela conquista dos direitos humanos das crianças no Brasil. Serão discutidos os princípios que fundamentam essas aplicações, conforme estabelecido na lei, juntamente com seus princípios e garantias, além da definição de criança e adolescente. Também será abordada a aplicabilidade das medidas socioeducativas, com o objetivo de esclarecer o que caracteriza um ato infracional. Portanto, é essencial implementar medidas protetivas para garantir o desenvolvimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Visto isso, serão indicadas todas as medidas socioeducativas, através da utilização da Lei 8.069. Por fim, verificaremos o ponto de vista de alguns autores a respeito da eficácia dessas medidas, bem como o que este estudo nos levou a concluir.

Palavras-chave: Medida socioeducativa; Estatuto da criança e do adolescente; Reinserção.

ABSTRACT

The aim of this research is to address aspects of the application of socio-educational measures based on the Statute of Children and Adolescents (ECA) imposed on adolescent offenders. To do so, the struggle for the conquest of children's human rights in Brazil will be briefly addressed. It will be explained about the principles that govern these applications that are established in the law, followed

by its principles and guarantees, about the conception of child and adolescent, and the applicability of socio-educational measures will also be addressed, in order to explain what characterizes an offense. Therefore, it is essential to implement protective measures, as a way to promote the development of children and adolescents as subjects of rights. In view of this, all socio-educational measures will be indicated, through the use of Law 8.069. Finally, we will verify the viewpoint of some authors regarding the effectiveness of these measures, as well as what this study led us to conclude.

Keywords: Socio-educational measure. Child and Adolescent Statute. Reinsertion.

INTRODUÇÃO

A princípio, o tema surgiu do interesse de se buscar aprofundar mais sobre o assunto sobre aplicações medidas socioeducativas os aspectos da sua aplicação a luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, pela visão pedagógica. Pois existem inúmeros trabalhos científicos, tratando das medidas socioeducativas pelo ponto de vista jurídico, pelos quais garantem os direitos do ator do ato infracional. A análise vai estabelecer um olhar mais humano ao ator do ato infracional, que está em desenvolvimento e precisa ser acolhido mesmo em momento de cumprimento das medidas, pois as mesmas não têm função punitiva, possui uma finalidade pedagógica para que o educando possa ser reinserido na sociedade. O intuito do trabalho reflete a importância de perceber essa problemática, e trazer o que a legislação aponta sobre as medidas socioeducativas para adolescentes autores de atos infracionais e se as políticas já estabelecidas ajudam na reinserção social do autor do ato infracional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe a possibilidade de aplicação de medidas socioeducativas a adolescentes autores de atos infracionais. Essas medidas podem ser cumpridas em meio aberto que são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida; ou em meio privativo de liberdade que são semiliberdade e internação em instituições próprias. Embora não sejam vistas como punições e tenham um caráter principalmente pedagógico, as medidas socioeducativas obrigam o adolescente infrator a cumpri-las, podendo até mesmo submetê-lo às penalidades estabelecidas no ECA. Segundo o artigo 112, a autoridade competente verifica a prática de ato infracional e aplica a medida de acordo com a gravidade do ato.

OBJETIVO GERAL

O presente estudo tem como objetivo compreender as aplicações estabelecidas no Estatuto da Criança e do adolescente e como são aplicações de cunho pedagógicos se as mesmas buscam dar oportunidades de reinserção ao ator dos atos cometidos, a continuação da sua formação integral.

Assim, buscar analisar o entendimento da lei e se de fato é possível que essas aplicações contribuam para não haver interrupção dessas crianças e adolescentes em seu desenvolvimento e apoio para o menor não reincidir na prática do delito.

ESPECÍFICOS

- Buscar o entendimento na lei das medidas socioeducativas e a importância de se preocupar com a reinserção dos menores na sociedade.
- Apresentar conceitos e teorias referentes as medidas socioeducativas.
- Aspectos determinados nas medidas socioeducativas e o que pode ser feito para ajudar na recuperação na vida do menor infrator.

JUSTIFICATIVA

A educação é direito subjetivo de todos. Segundo a Constituição Federal de 1988, dispõe no artigo 205 que é dever do Estado e da família que a criança tenha acesso a educação, que seja de qualidade e com acesso e permanência. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, s.p.)

Embora adolescentes autores de ato infracionais tenham o acesso ao direito a educação assegurado, eles mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais. A educação é um direito humano fundamental para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem de todos.

O artigo 208 estabelece a obrigação do Estado de garantir o ensino básico obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, “sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, viabilizando a sua permanência de forma digna e recebendo capacitação para o convívio social e para o seu desenvolvimento pessoal e social. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, s.p.) O estado deve garantir também o acesso e permanência a crianças e adolescentes que cometem delitos e necessitam ser reinseridos na vida em sociedade.

DO ATO INFRACIONAL ÀS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente tornou-se mundialmente conhecido pelo avanço na área sociopolítico quando o assunto é infância e adolescência que têm direitos e deveres instituídos.

De acordo com o ECA (1990, s.p.), as ações de proteção voltadas para crianças e adolescentes devem ser implementadas sempre que houver ameaça ou violação dos direitos que lhes são garantidos.

I - Através de atitudes ou negligências da comunidade ou do governo;

II - Devido à negligência, ausência ou abuso por parte dos pais ou do responsável;

III - devido ao seu comportamento.

Os artigos 99 e 100 dispõem no caput das medidas específicas de que maneira serão aplicadas as medidas, que podem ser aplicadas isoladamente ou podem ser cumulativas, bem como substituídas a qualquer tempo. Leva-se em conta as necessidades pedagógicas, e torna-se preferível as medidas socioeducativas que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários que ajudaram as crianças ou adolescentes a serem reinseridos no seu ambiente social.

PRINCÍPIOS QUE GEREM AS APLICAÇÕES

Os princípios que orientam a aplicação das medidas socioeducativas estão previstos nos incisos I a XII do artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esses princípios fundamentam a atuação do Estado e das instituições envolvidas na proteção de crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos plenos de direitos, conforme estabelecido tanto no ECA quanto na Constituição Federal de 1988. A leitura e aplicação das normas devem priorizar a proteção integral e a garantia dos direitos dos menores, assegurando-lhes amparo nas dimensões social, econômica e afetiva.

A responsabilidade pela efetivação desses direitos é primária e solidária entre os entes federativos – União, Estados e Municípios –, sem prejuízo da descentralização e da participação de entidades da sociedade civil. Em caso de violação de direitos, cabe ao poder público atuar prontamente para reparar os danos, com vistas à preservação da integridade física e emocional dos envolvidos.

As decisões que envolvem crianças e adolescentes devem atender, prioritariamente, aos seus interesses e necessidades, respeitando sua condição peculiar de desenvolvimento e assegurando sua dignidade. Também é essencial que a privacidade seja garantida durante todo o processo, razão pela qual casos envolvendo menores frequentemente tramitam sob sigilo de justiça, protegendo sua imagem e sua história de vida.

Outro ponto relevante é a necessidade de intervenção precoce: tão logo se tome conhecimento de uma situação de risco, deve-se agir de forma célere, evitando o agravamento da vulnerabilidade. Além disso, a intervenção deve ocorrer de forma mínima, ou seja, apenas quando necessária e por órgãos que realmente tenham atribuição para promover a efetiva proteção e promoção dos direitos infantojuvenis.

As medidas aplicadas devem ser proporcionais à situação concreta e adequadas às condições pessoais do menor, observando o contexto familiar, social e emocional em que se encontra. Nesse processo, é indispensável que os pais ou responsáveis assumam sua função no cuidado e orientação, sendo corresponsáveis pela formação e proteção da criança ou do adolescente.

Dá-se preferência, sempre que possível, à permanência ou reintegração no núcleo familiar de origem, seja natural ou ampliado. Na impossibilidade disso, considera-se a adoção como alternativa legítima

para assegurar um ambiente seguro e acolhedor. Também é fundamental que a criança, o adolescente e seus responsáveis sejam devidamente informados sobre os seus direitos, os motivos da intervenção e as etapas do procedimento, respeitando-se o grau de maturidade e compreensão dos envolvidos.

Por fim, é garantido o direito de participação ativa das crianças e adolescentes nas decisões que lhes dizem respeito, sendo sua escuta obrigatória nos processos de definição das medidas protetivas. Suas opiniões devem ser consideradas pelas autoridades competentes, e, no caso de adolescentes com mais de doze anos, o consentimento torna-se um requisito indispensável. Dessa forma, o ECA reafirma a centralidade da escuta qualificada e do protagonismo infantojuvenil nas ações de proteção e responsabilização social.

Esses princípios elencados no ECA, que regem as aplicações das medidas socioeducativas, não exclui o adolescente nem lhe puni, mas busca respeitá-lo de acordo com o momento social que ele vive, dando-lhe oportunidades de reinserção.

De acordo com o que determina o ECA, no Artigo. 103 considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal realizada por adolescentes de 12 a 18 anos. Em alguns casos excepcionais, previstos na lei, essa idade pode se estender até os 21 anos. Por exemplo, o adolescente que cometeu um crime, 24 horas antes de completar a maioridade, será considerado que ele cumpra o que está estabelecido no estatuto da criança e do adolescente até completar os 21 anos.

Segundo (OLIVEIRA 2013) [...] O aumento exagerado no tempo das internações ou o rigor inflexível nas punições, não são formas possíveis para a recuperação, apenas a educação, o tratamento e a prevenção serão eficazes na diminuição da marginalidade juvenil. Analisar o cenário em que vive o jovem aponta quais estímulos vem recebendo que o levaram a cometer o ato do crime.

DAS MEDIDAS ESTABELECIDAS NO ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente separa as medidas socioeducativas em dois grupos: o primeiro, das medidas em meio aberto, não privativas de liberdade (advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida) onde o menor é advertido e tem que reparar o prejuízo. E, o segundo, das medidas privativas de liberdade (semiliberdade e internação), pelas quais o menor fica impedido de viver livremente em sociedade e sobre tutela do estado. A partir dessas medidas estão previstas no Capítulo IV, nos artigos 112 a 130 do Estatuto. Veja-se o artigo 112 do ECA:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - Advertência;

II - Obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - Liberdade assistida;

V - Inserção em regime de semi-liberdade;

VI - Internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. § 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado. § 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Conforme previsto em lei, mesmo em cumprimento de medidas socioeducativas o menor tem garantida sua integridade física e, a medida aplicada leva em consideração sua capacidade de cumpri-la, quais as circunstâncias e gravidade da infração. Os adolescentes portadores de doenças receberão tratamento adequado em locais apropriados.

PROBLEMATIZAÇÃO

A princípio as medidas socioeducativas estabelecidas no ECA vão de encontro com a legislação maior, que assegura ao autor do ato infracional sua segurança em toda sua integralidade. Devemos buscar o entendimento dessas aplicações, pois medidas socioeducativas possuem uma finalidade pedagógica para que o educando em desenvolvimento possa ser reinserido, e não como fins de punição.

Assim pode-se levantar alguns questionamentos que possam nos ajudar a entender melhor a importância dos aspectos estabelecidos para aplicação das medidas socioeducativas.

O que a legislação aponta sobre as medidas socioeducativas para adolescentes autores de atos infracionais?

- As políticas de educação em espaço de privação de liberdade ajudam na reinserção social do autor do ato infracional?
- Qual o papel da educação para ajudar adolescentes em liberdade assistida?

Ao decorrer deste estudo, busca-se a compreensão dos princípios estabelecidos no artigo 101, sua aplicação e como ela têm um papel muito importante na recuperação do autor do ato infracional. Deve-se buscar o entendimento e compreensão pois é dever de todos assegurar a integridade física e moral das crianças e dos adolescentes seja ele autor de ato infracional ou não. Como sujeito em desenvolvimento, aquele que comete crime sofre sanções penais, porém ao ser reinserido a partir da

medida socioeducativa esse educando não pode ser marginalizado, ou estereotipado pois existe a chance de reincidência pelos quais o caminho do crime acolhe esse menor e o transforma num cidadão que sem oportunidades poderá recorrer aos atos ilícitos cometidos anteriormente.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe a possibilidade de aplicação de medidas socioeducativas a adolescentes autores de atos infracionais. Essas medidas podem ser cumpridas em meio aberto que são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida; ou em meio privativo de liberdade que são semiliberdade e internação em instituições próprias. Apesar de não serem compreendidas como penas e apresentarem caráter predominantemente pedagógico, as medidas socioeducativas obrigam o adolescente infrator ao seu cumprimento, sujeitando-o, inclusive, às sanções previstas no ECA. Segundo o artigo 112, a autoridade competente verifica a prática de ato infracional e aplica a medida de acordo com a gravidade do ato.

O autor Grandino (2007), cita que o Estatuto da Criança e do Adolescente teve origem na colaboração de vários grupos de intelectuais, integrantes de associações civis, afiliados de organizações populares e especialistas em diversas áreas da educação tiveram participação efetiva nas discussões que colaboraram e deram origem aos artigos da nova legislação. Ao contrário da origem de muitas leis que surgem pelas mãos de uns poucos políticos, o Estatuto é resultado de um trabalho coletivo, construído por aqueles que encontravam absolutamente envolvidos com as crianças e adolescentes. Inclusive eles próprios participaram das discussões, por meio de atividades promovidas em diversos locais do país, organizadas por associações e organizações de atendimento a crianças e adolescentes que ajudaram a desenvolver o Estatuto.

Saraiva (2006, p. 46) afirma que:

Inimputabilidade, todavia, não implica impunidade. A lei estabelece medidas de responsabilização compatíveis com a condição de peculiar pessoa em desenvolvimento destes agentes, mesmo em se admitindo possa o Estatuto da Criança e do Adolescente ser revisto no sentido de estabelecer um tratamento diferenciado para certa espécie de ato infracional.

O ato de punir o fato não tem efeito positivo na vida do ator do ato infracional, e o autor afirma que mesmo que o ECA necessite ser revisto, a lei dispõe de medidas de responsabilização compatíveis com a condição no menor no momento do ocorrido.

A respeito das medidas socioeducativas, Saraiva (2006, p. 46) diz que:

O Estatuto prevê e sanciona medidas Socioeducativas e Medidas de Proteção eficazes. Reconhece a possibilidade de privação provisória de liberdade ao infrator [...] e oferece uma gama larga de alternativas de responsabilização, cuja mais grave impõe o internamento sem atividades externas.

O jovem infrator recebe a responsabilização do crime de acordo com o grau da gravidade, o momento de internação pode ser recluso numa instituição, como também a possibilidade de privação provisória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre os aspectos da aplicação das medidas socioeducativas de acordo com o estatuto da criança e do adolescente, apontam que na teoria são eficientes para a reeducação do menor infrator pois considera o jovem na sua integralidade, porém a reincidência é um fato que pode ocorrer. Dessa forma, faz-se necessário averiguar na prática qual o rigor aplicado no cumprimento das medidas socioeducativas e toda a sociedade como um todo, têm o dever de proteger e denunciar casos em que há descumprimentos, exageros em nome da lei, pois a lei não tem a função de punir o menor, busca-se a reinserção dos mesmos, em ambientes sociais para uma vez reinseridos terem a oportunidade de fazer novas escolhas das quais terão resultados diferentes. Ou seja, a medida socioeducativa terá eficácia em conjunto com políticas públicas nas áreas de educação, assistência e profissionalização. Legislação com maior rigor ou medidas socioeducativas rigorosas não podem ser sinônimos de eficácia, pois ao retornar à realidade social o jovem volta revoltado, sem amparo e por consequência a reincidência, porque de fato o crime acolhe o indivíduo sem opção e esse é o papel da escola, da família e da sociedade no geral primeiramente pois a educação é para todos.

Esse assunto pode ser aprimorado pois não havia a pretensão de esgotar essa temática, visto que essa análise as medidas socioeducativas sob o ponto de vista pedagógico a luz do ECA é assunto atual deve-se ter avanços no universo científico.

Assim, pode-se concluir, que a reinserção na aprendizagem pode ser diferente e mais atrativa a partir da inserção de novas intencionalidades pedagógicas e novos recursos, que propõe alternativas para que o menor não retorne a prática do delito, as quais podem gerar melhores resultados no ensino e também, transformar a educação para jovens em situação de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

Grandino, P. J. (2007). **Estatuto da Criança e do Adolescente: o sentido da lei para as relações intergeracionais.** Brasília, DF: Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/12_junqueira.pdf. Acesso 25 maio, 2025.

Lei n. 8.069. (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso 17 abr. 2025.

Galvão, L. K. S. (2005). **Concepções de adolescentes em conflito com a lei sobre direitos humanos e sentimento de injustiça**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/primafacie/article/view/7185>. Acesso 1 jun. 2025.

KLEINA, C. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 1. ed. Curitiba. PR: Iesde Brasil S/A, 2016.

SARAIVA, J. B. C. **Compêndio de Direito Penal Juvenil: Adolescente e Ato Infracional**. 3.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

GARANTIA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES PORTADORES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO



GUARANTEERING THE EDUCATIONAL RIGHTS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

GLAUCIA MARIA DE SOUZA

Especialização em TEA pela FAUP-Faculdade União Paulistana (2023); Graduação em Pedagogia pela FPSJ-Faculdade Paulista São José (2019); Especialização em Bases Fisiológicas e Metodologia do Treinamento Desportivo pela UNIFESP-Universidade Federal de São Paulo (2011); Graduação em Educação Física pela UNISA-Universidade Santo Amaro (2005); Professora de Educação Física na EE João Kopke desde 2006 e Professora de Educação Infantil (CEI) pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

Este artigo disserta sobre a garantia dos direitos de aprendizagens dos estudantes portadores do Transtorno do Espectro Autismo, apontando para a necessidade de legislações vigentes da Educação Inclusiva e da formação continuada dos docentes. Para isso, inicia trazendo as caracterizações dos sujeitos com TEA no sentido de possibilitar que determinadas especificidades como a dificuldade de comunicação seja evidenciada para favorecer estratégias e práticas pedagógicas adequadas. Em seguida, aborda sobre a Educação Inclusiva como elemento fundamental para que os estudantes com TEA se encontrem presente no cotidiano do ensino regular, que seja visualizado e que se tornem centrais na organização de propostas e atividades que respeitem suas necessidades. Em continuidade, faz interlocuções entre a Educação Especial e a atuação do docente de ensino regular, demonstrando a importância desta parceria para o desenvolvimento integral dos estudantes autistas e de sua formação cidadã qualificada. Por fim, conclui evidenciando que a formação continuada é dos principais pontos a ser pensado pelo docente, uma vez que esta fornece a construção de saberes que capacitem para trazer práticas pedagógicas que conversem com as especificidades dos estudantes com autismo, de forma a favorecer seu desenvolvimento e sua formação. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: TEA; Educação Inclusiva; Educação Especial.

ABSTRACT

This article discusses the assurance of learning rights for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), highlighting the need to enforce existing legislation on Inclusive Education, supported by Special Education and the ongoing professional development of teachers. In order to do so, it begins by presenting the characteristics of individuals with ASD, aiming to make certain specificities - such as communication difficulties - more visible, to support the development of appropriate pedagogical strategies and practices. Next, it addresses Inclusive Education as a fundamental element in ensuring that students with ASD are present in the daily routine of mainstream education, are recognized, and become central to the organization of proposals and activities that respect their needs. The article then explores the interaction between Special Education and the work of regular classroom teachers, demonstrating the importance of this partnership for the holistic development of autistic students and their qualified development as citizens. Finally, it concludes by emphasizing that ongoing teacher training is one of the key aspects to be considered by educators, as it builds the knowledge necessary to implement pedagogical practices that address the specific needs of students with autism, thus fostering their development and education. This is a literature review study.

Keywords: ASD; Inclusive Education; Special Education.

INTRODUÇÃO

A escola constantemente se encontra diante de uma diversidade de novos desafios que são apresentados diante de estudos que mostram deficiências sociais na formação dos sujeitos. O histórico que retrata o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, apesar de estar em pauta há bastante tempo, ainda se constitui em um destes desafios, uma vez que as transformações tanto na estrutura física quanto nas práticas pedagógicas necessitam de maior formação continuada que implique na conscientização dos profissionais atuantes dentro desta instituição social.

Ao pensar nos estudantes com TEA, parece que este desafio se torna maior, visto que na atualidade o número de estudantes que apresentam este transtorno tem, aumentando significativamente, e trazendo para escola uma responsabilidade de desenvolvimento integral diante das peculiaridades, especificidades e individualidades destes estudantes.

É notório que muitas pesquisas trazem subsídios para processos de ensino-aprendizagem que tragam com centralidade às necessidades destes estudantes, mas a prática parece estar muito aquém do que deveria ser, solicitando estratégias urgentes para a garantia dos direitos educacionais dos estudantes autistas.

Neste sentido, este artigo traz por objetivo fomentar discussões que repercutem em mudanças reais dentro dos espaços escolares diante da compreensão sobre autismo, como aprendem e qual o papel do docente e da Educação Especial neste cenário, buscando melhorias na qualidade de ensino que é ofertada aos estudantes com TEA.

Para compor este artigo, foi utilizado o método de pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre este tema.

CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um desafio para os profissionais de educação que se encontram em um momento de apropriação de conhecimento sobre o transtorno e das estratégias que são necessárias e importantes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, garantindo a inclusão escolar destes estudantes e sua formação cidadã.

De acordo com Grossi et al (2020), a identificação dos sintomas que indicam o TEA são fundamentais para que sejam pensadas estratégias metodológicas nas escolas, porém nem sempre estes profissionais sabem quais são as especificidades deste público. Os estudantes que apresentam TEA possuem algumas características semelhantes e outras mais individuais, as quais se encontram relacionadas aos modos de vivências e personalidades, ampliando o leque de elementos que precisam ser observados para entender cada estudante com TEA.

Segundo Grossi et al (2020) apesar da identificação de características que podem levar a um estudo sobre a presença do TEA nos estudantes, a ciência ainda não conseguiu trazer informações mais precisas sobre as causas que levam ao nascimento de uma criança com autismo. Porém, um ponto que sempre é levantado é um histórico e hereditário de presença de sujeitos com TEA na família, visto que as hipóteses apontam para fatores genéticos. Outro ponto relacionado ao lado genético formado ainda na barriga da mãe pode ser citada fatores de risco que estão relacionados ao ambiente como infecções neonatais.

Para Oliveira et al (2017), é possível levantar algumas características como as dificuldades apresentadas pelo estudante com TEA de socialização, assim como de comunicação com o outro, até para relatar suas necessidades. O rol de interesses do estudante com TEA é muito restrito e direcionado. Estes pontos são os mais evidenciados e podem aparecer com diferenças em cada estudante com autismo, visto que o próprio TEA tem níveis diferentes que são identificados por uma equipe especializada multifuncional.

Corroborando com a fala descrita acima, Oliveira et al (2017), os estudantes que apresentam autismo podem demonstrar comportamentos comuns e diversos entre si, os quais fazem parte tanto do transtorno quanto da personalidade e das intervenções que foram realizadas como terapias, por exemplo. Dentre estas características, a dificuldade de comunicação é a que se torna mais saliente, fazendo com que busquem formas de se expressarem como gritos, birras, risos, repetição de palavras, entre outros.

De acordo com Pezzi et al (2020), o TEA tem como sua principal especificidade, justamente, esta comunicação que nem sempre é efetiva, principalmente, quando não são formados vínculos afetivos. O rol de interesses do estudante com TEA se torna restrito, o que demanda observações mais aproximadas para tomar estes interesses como ponto de partida na organização das práticas pedagógicas ofertadas, de forma a possibilitar as aprendizagens deste estudante.

Ainda na perspectiva de Pezzi et al (2020), as características do TEA podem ser observadas desde a primeira infância, as quais vão demonstrando prejuízos e limitações no desenvolvimento dos estudantes

Ratificando esta ótica, Santos e Vieira (2017) expõem que a interação entre pares, as relações comunicativas e os comportamentos excêntricos apresentados pelo estudante autista se encontram correlacionadas ao grau de TEA que cada um apresenta. O TEA pode se apresentar em níveis leves, moderados e severos, diagnosticados por uma equipe multifuncional especializada. Dessa forma, não se torna possível homogeneizar os estudantes autistas, devendo se atentar às suas intelectualidades e suas limitações, o que não confere modelos pré-estabelecidos e sim possibilidades de ações.

A primeira infância, segundo Oliveira et al (2017), é um dos momentos em que o autismo pode ser identificado, precisando de um conhecimento sobre o TEA para o apontamento da possibilidade de um estudante possuir o transtorno. Ao ter um diagnóstico precoce as intervenções possibilitam um acompanhamento que infere na conquista de autonomia destes estudantes, o que é fundamental para sua vida social. Infelizmente, é possível observar que muitas famílias demoram a procurar auxílio especializado, uma vez que compreender que existe uma criança autista sob sua responsabilidade é um processo que leva um pouco de tempo para ser aceito, porém é fundamental que a busca de terapias seja o mais rápido possível, pensando no bom desenvolvimento desta.

Existem situações e comportamentos que podem ser identificados com facilidade nas relações que a criança com TEA constitui com o outro e com o meio, necessitando que o observador detenha conhecimento sobre o transtorno tanto para identificar quanto para não estigmatizar as crianças. Para Santos e Vieira (2017), não somente o atraso na fala pode ser indicativo de que uma criança tenha TEA, outros fatores precisam fazer parte desta análise, uma vez que quando muito pequenas, a oralidade se encontra em construção.

Enquanto a fala está neste processo, as relações interpessoais podem chamar mais atenção, principalmente quando as crianças passam a brincar juntas, tornando possível evidenciar o isolamento, o que se torna muito comum na criança com TEA. Este isolamento se dá pela falta de reciprocidade na interação, provinda da criança com autismo. Outro elemento importante que pode se constituir como aspecto para identificação do autismo é a necessidade de uma rotina fechada, levando a criança a ficar incomodada com a mudança nesta rotina.

Ao ter contato com estas primeiras informações sobre características e modos de ação, conforme Santos e Vieira (2017), é possível salientar que o TEA não é linear, podendo ser manifestado de formas diferentes em cada estudantes, assim como não existem fórmulas para a identificação do transtorno. São as relações que vão sendo estabelecidas, os vínculos criados com os estudantes que favorecem que elementos relacionados ao autismo sejam visualizados, o que leva a necessidade de orientação para que a família busque acompanhamento especializado que possa constatar ou não o TEA.

Neste sentido, ter conhecimento sobre o que é o TEA e suas características é fundamental, como colocam Santos e Vieira (2017). Por meio deste conhecimento e, portanto, do diagnóstico realizado pela equipe multifuncional, que o professor será capaz de constituir práticas pedagógicas que respeitem as especificidades do estudante com autismo, assim como buscar estratégias metodológicas que sejam atrativos para estes, inferindo no seu desenvolvimento integral e aquisição de aprendizagens significativas, o que garante o princípio de inclusão defendido pela educação contemporânea.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO GARANTIA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS

A educação inclusiva, de acordo com Pezzi et al (2020), traça caminhos em que toda a diversidade seja exaltada, aceita e levada em consideração nos momentos de organizações e planejamentos de aulas no cotidiano escolar. A legislação pertinente aponta para a importância da inclusão quando esta é referente aos estudantes que apresentam deficiência, mas o cenário visualizado nem sempre é convidativo para estas crianças, se mostrando apenas como uma obrigação a cumprir, o que não tem efetivado esta inclusão e nem observadas as necessidades específicas destes estudantes.

Sobre esta crítica, Gaia (2017) reitera que as políticas públicas precisam ser colocadas em práticas para a garantia dos direitos educacionais e de desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência, entendendo que a instituição educacional é social e possuía a função de ser formativa para que todos os sujeitos sejam capazes de constituírem visões críticas e reflexivas como cidadãos transformadores do meio.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é citada por Santos e Vieira (2017) para demonstrar que esta não pode apenas ficar no papel. Segundo estes autores, esta legislação evidencia que não são apenas condições de acesso que precisam ser garantidas para os estudantes com deficiência, mas a garantia de permanência, o que inclui os recursos, adaptações e ações dos profissionais que se encontram nestes estabelecimentos educacionais, na defesa dos direitos dos estudantes com deficiência. A atuação de todos os setores, exposta na legislação, deve ocorrer em colaboratividade em que a articulação de possibilidades e estratégias de ações sejam de responsabilidade de todos, assim como das famílias.

A educação inclusiva, conforme Ferreira et al (2019), tem muitos desafios para serem superados. Sobre isto, estes autores colocam, abordando a LBI, que:

Em seu texto, a educação inclusiva é apresentada como um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas educacionais inclusivos, onde caberiam mudanças substanciais na cultura da escola e na sua estrutura, secularmente estabelecidas, de modo que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas. O texto ainda assinala que este processo demanda: práticas orientadas pela igualdade e diferença como valores indissociáveis capazes de promover a superação da lógica da exclusão; de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las; de atender às necessidades específicas de todos os alunos e alunas. Assim, busca-se a eliminação da lógica da exclusão, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos num espaço comum e diverso. (FERREIRA et al, 2019, p. 7)

Para Pezzi et al (2020), é inegável que na atualidade o processo de inclusão pode se tornar cada dia mais complexo, o que gera estranheza visto que as literaturas, pesquisas e estudos sobre a educação inclusiva estão cada vez mais fortalecidos e veiculados no meio educacional. Um dos pontos importantes que precisa ser visualizado é que tanto as políticas públicas que se sustentam na LBI quanto a atuação docente mais aproximada dos estudantes deficientes, se articulam para o melhor desenvolvimento dos estudantes deficientes, assim como primam por uma formação cidadão que lhes possibilite não só autonomia no cotidiano diário, mas atuar de forma a transformar a sociedade, não diferindo dos ideais para os estudantes sem deficiência.

Oliveira et al (2017) trazem um ponto importante quando relembram sobre os movimentos que passam a dar visão à inclusão escolar. Segundo estes autores, o fortalecimento desta perspectiva se deu ainda nos anos 90, sendo internacional e nacional as discussões que permeavam a questão pensando em formas de tornar possível esta inclusão. Apesar de projetadas ações há cerca de 30 anos, na atualidade vemos uma maior movimentação das escolas para garantia destes direitos para além da matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Os desafios estão sendo

enfrentados e a falta de conhecimento mais aprofundado para o assunto tem sido considerada a principal barreira a ser transpassada, a fim de efetivar a inclusão dos estudantes com deficiência.

Dentre as diversidades que precisam fazer parte do cotidiano e serem incluídas no que concerne sobre o acolhimento e compreensão das necessidades de cada estudante, os estudantes autistas parecem ser parte dos desafios citados para que realmente sejam incluídos no cotidiano educacional. Para Oliveira et al (2017), este desafio não se dá somente na educação, mas na área da saúde também

Diante desta perspectiva, Pezzi et al (2020) também trazem a falta de conhecimento dos profissionais de educação sobre o TEA, o que contribui para esta dificuldade em sua inclusão. Associada à falta de conhecimento, existe uma linha por trás da ignorância que se estabelece pela constituição de pré-julgamentos sobre o estudante autista, suas características e limitações. A distorção sobre o TEA e a dificuldade de estabelecimento de comunicação entre o professor e o estudante autista podem ser citados como elementos que acabam por excluir estes mesmos estando presentes todos os dias na escola, sem um olhar mais sensível para a forma com que aprendem.

Em concordância, Vasconcelos (2022) aborda que a inclusão dos estudantes TEA tem se tornando cada vez mais difícil pela dificuldade de os profissionais de ensino entenderem sobre o transtorno. Portanto, a necessidade de formação continuada qualificada para estes profissionais é importante e urgente para a garantia do direito educacional dos estudantes com deficiência.

EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO PARCEIRA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As práticas pedagógicas que são pensadas levando em consideração as especificidades do estudante autista, segundo Ferreira et al (2019), devem se basear em propostas que mostrem compreensão sobre a diversidade de aprendizagens tendo como consciência a individualidade de cada estudante autista. Tais propostas se fundem com os conhecimentos que o professor vai ampliando ao buscar a formação continuada específica que lhe oferece suporte para articular o cotidiano as reais necessidades de aprendizagens destes estudantes.

Ainda na perspectiva de Ferreira et al (2019), os estudos que passaram a ser delineados sobre os estudantes deficientes que já possuem algumas décadas, vieram do interesse de grupos privados e não do Estado como um todo. Foram estas pesquisas que acabaram levantando a necessidade de atuação dos órgãos públicos e que derivou as legislações vigentes, porém o arcabouço de formação ofertada por estabelecimentos públicos sobre o assunto só tem se destacado na atualidade em que o TEA tem aparecido com maior relevância que antes, visto que é possível visualizar o aumento de estudantes autistas na escola.

Para Gaia (2017), os avanços na Educação Especial, os quais favorecem o acompanhamento dos estudantes com deficiência, pois suas necessidades e limitações se tornam centrais na

organização das práticas pedagógicas, se torna um direito destes estudantes, porém nem sempre esta é valorizada diante da sua função, atribuindo a ela toda responsabilidade sobre os avanços dos estudantes deficientes, o que se torna um erro por ser uma parceira do cotidiano e dos professores de sala de aula. Esta perspectiva em que a Educação Especial passa a perder a função para que foi constituída precisa ser transformada com urgência para que atenda a sua responsabilidade efetivamente.

A Educação Especial tem a função, de acordo com Gaia (2017), de possibilitar junto com a escola que os direitos de aprendizagens dos estudantes com deficiência sejam garantidos nesta instituição social, com vistas a combater a exclusão que fez e ainda faz parte do cotidiano escolar. A Constituição Federal traz os direitos de todos, o que deve ser parte das responsabilidades da escola, primando pela inclusão dos estudantes com deficiência neste espaço e cotidiano.

Neste sentido, Ferreira et al (2019) apontam para a importância de a escola dar subsídios para os atendimentos das necessidades do estudante com TEA como a utilização de metodologias que facilitem o processo de ensino aprendizagem seja na Educação Especial seja no dia a dia das aulas que ocorrem dentro da sala. A Educação Especial faz parte do Projeto Político Pedagógica da escola, precisando ser visualizada como um recurso fundamental para o desenvolvimento dos estudantes com autismo, a qual precisa estar em parceria com as aulas regulares, possibilitando a organização de práticas pedagógica que levem em consideração as especificidades do estudante autista.

A garantia de acesso e permanência dos estudantes autistas na escola é lei, assim como a Educação Especial que fornece instrumentos metodológicos que inferem nas aprendizagens significativas destes estudantes diante de sua forma de conceber, ser e estar no mundo. De acordo com Santos e Vieira (2017), a inclusão vai além destes dois itens, necessitando que a escola compreenda que precisa se ressignificar para atender as necessidades deste público e atender a sua formação formadora que deve atingir a todos os estudantes da escola.

Dessa forma, a Educação Especial, citada por Ferreira et al (2019), se constitui como um meio fundamental para a garantia desta inclusão. Os autores evidenciam que:

Nesse sentido, pode-se compreender o AEE como um dispositivo (lugar ou serviço), que vem possibilitar a perspectiva inclusiva, a qual não se vê concretizada apenas em função de uma Política que regulamente, oriente e garanta sua função e funcionamento. Aspectos de toda ordem, os quais envolvem, por exemplo, a cultura local de onde tanto as escolas, quanto os espaços especializados historicamente substitutivos à escolarização, coexistem, torna-se fator suficiente para que tal perspectiva reproduza um *status quo*, legitimando ofertas segregadoras que em nada modifiquem a situação de estigmatização social. (FERREIRA et al, 2019, p. 15)

Para Grossi et al (2020), a Educação Especial tem profissionais docentes que se pautam em um conhecimento de uma formação continuada que lhes dá sustento nas intervenções no processo de ensino-aprendizagem, as quais buscam trazer instrumentos que estejam de acordo com as necessidades dos estudantes para que ampliem seus saberes. Ao ter propriedade de conhecimento sobre as características e especificidades dos estudantes autistas, estes profissionais trazem pontos de partidas e recursos metodológicos que vão estimular a curiosidade e o interesse destes estudantes para construir seus conhecimentos, revelando-se na aquisição de aprendizagens realmente significativas e que serão utilizadas no seu cotidiano de vivências sociais, dentro e fora do ambiente escolar.

A elaboração de um currículo adequado que converse com o regular é importante para que os estudantes aprendam sobre elementos importantes para sua formação cidadã. Segundo Grossi et al (2020), o currículo precisa ser funcional, ou seja, ter significado para os estudantes os elementos que são aprendidos, os conceitos e conteúdos, conversando com suas realidades na perspectiva de encontrar funcionalidade para o que é aprendido. Um plano educacional individualizado produzido pela equipe de Educação Especial juntamente com os docentes regulares é de suma importância para que cada especificidade e individualidade dos estudantes com deficiência sejam exaltadas, a fim da construção de estratégias metodológicas que são pensadas nas práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral destes.

Vale ressaltar que modelos pré-definidos não atendem as especificidades dos estudantes autistas com perfeição, visto que as individualidades estão muito presentes. Tais modelos podem servir de motivação para as adequações necessárias como colocam Grossi et al (2020), devendo o docente ficar engessado a eles, uma vez que as tentativas podem ser frustrantes tanto para o estudante com autismo quanto para o docente. O vínculo afetivo e o conhecimento sobre quem são os estudantes em suas essências são pontos importantes que devem ser levados em consideração ao avaliar quais as melhores práticas pedagógicas a serem organizadas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, se mostra essencial as relações que são estabelecidas no cotidiano educacional entre docentes seja da Educação Especial seja do ensino regular com os estudantes autistas, pois estas relações darão subsídios para compreender como cada estudante com TEA aprende, favorecendo a constituição de planejamento adequados e que trarão resultados positivos para o desenvolvimento integral destes estudantes e poderão favorecer a formação cidadã almejada na escola, com a capacidade de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos apresentados no teor deste artigo, foi possível identificar que a inclusão de estudantes com autismo ainda se constitui como um desafio para os docentes no espaço escolar atual, uma vez que a falta de conhecimento tem impactado diretamente nas ações que são realizadas dentro da escola. Porém, avanços se tornam mais perceptíveis pelo entendimento das legislações sobre inclusão que consolidam sua efetivação no cotidiano escolar, fazendo com que estes visualizem as necessidades dos estudantes, precisando passar para um outro nível em que estas necessidades sejam o cerne das organizações de práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA e sua formação cidadão, objetivos estes das escolas.

Primeiramente, conhecer sobre o transtorno e levantar caracterizações que sugerem que o TEA pode se tornar um grande aliado para pensar nas estratégias de ações a serem realizadas. Este conhecimento não dá ao docente o certificado de especialização, a fim de identificar e conferir laudos, mas facilita no momento de orientar os familiares a buscarem especialistas que sejam capazes de analisar diante de suas especialidades e multifuncionalidade as relações entre o aprender e como ensinar, se baseando nas individualidades e especificidades de cada estudante.

Quando comprovado o TEA por meio de laudo médico, os docentes precisam buscar compreender quais são seus interesses e como estes podem ser utilizados como estímulo para ensinar os conteúdos e conceitos que fazem parte do currículo educacional. As estratégias metodológicas vão sendo constituídas com a ampliação do saber do docente, o qual não deve buscar modelos prontos para ser aplicados e sim modelos para adaptar a cada realidade como forma de inspiração para a constituição de suas próprias práticas pedagógicas.

Neste sentido, a aproximação com os docentes que atuam na Educação Especial é fundamental, uma vez que estes têm maior conhecimento sobre a área educacional e sobre os estudantes com autismo, visto que esta deve estar presente na escola e no acompanhamento de todos os estudantes que apresentam alguma peculiaridade biológica que interfere no processo de ensino-aprendizagem.

A articulação de práticas pedagógicas conjuntas, favorece em grande escala o desenvolvimento dos estudantes com autismo dentro e fora da sala de aula. A Educação Especial ocupa um espaço importante na formação dos estudantes com TEA, uma vez que auxilia o docente nas relações e interações que são estabelecidas no cotidiano escolar, assim como oferta momentos individuais ou em grupos pequenos para acompanhar esta estudante, se familiarizando ainda mais com sua forma de aprender.

Entendendo estas articulações, a escola passa a caminhar mais efetivamente para uma educação inclusiva e qualificada para os estudantes com TEA, atendendo as premissas legislativas e garantindo os direitos de aprendizagens destes estudantes.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá et al. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva**. *Educ. Real.*, v. 44, n. 1, 2019.
- GAIA, Ronan da Silva Parreira. **Educação Especial no Brasil: análises e reflexões**. 2017. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/r_revistas/20170719100610.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- GROSSI, Breno Henrique Ribeiro et al. **O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações**. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.*, São Paulo, v.20, n.1, 2020
- OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves et al. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura**. *Educ. rev.*, v. 33, 2017.
- PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski et al. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes**. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 24, 2020.
- SANTOS, Regina Kelly dos Santos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional**. *Revista Includere*, v. 3, n. 1, 2017.
- VASCONCELOS, Joelson Menezes de. **Inclusão escolar da criança e do adolescente com TEA: uma revisão sistemática de literatura de 2015 a 2021**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 33, 2022.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF MUSIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



IVANY MARIA DE OLIVEIRA

Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2008); Pós-Graduação em Educação Infantil pela UNINOVE (2012); Pós-Graduação em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Pós-Graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na CEI Maria José de Souza e na EMEI José Canavó Filho, ambos na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da música no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, destacando suas contribuições para a formação cognitiva, afetiva e social da criança. A música, compreendida como linguagem universal e elemento cultural, revela-se essencial para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, de criatividade e expressão. No contexto da educação infantil, a prática musical favorece a socialização, amplia repertórios culturais e contribui para a inclusão, tornando-se um recurso pedagógico de grande relevância. O estudo é fundamentado em referenciais teóricos como Piaget, Vygotsky, Brito e Gainza, os quais ressaltam o valor da música como instrumento de aprendizagem significativa. Conclui-se que a inserção da música na educação infantil potencializa o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma formação integral da criança.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento; Pedagogia.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of music in the learning process and child development, highlighting its contributions to children's cognitive, affective, and social development. Music, understood as a universal language and cultural element, proves essential for the development of communication skills, creativity, and expression. In the context of early childhood education, musical practice promotes socialization, broadens cultural repertoires, and contributes to inclusion, making it a highly relevant pedagogical resource. The study is based on theoretical frameworks such as those of Piaget, Vygotsky, Brito, and Gainza, which emphasize the value of music as an instrument for meaningful learning. It is concluded that the inclusion of music in early childhood education enhances the teaching-learning process, promoting a comprehensive development of children.

Keywords: Music; Early Childhood Education; Learning; Development; Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A música está presente na vida do ser humano desde os primeiros momentos de sua existência, constituindo-se como uma linguagem universal que possibilita comunicação, expressão e interação social. No campo educacional, especialmente na educação infantil, a música ocupa um papel fundamental, uma vez que contribui para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais.

De acordo com Brito (2003), a música pode ser considerada um recurso pedagógico que promove aprendizagens significativas, pois estimula a sensibilidade, a percepção e a criatividade. Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre em interação com o meio social, e nesse sentido, a música torna-se um importante instrumento de mediação cultural e social.

O interesse em estudar a importância da música na educação infantil justifica-se pela necessidade de refletir sobre sua inserção nas práticas pedagógicas, não apenas como atividade recreativa, mas como recurso que favorece o desenvolvimento integral da criança. Além disso, a música possibilita experiências estéticas, culturais e inclusivas, que são fundamentais para a formação de sujeitos críticos e criativos.

Este artigo tem como objetivo analisar a relevância da música na educação infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, sua aplicação pedagógica e os benefícios para a aprendizagem e socialização das crianças.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é considerada uma linguagem universal, capaz de transcender barreiras culturais e linguísticas. Para Gainza (1988), a musicalidade é inerente ao ser humano e manifesta-se desde cedo, seja por meio de sons, ritmos ou movimentos corporais. Ainda segundo a autora, o contato com

a música desde a infância favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e amplia as possibilidades de comunicação e expressão.

No contexto da educação infantil, a música pode ser vista não apenas como forma de entretenimento, mas como uma linguagem simbólica que possibilita às crianças interagir com o mundo, desenvolver percepções e expressar emoções. Nesse sentido, a música contribui para a construção da identidade cultural e para a formação de valores sociais.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, Piaget (1975) enfatiza que a criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, sendo o jogo e a exploração fundamentais nesse processo. A música, quando inserida nas atividades lúdicas, amplia as possibilidades de aprendizagem, pois permite à criança experimentar sons, ritmos e melodias de maneira significativa.

Já Vygotsky (1998) ressalta a importância da mediação social na aprendizagem. Nesse sentido, a música, quando orientada por educadores, possibilita que a criança ultrapasse seus limites individuais, alcançando níveis mais elevados de desenvolvimento. Através do canto coletivo, de atividades rítmicas e instrumentais, a criança vivencia experiências que favorecem a cooperação, a socialização e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como memória e atenção.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A utilização da música no processo educativo contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo. Conforme afirma Penna (2008), a música estimula a memória, a concentração e o raciocínio lógico. Além disso, auxilia na percepção auditiva, importante para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização.

No aspecto emocional, a música possibilita à criança expressar sentimentos e emoções de maneira livre e espontânea. De acordo com Brito (2003), o contato com diferentes melodias e ritmos auxilia na regulação emocional e contribui para o equilíbrio psicológico, favorecendo o bem-estar e a autoestima.

Outro ponto relevante é o papel da música na socialização. Atividades como cantar em grupo, brincar com instrumentos e dançar favorecem a cooperação, o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento. Para Gainza (1988), a prática musical em grupo proporciona um espaço de interação que fortalece vínculos sociais e promove valores como solidariedade e respeito.

A música também atua como meio de expressão, permitindo que a criança se comunique de diferentes formas, mesmo quando ainda não domina completamente a linguagem oral. Esse aspecto é fundamental para crianças pequenas, pois amplia as possibilidades de comunicação e interação com o mundo.

A PRÁTICA MUSICAL NA ESCOLA

A inserção da música no cotidiano escolar é um elemento fundamental para o processo educativo na infância. No entanto, a forma como essa prática ocorre depende, em grande parte, da atuação do professor e da concepção pedagógica da instituição de ensino. A música não deve ser vista apenas como um recurso recreativo, mas como uma ferramenta pedagógica capaz de favorecer aprendizagens significativas, estimular a criatividade e fortalecer a socialização das crianças.

O professor é peça-chave na mediação das experiências musicais. Cabe a ele criar situações que despertem o interesse da criança pela música, promovendo atividades que sejam desafiadoras, prazerosas e significativas. Segundo Penna (2008), não é necessário que o educador seja especialista em música, mas é fundamental que ele tenha sensibilidade, abertura e preparo para explorar a música como recurso pedagógico.

Nesse sentido, a função do professor não se restringe a ensinar canções ou ritmos, mas envolve proporcionar vivências musicais que ampliem as experiências culturais das crianças. Ele deve estimular a exploração sonora, permitir que as crianças improvisem, valorizem suas produções e se sintam participantes ativas do processo.

Além disso, o professor atua como mediador cultural, pois é responsável por apresentar diferentes estilos musicais, possibilitando que a criança conheça a diversidade cultural existente e aprenda a respeitar as diferenças. Essa função educativa é essencial para formar sujeitos críticos e conscientes de sua própria identidade cultural.

As metodologias de ensino musical na educação infantil devem priorizar o caráter lúdico e participativo. A música, quando associada ao brincar, torna-se mais significativa e próxima da realidade da criança.

Entre as atividades que podem ser desenvolvidas destacam-se:

- Rodas de música: momento coletivo que estimula a socialização, a escuta e o respeito ao ritmo do grupo;
- Jogos rítmicos: brincadeiras que exploram palmas, estalos e batidas, favorecendo a coordenação motora e a percepção rítmica;
- Exploração de instrumentos de percussão: possibilita que a criança descubra sons diferentes, desenvolvendo percepção auditiva e noção de ritmo;
- Dramatizações musicais: permitem que as crianças associem música, movimento e expressão corporal, estimulando a imaginação;
- Escuta de diferentes gêneros musicais: amplia o repertório cultural e promove o contato com diferentes culturas e tradições.

De acordo com Brito (2003), essas atividades precisam ser planejadas de forma adequada à faixa etária, respeitando o nível de desenvolvimento e os interesses das crianças. O planejamento pedagógico deve prever momentos de criação, improvisação e apreciação, de modo que as crianças se sintam protagonistas no processo de aprendizagem.

A MÚSICA COMO PARTE DO CURRÍCULO ESCOLAR

Outro aspecto relevante é a integração da música ao currículo escolar. A Lei nº 11.769/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatória a presença do ensino de música na educação básica. Isso evidencia a importância da música não apenas como atividade complementar, mas como componente que deve estar articulado às demais áreas do conhecimento.

Quando inserida de forma interdisciplinar, a música pode dialogar com outras disciplinas, como Língua Portuguesa (através de rimas e poesias), Matemática (com ritmos e contagens), História (resgate de canções populares) e Educação Física (danças e movimentos rítmicos). Essa articulação amplia as possibilidades de aprendizagem e torna a prática musical mais significativa para os alunos.

Apesar da relevância da música, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em sua implementação. Entre os principais desafios estão a falta de formação específica dos professores, a carência de recursos materiais (como instrumentos musicais) e a ausência de espaços adequados para a realização das atividades.

Segundo Penna (2008), um dos obstáculos é a visão de que a música é um complemento, e não parte essencial do processo educativo. Essa concepção reduz o potencial pedagógico da música e limita seu uso às festividades escolares, quando, na realidade, deveria estar presente no cotidiano da sala de aula.

Superar esses desafios exige investimento em formação docente, valorização das práticas artísticas e compreensão, por parte das escolas, de que a música contribui de maneira significativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança.

BENEFÍCIOS DA MÚSICA PARA A APRENDIZAGEM

A presença da música no processo de ensino-aprendizagem traz contribuições que vão além do aspecto artístico e estético, alcançando dimensões cognitivas, linguísticas, motoras, sociais e emocionais. Ao ser inserida de forma intencional na prática pedagógica, a música amplia as possibilidades de desenvolvimento integral das crianças, favorecendo aprendizagens significativas e duradouras.

A música, por sua natureza lúdica e expressiva, é um campo fértil para o desenvolvimento da criatividade. Quando a criança tem a oportunidade de criar sons, inventar melodias ou explorar instrumentos, ela está exercitando a imaginação e exercendo sua capacidade criadora.

Segundo Piaget (1975), a criatividade surge a partir da experimentação e da descoberta, processos que estão presentes nas atividades musicais. Cada tentativa de cantar de modo diferente, de acompanhar uma canção com palmas ou de improvisar um ritmo representa um exercício de construção de conhecimento e de expressão criativa.

Além disso, a música estimula a imaginação simbólica, permitindo que a criança associe sons a imagens, histórias ou personagens. Brincadeiras musicais que envolvem dramatização e movimento corporal ampliam ainda mais esse potencial, favorecendo a expressão artística e a sensibilidade estética.

Nesse sentido, a criatividade musical contribui para que a criança desenvolva confiança em suas próprias ideias, tornando-se mais autônoma, participativa e capaz de propor soluções criativas em diferentes contextos escolares e sociais.

CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O contato com a música desempenha papel relevante no processo de alfabetização, sobretudo porque estimula a consciência fonológica — habilidade de perceber e manipular os sons da fala, essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Brito (2003), as canções, parlendas, rimas e jogos de palavras são recursos musicais que facilitam a percepção dos fonemas e a memorização de estruturas linguísticas. O ritmo presente nas músicas auxilia na segmentação de palavras, enquanto a repetição de sons favorece a fixação de novos vocábulos.

A música também enriquece o vocabulário da criança, uma vez que apresenta palavras novas em contextos lúdicos e agradáveis. Além disso, promove o desenvolvimento da expressão oral, já que cantar, recitar ou interpretar canções exige articulação, clareza e entonação.

Outro aspecto relevante é a relação entre música e leitura. A leitura de letras de músicas, acompanhada de gestos e movimentos, pode ser um caminho motivador para que a criança estabeleça conexões entre texto escrito e oralidade. Assim, a música não apenas contribui para a alfabetização, mas também desperta o prazer pelo aprendizado e o gosto pela leitura.

MÚSICA E INCLUSÃO ESCOLAR

A música ocupa lugar especial no processo de inclusão escolar, por se constituir em linguagem acessível e universal. Diferentemente da linguagem verbal, que pode ser um obstáculo para algumas crianças, a linguagem musical possibilita a expressão e a comunicação de sentimentos, emoções e ideias de forma espontânea e democrática.

Vygotsky (1998) defende que a aprendizagem é mediada pelo contexto social e que todos os indivíduos têm potencial para se desenvolver, desde que lhes sejam oferecidas as condições adequadas. Nesse sentido, a música é um recurso pedagógico que promove a inclusão, pois permite que cada criança participe de acordo com suas possibilidades, valorizando suas singularidades.

Para crianças com deficiência auditiva, atividades de ritmo e percussão possibilitam a percepção das vibrações sonoras. Já crianças com deficiência intelectual podem encontrar na música uma forma de interação e socialização, fortalecendo sua autoestima e sua participação no grupo. A música também pode auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora de crianças com deficiências físicas, por meio de atividades que envolvem movimentos corporais acompanhados de sons.

Assim, a música contribui para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, acolhedores e sensíveis às diferenças, promovendo a convivência respeitosa e a valorização da diversidade.

Além dos aspectos cognitivos e linguísticos, a música também exerce influência direta no desenvolvimento motor da criança. Atividades como dançar, bater palmas, acompanhar ritmos com os pés ou manipular instrumentos exigem coordenação motora fina e ampla, contribuindo para o fortalecimento físico e para o desenvolvimento do esquema corporal.

Segundo Gainza (1988), o movimento corporal associado à música auxilia na conscientização do corpo e na percepção rítmica, habilidades fundamentais para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, a prática musical favorece a integração entre mente e corpo, tornando a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa.

Outro benefício relevante da música é o estímulo à socialização. Cantar em grupo, organizar apresentações musicais ou participar de brincadeiras rítmicas coletivas favorece a cooperação, a disciplina e o respeito ao outro.

Para Penna (2008), a prática musical coletiva promove valores de solidariedade e colaboração, uma vez que exige que cada participante ouça e respeite o tempo e o espaço do outro. Dessa forma, a música atua como instrumento de fortalecimento de vínculos sociais e afetivos, contribuindo para a formação de sujeitos mais participativos e conscientes de seu papel no grupo.

A música também tem impacto direto no campo emocional. Ao ouvir ou produzir música, a criança vivencia diferentes emoções, aprendendo a reconhecer, expressar e regular seus sentimentos.

Segundo Brito (2003), a música pode ser utilizada como recurso terapêutico, auxiliando no controle da ansiedade, no alívio de tensões e na promoção do bem-estar. Para a educação infantil, isso significa oferecer um espaço de acolhimento e expressão, em que a criança possa se sentir segura para experimentar e se desenvolver integralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo permite concluir que a música é um recurso pedagógico de grande relevância para a educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança. Além de favorecer aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a música possibilita experiências culturais e estéticas que ampliam o repertório da criança e fortalecem sua identidade.

É importante ressaltar que a música não deve ser vista apenas como atividade recreativa, mas como parte integrante do currículo escolar. Para isso, é fundamental que os professores sejam sensibilizados e capacitados a utilizar a música de forma intencional, planejada e significativa.

Conclui-se, portanto, que a música, ao ser inserida nas práticas pedagógicas da educação infantil, promove aprendizagens significativas e contribui para a formação de sujeitos criativos, críticos e socialmente integrados.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi, 1988.
- PENNA, Maura. **Educação musical e práticas sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A PSICOPEDAGOGIA E O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO

PSYCHOPEDAGOGY AND THE MOVEMENT IN EDUCATION



JANAINNA BASTOS DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela faculdade Unisant'anna (ano de conclusão 2010), Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Horizonte Azul.

RESUMO

O trabalho irá abordar como a psicopedagogia pode auxiliar na promoção de uma educação mais inclusiva, levando em conta as necessidades individuais dos estudantes e oferecendo um ambiente de aprendizado mais eficiente. Ademais, ressalta a relevância do papel do psicopedagogo no ambiente escolar, colaborando com os professores para detectar e ultrapassar os obstáculos de aprendizado dos estudantes. Em conclusão, o texto destaca a relevância de investir na capacitação dos profissionais da educação e na execução de políticas públicas que valorizem a contribuição da psicopedagogia para a educação. O tema do poder da psicopedagogia na educação, destacando a importância dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem. A psicopedagogia é uma área interdisciplinar que busca compreender as dificuldades de aprendizagem dos indivíduos, identificar suas causas e desenvolver estratégias e intervenções para auxiliá-los no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicopedagogia; Inclusão; Equidade.

ABSTRACT

This paper will address how psychopedagogy can help promote a more inclusive education, taking into account the individual needs of students and providing a more efficient learning environment.

Furthermore, it highlights the relevance of the role of the psychopedagogue in the school environment, collaborating with teachers to detect and overcome students' learning obstacles. In conclusion, the text highlights the relevance of investing in the training of education professionals and in the implementation of public policies that value the contribution of psychopedagogy to education. The theme of the power of educational psychology in education, highlighting the importance of this approach in the teaching-learning process. Educational psychology is an interdisciplinary field that seeks to understand individuals' learning difficulties, identify their causes, and develop strategies and interventions to assist them in the learning process.

KEYWORDS: Education; Educational Psychology; Inclusion; Equity.

INTRODUÇÃO

Um dos principais pilares da psicopedagogia é a avaliação diagnóstica. Através dela, o psicopedagogo identifica as necessidades específicas de cada aluno, suas potencialidades e dificuldades. Essa análise é fundamental para a elaboração de um plano de intervenção personalizado, que visa promover o desenvolvimento global do indivíduo.

De acordo com Felipe e Benevenuto (2013, p. 62):

O termo dificuldades de aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado (BENEVENUTTI, 2013, p.62).

Além da avaliação, a psicopedagogia atua na prevenção e intervenção em problemas de aprendizagem. Ela oferece suporte tanto para os alunos que apresentam dificuldades pontuais como para aqueles que têm transtornos mais complexos, como dislexia, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e autismo. Nesses casos, o psicopedagogo trabalha em parceria com outros profissionais da saúde e da educação, buscando uma abordagem integrada e multidisciplinar.

Um dos grandes benefícios da psicopedagogia na educação é a promoção da inclusão. Ao compreender as singularidades de cada aluno, o psicopedagogo contribui para a criação de práticas pedagógicas mais diversificadas e inclusivas. Isso permite que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas individualidades e potencialidades.

Outro aspecto importante da psicopedagogia é o acompanhamento e orientação aos professores. O psicopedagogo atua como um mediador entre a teoria e a prática, auxiliando os educadores na

identificação e manejo de questões relacionadas à aprendizagem. Ele também pode oferecer formações e capacitações, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Além disso, a psicopedagogia contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos. Por meio de atividades lúdicas, jogos e dinâmicas, o psicopedagogo estimula a autoestima, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes. Essas competências são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal dos indivíduos, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

A psicopedagogia atua na promoção da saúde mental e no combate ao bullying e outras formas de violência escolar. Ela orienta professores, pais e alunos na identificação e prevenção de situações de risco, promovendo um ambiente escolar seguro e acolhedor. Dessa forma, contribui para o bem-estar e a qualidade de vida de toda a comunidade escolar.

Diante de todos esses benefícios, fica claro o poder transformador da psicopedagogia na educação. Ela não apenas ajuda a superar as dificuldades de aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e solidários. Por isso, é essencial investir nessa área e valorizar o trabalho dos profissionais que atuam nela.

Em resumo, a psicopedagogia é uma ferramenta fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, eficaz e humanizada. Ela reconhece a diversidade dos alunos, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Portanto, é essencial que gestores, educadores e pais reconheçam o poder da psicopedagogia e sua importância para o sucesso educativo de todos os alunos.

A psicopedagogia é uma área que vem ganhando cada vez mais destaque no campo da educação. Compreender o seu poder e importância é fundamental para garantir uma prática educativa eficaz e inclusiva. Neste texto, discutiremos o papel da psicopedagogia na educação, seus princípios, métodos e benefícios para alunos e educadores.

O termo psicopedagogia deriva da junção de duas disciplinas: a psicologia e a pedagogia. Essa interdisciplinaridade permite que a psicopedagogia atue de forma abrangente, considerando tanto aspectos cognitivos quanto emocionais dos alunos. Ela busca compreender as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, propondo estratégias diferenciadas para potencializar o processo educativo.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

Um dos principais princípios da psicopedagogia é a valorização das diferenças individuais dos alunos. Cada aluno é único, com seu próprio ritmo de aprendizagem, estilo cognitivo e necessidades específicas. O papel do psicopedagogo é identificar essas diferenças e adaptar as práticas pedagógicas de acordo com as características e demandas de cada estudante. Isso permite uma abordagem mais personalizada e eficaz, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, a psicopedagogia atua na prevenção e intervenção em problemas de aprendizagem. Ela oferece suporte aos professores na identificação e manejo de dificuldades de aprendizagem, transtornos neuropsicológicos e questões emocionais que podem interferir no processo educativo. Ao trabalhar em parceria com os educadores, o psicopedagogo contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante, promovendo o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

No contexto familiar, a psicopedagogia também incentiva a comunicação e a interação entre pais e filhos, promovendo um ambiente de diálogo franco e receptivo. O profissional de psicopedagogia pode aconselhar os pais sobre a relevância de manter uma comunicação efetiva com os filhos, escutar e entender suas necessidades, criar laços afetivos robustos e consolidar uma relação de confiança e respeito recíproco. Esta partilha de experiências e vivências auxilia no reforço dos vínculos familiares e no crescimento saudável dos pequenos.

Através da parceria entre família, escola e psicopedagogia, é possível promover um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e estimulante para as crianças. O apoio contínuo da família na educação, aliado ao suporte da psicopedagogia, favorece o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas individualidades e potencializando suas capacidades. A valorização da família como parceira na educação e a atuação da psicopedagogia como mediadora nessa relação são essenciais para a construção de uma educação mais humanizada e eficaz.

Em síntese, a parceria entre a família, a escola e a psicopedagogia são essenciais para o sucesso educacional e o bem-estar das crianças. O apoio contínuo da família na educação, aliado à expertise da psicopedagogia, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo sua aprendizagem, promovendo sua autoconfiança e fortalecendo seus laços familiares. Por isso, é fundamental que pais, educadores e psicopedagogos trabalhem em conjunto, em prol do desenvolvimento pleno e saudável das crianças, garantindo uma base sólida para seu futuro educacional e profissional.

A formação docente é um aspecto fundamental para garantir a qualidade e eficácia do ensino nas escolas. Neste contexto, a psicopedagogia desempenha um papel decisivo, contribuindo para a formação integral dos educadores e para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Neste texto, abordaremos a importância da formação docente e a contribuição da psicopedagogia no contexto educacional, destacando seus princípios, métodos e impactos na aprendizagem dos alunos.

A exclusão tende a piorar o quadro de dificuldades de aprendizagem, visto que a criança que apresenta tal quadro geralmente apresenta baixa autoestima e pouca autonomia, características que aumentam quando estas se sentem excluídas por sentirem-se diferentes dos demais (FELIPE; BENVENUTTI, 2013, p. 62).

A formação docente é um processo contínuo e complexo, que envolve a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas e a reflexão sobre a prática educativa. Os professores desempenham um papel crucial na formação dos alunos, influenciando não apenas o seu desenvolvimento acadêmico, mas também o seu bem-estar emocional e social. Por isso, é essencial que os educadores estejam bem-preparados e atualizados para enfrentar os desafios da sala de aula.

Nesse sentido, a psicopedagogia surge como uma área de conhecimento que pode contribuir significativamente para a formação docente. A psicopedagogia busca compreender o processo de aprendizagem dos alunos, identificando suas dificuldades e potencialidades e propondo estratégias de intervenção personalizadas. Ela oferece aos educadores ferramentas e recursos para lidar com a diversidade de perfis de alunos presentes nas escolas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e individualizada.

Outro aspecto relevante da psicopedagogia na formação docente é a promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos educadores. A capacidade de lidar com as emoções, de se comunicar de forma eficaz, de resolver conflitos e de trabalhar em equipe são competências essenciais para a atuação dos professores. O psicopedagogo pode oferecer formações e orientações para que os educadores desenvolvam essas habilidades, tornando-os mais preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

A psicopedagogia pode contribuir para a formação docente ao oferecer ferramentas e estratégias para a avaliação e acompanhamento dos alunos. A avaliação diagnóstica é uma etapa fundamental para identificar as necessidades dos alunos e planejar intervenções adequadas. O psicopedagogo pode orientar os educadores na utilização de instrumentos de avaliação, na interpretação dos resultados e na elaboração de planos de ação individualizados. Isso permite um acompanhamento mais eficiente e significativo do processo de aprendizagem dos alunos.

Devido à dificuldade de aprendizagem o fracasso escolar da criança ou do adolescente pode influenciar na construção de sua identidade, causando o sentimento de incapacidade e baixa autoestima, pois a criança que tem o sentimento de incapacidade tende a perder o interesse pelo aprendizado, pois não acredita em si e em sua capacidade (FELIPE; BENVENUTTI, 2013, p. 62).

Outra contribuição importante da psicopedagogia na formação docente é a promoção da reflexão sobre a prática pedagógica. O psicopedagogo pode auxiliar os professores na análise crítica de suas práticas, identificando pontos fortes e áreas de melhoria. Através de supervisões, assessorias e grupos de estudo, os educadores podem aprimorar suas competências pedagógicas, inovar suas estratégias de ensino e adaptar suas práticas às demandas e desafios do contexto educacional atual.

A psicopedagogia também pode atuar na formação de professores como uma área de conhecimento específica, oferecendo cursos de especialização, capacitações e atualizações na área. Essa formação complementar permite que os educadores adquiram conhecimentos teóricos e práticos sobre as questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, ampliando suas competências e recursos para atuar de forma mais eficaz e inclusiva.

Diante de todos esses aspectos, fica evidente a importância da psicopedagogia na formação docente e no trabalho educativo. A psicopedagogia contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, eficazes e humanizadas, valorizando as diferenças individuais dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Por isso, é fundamental que gestores, educadores e pais reconheçam o potencial da psicopedagogia e invistam na formação e qualificação dos profissionais que atuam nessa área.

Em resumo, a formação docente e o trabalho de psicopedagogia estão intrinsecamente ligados, sendo indispensáveis para a promoção de uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos alunos. A psicopedagogia contribui para a formação dos professores, oferecendo ferramentas, recursos e orientações para uma prática educativa mais eficiente e inclusiva. Dessa forma, ela se torna uma aliada fundamental na busca por uma educação que respeite a diversidade, potencialize as habilidades dos alunos e promova o seu sucesso acadêmico e pessoal.

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo um pilar essencial no apoio contínuo na educação dos pequenos. No contexto educacional, a parceria entre família e escola é de extrema importância, e a psicopedagogia tem um papel significativo nessa relação, atuando como mediadora e orientadora para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos. Neste texto, iremos explorar a importância do apoio familiar na educação, as contribuições da psicopedagogia nesse processo e como essa parceria pode beneficiar o desenvolvimento das crianças.

A família é o primeiro ambiente de socialização da criança e exerce uma influência significativa em seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. É na família que a criança recebe os primeiros estímulos, valores e aprendizados, moldando a sua percepção de mundo e contribuindo para a formação de sua personalidade. Nesse sentido, o apoio familiar na educação é crucial, pois a família pode ser uma aliada importante no processo de aprendizagem dos filhos.

A presença e o suporte dos pais na rotina escolar dos filhos têm um impacto positivo no desempenho acadêmico e no bem-estar emocional das crianças. O acompanhamento dos estudos, a participação nas atividades escolares, o estímulo à leitura e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais são algumas das formas pelas quais os pais podem contribuir para o sucesso educacional de seus filhos. Além disso, o envolvimento da família na vida escolar da criança demonstra o valor que os pais atribuem à educação e fortalece a relação de confiança e parceria com a escola.

Algumas vezes, a preguiça e a desorganização são consequência destes fatores e não a causa, entende-se que o professor tem um papel essencial na vida desta criança ou adolescente, pois além de identificar um determinado problema em relação à aprendizagem do aluno, cabe a este pedir o auxílio da família e, se for o caso, de outrem, a fim de auxiliar o mesmo nesta situação. É preciso um trabalho em conjunto, onde todos os envolvidos intencionam buscar melhores soluções para o problema, visando sempre preservar a integridade e os direitos da criança aluno (FELIPE; BENVENUTTI, 2013).

A psicopedagogia é uma área do conhecimento que atua na interface entre a educação e a psicologia, buscando compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos e promover estratégias eficazes para superar dificuldades e potencializar habilidades. No contexto familiar, a psicopedagogia desempenha um papel fundamental, ao oferecer orientações e recursos para que os pais possam apoiar de forma mais eficaz o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Um dos principais objetivos da psicopedagogia no âmbito familiar é orientar os pais sobre as melhores práticas para acompanhar e estimular a aprendizagem dos filhos em casa. Através de orientações sobre a organização do ambiente de estudo, a criação de rotinas e hábitos saudáveis de estudo, a escolha de atividades educativas adequadas ao desenvolvimento da criança, os pais podem se tornar parceiros ativos no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o progresso acadêmico e emocional dos filhos.

A psicopedagogia pode auxiliar os pais na identificação e manejo de possíveis dificuldades de aprendizagem dos filhos. Através de avaliações psicopedagógicas, o psicopedagogo pode identificar os pontos fortes e fracos da criança, suas potencialidades e necessidades específicas de aprendizagem. Com base nesses dados, são elaborados estratégias e planos de ação personalizados, que podem ser implementados tanto na escola quanto em casa, sob a orientação do psicopedagogo.

Outro aspecto relevante da atuação da psicopedagogia no âmbito familiar é o suporte emocional e psicológico oferecido aos pais. Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem dos filhos podem gerar ansiedade, angústia e insegurança nos pais, impactando negativamente a relação familiar. O psicopedagogo pode ajudar os pais a compreender e lidar com essas emoções, orientando-os sobre como apoiar e motivar os filhos, como estabelecer limites e regras, como promover a autonomia e a autoestima das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria entre família e escola é fundamental para o sucesso educacional dos alunos. A colaboração entre pais e educadores, pautada no diálogo, respeito mútuo e interesse pelo bem-estar da criança, fortalece os laços familiares e promove um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Nesse sentido, a presença ativa da família na vida escolar dos filhos reforça a importância da educação como um projeto compartilhado, que envolve não apenas a escola, mas também a comunidade e a família.

Por sua vez, a psicopedagogia surge como uma aliada estratégica nessa parceria entre família e escola, atuando na identificação e superação de possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como na promoção de estratégias e recursos para potencializar suas habilidades e competências. A atuação do psicopedagogo no âmbito familiar visa orientar os pais sobre as melhores práticas para apoiar a aprendizagem dos filhos em casa, oferecendo suporte emocional e psicológico, identificando necessidades específicas de aprendizagem da criança e proporcionando orientações sobre como promover um ambiente educativo saudável e estimulante.

Ao promover a interação e o diálogo entre pais, escola e psicopedagogia, é possível criar um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e humanizado, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. A colaboração entre esses três atores contribui para o fortalecimento dos laços familiares, o crescimento emocional e acadêmico das crianças, bem como para a construção de uma educação mais eficaz e personalizada, que respeite as individualidades e potencialidades dos alunos.

É importante destacar a relevância de um olhar atento e sensível para as necessidades e demandas da família e dos alunos, respeitando suas particularidades e buscando estratégias educacionais que valorizem a diversidade e promovam a inclusão. A construção de uma rede de apoio sólida, composta por pais, educadores, psicopedagogos e demais profissionais da educação, fortalece o suporte emocional, cognitivo e social das crianças, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para o seu desenvolvimento.

Por fim, considerando o complexo cenário educacional atual, é fundamental reconhecer o poder transformador da parceria entre família, escola e psicopedagogia na promoção de uma educação de qualidade, que valorize as potencialidades dos alunos, respeite suas diferenças e promova o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Ao fortalecer os laços familiares, oferecer suporte emocional e promover estratégias educacionais personalizadas, é possível construir um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e eficaz, que prepara as crianças e jovens para enfrentar os desafios e oportunidades do século XXI.

Em suma, a colaboração entre família, escola e psicopedagogia representa um importante caminho para a construção de uma educação mais humanizada, que reconheça a importância do apoio familiar e da intervenção psicopedagógica no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao fortalecer essa parceria e investir no potencial de cada aluno, é possível construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde a educação seja um direito de todos e uma ferramenta poderosa para a transformação social.

A família, sendo o primeiro espaço social da criança, tem um impacto significativo no seu crescimento emocional, cognitivo e social. A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos é crucial para o êxito escolar e a saúde emocional dos pequenos. A participação ativa dos pais nas tarefas escolares, o incentivo à leitura, a supervisão dos estudos e a valorização da educação como um alicerce fundamental na vida dos filhos são alguns dos meios pelos quais a família pode contribuir de maneira benéfica para o progresso educacional dos pequenos.

Em uma sociedade em constante transformação e evolução, a educação desempenha um papel crucial na formação das novas gerações, preparando os indivíduos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o apoio familiar e o trabalho da psicopedagogia se destacam como dois pilares fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, contribuindo de maneira significativa para a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise Crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. Cadernos de Psicopedagogia, v.3, n. 6, 70-71, jun. 2004.

BOSSA, Nádia. A. A Psicopedagogia no Brasil, Contribuições a partir da prática. Editora: WAK. Edição 4. 2015.

_____. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática, 3, ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e ao Adolescente. 3 ed., Brasília, 2001.

CORDIÉ, A. Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, Eugênio. Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

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

_____. A Atenção Aprisionada: Psicopedagogia da Capacidade Ascensional. Porto Alegre: Penso, 2012.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O LÚDICO: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO



PHYSICAL EDUCATION AND THE PLAYFUL: PEDAGOGICAL PERSPECTIVES FOR THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF THE STUDENT

JAQUELY DE VASCONCELOS AZEVEDO

Graduação Em Educação Física Pela Faculdade Uninove – (2012); Especialista Em Deficiências Múltiplas E Intelectuais – Faveni (2024); Professora De Ensino Fundamental Ii – Educação Física – Na Emef Dr Hellio Taváres.

RESUMO

O presente estudo investiga a relação entre a Educação Física e as práticas lúdicas no contexto educacional contemporâneo, analisando como a incorporação de elementos lúdicos nas aulas de Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, explorando as contribuições teóricas sobre o lúdico na educação e sua aplicabilidade no ensino da Educação Física. Os resultados evidenciam que a ludicidade constitui um elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando experiências significativas que transcendem a mera execução de movimentos corporais. Além do mais, o estudo demonstra que a integração do lúdico nas práticas pedagógicas da Educação Física favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também aspectos cognitivos, sociais e afetivos dos educandos. Conclui-se que a utilização consciente e planejada de atividades lúdicas representa uma estratégia pedagógica eficaz para tornar as aulas de Educação Física mais atrativas, participativas e educativamente significativas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com práticas corporais saudáveis e inclusivas.

Palavras-chave: Educação Física; Ludicidade; Desenvolvimento Integral; Práticas pedagógicas; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study investigates the relationship between Physical Education and playful practices in the contemporary educational context, analyzing how the incorporation of playful elements into Physical Education classes can contribute to the comprehensive development of students. The research uses a qualitative approach, based on a literature review, exploring theoretical contributions on playfulness in education and its applicability to Physical Education teaching. The results demonstrate that playfulness constitutes a fundamental element in the teaching-learning process, providing meaningful experiences that transcend the mere execution of body movements. Furthermore, the study demonstrates that the integration of playful elements into Physical Education pedagogical practices favors not only motor development but also cognitive, social, and affective aspects of students. It is concluded that the conscious and planned use of playful activities represents an effective pedagogical strategy for making Physical Education classes more engaging, participatory, and educationally meaningful, contributing to the development of critical, creative citizens committed to healthy and inclusive physical practices.

Keywords: Physical Education; Playfulness; Integral Development; Pedagogical Practices; Teaching and Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, tem passado por transformações significativas em suas concepções pedagógicas ao longo das últimas décadas. Tradicionalmente associada à preparação física e ao desenvolvimento de habilidades motoras específicas, a disciplina ampliou seus horizontes para incorporar uma perspectiva mais holística do desenvolvimento humano. Neste contexto, a dimensão lúdica emerge como elemento central para repensar as práticas pedagógicas e metodológicas da área, desafiando paradigmas tradicionais e abrindo novas possibilidades para a construção de experiências educativas mais significativas e transformadoras.

Por meio de experiências educativas, há de se considerar o lúdico. E vale elencar que o conceito de lúdico, derivado do latim "ludus" que significa jogo, brincadeira, divertimento, transcende a simples noção de entretenimento para constituir-se como uma forma peculiar de relacionamento com o mundo e consigo mesmo. Huizinga (2019, p. 45) destaca que "o jogo é anterior à cultura e a acompanha desde os primórdios até a fase de civilização em que nos encontramos", evidenciando sua relevância antropológica e educacional. Esta perspectiva amplia significativamente as possibilidades de compreensão sobre como as atividades lúdicas podem ser incorporadas de forma sistemática e intencional no processo educativo, superando visões reducionistas que as limitam ao mero passatempo ou distração.

Nesta lógica, a evolução histórica da Educação Física no Brasil revela uma trajetória marcada por diferentes paradigmas e concepções pedagógicas. Desde as influências militaristas do início do século XX até as abordagens crítico-superadoras contemporâneas, a disciplina tem buscado constantemente sua identidade e legitimidade no contexto educacional. Soares (2018, p. 67) observa que "a Educação Física brasileira vivenciou momentos de ruptura e continuidade, refletindo as transformações sociais, políticas e educacionais de cada época histórica". Esta trajetória histórica evidencia a necessidade de abordagens pedagógicas que contemplem as demandas atuais da sociedade, incluindo a valorização da diversidade cultural, a promoção da inclusão e o desenvolvimento de competências para a vida contemporânea. No âmbito da Educação Física escolar, a ludicidade assume características particulares, uma vez que se manifesta através do movimento corporal e das interações sociais inerentes às práticas físicas e esportivas. Segundo Freire (2017, p. 78), "a Educação Física deve proporcionar experiências corporais significativas que permitam aos estudantes compreenderem-se como sujeitos históricos e culturais". Esta compreensão demanda uma abordagem pedagógica que valorize não apenas os aspectos técnicos e físicos das atividades, mas também suas dimensões expressivas, criativas e relacionais, reconhecendo o corpo como território de múltiplas linguagens e possibilidades comunicativas. Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar as contribuições das práticas lúdicas para o desenvolvimento integral dos educandos nas aulas de Educação Física, identificando estratégias pedagógicas que promovam experiências educativas significativas e transformadoras no contexto escolar contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão do fenômeno lúdico na educação requer uma análise cuidadosa de suas bases teóricas e filosóficas. Kishimoto (2018, p. 127) argumenta que "o lúdico não se limita ao jogo ou à brincadeira, mas constitui uma atitude diante da vida e do conhecimento que privilegia a criatividade, a espontaneidade e a alegria de aprender". Esta definição ampla permite vislumbrar as múltiplas possibilidades de incorporação da ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Física, superando visões reducionistas que a associam apenas ao entretenimento superficial ou à ausência de seriedade educacional. A dimensão educativa do lúdico fundamenta-se na premissa de que o ser

humano aprende de forma mais efetiva quando está emocionalmente envolvido com a atividade proposta. Vygotsky (2016, p. 89) enfatiza que "na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade". Esta perspectiva sugere que as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento de potencialidades que podem não se manifestar em contextos mais formais e estruturados, criando zonas de desenvolvimento proximal que favorecem a aprendizagem significativa.

Já o desenvolvimento cognitivo através das atividades lúdicas na Educação Física manifesta-se através de múltiplos processos mentais que são mobilizados durante as práticas corporais. A resolução de problemas motores, a tomada de decisões táticas, a percepção espaço-temporal e a coordenação de movimentos complexos constituem desafios cognitivos que estimulam o desenvolvimento de funções executivas superiores. Piaget (2019, p. 156) destaca que "o jogo é um meio privilegiado através do qual a criança constrói seu conhecimento sobre o mundo físico e social, estabelecendo relações causais e desenvolvendo estruturas mentais cada vez mais complexas".

Sendo assim, no contexto específico da Educação Física, a ludicidade manifesta-se através de diversas modalidades e estratégias pedagógicas. Os jogos cooperativos, por exemplo, representam uma alternativa às práticas competitivas tradicionais, promovendo valores como solidariedade, inclusão e participação coletiva. Brotto (2019, p. 156) destaca que "os jogos cooperativos proporcionam experiências de ganhar juntos, aprender juntos e celebrar juntos, transformando a competição em oportunidade de crescimento mútuo". Esta abordagem alinha-se com os princípios da educação inclusiva e com as diretrizes curriculares contemporâneas que valorizam o desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesta lógica, a implementação de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física demanda planejamento cuidadoso e compreensão profunda de seus princípios filosóficos e metodológicos. Orlick (2018, p. 201) explica que "os jogos cooperativos baseiam-se na premissa de que todos podem participar, ninguém é excluído, e o objetivo principal é a diversão coletiva e o aprendizado compartilhado". Esta filosofia contrasta significativamente com modelos competitivos tradicionais que frequentemente geram exclusão, frustração e desinteresse entre estudantes com menor habilidade motora ou experiência esportiva prévia.

Nesta lógica, o conceito de corporeidade assume relevância fundamental quando discute-se a relação entre Educação Física e ludicidade. Merleau-Ponty, citado por Nóbrega (2019, p. 98), enfatiza que "o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles". Esta perspectiva fenomenológica do corpo sugere que as experiências lúdicas na Educação Física devem contemplar não apenas os aspectos biomecânicos do movimento, mas também suas dimensões perceptivas, expressivas e relacionais. A corporeidade lúdica na Educação Física manifesta-se através de

experiências que integram sensação, percepção, emoção e cognição em um processo único e indivisível. Santin (2018, p. 78) explica que "o corpo lúdico é aquele que brinca, que se expressa, que comunica e que constrói significados através do movimento, superando a fragmentação cartesiana que separa corpo e mente". Esta compreensão integral do corpo demanda práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade dos estudantes e suas formas particulares de vivenciar e interpretar as experiências corporais.

Vale elencar que a dança educativa constitui outro exemplo significativo de como a ludicidade pode ser incorporada às aulas de Educação Física. Através da expressão corporal e do movimento criativo, os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes formas de comunicação não-verbal, desenvolvendo simultaneamente aspectos motores, estéticos e culturais. Marques (2020, p. 203) observa que "a dança na escola deve ser compreendida como linguagem artística que permite aos estudantes expressarem seus sentimentos, ideias e experiências através do movimento consciente e intencional". O trabalho com dança na Educação Física escolar enfrenta desafios específicos relacionados a preconceitos de gênero, resistências culturais e limitações de formação docente. Strazzacappa (2017, p. 89) argumenta que "a superação destes obstáculos requer estratégias pedagógicas criativas que valorizem a diversidade cultural dos estudantes e promovam experiências positivas com o movimento expressivo". A utilização de danças folclóricas regionais, ritmos contemporâneos populares entre os jovens e criações coreográficas coletivas pode contribuir para diminuir resistências e aumentar a participação e o engajamento dos estudantes.

Ademais, as atividades circenses, tradicionalmente associadas ao espetáculo e ao entretenimento, têm encontrado espaço crescente no ambiente escolar como estratégia pedagógica inovadora. O malabarismo, o equilíbrio e a acrobacia, quando adaptados ao contexto educacional, proporcionam experiências corporais únicas que desafiam os estudantes a superarem seus limites de forma lúdica e prazerosa. Duprat (2018, p. 134) argumenta que "as artes circenses na escola favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da força e da flexibilidade, além de estimular a criatividade e a autoconfiança dos educandos". A pedagogia das atividades circenses na escola fundamenta-se em princípios que valorizam o processo de aprendizagem em detrimento do produto final, enfatizando a superação pessoal, a colaboração e a expressividade. Bortoleto (2019, p. 267) destaca que "o circo na escola não visa formar artistas profissionais, mas proporcionar experiências corporais enriquecedoras que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes". Esta perspectiva educacional do circo alinha-se perfeitamente com os objetivos da Educação Física escolar, oferecendo alternativas metodológicas criativas e motivadoras.

Adicionalmente, vale mencionar o papel das tecnologias digitais nas aulas de Educação Física. A incorporação de tecnologias digitais nas aulas de Educação Física representa uma tendência contemporânea que pode ser explorada de forma lúdica e educativa. Os jogos eletrônicos de movimento, os aplicativos de monitoramento de atividade física e as plataformas virtuais de dança e

exercícios abrem novas possibilidades para engajar os estudantes nativos digitais. Finco (2017, p. 167) pontua que "a tecnologia na Educação Física deve ser utilizada como ferramenta pedagógica que amplia as possibilidades de movimento e não como substituta das experiências corporais reais". O uso pedagógico de tecnologias na Educação Física deve ser criterioso e intencional, evitando a sedução tecnológica que pode comprometer os objetivos educacionais fundamentais da disciplina. González (2020, p. 145) adverte que "a tecnologia deve servir aos propósitos educacionais e não determinar as práticas pedagógicas, mantendo sempre o foco no desenvolvimento humano integral através do movimento". Esta perspectiva crítica é fundamental para orientar decisões conscientes sobre quando, como e por que utilizar recursos tecnológicos nas aulas.

Em observância ao esporte, as modalidades esportivas tradicionais também podem ser ressignificadas através da incorporação de elementos lúdicos que ampliem suas possibilidades educativas. A criação de variações nas regras, a utilização de materiais alternativos e a proposição de desafios criativos podem transformar esportes convencionais em experiências mais inclusivas e participativas. Reverdito (2019, p. 234) sugere que "a pedagogia do esporte na escola deve priorizar a formação humana através da prática esportiva, utilizando metodologias que valorizem a participação, a cooperação e o desenvolvimento de valores éticos".

A formação de professores de Educação Física constitui aspecto fundamental para a efetiva implementação de práticas pedagógicas lúdicas. Os cursos de licenciatura necessitam incorporar disciplinas e experiências formativas que capacitem os futuros educadores para compreender e utilizar a ludicidade como estratégia educacional consciente e planejada. Tardif (2018, p. 189) argumenta que "os saberes docentes são construídos através da integração entre conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica". A formação lúdica de professores de Educação Física deve contemplar não apenas aspectos técnicos e metodológicos, mas também dimensões pessoais relacionadas à capacidade de brincar, criar e inovar. Freire (2019, p. 156) destaca que "o professor lúdico é aquele que mantém viva sua capacidade de admirar-se, de questionar e de buscar soluções criativas para os desafios educacionais". Esta formação integral demanda currículos que articulem teoria e prática de forma dialética, proporcionando experiências formativas que desenvolvam competências técnicas, pedagógicas e humanas.

Nesta lógica, as políticas públicas educacionais também exercem influência significativa na implementação de propostas pedagógicas inovadoras na Educação Física. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, incluindo aspectos relacionados à cultura corporal de movimento, à saúde e ao bem-estar. Neira (2020, p. 312) observa que "a BNCC representa um avanço na concepção de Educação Física ao reconhecer a diversidade cultural das práticas corporais e valorizar as experiências dos estudantes". A implementação das diretrizes curriculares contemporâneas demanda investimentos

em infraestrutura, materiais didáticos, formação continuada de professores e reformulação de projetos pedagógicos escolares. Bracht (2018, p. 201) argumenta que "as mudanças curriculares só se efetivam quando acompanhadas de condições materiais e formativas que permitam aos professores desenvolver práticas pedagógicas inovadoras". Esta compreensão sistêmica das reformas educacionais é fundamental para evitar que as propostas curriculares permaneçam apenas no plano das intenções.

Vale mencionar, no entanto que, a dimensão cultural da Educação Física assume particular relevância quando consideramos a ludicidade como elemento pedagógico central. As práticas corporais tradicionais, os jogos populares e as manifestações culturais regionais constituem patrimônio educativo valioso que pode ser incorporado às aulas de forma lúdica e significativa. Daolio (2018, p. 234) argumenta que "a Educação Física deve ser compreendida como prática cultural que dialoga com as tradições e inovações presentes na sociedade contemporânea". O trabalho com jogos tradicionais e brincadeiras populares na Educação Física escolar contribui para a preservação da memória cultural e para o desenvolvimento de identidades locais e regionais. Friedmann (2019, p. 167) destaca que "os jogos tradicionais carregam saberes ancestrais sobre o corpo, o movimento e as relações sociais, constituindo fonte inesgotável de aprendizagens significativas". Esta valorização das tradições lúdicas locais pode fortalecer vínculos comunitários e promover o diálogo intercultural na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das relações entre Educação Física e ludicidade revela um campo de investigação e prática pedagógica extremamente promissor para o desenvolvimento integral dos educandos. As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam que a incorporação consciente e sistemática de elementos lúdicos nas aulas de Educação Física transcende a mera busca por motivação e entretenimento, constituindo-se como estratégia pedagógica fundamentada em sólidas bases teóricas e metodológicas. A ludicidade, quando adequadamente compreendida e implementada, possibilita experiências educativas significativas que contemplam simultaneamente aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos do desenvolvimento humano. A diversidade de modalidades e estratégias lúdicas discutidas ao longo do estudo, desde os jogos cooperativos até as tecnologias digitais, passando pela dança educativa e pelas atividades circenses, demonstra a riqueza de possibilidades disponíveis para os educadores físicos comprometidos com práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Esta amplitude de opções metodológicas permite a adequação

das propostas às diferentes realidades escolares, faixas etárias e necessidades específicas dos estudantes, respeitando a diversidade que caracteriza o ambiente educacional contemporâneo. O desafio central identificado refere-se à necessidade de superar visões dicotômicas que contrapõem seriedade e ludicidade no processo educativo. As evidências apresentadas sugerem que o lúdico, longe de representar uma diminuição do rigor educacional, pode potencializar os resultados da aprendizagem ao criar condições mais favoráveis para o engajamento, a criatividade e a construção significativa do conhecimento. Esta compreensão demanda transformações não apenas nas práticas pedagógicas individuais, mas também nos processos de formação docente, nas políticas curriculares e nas concepções institucionais sobre o papel da Educação Física na educação básica.

Sendo assim, a formação de professores emerge como elemento fundamental para a efetivação das propostas apresentadas. Os cursos de licenciatura em Educação Física necessitam incorporar de forma mais consistente disciplinas e experiências formativas que desenvolvam competências relacionadas à pedagogia lúdica, à criatividade educacional e à inovação metodológica. Esta formação deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões humanas que permitam aos futuros educadores compreender e vivenciar a ludicidade como princípio educativo transformador. Ademais, as políticas públicas educacionais também desempenham papel crucial na criação de condições favoráveis à implementação de práticas pedagógicas lúdicas na Educação Física. O investimento em infraestrutura adequada, a disponibilização de materiais diversificados e o apoio à formação continuada de professores constituem elementos essenciais para que as propostas teóricas se transformem em realidades educacionais concretas e efetivas.

Nesta lógica, a perspectiva futura aponta para a consolidação de uma Educação Física que reconheça e valorize a dimensão lúdica como elemento constitutivo fundamental de sua identidade pedagógica, contribuindo efetivamente para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de relacionar-se de forma positiva com a cultura corporal de movimento ao longo de suas vidas. Esta visão demanda esforços articulados entre instituições formadoras, sistemas educacionais, gestores escolares e educadores, visando à construção de práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras e humanizadoras.

REFERÊNCIAS

- BORTOLETO, M. A. C. **Circo e educação física: compendium das artes circenses aplicadas à educação física**. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2019.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 4. ed. Porto Alegre: Magister, 2018.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2019.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2018.

DUPRAT, R. M. **Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar**. São Paulo: Phorte, 2018.

FINCO, M. D. **Tecnologia digital na educação física escolar: uma proposta de aplicação pedagógica**. Revista Movimento, v. 23, n. 1, p. 165-178, 2017.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 2019.

GONZÁLEZ, F. J. **Educação física e tecnologias: novos desafios pedagógicos**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 34, n. 2, p. 143-156, 2020.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2020.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 4. ed. Natal: EDUFRN, 2019.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. 3. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 2018.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

REVERDITO, R. S. **Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens**. Revista Motriz, v. 25, n. 4, p. 230-240, 2019.

SANTIN, S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, v. 21, n. 53, p. 85-97, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FAMÍLIA COMO APOIO SOCIAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



FAMILY AS SOCIAL SUPPORT FOR PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

JEAN CARLOS VILAS BOAS SASSO

Graduação em engenharia civil e licenciatura em matemática pela Universidade Nove de Julho (2015) e Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2017), respectivamente; Especialista em gestão escolar pela Faculdade Paulistana (2019); Coordenador pedagógico na prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Na educação vemos a necessidade de existir um cuidado continuado, especialmente às pessoas com deficiência intelectual, portanto, cabe ao educador saber quais os apoios sociais da criança/adolescente assistido, isso é possível fazer em conjunto com a área de enfermagem.

Objetivo: Identificar na literatura se há relatos da família ser apoio social à pessoa com deficiência intelectual. **Método:** revisão da literatura com pesquisa nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e National Library of Medicine (Pub-Med). A amostra foi constituída por 10 artigos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. **Resultados:** de acordo com os resultados, foi identificada na literatura que a família é a principal fonte de apoio social a pessoa com deficiência intelectual. **Conclusão:** Há poucos artigos dedicados a esta temática, muitos se focam no cuidado ao cuidador da pessoa com deficiência intelectual, então é recomendado haver mais estudos nesta área.

Descritores: Deficiência Intelectual; Apoio Social e Família.

ABSTRACT

In education, we recognize the need for continued care, especially for people with intellectual disabilities. Therefore, it is the educator's responsibility to understand the social support available to

the child/adolescent being cared for. This can be done in conjunction with nursing. Objective: To identify reports in the literature of families providing social support to people with intellectual disabilities. Method: A literature review was conducted using the Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences (LILACS) and National Library of Medicine (PubMed) databases. The sample consisted of 10 articles, meeting the inclusion and exclusion criteria. Results: The results revealed that the literature identified the family as the primary source of social support for people with intellectual disabilities. Conclusion: Few articles address this topic; many focus on caregiver care for people with intellectual disabilities. Therefore, further studies in this area are recommended.

Descriptors: Intellectual Disability; Social Support; and Family.

INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Enfermagem, os estudantes têm contato com uma ampla diversidade de cenários de prática profissional, por meio de estágios curriculares que favorecem o desenvolvimento de competências técnicas, científicas e relacionais. Entre esses campos, destacam-se a Atenção Primária à Saúde e a Saúde Mental, nos quais a vivência prática possibilita não apenas a aplicação do conhecimento teórico, mas também a reflexão crítica sobre aspectos sociais e educacionais que permeiam o processo de cuidar.

De acordo com o Censo de 2010¹, o Brasil possui 2.611.536 pessoas com deficiência intelectual, correspondendo a 1,4% da população. O conceito dessa condição evoluiu ao longo do tempo, acompanhando o avanço científico e as transformações sociais. Atualmente, é definida como funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com início antes dos dezoito anos, associado a limitações em pelo menos duas áreas de habilidades adaptativas, como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho².

Na perspectiva da Enfermagem, o cuidado integral implica promover, manter ou recuperar a saúde, visando a integração ou reintegração da pessoa à sociedade³. Esse compromisso encontra um ponto de convergência com a Educação, especialmente quando se reconhece que o desenvolvimento pleno de pessoas com deficiência intelectual depende de redes de apoio que envolvem família, escola, comunidade e serviços de saúde.

O apoio social, entendido como um conjunto de interações sistemáticas que geram efeitos emocionais e comportamentais positivos — por meio de informações, orientações ou auxílio material —, é um recurso essencial para a inclusão⁴. Trata-se de um processo bidirecional, no qual tanto quem recebe quanto quem oferece apoio experimenta ganhos na autonomia, no bem-estar e no exercício do controle sobre a própria vida.

Ao aprofundar essa análise, evidencia-se que a família, mais do que um espaço de origem biológica, constitui um núcleo social de grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem da pessoa com deficiência⁵. No contexto escolar, a colaboração entre educadores e profissionais de saúde, incluindo enfermeiros, potencializa a identificação precoce de necessidades, o planejamento de intervenções adaptadas e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, a integração entre Educação e Enfermagem configura-se como um campo estratégico para a efetivação de políticas públicas e práticas interdisciplinares que assegurem a participação social, a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual. Essa abordagem integrada fortalece não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também o compromisso ético com a equidade e a justiça social.

MÉTODOS, RESULTADO E DISCUSSÃO

Este artigo traz uma revisão bibliográfica da literatura sobre a temática: família como rede de apoio social à pessoa com deficiência intelectual. Através de uma análise de pesquisas relevantes, trazemos a síntese do conhecimento sobre este assunto.

Para a realização desse estudo seguiram-se etapas sequenciais: escolha do tema, estabelecimento dos critérios para a inclusão e exclusão de estudos, categorização dos estudos, análise dos estudos, interpretação dos resultados e apresentação.⁽⁶⁾

O levantamento foi realizado nas bases de dados da biblioteca virtual em saúde (BVS): Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e National Library of Medicine (Pub-Med) utilizando os descritores da DESC: Deficiência Intelectual, Apoio Social e Família, entre o período de fevereiro a maio de 2016.

Como critérios estabelecidos para a seleção dos artigos: Artigos disponíveis nas bases de dados descritas, dos últimos quatro anos (2013-2016), em português, inglês e espanhol. Foram encontrados 39 artigos, entretanto após a leitura dos resumos somente 10 contemplavam o tema abordado. Estes foram analisados na íntegra e serão apresentados a seguir.

Demonstra-se em forma de quadro os 10 artigos selecionados, considerando título, autores, recomendações e recomendações/conclusões.

	Título	Autores	Resultados	Recomendações/Conclusões
1	Cuidar de um membro da família com deficiência	Rose Thompson, Mike K	Problemas práticos – controle	Cuidar de uma criança com necessidades

	cia	err,	da	de
	intelectual e	Kike Gly	epilepsia;	cuidados complexos
	epilepsia:	nn, Christine	dinâmicas	tem um impacto sobre
	perspectivas	Linehan	familiares	a família como um
	práticas, sociais e		interrompidos	todo, a imposição de
	emocionais		- O	restrições práticas e
			isolamento	complicações
			social	emocionais em suas
			da	vidas. Profissionais de
			família; carga	apoio deste grupo
			emocional-	podem ter um papel
			cansaço e	ativo na redução
			estresse;	desta carga, tanto em
			experiências	relação à gestão
			positivas-	diária das pessoas
			família	com
			amorosa.	deficiên
				cia
				mental e epilepsia, e
				em dirigir o
				desenvolvimento
				muito necessária de
				serviços. Serviços
				de
				controle de
				apreensão
				de alta qualidade e
				epilepsia que

				adaptados para as necessidades das famílias seria um fator importante para reduzir esta carga.
2	Transições residenciais entre os adultos com deficiência intelectual através de 20 anos	Ashley C. Woodman , Marsha R. Mailick , Kristy A. Anderson e Anna J. Esbensen	66% dos adultos com deficiência intelectual foram vistos com parentes. Os contextos comunitários responsáveis por 24% dos indivíduos, seguido de definições semi ou totalmente	Adultos estavam vivendo em uma variedade de configurações, que vão desde as casas de irmãos e pais adotivos a apartamentos independentes e casas de repouso. Este padrão destaca as cada vez mais importantes irmãs os papel que desempenham

			independen te s (6 %), enfermage m casa ou no hospital configuraçõ es (4%). Não há indivíduos estavam vivendo em instituições públicas ou	no cuidado de adultos com deficiên cia mental mais tarde na vida.
			privadas.	

3	Informação e necessidade de apoio sobre câncer de mama a mulheres com deficiência intelectual um estudo exploratório	Karen Collins, Alex McClimens, Stella Mekonnen e Lynda Wyld	Papéis e responsabilidades, inclusão - fazem do ajustes "razoáveis" e comunicação	Continua a haver uma escassez de diretrizes de pesquisa ou prática em todas as fases da via tratamento do câncer de mama para mulheres com ID. Isso pode, sem dúvida, levar a um diagnóstico tardio, o tratamento ideal sub e de gestão e taxas de sobrevivência global para este grupo.
4	Familiares cuidadores de adultos com deficiência intelectual e desenvolvimento: resultados associados a serviços e apoios dos EUA	Heather J. Williamson e Elizabeth A. Perkins	Cuidadores de pessoas com síndrome de down tem menos carga que portadores de outras doenças intelectuais, no entanto, se o adulto com IDD é proporcionar suporte	As necessidades dos cuidadores familiares são complexas e variadas, uma das estratégias seria oferecer pagamento para os cuidadores familiares, já que se torna um fator importante para a flexibilidade dos cuidadores e fator econômico

			p ara o cuidad or,	

em seguida, o nível de carga é menor do cuidador (Heller et al., 1997). Sendo um longo cuidador vida para um adulto com IDD não impede a possibilidade e de se tornar um cuidador para outros membros da família (Perkins & Haley, 2010).

5	Resiliência em famílias criando os filhos com deficiência e problemas de comportamento	David McConnell, Âmbar Savage, Rhonda Breitzkreuz	Verificou-se que a relação entre problemas de comportam ent o infantil e congruência vida familiar foi principalme nt e indireta e mediada	A resiliência tem mais a ver com a disponibilidade e acessibilidade de recursos culturalmente relevantes que fatores individuais ou intrínsecas. Os dados sugerem que já existe a necessidade de ampliar ou melhor

			pelas condições sócio ecológicos. Em suma, os níveis mai s elevados de problemas de comportam ent o infa ntil foram associados com maior	equilibrar a agenda de pesquisa e política, que é dar a devida consideração ao contexto sócio ecológico em que as famílias criar os filhos com deficiên cia vivem.

			dificuldade financeira e apoio social inferior,	
6	Inclusão Social e Participação Comunitária das Pessoas Deficiências do Desenvolvimento/Intelectual	Angela Novak Amado, Roger J. Stanclif, Mary McCarron, and Philip McCallion	A medição do grau de integração, inclusão e participação; amizade e solidão; fatores que afetam o grau de inclusão social; estudos de intervenção	Para entender completamente a inclusão social das pessoas com deficiência intelectual de diversas comunidades, é essencial para compreendê-los no contexto de suas famílias e de suas famílias no contexto de suas

			e que identificaram	comunidades diferentes

			estratégias e métodos que funcionam para aumentar a inclusão social.	

7	Bem-estar subjetivo entre os cuidadores familiares de pessoas com deficiência de desenvolvimento: O papel do estigma da filial e variáveis moderadoras psicossociais	Shirli Werner, Cory Shulman	Entre os cuidadores de indivíduos com A SD, maiores níveis de estigma foram associados com menores ratings do BES, que tal associação não foi encontrada entre os cuidadores de indivíduos com deficiência intelectual.	A importância de cuidadores de apoio em todo o tempo de vida, a fim de diminuir o estigma, melhorar o apoio social e autoestima. Além disso, há a necessidade de responder diferentemente às várias deficiências de desenvolvimento.
8	A experiência vivida de Mães de múltiplas crianças com deficiência intelectual	Miyako Kimura Yoshihiko Yamazaki	Três temas superordenados surgiram a partir de descrições de	A maioria dos participantes tinha colocado suas expectativas

				d e reconstrução de suas

			mães japonesas que deram à luz vári os filhos com deficiência intelectual : "esperança abandonad a por ter uma família comum", "fadiga acumulando física e mental", "à procura de experiência s positivas na parentalida de várias crianças com	vidas e famílias em seus filhos nascituros, e ter que enfrentar deficiências nessas crianças tinha sido um choque significativo para eles. Além disso, eles experimentaram fadiga física e mental extrema do trabalho diário de lidar com as deficiências. No entanto, por perceber que havia membros da família e outros que iria dividir o fardo, a maioria dos participantes coletadas si e continuou se

			deficiência"	us esforços positivos na tentativa de encontrar os aspectos positivos dos desafios que enfrentaram.
9	Necessidades de apoio d os cuidadores: Os estudos de caso na África do Sul	Sandy PT, Kgole JC, Mavundla TR	O estu do identificou uma gama de necessidad es de apoio para cuidadores. Exemplos	As enfermeiras são a principal fonte de treinamento e suporte e oferecer estes apoios dura nte consultas e visitas domiciliárias em

			destes incluem, apoio financeiro emocional prática, formação, cuidados de repouso, filial do estigma e trabalho em parceria. Cuidar de crianças com dificuldades de aprendizag em foi percebi da como difícil e frustrante, mas gratificante. Esta dificuldade foi sentida a ser agravado pela falta	clínicas

			dos cuidadores de habilidades e conhecimen to sde cuidar dessas crianças. Eles	

			também tiveram experiências de estigma.	
1 0	Qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual e problemas de saúde mental: um estudo Explorativo	Filip Morisse , Eleonore Vandemaele , Claudia Claes , Lien Claes , e Stijn Vandeveld	Este estudo confirma a relevância do modelo de qualidade de Vida conceptual de oito domínios, os familiar es e trabalhador es de apoio operacionali z ar os diferentes domínios para pessoas com problemas de identidade e de	O estudo revelou que os membros da rede naturais e profissionais são desafiados a olhar para as estratégias de apoio m ais adequados, tendo em indicadores específicos de qualidade de vida em conta.

			saúde de mental. No nível d os membros d a família autodetermi nação e trabalhador es de apoio	

			defendem próprias escolhas, porém limitadas	

Quadro 1. Artigos selecionados.

Dos artigos selecionados, 50% (n = cinco) foram publicados no ano de 2013 e 50% (n = cinco) no ano de 2014, 100% (n = dez) dos artigos foram publicados em inglês.

As revistas científicas que apareceram na amostra foram: *European journal of epilepsy*, *Am J Intellect Dev Disabil*, *Sheffield Hallam University Research Archive*, *Intellectual and Developmental Disabilities*, *Research in Developmental Disabilities*, *Qualitative Health Research*, *International Nursing Review* e *Scientific World Journal*.

Estudos têm demonstrado que os apoios disponíveis podem influir beneficemente no sentido de proporcionar fatores de proteção contra o aparecimento de doenças, oferecendo melhorias de saúde física, mental e emocional.(7) O apoio social às pessoas com deficiência intelectual é oferecido pela família, em especial os genitores. (7-8) Na perda ou ausência destes, os irmãos e pais adotivos assumem esse papel importante no cuidado. (9)

O bem-estar do paciente é o objetivo final da enfermagem, e ao vê-la como uma ferramenta voltada as necessidades de cuidado integral, entendemos a implicação direta com as redes de apoio do paciente. (3) Os estudos de Thompson, Ashley, Heather e Sandy destacam que cuidadores familiares sentem a necessidade do apoio de profissionais da saúde, enfermeiros e cuidadores remunerados, para garantia na qualidade de vida e para manutenção de seus próprios afazeres.

Pensando em um microssistema, os amigos se envolvem diretamente com a qualidade do apoio, entretanto também toda a comunidade exerce um papel de cuidador para o sucesso da continuidade não nos esquecendo também das políticas públicas que tem importância se pensarmos em um macrossistema de cuidado. (7)

Condições socioecológicas vem sendo estudadas como variável indireta na relação entre as famílias e os filhos com deficiência intelectual, o apoio social das famílias teria melhor eficiência se as condições financeiras melhorassem, já que é um desafio para algumas famílias viverem em condições desfavoráveis. (10)

Embora dois estudos informem a necessidade de apoio quando ocorre a deficiência intelectual de alguns de seus integrantes, não caracterizam a família/familiares como principal cuidador (11-10)

Família como objeto de intervenção de enfermagem é hoje considerada uma realidade para muitos autores, Mais do que uma integração biológica e natural, a família é um ambiente social. (5) O estudo de Morisse confirma a relevância da família como modelo de apoio a pessoa com deficiência intelectual, bem como destaca a importância da rede e dos profissionais de saúde como estratégia de manutenção e ampliação da qualidade de vida.(12)

Cuidados complexos e intensos tais como necessitam muitas pessoas com deficiência, geram um impacto sobre a família como um todo, trazendo imposição de restrições práticas e complicações emocionais em suas vidas. Desta forma, como destacado por Thompson, Heather, Amado, Werner, Kimura e Sandy não somente as pessoas com deficiência intelectual precisa de cuidado, mas também seus cuidadores. (1-7-8-14-15-16)

Além da obtenção de importantes dados sobre a família como rede de apoio à pessoa com deficiência intelectual, outra contribuição do presente estudo refere-se ao bem-estar dos cuidadores, que melhora a autoestima da pessoa assistida, diminui o estigma e melhora o suporte positivo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que família/familiares é o principal apoio social à pessoa com deficiência intelectual.

No presente estudo trazemos a síntese do conhecimento dos últimos anos sobre o cuidado e apoio social à pessoa com deficiência intelectual, se fazendo necessário ter um olhar mais criterioso para possíveis estudos na área de saúde da família como foco a pessoa com deficiência intelectual.

Alguns desafios devem ser superados a cada dia e a deficiência intelectual não deve ser vista como algo impeditivo, mas sim como um contexto inclusivo, onde haja cuidadores dispostos a oferecer um apoio social digno.

REFERÊNCIAS

IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religioao_deficiencia.pdf> Acesso 10 fev. 2016.

Disponível em <<https://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.V-LSqSgrldU>> Acesso 10 fev. 2016.

Waldow VR. Cuidado humano: o resgate necessário. 3ª edição. Porto Alegre. Sagra-Luzzatto. 1998.

Valla VV, "Apoio Social e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares" [internet] 2000 [citado 2016 Out 7] v.4 , n.7, p.37-56, 2000 In: *Educação Popular Hoje*. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v4n7/04.pdf>> Acesso 07 ago. 2016 .

Angelo M. Com a família em tempos difíceis - uma perspectiva de enfermagem [Tese (LivreDocência)]. [internet] 1997 [citado 2016 Out 7] 117p. Disponível em: <

<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/referencia/0000000376> > Acesso dia 07 ago. 2016

Botelho LLR Aprendizagem gerencial na mudança em uma organização intensiva em conhecimento [tese] / [internet] 2012 [citado 2016 Out 7] 260 p. ; 21cm. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100742> > Acesso 07 ago. 2016 .

ASPECTOS SINTÁTICOS E MORFOLÓGICOS APLICADOS À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



SYNTACTIC AND MORPHOLOGICAL ASPECTS APPLIED TO EDUCATION: AN ANALYSIS OF LINGUISTIC CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS

JESSIKA DE AMORIM LEÃO BARBOSA

Licenciatura Plena Em Pedagogia Universidade Cruzeiro Do Sul (2019); Pós Graduando Em Educação Especial – Unicv (2025); Emei Professora Cristiane Crude Santos (2024).

RESUMO

O presente estudo investiga a relevância dos aspectos sintáticos e morfológicos no contexto educacional, analisando como esses elementos linguísticos fundamentais contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. A pesquisa examina as teorias linguísticas contemporâneas e sua aplicação prática no ambiente escolar, considerando as metodologias pedagógicas que incorporam o ensino sistemático da sintaxe e morfologia. O objetivo principal consiste em demonstrar como o domínio desses componentes linguísticos influencia diretamente na aquisição da linguagem escrita e oral, bem como no desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade analítica dos educandos. A metodologia adotada baseia-se na revisão bibliográfica de estudos recentes sobre psicolinguística, linguística aplicada e pedagogia da linguagem. Os resultados indicam que a integração consciente dos aspectos sintáticos e morfológicos nos currículos educacionais promove melhorias significativas na compreensão textual, produção escrita e habilidades metacognitivas dos estudantes. Conclui-se que a abordagem sistemática desses

elementos constitui ferramenta essencial para a formação de indivíduos linguisticamente competentes e críticos.

Palavras-chave: Sintaxe; Morfologia; Educação Linguística; Ensino e Aprendizagem; Competência Comunicativa.

ABSTRACT

This study investigates the relevance of syntactic and morphological aspects in the educational context, analyzing how these fundamental linguistic elements contribute to the development of students' communicative competence. The research examines contemporary linguistic theories and their practical application in the school environment, considering pedagogical methodologies that incorporate the systematic teaching of syntax and morphology. The main objective is to demonstrate how mastery of these linguistic components directly influences the acquisition of written and oral language, as well as the development of students' logical reasoning and analytical skills. The methodology adopted is based on a literature review of recent studies in psycholinguistics, applied linguistics, and language pedagogy. The results indicate that the conscious integration of syntactic and morphological aspects into educational curricula promotes significant improvements in students' textual comprehension, written production, and metacognitive skills. It is concluded that a systematic approach to these elements constitutes an essential tool for the development of linguistically competent and critical individuals.

Keywords: Syntax; Morphology; Language Education; Teaching and Learning; Communicative Competence.

INTRODUÇÃO

A linguagem representa o instrumento fundamental através do qual o ser humano organiza, expressa e compartilha seus pensamentos, constituindo-se como elemento central nos processos educativos. Nesse contexto, os aspectos sintáticos e morfológicos emergem como componentes essenciais para a compreensão da estrutura linguística, oferecendo subsídios teóricos e práticos que podem revolucionar as metodologias de ensino contemporâneas. A sintaxe, responsável pela organização das palavras em estruturas frasais coerentes, e a morfologia, que estuda a formação e estrutura interna das palavras, estabelecem as bases sobre as quais se constrói a competência comunicativa dos indivíduos.

Desta forma, a relevância desses aspectos linguísticos no âmbito educacional transcende o mero ensino gramatical tradicional, inserindo-se numa perspectiva mais ampla que considera a linguagem como sistema dinâmico e funcional. Chomsky (1965, p. 15) revolucionou os estudos linguísticos ao propor que a capacidade humana para a linguagem constitui faculdade inata, sugerindo que o conhecimento sintático desenvolve-se naturalmente através da exposição linguística adequada. Essa concepção teórica possui implicações profundas para a educação, indicando que os processos de ensino-aprendizagem devem considerar os mecanismos cognitivos subjacentes à aquisição linguística.

Não obstante, o cenário educacional contemporâneo demanda abordagens pedagógicas que reconheçam a complexidade dos fenômenos linguísticos e sua influência no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Pinker (2002, p. 87) argumenta que o domínio das estruturas sintáticas complexas correlaciona-se diretamente com o desenvolvimento do pensamento abstrato e da capacidade de raciocínio lógico. Essa perspectiva sugere que o ensino consciente dos aspectos sintáticos e morfológicos pode contribuir significativamente para o aprimoramento das habilidades cognitivas dos educandos, extrapolando os benefícios para além do domínio linguístico específico.

Sendo assim, a morfologia, por sua vez, oferece aos estudantes ferramentas para a compreensão dos mecanismos de formação vocabular, ampliando sua capacidade de deduzir significados e estabelecer relações semânticas entre diferentes elementos lexicais. Aronoff e Fudeman (2011, p. 23) destacam que o conhecimento morfológico consciente facilita a aquisição vocabular e melhora a compreensão textual, particularmente em contextos acadêmicos que demandam o domínio de terminologias especializadas. Essa contribuição torna-se especialmente relevante no ensino superior e na educação científica, onde a precisão terminológica constitui requisito fundamental para o sucesso acadêmico. E, A integração desses aspectos linguísticos nos currículos educacionais requer, contudo, metodologias pedagógicas específicas que considerem tanto os fundamentos teóricos quanto as necessidades práticas dos estudantes. Larsen-Freeman (2003, p. 142) propõe que o ensino da gramática deve transcender a memorização de regras isoladas, promovendo a compreensão dos padrões linguísticos através de atividades significativas e contextualizadas. Essa abordagem pedagógica reconhece que o conhecimento sintático e morfológico desenvolve-se mais efetivamente quando integrado às práticas comunicativas autênticas.

O presente estudo propõe-se a investigar sistematicamente como os aspectos sintáticos e morfológicos podem contribuir para o aprimoramento dos processos educativos, considerando tanto as fundamentações teóricas quanto as aplicações práticas desses conhecimentos. A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de estabelecer pontes entre os avanços da linguística teórica e as demandas concretas do ambiente escolar, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais eficazes e fundamentadas cientificamente.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão dos aspectos sintáticos no contexto educacional demanda o reconhecimento de que a sintaxe constitui sistema complexo de organização linguística que transcende a simples concatenação de palavras. Radford (2004, p. 56) demonstra que a competência sintática envolve o conhecimento implícito de princípios universais e parâmetros específicos que permitem aos falantes produzir e compreender estruturas frasais infinitamente variadas. Essa perspectiva teórica possui implicações pedagógicas significativas, sugerindo que o ensino sintático deve focar nos padrões subjacentes à organização linguística, em vez de privilegiar a memorização de classificações gramaticais estáticas.

Nesta lógica, a aplicação educacional dos conhecimentos sintáticos revela-se particularmente eficaz no desenvolvimento da competência em leitura crítica e produção textual. Perfetti (2007, p. 234) argumenta que o reconhecimento automático das estruturas sintáticas constitui pré-requisito fundamental para a compreensão textual proficiente, liberando recursos cognitivos para os processos de interpretação semântica e pragmática. Essa descoberta sugere que o ensino sistemático da sintaxe pode contribuir diretamente para o aprimoramento das habilidades de leitura, particularmente benéfico para estudantes que apresentam dificuldades na compreensão de textos complexos.

Contudo, o desenvolvimento da consciência sintática nos estudantes manifesta-se através da capacidade de manipular conscientemente as estruturas frasais, reorganizando-as para alcançar diferentes efeitos comunicativos. Bowey (2005, p. 178) demonstra que atividades pedagógicas que promovem a reflexão sobre as relações sintáticas, como a transformação de frases ativas em passivas ou a manipulação da ordem dos constituintes, contribuem significativamente para o desenvolvimento da flexibilidade linguística e da capacidade de revisão textual. Essas habilidades metacognitivas revelam-se fundamentais para a produção de textos coerentes e estilisticamente adequados aos diferentes contextos comunicativos.

A morfologia, então, e complementarmente, oferece ferramentas analíticas que permitem aos estudantes decompor e compreender a estrutura interna das palavras, facilitando tanto a aquisição vocabular quanto a compreensão de textos especializados. Spencer (1991, p. 67) enfatiza que o conhecimento morfológico consciente permite aos leitores inferir significados de palavras desconhecidas através da análise de seus componentes constitutivos, estratégia particularmente valiosa na leitura de textos técnicos e científicos. Essa capacidade analítica desenvolve-se através de atividades pedagógicas que promovem a segmentação morfológica e a identificação de padrões de formação de palavras.

Vale denotar que a relação entre conhecimento morfológico e desenvolvimento vocabular estabelece-se de forma particularmente evidente no contexto da educação científica. Nagy e

Anderson (1984, p. 304) calculam que aproximadamente 60% do vocabulário técnico em textos científicos deriva de um conjunto relativamente restrito de raízes e afixos de origem greco-latina. Essa descoberta sugere que o ensino sistemático da morfologia derivacional pode multiplicar exponencialmente a capacidade dos estudantes de compreender terminologias especializadas, conferindo-lhes autonomia na decodificação de textos acadêmicos complexos.

Sendo assim, as implicações cognitivas do ensino morfossintático estendem-se além do domínio linguístico específico, influenciando o desenvolvimento de habilidades analíticas e metacognitivas gerais. Kuo e Anderson (2006, p. 145) demonstram que estudantes submetidos a programas de ensino morfológico sistemático apresentam melhorias significativas em tarefas que demandam análise categorial e reconhecimento de padrões, habilidades transferíveis para diferentes domínios acadêmicos. Essa transferência cognitiva sugere que o investimento no ensino morfossintático pode gerar benefícios educacionais que transcendem a competência linguística específica. E, a implementação eficaz do ensino morfossintático demanda metodologias pedagógicas que equilibrem a sistematização teórica com a aplicação prática contextualizada. Ellis (2006, p. 198) propõe que o ensino gramatical mais eficaz combina instrução explícita com oportunidades abundantes de uso comunicativo, permitindo que os estudantes internalizem gradualmente os padrões linguísticos através da prática significativa. Essa abordagem pedagógica reconhece que o conhecimento linguístico desenvolve-se através da interação complexa entre processos conscientes e inconscientes de aquisição.

Ademais, a avaliação das competências morfossintáticas requer instrumentos que capturem tanto o conhecimento declarativo quanto o conhecimento procedimental dos estudantes. Alderson (2005, p. 267) argumenta que as avaliações tradicionais de gramática, focadas na identificação e classificação de elementos isolados, falham em capturar a capacidade dos estudantes de utilizar o conhecimento morfossintático em contextos comunicativos autênticos. Essa limitação sugere a necessidade de desenvolver instrumentos avaliativos que considerem a aplicação funcional do conhecimento linguístico em tarefas de compreensão e produção textual.

Desta forma, o papel dos aspectos morfossintáticos no desenvolvimento da competência em escrita acadêmica merece atenção especial no contexto do ensino superior. Schleppegrell (2004, p. 112) demonstra que os gêneros acadêmicos caracterizam-se por estruturas sintáticas complexas e densidade lexical elevada, demandando dos estudantes o domínio de recursos linguísticos sofisticados para a expressão de relações lógicas e argumentativas complexas. Essa demanda sugere que programas de letramento acadêmico devem incorporar componentes específicos de ensino morfossintático, preparando os estudantes para os desafios linguísticos da comunicação científica.

A diversidade linguística dos estudantes constitui fator relevante na implementação de programas de ensino morfossintático, demandando adaptações pedagógicas que considerem as diferentes experiências linguísticas dos educandos. Cummins (2000, p. 189) argumenta que estudantes bilíngues ou falantes de variedades não-padrão podem beneficiar-se particularmente do ensino explícito das estruturas da variedade padrão, desde que esse ensino seja conduzido de forma respeitosa às suas identidades linguísticas. Essa perspectiva sugere que o ensino morfossintático deve ser inclusivo e culturalmente sensível, reconhecendo a legitimidade da diversidade linguística enquanto oferece acesso às estruturas valorizadas nos contextos acadêmicos.

Adicionalmente, as tecnologias educacionais contemporâneas oferecem oportunidades inovadoras para o ensino morfossintático, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem interativos e personalizados. Chapelle (2003, p. 221) destaca que software especializado pode fornecer feedback imediato sobre a correção sintática, permitindo que os estudantes experimentem com diferentes estruturas linguísticas em ambiente seguro e não-ameaçador. Essas ferramentas tecnológicas podem complementar o ensino tradicional, oferecendo oportunidades adicionais de prática e consolidação dos conhecimentos morfossintáticos.

Não obstante, a formação de professores emerge como elemento crucial para a implementação eficaz de programas de ensino morfossintático. Andrews (2007, p. 156) argumenta que muitos professores de língua carecem de conhecimento linguístico suficiente para ensinar gramática de forma teoricamente fundamentada e pedagogicamente eficaz. Essa lacuna formativa sugere a necessidade de investir na capacitação docente, oferecendo programas que combinem conhecimento linguístico teórico com metodologias pedagógicas específicas para o ensino morfossintático.

Ademais, a pesquisa em neurolinguística oferece insights valiosos sobre os mecanismos cerebrais subjacentes ao processamento morfossintático, informando o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais eficazes. Friederici (2002, p. 78) demonstra que o processamento sintático envolve redes neurais específicas que se desenvolvem gradualmente durante a infância e adolescência, sugerindo que existe uma janela ótima para o ensino sistemático da sintaxe. Essa descoberta neurocientífica possui implicações importantes para o sequenciamento curricular e a definição de objetivos pedagógicos apropriados para diferentes faixas etárias.

Há de elencar que, a interdisciplinaridade do ensino morfossintático revela-se através de sua aplicação em diferentes áreas do conhecimento. Halliday e Martin (1993, p. 201) demonstram que cada disciplina acadêmica desenvolve recursos linguísticos específicos para a construção e comunicação de conhecimento, sugerindo que o ensino morfossintático deve ser adaptado às demandas específicas de diferentes domínios do saber. Essa perspectiva interdisciplinar implica

colaboração entre professores de língua e especialistas em diferentes áreas, visando desenvolver competências linguísticas específicas para cada contexto disciplinar.

E, por fim, a avaliação longitudinal dos efeitos do ensino morfossintático revela benefícios sustentados que se manifestam em diferentes aspectos do desenvolvimento acadêmico. Carlisle (2000, p. 334) acompanhou estudantes durante três anos letivos, demonstrando que aqueles expostos ao ensino morfológico sistemático mantiveram vantagens significativas em medidas de compreensão leitora e produção escrita, mesmo após o término do programa específico. Esses resultados sugerem que o investimento no ensino morfossintático gera benefícios duradouros que justificam sua inclusão nos currículos educacionais regulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sistemática dos aspectos sintáticos e morfológicos aplicados à educação revela a relevância fundamental desses componentes linguísticos para o desenvolvimento de competências comunicativas sólidas e transferíveis. O estudo demonstrou que a integração consciente do ensino morfossintático nos currículos educacionais transcende os benefícios linguísticos específicos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas gerais, incluindo capacidade analítica, raciocínio lógico e competências metacognitivas essenciais para o sucesso acadêmico.

A investigação evidenciou que a sintaxe e a morfologia funcionam como sistemas interconectados que oferecem aos estudantes ferramentas poderosas para a compreensão e produção linguística. O domínio desses aspectos facilita significativamente a compreensão textual, particularmente em contextos acadêmicos que demandam o processamento de informações complexas e especializadas. Simultaneamente, o conhecimento morfossintático consciente contribui para a autonomia dos estudantes na aquisição vocabular e na decodificação de terminologias técnicas, habilidades cruciais para o letramento científico contemporâneo. Sendo assim, evidencia-se que a implementação eficaz do ensino morfossintático requer metodologias pedagógicas que equilibrem instrução explícita com aplicação contextualizada, reconhecendo que o conhecimento linguístico desenvolve-se através da interação entre processos conscientes e inconscientes de aprendizagem. A diversidade linguística dos estudantes emerge como fator relevante que demanda adaptações pedagógicas sensíveis às diferentes experiências linguísticas, promovendo inclusão enquanto oferece acesso às estruturas valorizadas nos contextos acadêmicos.

Não obstante, a formação docente constitui elemento fundamental para o sucesso de programas educacionais baseados em conhecimentos morfossintáticos. O estudo revelou que professores adequadamente preparados podem transformar conceitos linguísticos abstratos em experiências de aprendizagem significativas e envolventes, maximizando o potencial educativo desses conhecimentos. A interdisciplinaridade emerge como característica essencial desses

programas, demandando colaboração entre especialistas em linguística e educadores de diferentes áreas do conhecimento. Ademais, as implicações desta pesquisa estendem-se para múltiplas dimensões do processo educativo, desde o desenvolvimento curricular até a avaliação educacional. A evidência apresentada sugere que currículos que incorporam sistematicamente o ensino morfossintático podem gerar melhorias sustentadas no desempenho acadêmico dos estudantes, justificando investimentos institucionais nessa direção. Simultaneamente, a necessidade de desenvolver instrumentos avaliativos que capturem adequadamente as competências morfossintáticas em contextos comunicativos autênticos representa desafio metodológico que demanda atenção continuada.

O potencial das tecnologias educacionais para aprimorar o ensino morfossintático constitui área promissora para desenvolvimentos futuros. A personalização da aprendizagem através de software especializado pode complementar metodologias tradicionais, oferecendo oportunidades adicionais de prática e feedback que se adaptam às necessidades específicas de cada estudante. Essa integração tecnológica requer, contudo, fundamentação pedagógica sólida que garanta coerência com os objetivos educacionais mais amplos. Ademais, a pesquisa futura deve aprofundar a compreensão dos mecanismos neurais subjacentes ao processamento morfossintático, informando o desenvolvimento de metodologias ainda mais eficazes e cientificamente fundamentadas. A investigação longitudinal dos efeitos do ensino morfossintático constitui prioridade que pode fornecer evidências adicionais sobre os benefícios sustentados desses programas educacionais. Paralelamente, estudos comparativos entre diferentes abordagens metodológicas podem contribuir para o refinamento das práticas pedagógicas.

Há de se elencar que, a relevância social do ensino morfossintático manifesta-se através de sua contribuição para a formação de indivíduos linguisticamente competentes e críticos, capazes de participar efetivamente nos discursos acadêmicos e profissionais contemporâneos. Essa competência linguística constitui ferramenta fundamental para a mobilidade social e o exercício pleno da cidadania em sociedades cada vez mais dependentes da comunicação escrita especializada.

Conclui-se que os aspectos sintáticos e morfológicos representam recursos educacionais valiosos que merecem atenção sistemática nos programas de formação linguística. A implementação eficaz desses conhecimentos demanda compromisso institucional, formação docente adequada e metodologias pedagogicamente fundamentadas que reconheçam a complexidade dos processos de aquisição linguística. O investimento nessa direção pode gerar transformações significativas na qualidade da educação linguística, contribuindo para a formação de estudantes mais competentes e autônomos em suas práticas comunicativas.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment**. London: Continuum, 2005.

ANDREWS, S. **Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher**. *Language Awareness*, v. 16, n. 2, p. 148-162, 2007.

ARONOFF, M.; FUEDEMAN, K. **What is morphology?** 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

BOWEY, J. A. **Predicting individual differences in learning to read**. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Ed.). *The science of reading: a handbook*. Oxford: Blackwell, 2005. p. 155-172.

CARLISLE, J. F. **Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading**. *Reading and Writing*, v. 12, n. 3, p. 169-190, 2000.

CHAPELLE, C. A. **English language learning and technology: lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CUMMINS, J. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

ELLIS, R. **Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective**. TESOL Quarterly, v. 40, n. 1, p. 83-107, 2006.

FRIEDERICI, A. D. **Towards a neural basis of auditory sentence processing**. Trends in Cognitive Sciences, v. 6, n. 2, p. 78-84, 2002.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science: literacy and discursive power**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.

KUO, L.; ANDERSON, R. C. **Morphological awareness and learning to read: a cross-language perspective**. Educational Psychologist, v. 41, n. 3, p. 161-180, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching language: from grammar to grammaring**. Boston: Heinle & Heinle, 2003.

NAGY, W. E.; ANDERSON, R. C. **How many words are there in printed school English?** Reading Research Quarterly, v. 19, n. 3, p. 304-330, 1984.

PERFETTI, C. **Reading ability: lexical quality to comprehension**. Scientific Studies of Reading, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007.

PINKER, S. **The blank slate: the modern denial of human nature**. New York: Viking, 2002.

RADFORD, A. **Minimalist syntax: exploring the structure of English**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SCHLEPPEGRELL, M. J. **The language of schooling: a functional linguistics perspective.**

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

SPENCER, A. **Morphological theory: an introduction to word structure in generative grammar.**

Oxford: Basil Blackwell, 1991.

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM UMA ABORDAGEM TRIANGULAR



TEACHING ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION WITH A TRIANGULAR APPROACH

JOANA DE JESUS GONÇALVES

Graduação em Letras pela faculdade (UNIBAN) Anhanguera 2002; Especialista em psicopedagogia pela faculdade (UNIBAN) Anhanguera 2006; Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Helios Heber de Lino; atualmente Professora de Educação Infantil na EMEI Bombeiro José Robson Costa de Araújo.

RESUMO

Conhecer a história, fazer arte e saber apreciar uma obra, são os caminhos da proposta da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da escrita. Neste trabalho são considerados os estudos de NICOLAU ao apontar que os primeiros traçados representam o início da expressão que conduzirá a criança ao desenho, a pintura e também a escrita; MACHADO conta que a Abordagem Triangular desenha um cenário de campos de conhecimento inter-relacionados, NOVAES aponta que ao usar a imagem para se expressar, a criança vai iniciando a alfabetização do seu olhar, desenvolvendo, construindo e aprimorando um repertório de símbolos visuais e sensoriais que a ajudará a ler o mundo de forma simbólica; OSTROWER ao mencionar que produzir arte a partir das linguagens expressivas e concretas, permite a compreensão das crianças atribuindo sentido e significado; PERONDI comenta que os desenhos são inspirados em experiências já vividas; DERDYK já diz que o desenhos manifesta o desejo da representação, e LOWENFELD nos fala sobre os procedimentos das garatujas. Dessa forma os pensadores defendem a hipótese de um aprendizado de modo ativo e criativo. O presente estudo está estruturado da seguinte forma: Primeiro: foi apresentado um breve histórico de como surgiu a Abordagem Triangular, as fases do desenvolvimento da escrita, da arte e da linguagem na Educação Infantil. Em segundo foram abordados os passos metodológicos usados na pesquisa quanto à relação

entre o desenho e o processo de alfabetização; a evolução do desenho para a prática da escrita e a importância que o desenho representa na linguagem da criança. Por fim, houve uma reflexão sobre os dados coletados evidenciando a atual leitura de imagens como conhecimento e a importância da Abordagem Triangular como suporte para o ensino de arte.

Palavras-chave: Abordagem Triangular; Educação Infantil e Arte

ABSTRACT

Knowing history, creating art, and appreciating a work are the paths proposed by Ana Mae Barbosa's Triangular Approach for the development of thought, language, and writing. This work considers the studies of NICOLAU, who points out that the first lines represent the beginning of the expression that will lead a child to drawing, painting, and writing. MACHADO explains that the Triangular Approach outlines a scenario of interrelated fields of knowledge. NOVAES points out that by using images to express themselves, children begin to develop literacy skills, developing, building, and refining a repertoire of visual and sensory symbols that will help them interpret the world symbolically. OSTROWER mentions that producing art based on expressive and concrete languages allows children to understand, assigning meaning and significance. PERONDI comments that drawings are inspired by experiences they have already lived. DERDYK already states that drawings express the desire for representation, and LOWENFELD discusses the process of scribbling. In this way, the thinkers defend the hypothesis of active and creative learning. This study is structured as follows: First, a brief history of the emergence of the Triangular Approach was presented, as well as the stages of writing, art, and language development in Early Childhood Education. Second, the methodological steps used in the research were discussed regarding the relationship between drawing and the literacy process; the evolution of drawing into writing practice; and the importance of drawing in children's language. Finally, a reflection was made on the data collected, highlighting the current reading of images as knowledge and the importance of the Triangular Approach as a support for art education.

Keywords: Triangular Approach; Early Childhood Education and Art

INTRODUÇÃO

A produção artística das crianças podem revelar sua história, seu cotidiano, demonstrar suas realidades, traços de personalidades, preferências e percepções do mundo. O objetivo dessa pesquisa é fazer uma reflexão a respeito da possibilidade de utilizar os conhecimentos propostos por Ana Mae Barbosa em Abordagem Triangular como ferramenta de trabalho para uma possível intervenção pedagógica na apreciação da arte e conseqüentemente, auxiliando na alfabetização.

A justificativa e o interesse pelo tema “Como a Abordagem Triangular pode auxiliar na Alfabetização” são decorrentes de existirem muitos detalhes e riquezas na arte de uma criança, podendo desvendar seu universo, identificar alguns aspectos do desenvolvimento infantil e o momento de interesse e prazer que a arte proporciona. Sendo assim um instrumento de representação das concepções e percepções da criança no ambiente em que está inserida, evidenciando a importância da arte no processo educativo. Para a estudiosa Derdyk: (1994, p. 50). A criança desenha, entre outras tantas coisas, para divertir-se. É um jogo onde não existem companheiros, a criança é dona de suas próprias regras... O desenho é o palco de suas emoções, a construção do seu universo. O desenho manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial.

A arte é uma forma de linguagem que consegue relatar acontecimentos, sentimentos e pensamentos, além de revelar em qual fase de desenvolvimento a criança se encontra, de acordo com sua coordenação motora.

Com as grandes mudanças ocorridas no cotidiano e o enorme volume de informações, é importante que a escola não seja uma mera transmissora de conteúdos e sim um ambiente estimulante, que valorize a bagagem de conhecimentos da criança, suas invenções e descobertas, que possibilite o aluno percorrer o conhecimento de maneira mais motivada, crítica e criativa, que proporcione um movimento de parceria, de trocas de experiências, de afetividade no ato de aprender e desenvolver o pensamento crítico reflexivo. Conforme pode ser observado no trabalho procurou-se fazer uma discussão da problemática levantada a respeito da contribuição da Abordagem Triangular na produção artística influenciando a alfabetização. Os resultados demonstram que as práticas têm se adequando aos parâmetros, para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa com as crianças da Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

Muito se fala em Abordagem Triangular no campo das artes. Já no contexto da Educação Infantil, a arte é apresentada como um momento lúdico e prazeroso para as crianças com objetivos de desenvolver habilidades e competências. Possibilitar o conhecimento das linguagens artísticas no espaço escolar principalmente no ciclo de alfabetização, pode contribuir para a formação cognitiva, intelectual e mais humanizada dos alunos. Assim, a Abordagem Triangular consiste no conhecer, apreciar e o fazer, e a arte Infantil, a prática artística do fazer.

A Abordagem Triangular é uma proposta de ensino da arte que teve início na década de 1980. Essa proposta surge da necessidade de uma nova abordagem de ensino de arte e da procura de uma alternativa para uma livre expressão na prática pedagógica de arte, e objetivava a melhoria do ensino da arte e uma aprendizagem mais significativa, buscando um conhecimento crítico para os alunos e professores.

Essa abordagem foi elaborada pela pensadora em educação Ana Mae Barbosa, uma das pioneiras da arte-educação no Brasil. A proposta procurava englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo. Entre os principais estão: a leitura da imagem, o objeto (análise, interpretação e julgamento), a contextualização e a prática artística (o conhecer, o apreciar e o fazer) Nos anos 90 a Abordagem Triangular passou a ser colocada em prática. Inicialmente foi chamada de Projeto Arte na escola. Mais tarde, ficou conhecida como Triangular e/ou Abordagem Triangular. Entre essas duas nomenclaturas foi escolhido o nome de Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010). Conhecer a história, fazer arte e saber apreciar uma obra, são os caminhos da proposta da Abordagem Triangular, que não se refere a um modelo ou método, mas ao objetivo de focar na metodologia adotada pelo professor nas suas aulas práticas, sem vínculo teórico padronizado, a fim de não engessar o processo.

A Abordagem Triangular é uma abordagem dialógica. A imagem do Triângulo abre caminhos para o professor na sua prática docente. Ele pode fazer suas escolhas metodológicas. São permitidas mudanças e adequações, não é um modelo fechado, que não aceita alterações. Não é necessário seguir um passo a passo. Para Barbosa" (...) refere-se a uma abordagem eclética. Requer transformações enfatizando o contexto" (BARBOSA, 2010, p. 10).

Ao rabiscar a criança, não sabe o que está naturalmente fazendo, mas ela rabisca por prazer, por também ser um ato lúdico, prazeroso, de pura imaginação, traz à criança o desenvolvimento da criatividade, expressividade, compreensão de mundo, desenvolvimento de personalidade e inteligência cognitiva. Pais, professores e aqueles que estão próximos à criança precisam saber quais as causas que a levam a desenhar imagens tristes, desenhos que transmitem solidão, desespero, entre outros, pois por meio do desenho a criança se expressa e se comunica. Para a artista e estudiosa Edith Derdyk: A criança desenha, entre outras tantas coisas, para divertir-se. É um jogo onde não existem companheiros, a criança é dona de suas próprias regras... O desenho é o palco de suas emoções, a construção do seu universo. O desenho manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. "Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial". (DERDYK 1994, p. 50).

Muitas crianças desenhavam no dia a-dia o que lhes chama a atenção por apresentar aspectos relevantes na sua vivência familiar, escolar ou social. O desenho é a primeira experiência da criança para desenvolver a escrita e conseqüentemente atingir a alfabetização. Aos poucos ela vai percebendo que o que ela vê, sente e aprecia ou não no mundo exterior pode ser representado nos desenhos ou na escrita.

O conhecer de acordo com a Abordagem Triangular relacionando a arte e a linguagem na Educação Infantil pode realizar-se quando as crianças com toda sua curiosidade tem a oportunidade de explorar o mundo em que vivem, pois as mesmas apresentam entusiasmo pelo novo, pelas descobertas e desta maneira se relacionam, em um primeiro momento, com a linguagem expressiva e com a prática

artística. O encontro com os materiais e suas possibilidades proporcionam as crianças grande encantamento e também bons desafios: descobrir formas e movimentos, elaborar, construir, ordenar, equilibrar, produzir; trabalhando com as cores, com as texturas, com as dimensões.

Conforme vão crescendo e se aprofundando no universo das representações simbólicas, as linguagens expressivas passam a dar voz às suas experiências, atuando como veículo para a tradução de suas percepções e compreensões do meio no qual estão inseridas. Passam a ser substratos para a concretização de suas fantasias e brincadeiras, para a elaboração e conscientização de seus desejos e de suas características. Todos estes processos podem ser enriquecidos através de estímulos e oportunidades para a sensibilização da percepção e do olhar dos pequenos. As crianças na Educação Infantil têm algo em comum com artistas. Elas possuem espontaneidade, vontades, imaginações, opiniões e identidades para exprimirem.

A ação criadora, na Educação Infantil, extrapola os espaços de atividades dirigidas e se faz presente nas brincadeiras, nos faz-de-conta nos recontos e dramatizações e em muitos outros momentos do cotidiano trabalhando com a arte e com as manifestações culturais. Já o eixo de apreciação, é o momento em que o sujeito se sente realizado, pois há interação, satisfação com a arte realizada. Para a criança é um momento lúdico. Estimular o potencial criador de crianças enriquece o desenvolvimento deles como sujeitos e cidadãos. Tais proposições levam à reflexão como a Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, pode ser um recurso para orientar o trabalho do professor tanto na arte quanto na alfabetização das crianças.

É possível dizer que existe uma estreita relação entre a evolução da escrita e a do desenho. A aprendizagem da língua escrita pode ser a construção de um sistema de representação, assim como o desenho. Até mesmo os desenhos rupestres de acordo com a história da humanidade, eram forma de escrita que permitiam representar os objetos que podiam ser desenhados para representar a palavra solicitada. De acordo com uma das práticas da Abordagem Triangular, o fazer arte contribui para sua formação cultural, construção da sensibilidade e fatores relacionados ao conhecimento.

O desenho infantil é muito importante para a criança em seu desenvolvimento, inclusive durante o processo de alfabetização. O indivíduo aprende através dos sentidos. A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação da pessoa com o meio. A arte desempenha um papel importante para as crianças, ela constitui primordialmente em um meio de expressão, uma comunicação do pensamento. Através do desenho a criança pode apresentar como vê o mundo, seus afetos, suas vontades, seus pensamentos, sua motricidade e de que maneira esse processo acontece e até mesmo indicar as dificuldades na área da cognição.

Entender como a criança desenha permite entender seu desenvolvimento global. O desenho infantil é muito importante no desenvolvimento da criança, e sendo bem aproveitado a leva a desenvolver a imaginação, sensibilidade, a percepção e a criatividade. Muitos autores acreditam que ao passar pelos estágios de evolução do desenho, a criança desenvolve a escrita, já que vai percebendo que

pode “desenhar” a fala. O desenho representa importante papel na aquisição da língua escrita da criança.

O desenho e o ato de desenhar proporcionam um conjunto de apoio, dentro do qual a escrita pode ser construída. Quando uma criança desenha, ela expressa o seu pensamento.

Segundo Ana Mae (2019) em uma entrevista publicada pela Nova Escola, uma pesquisa realizada nos Estados Unidos relatou que quem trabalha com desenho é capaz de relacionar 3 textos de temas completamente diferentes. Isso prova que desenvolve a capacidade de ler, de observar, raciocinar. Ela também acrescenta que há pesquisas que já indicam uma forte relação entre aprendizagem de arte e desenvolvimento de raciocínio em outras áreas. De acordo com os relatos de Ana Mae em sua entrevista ela diz que: Na alfabetização, a criança confunde as palavras lata e bola. Porque ela se apropria de configurações: a palavra bola tem uma letra alta, uma baixa, uma alta e uma baixa, a palavra lata também. Então elas se equivalem. A criança que trabalha com arte, desenho, trabalha com pintura, rapidamente percebe a diferença, que é o risco na letra T. Se nós temos problemas de alfabetização na escola, por que não usar artes visuais, que é especificamente dirigida para a percepção visual, para adiscriminação. (BARBOSA 2019)

Segundo Ana Mae, não importa o método adotado, o professor deve propor para a criança um ambiente propício aos interesses e necessidades do aluno para que ocorra a aprendizagem. As oportunidades de brincar, dramatizar, desenhar, pintar, simbolizar são valiosas para o desenvolvimento da alfabetização e devem ser iniciadas desde o ensino infantil. A criança que tem liberdade para fazer arte, desenhar, brincar, dramatizar, se expressar, com certeza terá um desenvolvimento mais saudável. A brincadeira do faz-de-conta, que nada mais é que um momento lúdico de criatividade muitas vezes não valorizada, esquecida dentro das escolas.

Pode-se afirmar que a arte através do desenho, além de ser prazerosa, também oferece à criança a oportunidade de exercitar a criatividade, conhecer suas experimentações e formar sua personalidade, assimilando e interpretando a realidade do seu cotidiano. O desenho traz para as crianças grandes benefícios, ele não só é de fundamental importância para sua capacidade criativa como ajuda no seu desenvolvimento cognitivo e emocional, interfere positivamente na sua aprendizagem, no seu processo social, colaborando ainda para que a criança tenha uma boa saúde mental e desenvolva aspectos para uma boa escrita e uma alfabetização mais significativa.

Os primeiros traçados de linhas sobre o papel constituem um passo muito importante no desenvolvimento infantil, pois representam o início da expressão que conduzirá a criança ao desenho, à pintura e também à escrita (NICOLAU, 2008, p. 11). Estimular os alunos a brincar mais, fazer mais jogos de faz-de-conta, fantasiar, é importante para que desenvolvam a capacidade de simbolizar. As atividades de desenho livre também devem ser valorizadas, pois são os primeiros registros da representação da fala que os alunos apresentam na vida escolar. As artes fazem parte do cotidiano das crianças, e, quando bem empregadas, auxiliam no seu processo de ensino-aprendizagem. A arte,

em todas as suas nuances, é um importante instrumento do desenvolvimento integral das crianças, atingindo também o seu nível cultural em que servirá de alicerce para uma vida estudantil plena e realizada. A arte pode ser entendida como conhecimento e linguagem, e desta forma sua prática levará os alunos a adquirirem e aprenderem a se comunicar usando essa linguagem. Segundo Novaes (2005), a Abordagem Triangular aponta que é importante pensar, questionar o que é a imagem, o uso da imagem, a imagem do cotidiano da história da arte e da cultura na sala de aula. É necessário fazer uma leitura crítica da produção da imagem das coisas e de nós mesmos. Não depende só do sujeito a maneira como se vê uma imagem.

É necessário também interpretar a mesma. A imagem visível aguarda uma leitura invisível que é revelada a cada deslocamento que ela faz. Na educação Infantil a criança é estimulada principalmente através de figuras e imagens coloridas. A escrita da arte nas imagens e obras é feita através de um sistema de apresentação que utiliza principalmente: cor, luz, sombra, forma, som, gestos, silêncio, movimento etc., que são elementos com os quais o aluno cria uma imagem, dando significados a todos estes elementos ao organizá-los numa imagem. Ao usar constantemente esta linguagem para se expressar, a criança vai iniciando a alfabetização do seu olhar, desenvolvendo, construindo e aprimorando um repertório de símbolos visuais e sensoriais que a ajudará a ler o mundo que está o seu redor de forma simbólica.

É importante salientar que o professor é um alfabetizador artístico, mediador entre arte e aluno. Assim como passamos por um período de alfabetização da língua, quando crianças é possível falar numa alfabetização visual que também deveria ser trabalhada desde a infância. A construção desse conhecimento sensível obtida através do contato com formas artísticas e suas diversas manifestações, sejam elas corporais, sonoras ou plásticas, desenvolvendo de forma prazerosa as habilidades motoras, sensoriais e criativas. Por meio do ensino da arte e da educação do olhar, os alunos passam a entender os sistemas de representação produzidos pelo homem, pelas sociedades e pelos meios de comunicação, podendo penetrar e capturar a realidade artística ou social, de forma consciente. A leitura de imagens é uma ferramenta didática muito rica. Desde que as técnicas de leitura de obras de arte foram levadas para a escola, os professores passaram a se utilizar de algumas destas técnicas para aperfeiçoar seu trabalho e ampliar as possibilidades de ensinar seus alunos a lerem seu próprio mundo.

Quando a criança descreve uma imagem à sua frente, na realidade ela está interpretando aquela imagem. Suas falas são interpretações do que veem. Tais interpretações são geradas nos contextos por elas vivenciados, pois nada pode ser reinterpretado sem que haja uma ligação real com tudo que eles conhecem e vivenciam em seu dia-a-dia. Imagens podem ser utilizada pelo professor como uma ferramenta didática pois ao procurar imagem em revista, recortar uma figura, a criança adquire experiência de observar a obra e o professor pode ir mais além, descrevendo as características observadas pela criança, estimulando-a à compreensão e investigação, buscando analisar de que

forma a imagem ou obra foi feita, o que pode ser percebido. Além disso, o momento de criação, quando os alunos podem dar novos significados às imagens analisadas por meio de desenhos, colagens etc. e, também o momento em que produzem suas próprias imagens usando sua criatividade. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens.

(BARBOSA, 1998, p. 17)

Ensinar a ler imagens, é ensinar também a digerir informações visuais e saber decodificar as mensagens nela contidas de forma crítica. Saber relacionar as imagens deve fazer parte do ofício de ensinar arte. A educadora brasileira, Ana Mae Barbosa é conhecida por sistematizar na década de 1990 uma metodologia do ensino de arte. Segundo essa metodologia, em seu livro “Abordagem Triangular” o ensino de arte na escola deve ser focado em três eixos: a apreciação de obras de arte, a contextualização e o fazer artístico.

No decorrer dessa pesquisa, pode-se observar que o educador infantil pode utilizar essa abordagem nas mais diversas linguagens artísticas, como as artes visuais, a música, o teatro e a dança, porém, é principalmente no desenho que o educador pode encontrar mecanismo para auxiliar a criança a desenvolver a escrita e a leitura. Comenta Ana Mae Barbosa em uma entrevista à revista Nova Escola.

Como a criança passa por processos de desenvolvimento de acordo com a idade e suas vivências, alguns autores acreditam que ao passar pelos estágios de evolução do desenho, a criança desenvolve a escrita, já que vai percebendo que pode “desenhar” a fala. “a Abordagem Triangular não estabelece o que fazer nem aponta como fazer. Desenha um cenário de campos de conhecimento inter relacionados, um terreno no qual o ensino e a aprendizagem podem ocorrer” (MACHADO; 2011, P.68). Na educação infantil, as dimensões do fazer, do ler e do contextualizar podem ser encontradas nas brincadeiras, produções livres, músicas, em um mundo criativo e amplo neste cotidiano tão rico em descobertas, como é o das crianças. A produção artística das crianças revelam muito, tanto de suas vivências do dia a dia quanto de seus universos interiores. Espelham traços de personalidade, sentimentos, percepção do mundo e se realizam como jogo, como brincadeira. Dessa forma a Abordagem Triangular está inteiramente relacionada às competências e habilidades para o desenvolvimento da alfabetização através da arte devido ao fato de fazer com que a criança se aproprie das diversas linguagem sob esses três aspectos: o conhecer, o apreciar e o fazer, que englobam a experiência artística.

É na primeira infância que a personalidade, os valores, hábitos e padrões de comportamentos estão sendo formados. Portanto se encontra grande auxílio nos conhecimentos sistematizados por Ana Mae Barbosa na Abordagem Triangular para o Ensino da Arte, que dentro do contexto da Educação Infantil pode ser trabalhada não apenas relacionando-a com a arte, mas buscando através dos direcionamentos que propõe: o ler, o contextualizar e o fazer, caminhos que levam a realidade das crianças, através do lúdico e de um aprendizado prazeroso. É nas aulas de arte que a criança adquire grandes experiências considerando suas características e habilidades, a partir da sua vivência, com atividades livres ou direcionadas e com a oportunidades de utilizar diferentes materiais. A ação criadora na Educação Infantil, extrapola os espaços de atividades dirigidas e se faz presente no faz-de-conta, brincadeiras, teatros, manuseios de diferentes materiais, contos e recontos de forma lúdica e integrada à faixa etária.

Assim, percebe-se os conceitos que estruturam a Abordagem Triangular intrínseca na prática diária com as crianças sendo possível trabalhar manifestações culturais e artísticas, obras de artes e principalmente relações com desenhos, formas, cores colocando em prática sua extensa imaginação, criatividade e movimentos que permeiam sua realidade cotidiana.

É muito importante que o professor receba a devida formação para atuar de modo que os alunos tenham um contato efetivo com materiais e espaços da escola e a exploração dos diversos tipos de demonstrações artísticas para que aprendam a identificar os diversos fenômenos artísticos em seu cotidiano.

Para trabalhar a arte é necessário conhecimento e planejamento por parte do professor, ter objetivos claros, conteúdo e métodos que favoreçam o aprendizado da criança, comprometido com o crescimento integral dos alunos, que perpassam, também, pelo seu desenvolvimento artístico e cultural. A partir do apresentado, é possível perceber como a Abordagem Triangular dialoga com o que os principais teóricos falam sobre o desenvolvimento e o aprendizado infantil, uma vez que o ser humano vive, na contemporaneidade, rodeado de estímulos, imagens, que impõem valores, ideias, conceitos e comportamentos.

Desse modo, a educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças. A arte, como uma forma de expressão, desempenha um papel fundamental nesse processo. Uma abordagem triangular, que envolve a interação entre educadores, crianças e o ambiente, pode enriquecer essa experiência. Hoje, há uma multiplicidade de materiais curriculares que podem ser utilizados nas práticas educativas. Entre outros, destacam-se o livro didático, o quadro, o projetor multimídia, os diferentes equipamentos para realizar experimentações, filmes, podcasts, recursos de realidade virtual e aumentada, jogos, simuladores, material concreto, material desestruturado e materiais recicláveis. Ou seja, há uma infinidade de recursos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae et al. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1994.

Figura do triângulo: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/337/AE%2010%20-%20DF.pdf?sequence=1> is Allowed= Acesso: 12 nov. 2019.

<https://novaescola.org.br/conteudo/18310/a-arte-pode-beneficiar-ate-a-alfabetizacaonaescola> - Acesso em 09/12/2019.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou. 1970.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda. Pereira(orgs.) Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez 2010.p.64-79.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A educação artística da criança. 2 ed. São Paulo: Ática, 2008.

NOVAES, Adauto. Muito Além do espetáculo. São Paulo: Editora Senac, 2005.

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA



THE IMPORTANCE OF THE DIAGNOSTIC ASSESSMENT TOOL

JOSEFA ELIENE TELES VIDAL

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Mauá-FAMA(ano de conclusão 2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Paulista de Comunicação(ano de conclusão 2024); Professora de Ensino Fundamental I-Polivalente- na EMEF Alceu Amoroso Lima

RESUMO

Este estudo, de natureza bibliográfica, tem como objetivo central conceituar a avaliação da aprendizagem, analisando distintas abordagens teóricas e suas implicações nas práticas educacionais. Busca-se compreender as formas de constituição da avaliação, com destaque para o modelo diagnóstico, estabelecendo comparações com outras modalidades historicamente adotadas no contexto educacional brasileiro. A avaliação da aprendizagem é apresentada como um processo complexo, que demanda reflexão crítica sobre os objetivos pedagógicos, os sujeitos envolvidos, as mediações realizadas e os instrumentos utilizados. Nesse sentido, destaca-se a importância de compreender a avaliação como prática mediadora do ensino e da aprendizagem, superando visões meramente classificatórias. Diante do cenário neoliberal e da intensificação da globalização, defende-se que a educação brasileira precisa se reorganizar para garantir qualidade na formação e equidade no acesso ao conhecimento. Assim, a avaliação deve contribuir para uma educação emancipadora, comprometida com os direitos de todos os estudantes à aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Sondagem; Dificuldades De Aprendizagem; Ensino Fundamental; Estratégias Pedagógicas; Avaliação Diagnóstica.

ABSTRACT

This bibliographic study aims to conceptualize learning assessment by analyzing different theoretical approaches and their implications for educational practices. It seeks to understand the ways in which

assessment is constituted, with an emphasis on the diagnostic model, establishing comparisons with other modalities historically adopted in the Brazilian educational context. Learning assessment is presented as a complex process that requires critical reflection on pedagogical objectives, the subjects involved, the mediations carried out, and the instruments used. In this sense, it is important to understand assessment as a mediating practice of teaching and learning, going beyond merely classificatory views. Given the neoliberal scenario and the intensification of globalization, it is argued that Brazilian education needs to reorganize itself to ensure quality in training and equity in access to knowledge. Thus, assessment should contribute to an emancipatory education, committed to the rights of all students to meaningful learning.

Keywords: Survey; Learning Difficulties; Elementary School; Pedagogical Strategies; Diagnostic Assessment.

INTRODUÇÃO

A avaliação, enquanto ação intrínseca à experiência humana, manifesta-se de maneira contínua em diferentes contextos, seja por meio de procedimentos sistematizados e estruturados, seja em ações informais oriundas de escolhas cotidianas, reflexões ou interações sociais. Avaliar, nesse sentido, envolve perceber, examinar, julgar e atribuir valor a um objeto, situação ou sujeito (BOTH, 2007). Sob essa perspectiva, a avaliação pode ser compreendida como “um processo que busca identificar, aferir, investigar e analisar mudanças no comportamento e desempenho do aluno, do professor e do sistema, confirmando se a aprendizagem — seja teórica ou prática — ocorreu” (SANT’ANNA, 2001, p. 29-30). No contexto escolar, a avaliação assume caráter sistemático e orientado por finalidades específicas, evidenciando que a prática avaliativa está vinculada a concepções de mundo e a modelos pedagógicos, o que implica reconhecer sua natureza ideológica e sua função formadora (VILLAS BOAS, 2006).

Compreender a avaliação educacional requer, portanto, considerar os mecanismos de poder que a atravessam e os interesses que a estruturam como prática de mensuração e verificação, já que mesmo de forma velada ela revela os objetivos que sustentam o projeto educacional vigente. Diante das transformações provocadas pela globalização e pelo avanço de políticas neoliberais, as instituições escolares têm moldado suas práticas para responder às exigências de uma nova ordem econômica e social. Nesse cenário, a avaliação escolar tende a alinhar-se aos princípios da racionalidade técnica, operando conforme critérios de produtividade, eficiência e competitividade, ainda que se apresente sob um discurso de equidade e democratização. Conforme destaca Gentili (1996, p. 18), “a proposta política de democratização do ensino subordina-se à necessidade de reforma administrativa do sistema escolar, voltada à incorporação de mecanismos que assegurem eficiência, eficácia e qualidade dos serviços educacionais”. Dessa forma, torna-se essencial investigar os processos históricos que influenciaram as práticas avaliativas e refletir sobre as possibilidades que a avaliação oferece à educação como instrumento de promoção de uma formação cidadã, crítica e contextualizada.

1. FUNÇÕES ESSENCIAIS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Na prática pedagógica cotidiana, os professores assumem papel central como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, sendo responsáveis por observar, analisar e atribuir significado às diversas etapas que compõem a trajetória formativa dos alunos, tornando-se assim avaliadores do desenvolvimento de competências e habilidades ao longo desse percurso. Contudo, a avaliação não se reduz ao que é simplesmente observado, mas envolve essencialmente quem observa e como essa

observação é realizada, pois a prática docente está imersa em valores, vivências e saberes prévios, conferindo intencionalidade ao olhar do educador sobre os acontecimentos pedagógicos. Como Sordi (2001, p. 173) pontua, “toda e qualquer atividade desenvolvida pelos professores vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”.

Desse modo, a construção de práticas avaliativas voltadas à formação do aluno exige a adoção de concepções diagnósticas, nas quais as informações colhidas não representam registros pontuais, mas etapas articuladas e interdependentes de um processo contínuo de aprendizagem. A aprendizagem, portanto, deve ser entendida não como um fenômeno estático e finito, passível de verificação única e conclusiva, mas como uma dinâmica transformadora moldada pelas experiências e vivências dos sujeitos, ativa na construção do conhecimento. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser mero instrumento de controle e normatização, assumindo função formadora e emancipatória. Freire (2001) já alertava para essa transformação, afirmando que o ato de avaliar precisa servir à construção de saberes que ultrapassem os limites escolares, ressignificando-se na vida social.

Todavia, em uma escola marcada pela lógica neoliberal, prevalece a busca por resultados imediatos e mensuráveis, guiados por metas e indicadores que sustentam discursos de eficiência e meritocracia, ainda que sob o véu da democratização. Em oposição a essa lógica, abordagens educacionais inovadoras propõem que o aluno seja protagonista na construção do conhecimento, de forma reflexiva, interativa e autônoma. Consequentemente, a avaliação demandará novas atitudes e práticas docentes, reposicionando o professor como agente crítico e transformador. Nessa linha, Luckesi (2003, p. 33) destaca que a avaliação deve ser compreendida como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”, ou seja, uma prática intencional que visa intervir e transformar a realidade pedagógica.

A avaliação diagnóstica, por sua vez, supera a simples utilização de instrumentos objetivos e quantitativos ao considerar a subjetividade do aluno, valorizando os processos em detrimento dos produtos. Os dados obtidos por meio de tais instrumentos tornam-se referências para a análise, tomada de decisões e replanejamento didático (DEMO, 2004). Em contrapartida, as práticas somativas tratam os resultados como definitivos, impondo juízos rígidos e padronizados, desconsiderando os fatores contextuais e o papel do professor como mediador dos processos avaliativos (LUCKESI, 2003). Essa abordagem reduz a avaliação a uma prática classificatória que dissocia o rendimento do aluno da qualidade das estratégias pedagógicas adotadas, desconsiderando o professor como agente modelador da aprendizagem e esvaziando o caráter formativo da avaliação.

Esse cenário alimenta uma cultura centrada exclusivamente na aprovação ou reprovação, internalizada por toda a comunidade escolar. Silveira (2001, p. 12) observa que o foco recai sobre índices de promoção, sem questionar a qualidade dos conteúdos ou os critérios avaliativos. Em contraposição, a avaliação diagnóstica fundamenta-se na construção da autonomia tanto do estudante quanto do educador, reconhecendo que ambos estão em constante processo de aprendizagem: o aluno ao interagir com os saberes, e o professor ao refletir criticamente sobre sua prática e resultados. Por isso, a avaliação formativa não deve ser encarada como punição, classificação ou rotulação, mas como parte de um processo em que o docente também aprende, ajusta sua metodologia e reconfigura sua atuação. Hoffmann (1994, p. 56) aponta que a avaliação exige uma relação epistemológica entre professor e aluno, compreendendo o conhecimento como ação-reflexão-ação orientada para a construção de significados compartilhados e aprofundados.

Assim, a avaliação educacional precisa estar fundamentada em princípios pedagógicos e não em finalidades administrativas ou políticas. Quando orientada por uma visão reflexiva, ela se torna recurso imprescindível no trabalho docente, valorizando o estudante como sujeito ativo na construção

do conhecimento e reconhecendo o professor como mediador essencial para a promoção da autonomia (LUCKESI, 2003).

AS CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO

Ao refletir sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, Luckesi (2003) argumenta que essa prática se constitui a partir de múltiplas finalidades, não podendo ser reduzida à simples atribuição de valores numéricos, pois requer uma análise qualitativa do processo formativo. Sant'Anna (2001) ressalta que a avaliação é multifacetada, ultrapassando a mera aferição do desempenho discente em termos de habilidades e competências, contemplando também o processo pedagógico, os educadores e as estratégias didáticas empregadas. Assim, o foco central da avaliação deve recair sobre o processo educativo, considerando que a aprendizagem, excetuando-se casos atípicos, é fortemente determinada pelas práticas e mediações a que o aluno é submetido (BOTH, 2007).

Portanto, a avaliação transcende a simples verificação de competências, configurando-se como instrumento que possibilita a revisão crítica das metodologias adotadas, dos objetivos institucionais e do papel da escola na formação humana. Apesar da busca atual por abordagens mais abrangentes e equitativas, ainda prevalecem nas redes públicas modelos avaliativos enraizados em práticas classificatórias herdadas dos exames institucionais desde o século XVI, adaptados aos interesses da burguesia (LUCKESI, 2003). A substituição desses exames por avaliações da aprendizagem emergiu nas primeiras décadas do século XX, influenciada por autores como Tyler e Bloom, que colocam a aprendizagem no centro da atividade escolar (HOFFMANN, 2009).

Ao longo do século XIX, intensificou-se o uso dos exames como forma de controle estatal da certificação, prática que Marx já identificava como mediação entre saber e poder institucional (AFONSO, 2000). Apesar do discurso contemporâneo sobre avaliação da aprendizagem, Luckesi (2003) adverte que muitos procedimentos ainda reproduzem o modelo clássico de mensuração e classificação, negligenciando o acompanhamento contínuo e reflexivo do processo educativo. Tal lógica é sustentada pelo tecnicismo da psicologia comportamental, que privilegia alterações observáveis e quantificáveis do comportamento, fortalecendo uma abordagem positivista da avaliação por meio de testes padronizados (CALDEIRA, 1997).

Gatti (2003) enfatiza que a mensuração por escalas ou testes não capta o fenômeno em sua totalidade, mas apenas aspectos mensuráveis, alinhados a uma perspectiva técnica e distante dos ideais de uma escola democrática. Apesar das discussões atuais sobre educação cidadã, muitos docentes mantêm uma visão positivista da avaliação, confundindo medir, classificar e qualificar a aprendizagem. Para Libâneo (1994), a avaliação é um processo amplo que vai além da aplicação de provas e atribuição de notas, sendo a mensuração uma etapa preliminar para uma análise qualitativa que contemple as dimensões pedagógicas e didáticas da avaliação.

Quando a avaliação é priorizada como instrumento de controle, torna-se mecanismo de poder que reforça práticas autoritárias e competitivas. Em contraposição, pode ser concebida como meio de libertação e fortalecimento da convivência coletiva (SOUZA, 2002). A perspectiva diagnóstica da avaliação ganhou força a partir da década de 1970, priorizando a qualidade formativa em detrimento da mera quantificação dos resultados. Nessa abordagem, instrumentos são subordinados ao processo avaliativo (GIL, 2006), que propicia a capacidade de aprender a aprender, tornando-se uma ação permanente de reorientação pedagógica (LUCKESI, 2003).

Gil (2006) destaca que a avaliação diagnóstica visa fornecer dados relevantes sobre o processo ensino-aprendizagem, permitindo ao professor ajustar suas práticas às necessidades dos alunos,

promovendo uma educação mais justa e eficiente. Diferentemente da avaliação somativa, que é classificatória, a avaliação diagnóstica e formativa valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades, não condicionando-se aos conteúdos, mas aos objetivos pedagógicos definidos a partir do perfil do educando. A transição entre paradigmas avaliativos exige a compreensão das finalidades reais da avaliação e a redefinição dos papéis de alunos e professores no processo educativo.

Embora a função somativa persista, ela não pode ser o objetivo final da avaliação, devendo integrar práticas reflexivas que aprimorem continuamente as ações docentes e transformem a avaliação em ferramenta de formação (LIBÂNEO, 1994). Assim, a avaliação deve fornecer subsídios para que a escola compreenda sua prática e intervenha de modo crítico e eficaz na mediação da aprendizagem, estabelecendo um diálogo dialógico e formativo entre professor, prática e aluno. A avaliação formativa permite a comunicação de resultados parciais que orientam o processo educativo, possibilitando ajustes e intervenções em tempo hábil (SANT'ANNA, 2001), constituindo uma reflexão contínua sobre a qualidade das ações pedagógicas que requer planejamento e intencionalidade para a formação integral do estudante (LIBÂNEO, 1994).

O ESCUTAR E O OLHAR NA AVALIAÇÃO

Ao refletir sobre a avaliação, torna-se imprescindível considerar as múltiplas influências que incidem diretamente sobre o processo de aprendizagem, especialmente o fato de que estudantes mais participativos, questionadores ou até mesmo aqueles que provocam agitação em sala acabam se sobressaindo em relação aos mais introspectivos ou silenciosos. Diante disso, o professor deve desenvolver a habilidade de observar atentamente as manifestações dos alunos — suas expressões faciais, corporais e atitudes — para alcançar os objetivos da avaliação diagnóstica, que são orientar, explorar, identificar, adaptar e prever as potencialidades de cada educando. Tal avaliação busca conhecer as aptidões, interesses, competências e habilidades dos alunos, servindo como base para o planejamento pedagógico ao longo do ano letivo.

Torna-se, assim, responsabilidade do docente conhecer profundamente seus alunos e buscar compreender quem são os sujeitos que compõem o processo educativo. Hoffmann (2005, p. 24) ressalta que “o desafio está em prestar atenção em cada um, buscando uma visão mais ampla possível”, mas observa-se que, diante de turmas numerosas com vinte ou mais estudantes, o olhar do professor tende a se limitar ao coletivo, o que pode tornar invisíveis alguns discentes. Por isso, é fundamental acolher os estudantes durante o processo de aprendizagem, reconhecendo a singularidade de cada um. Carvalho (1987, p. 50) destaca que “ver o aluno, distinguir quem compreende daquele que está em dúvida e, sobretudo, perceber aquele que deseja falar, mas não tem coragem, são atitudes fundamentais de um bom professor”.

Além do olhar, a escuta ocupa lugar central na prática pedagógica, pois ouvir os alunos permite que expressem dúvidas, compartilhem percepções e participem ativamente da construção do conhecimento. O diálogo torna-se o meio privilegiado para resolução de conflitos e fortalecimento da autoridade baseada no respeito mútuo. Freire (2011) destaca que “é escutando que aprendemos a falar com eles”, e Hoffmann (2005, p. 37) ressalta que a sala de aula não pode se furtar ao espaço e tempo de um diálogo verdadeiro entre professores e alunos, que favorece a compreensão do pensamento criativo e do processo de aprendizagem reconstrutiva. A prática do diálogo constante desfaz o temor em torno da avaliação, promove empatia e reconhece a diversidade de ideias.

O docente que ouve seus alunos desenvolve um olhar individualizado e identifica com mais precisão as reais dificuldades de aprendizagem. Para tanto, é necessário enfrentar o medo que alguns estudantes sentem diante das avaliações, promovendo uma cultura de empatia em relação ao erro. Libâneo (1994, p. 250) reforça que “o professor não apenas transmite uma informação ou faz

perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas”. Essa interação contínua permite ao professor compreender as reações dos alunos frente ao conteúdo e diagnosticar as causas de dificuldades na assimilação.

Na avaliação diagnóstica, é essencial que o professor conheça o contexto em que sua turma está inserida, traçando um “mapa dos conhecimentos” prévios dos alunos para evitar a estagnação e promover avanços significativos no ensino. Planejar aulas com base nas reais necessidades da turma é imprescindível. Melchior (1998, p. 66) ressalta que “toda vez que o professor constata que o aluno está tendo muitas dificuldades ou não está conseguindo acompanhar, ele deve providenciar novas estratégias que favoreçam as novas aprendizagens”. Essa postura implica respeito aos direitos dos estudantes, exige que o professor elabore atividades claras, que permitam ao aluno compreender os critérios de avaliação e sentir-se à vontade para expressar dúvidas. Além disso, o uso contínuo da observação pedagógica torna-se indispensável.

Portanto, o ato de ver e escutar deve ser orientado por uma interpretação atenta das manifestações dos alunos, pois nem sempre a participação verbal é sinal de compreensão. O envolvimento silencioso, o olhar atento ou mesmo gestos corporais podem revelar níveis profundos de entendimento. Piaget já alertava para os riscos da crença sugerida, quando a criança responde para agradar o examinador, sem elaborar criticamente o conteúdo. Assim, cabe ao professor interpretar os sinais da sala de aula e, ao identificar as dificuldades, buscar formas adequadas de superá-las por meio de intervenções pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou explorar as abordagens de leitura e escrita empregadas com crianças do Infantil I e II em instituições de ensino públicas e privadas, investigando também as principais metodologias e técnicas utilizadas, além do perfil dos docentes envolvidos. Para tanto, a pesquisa incluiu um levantamento bibliográfico, uma pesquisa de campo com questionários aplicados a professores e alunos, e observações diretas em sala de aula.

Os achados da pesquisa revelaram dados importantes sobre o nível de escolaridade dos professores, os métodos e técnicas que utilizam, bem como o interesse dos alunos pela leitura e escrita. Notou-se um grande entusiasmo dos alunos pela leitura, sendo que mais da metade dos participantes confirmou esse fato. Em relação à escrita, a investigação indicou que a maioria dos alunos do Infantil I e II, mesmo que de forma inicial e rudimentar, demonstra a intenção de representar graficamente suas ideias por meio de rabiscos, os quais possuem significado para eles.

Os resultados também destacaram as observações das aulas e o comportamento de professores e alunos no que tange à leitura e à escrita. Observou-se o considerável empenho dos professores em explorar uma diversidade de métodos e técnicas para estimular a leitura e a escrita, e percebeu-se que buscam constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas. Contudo, também se evidenciou uma desconexão entre a teoria e a prática, visto que as escolas ainda se apegam a métodos tradicionais que não promovem o avanço do conhecimento dos alunos. Os alunos da escola pública demonstraram maior engajamento nas aulas, enquanto os da escola particular se mostraram mais apáticos.

De forma geral, a participação dos pais na vida escolar de seus filhos foi notável, um fator que contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. As escolas são espaços de suma importância para a formação dos alunos, mas precisam estar em constante alinhamento com os saberes que os alunos trazem de casa, valorizando esses conhecimentos. A

ludicidade e as brincadeiras devem ser integradas às aulas, pois é por meio delas que as crianças sentirão prazer em aprender, facilitando, conseqüentemente, o processo de alfabetização. É fundamental que haja um maior investimento na formação continuada dos professores, para que estejam mais preparados para as novas tendências educacionais, e que as escolas, por sua vez, possam adaptar-se a essas tendências. Este trabalho de pesquisa ressalta a importância de buscar sempre novas abordagens na educação e, simultaneamente, de refletir sobre a relevância da conexão entre teoria e prática para que o processo de ensino-aprendizagem seja cada vez mais relevante para os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999. (Coleção Papirus Educação).
- ALMEIDA, Damiana; CASARIN, Melânia. A importância do brincar para a construção do conhecimento na Educação Infantil.
- ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AUSUBEL, David P. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BRAGGIO, Silva Lúcia. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001. 3 v.: il.

A NECESSIDADE DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE NEED FOR READING IN ELEMENTARY EDUCATION



JULIANA BERTOLO PASCHOTE FABRÍCIO

Graduada e licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana, (2023); Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

RESUMO

No processo de construção do desenvolvimento intelectual do ser humano a leitura é o caminho mais prático para o indivíduo adquirir sua plena cidadania. Observando por esse caminho é que se objetivou com o trabalho: “A necessidade da leitura no ensino fundamental”, apontar caminhos para que o ato de ler no contexto escolar possa ser algo indispensável na formação cidadã e sua inclusão na sociedade. Pretende-se tornar a prática da leitura numa atividade lúdica e essencial para promover a aprendizagem de conteúdo significativo no âmbito pedagógico. Com este trabalho verificou-se que o ato de ler é de suma importância para desenvolver a criticidade de mundo e viver melhor no meio social. Notou-se que houve um grande interesse por parte dos educandos, pois só tem a contribuir com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Acredita-se que a leitura é um dos principais caminhos para chegar a uma educação de qualidade, mas para que isso aconteça é preciso que ofereça um acervo diversificado para que os alunos tenham opção de leitura. Portanto, o trabalho com textos diversificados em sala de aula contribui de forma inovadora para despertar a curiosidade pela leitura, desta forma promove atividades interdisciplinares, e também uma aprendizagem atrativa e promissora na formação dos discentes. Afinal educação de qualidade se constrói com bons leitores.

Palavras-chave: Leitura; Educação; Aprendizagem; Gêneros textuais.

ABSTRACT

In the process of human intellectual development, reading is the most practical path for individuals to acquire full citizenship. It was with this in mind that the work "The Need for Reading in Elementary

Education" aimed to identify ways in which reading in the school context can be indispensable for civic development and social inclusion. The aim is to make reading a fun and essential activity to promote the learning of meaningful content within the pedagogical context. This work demonstrated that reading is of paramount importance for developing critical thinking and living better in society. It was noted that there was great interest among students, as it contributes significantly to the development of the teaching-learning process. Reading is believed to be one of the main pathways to a quality education, but for this to happen, a diverse collection of reading material is essential for students to have reading options. Therefore, working with diverse texts in the classroom contributes in an innovative way to sparking curiosity about reading, thus promoting interdisciplinary activities and engaging and promising learning experiences for students. After all, quality education is built with good readers.

Keywords: Reading; Education; Learning; Textual Genres.

INTRODUÇÃO

A leitura, que é considerada um depoimento oral da palavra escrita de diferentes idiomas, com a criação da imprensa, tornou-se uma atividade essencialmente importante para o homem civilizado, direcionando diversas finalidades.

Ler é adentrar em diferentes mundos possíveis. É procurar descobrir a realidade para entendê-la melhor, é se afastar do texto e tomar sobre si uma postura analítica frente ao que se diz e ao que se pretende dizer é exercer plena cidadania no mundo letrado. A leitura não é um ato isolado, é comunicação verbal entre os indivíduos e o meio social.

Baseado neste pressuposto, a leitura deve ser tomada em direção ampla como trabalho intelectual necessário a qualquer disciplina em todos os níveis de ensino.

É a leitura que possibilita ao indivíduo adquirir a capacidade de refletir em novos conhecimentos para inovação de muitas propostas culturais que estão ligadas a sociedade. Assim o processo operado transforma o modo de ser e de ver o mundo e interagir com ele, haja vista que a história de cada leitor tem muito a ver com as relações dele com o saber. Nas escolas e na comunidade é de fundamental importância que o estudante tenha seu emocional sintonizado à leitura como um valor, algo vinculado às suas aspirações e a uma autoimagem positiva: meios de realizações de suas possibilidades.

Porém, diante da falta de estímulo à leitura, numa pragmática em que os recursos áudio-visuais estão cada vez mais presentes, estes acabam se tornando obstáculo e dificultando o reconhecimento do valor que esta possui. E, além disso, existe também um número bastante expressivo de pais iletrados ou semiletrados e, inclusive, professores que ainda não descobriram o prazer de ler.

Faz-se necessário por isso, que a leitura seja vista como uma prática indispensável para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Desse modo, por meio dos mais variados gêneros literários o leitor defronta-se com o mundo da imaginação que o leva ao fascínio pelo ato de ler através das inúmeras histórias, seja real ou fictícia, o que importa é navegar em outros mundos para assim poder repensá-los e reorganizar o próprio pensamento. Dessa forma, a leitura permite ao sujeito

leitor encontrar as portas da compreensão do mundo, pois é uma atividade escolar considerada a mais importante no contexto intelectual do cidadão.

Na perspectiva de conhecer e compreender a trajetória percorrida pelos alunos, que a leitura, nos dias de hoje é uma exigência primordial e contínua, valorizando o entendimento na vida do indivíduo, pois é na leitura que se descobre e compreende-se melhor o mundo que nos cerca.

Quando lemos, estabelecemos o tempo todo contato com informações contido no texto, embora não sabemos que somos nós, que damos sentido nos textos lidos. Acredita-se que é possível construir uma educação de qualidade partindo do princípio que é a sala de aula, um espaço privilegiado para a construção e reconstrução do conhecimento e despertando também o prazer de ler.

Neste contexto, objetivou-se a realização dessa pesquisa com uma grande expectativa de tornar o gosto pela leitura em uma atividade agradável, satisfatória, encantadora e o fator primordial para o desenvolvimento do conhecimento.

Para realização deste trabalho foram pesquisados vários autores os quais posso citar: Irandé Antunes, Ângela Kleiman, Magda Soares, Izabel Solé, Maria Elena Martins, Guiomar Melo, Zaccur e Edwriges, José Moraes e Mariza Lajolo, os quais enfatizam a importância do ato de ler para formar cidadãos críticos.

LEITURA: RESPONSABILIDADE E DESAFIO NA ESCOLA

Como diz Irandé Antunes, “Tem uma pedra no meio do caminho nas aulas de Língua Portuguesa; [...] ainda prevalece em sala de aula a prática mecânica e a memorização pura e simples de regras ortográficas. A leitura é realizada a momentos de exercícios e não despertam prazer nos alunos, sem contexto ou função (ANTUNES, Apud. Revista Nova Escola, setembro de 2004).

Em conformidade com a autora, esse tipo de prática é muito presente nas aulas de língua portuguesa em algumas escolas, principalmente do ensino fundamental, devido ao comodismo de alguns professores que não procuram inovar seus métodos de ensino, ficando apenas com o uso dos livros didáticos, sem ter nenhuma preocupação com a construção do desenvolvimento intelectual do aluno.

Partindo dessa problemática, Soares (1999) afirma que:

Dentre outras habilidades/capacidades, a leitura inclui as de fazer previsões sobre o texto de construir significado combinando conhecimento prévio e informação textual de refletir sobre significado do que foi lido e tirar conclusões sobre o assunto focado. (SOARES, 1999, p. 49)

Com isso percebe-se que, para o professor contribuir para a formação continuada do indivíduo, ele precisa refletir sobre os diversos aspectos de leitura, contribuindo assim para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e estimular o desempenho das competências e habilidades.

Dentro dessa linha de pensamento, a leitura é considerada uma atividade que contribui para ampliar a visão de mundo do leitor, estimular o desejo de outras leituras, exercitarem fantasias, imaginação compreender o funcionamento comunicativo, desenvolver estratégias de leituras, ampliarem familiaridade com os textos, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar o repertório especial e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecerem as especificidades de diferentes tipos e gêneros textuais.

Para atender a essas propostas, precisa-se trabalhar de modo diferenciado, com metodologia inovadora que instigue o aluno a desenvolver-se tanto no aspecto crítico quanto no interacional, obtendo uma linha de pensamento da sua própria realidade.

Segundo a autora Maria Helena Martins em seu livro: “O que é leitura,” diz que começamos a ler no primeiro contato que temos com o mundo.

Sabemos que o aprendizado de leitura não termina quando se completa o período de alfabetização. A aprendizagem é contínua ao longo de toda vida escolar do aluno. Outro ponto de vista da autora, é quando ela fala que só aprendemos a ler lendo, ou seja, vivendo:

[...]. Não só apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo. (MARTINS, 2006, p. 37)

As situações de estratégias de leituras deverão ser observadas aspectos relacionados à ampliação da capacidade do aluno, estabelecer relações entre as informações do texto em que possa formular perguntas, hipóteses, testar seus conhecimentos.

Portanto, o leitor é sempre ativo, quando ler consegue interpretar de várias maneiras, dependendo das informações contidas no texto. Isto é que torna a leitura mais prazerosa, pois o autor sempre procura despertar a cada instante algo a descobrir através dos textos, os mesmos deverão apresentar objetivos claros para compartilhar e incentivar a leitura.

LER É PRECISO

O ensino de leitura vem sendo algo desafiador dentro do ambiente escolar. E muitos educadores estão utilizando o ato de ler como um objeto de ensino, que não aproxima os alunos de sua realidade, tornando a prática da leitura uma ação descontextualizada e talvez por isso acabem desmotivando o educando para a leitura, prejudicando no desenvolvimento de suas habilidades.

Para que a leitura possa ser construída como um instrumento de aprendizagem é imprescindível que tenha sentido na vida do aluno, respondendo do ponto de vista os objetivos de realização imediata. E, se tratando de um hábito social, a escola deve transformar a leitura numa

matéria de aprendizagem, preservando sua natureza e caracterizando-a como um fator indispensável na vida.

Lilian Silva em “A Didática da Destruição da Leitura”, afirma que:

Se a leitura é responsabilidade da escola, dessa escola autoritária e burocraticamente instituída, em situação de penúria e decadência, que a essa responsabilidade só pode responder em forma de arremedo, é possível e desejável nela ensinar a ler. (SILVA, 1996, p. 22)

Diante dessa informação pode-se observar que a escola é responsável pela qualificação da leitura, pois nela está inserido todo o enredo que possa dar suporte ao desenvolvimento da arte de ler. O espaço escolar vem desempenhando uma função burocratizada, com inúmera consequência e através dessa função está oferecendo ao educando um ensino-aprendizagem de má qualidade, não disponibilizando livros adequados para os nossos alunos se tornarem leitores assíduos.

Para tanto é muito importante que o ensino esteja comprometido com o exercício da Cidadania, criando situações para que os alunos possam desenvolver sua competência interacional, oferecendo lhes ainda a possibilidade de trabalhar a língua em suas mais variadas formas e em seus diversos usos do dia-a-dia.

Portanto, precisa-se de cidadãos críticos e uma das maneiras mais eficazes de mediar esta atividade nas escolas é através das múltiplas leituras, as quais irão estimular o desenvolvimento intelectual dos alunos, facilitando a produção de diferentes efeitos de sentidos e adequar o texto a distintas situações no contexto social.

No entanto, pode-se ainda acreditar que existem muitas possibilidades para o educador promover em sala de aula, tarefas que venham despertar nos jovens o desejo pela leitura.

Vale destacar que a automatização da leitura como técnica pode até garantir as condições para um leitor iniciante se acercar em clima de novidade dos livros, mas com frequência se constata que o interesse pela leitura cai ao longo da escolarização. A escola não tem conseguido transformar o alunado em leitor, ao contrário, tem se interposto nessa relação obra-leitor com um obstáculo pelos métodos e pelo descompasso entre as leituras exigidas e a vida social.

Vale ressaltar também que os educadores têm a responsabilidade de organizar projetos educativos comprometidos com a educação dos jovens leitores.

Diante dessa afirmação o professor comprometido com a educação deve observar esses aspectos com carinho, procurando trabalhar com as diversidades de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura para que os educandos possam construir significados daquilo que leem, permitindo relação entre leitor e texto.

Nessa condição, os estudantes passariam a acreditar no poder da leitura, percebendo que a pratica da mesma oferece-nos um repertorio de conhecimentos e é através dela que é possível superar as dificuldades de compreensão, levando as conclusões de análise e diálogo entre leitor e

autor, bem como a agilidade de pensamentos, realizando, assim, os desejos dos saberes, permitindo contato direto com o mundo e suprimindo as necessidades de informações cabíveis para realização do exercício da cidadania.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SOCIEDADE ATUAL

A sociedade atual está passando por várias transformações na área educativa, com ela a esfera educativa precisa acompanhar esse processo evolutivo. No sentido de proporcionar aos discentes acessos dos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. No entanto precisamos está sempre bem informados de todos os acontecimentos reais na sociedade, para isso é preciso ler o que circula socialmente como afirma Menezes (2000, p. 11).

Ler o que circula socialmente é, portanto, atuar na sociedade, participando e não se limitando a pequenos universos. Pretendemos transformar parte do ensino da Língua Portuguesa em um efetivo procedimento de comunicação, um real processo de comunicação entre os interlocutores. Por isso, propomos que sejam levados para sala de aula os mais variados textos a fim de que a aula de português seja também uma aula de leitura.

Percebe-se que a leitura vem se tornando cada vez mais apreciável para o homem, não para se tornar um profissional da escrita, e sim uma pessoa capaz de ter sua opinião, para concordar, discordar, ou até mesmo fazer julgamento daquilo que achar necessário. A importância do hábito de ler vem tornando-se indispensável na vida do cidadão, pois com o auxílio de diversas leituras o ser humano promove o desenvolvimento das habilidades do cérebro. E é por meio deste desempenho que o torna possível conhecedor de polos informacionais que se encontram próximos ou distantes de si.

Nota-se que muitos dos nossos alunos não gostam de ler, pois não foram incentivados desde pequenos, outros porque não tem acesso a gêneros textuais diferenciados, são obstáculos que dificulta cada vez mais na formação de nossos leitores. Por esta razão nem sempre as nossas aulas de língua portuguesa se tornam em uma aula de leitura.

Neste artigo que relata “A Necessidade da Leitura no Ensino Fundamental”, apresenta propostas metodológicas para facilitar e dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito à formação do leitor, em parceria com a comunidade escolar, no qual reconstrói o prazer de ler de forma criativa, dinâmica e participativa oferecendo novas oportunidades de estímulo ao educando.

O ensino de língua portuguesa, principalmente no ensino fundamental, ainda não condiz com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que, ainda não são trabalhados na sala de aula, pois alguns educadores dessa área executam atividades de leitura fragmentada e desvinculada do contexto social. Visando isto, Irlandé afirma:

Embora muitas ações institucionais já tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas (ANTUNES, 2007, p.19).

E nesse pensar, os professores não estão contribuindo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo, de modo como deveria ser, já que, cabe a eles o papel de garantir um ensino que possibilite ao aluno novo desafio de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz em seu meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das mudanças e inovações que vem ocorrendo no processo ensino- aprendizagem, o que mais se destaca é a motivação para tornar os alunos em verdadeiros leitores, uma vez que essa prática direciona todo o processo de formação do indivíduo.

Por conta disso, verificou-se que para obter um resultado eficiente, voltado para a prática e incentivo à leitura, de maneira que dirija o estudante o pleno exercício da cidadania, fez-se necessário priorizar desde o início o planejamento de ensino, a inclusão de atividades que pudessem despertar cada vez mais o prazer de ler, objetivando tornar a leitura uma arte, uma prática rotineira e prazerosa em sala de aula, que além de ensinar se torne também em diversão.

De acordo com a pesquisa realizada para a produção deste trabalho, observou que a leitura é uma das aspirações almejadas por todos os membros da sociedade, não podendo de deixar de destacar a grande importância dos diversos gêneros textuais e sua contribuição para a formação de nossos leitores. Acredita-se então que a leitura seja trabalhada não só para a obtenção de notas e meios avaliativos, mas de forma prazerosa no dia a dia de nossos educandos, contribuindo de forma significativa para sua formação e capacitando-os para resolverem os problemas impostos pela sociedade.

Conclui-se então que a escola precisa trabalhar com frequência as atividades de leitura, assim teremos no futuro uma população de leitores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação/ Irandé Antunes. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (série aula: 1) p. 70.

ANTUNES, Irandé. Apud. Revista Nova Escola, setembro de 2004.

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: Encontro e Interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2007,

p.19.

MARTINS, Maria Elena. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 74).

MENESES, Gilda. Como usar outras Linguagens na Escola. São Paulo: Contexto 2000, p.11.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental
– Brasília: MEC/SEF.

SILVA, Lílian Lopes Martins Da. A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Alberto, 1986, p.22.

SOARES, Magda. Entrevista cedida à revista Nova Escola, 2023.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

TEACHER TRAINING AND TECHNOLOGICAL EDUCATION



KELLY MARIA GONÇALVES DE ANDRADE RAVELHA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade UNIRP– Centro Universitário de Rio Preto. (2006); Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Uni–CV– Universidade de Cabo Verde (2025); Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Uni–CV– Universidade de Cabo Verde (2025); Especialista em Aquisição da Linguagem Escrita pela Faculdade FACERES– Faculdade Ceres (2008); Especialista em Psicopedagogia e Neurociência pela Universidade UNIP (2020); – Professora de Ensino Fundamental I – Polivalente – na EMEF Prof.^a. Célia Regina Lekevicius Consolin.

RESUMO

A importância da informática no aprendizado dos estudantes está cada vez mais presente na educação, e pode contribuir de forma significativa no desenvolvimento de potencialidades educacionais, tornando-se assim, uma grande aliada na arte de educar. Além disso, citar possibilidades de trabalhar a lógica, a arte em sala de aula aliadas à tecnologia.

Palavras-chave: Educação Tecnológica; Ensino; Informática.

ABSTRACT

The importance of computer science in student learning is increasingly present in education, and it can contribute significantly to the development of educational potential, thus becoming a great ally in the art of education. Furthermore, it highlights the possibilities of developing logic and art in the classroom combined with technology.

Keywords: Technological Education; Teaching; Computer Science.

INTRODUÇÃO

O cidadão está cada vez mais rodeado pelas tecnologias, e cabe incorporar este instrumento ao seu cotidiano, para que desta forma possa facilitar a vida do homem em seu meio social. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento da criança necessita incorporar as novas tecnologias, sobretudo a informática.

À medida que nos deparamos com esses grandes avanços, em nosso dia a dia mesmo, no simples ato de preparar uma refeição até o de enviar e receber uma correspondência instantaneamente com alguém que esteja do outro lado do mundo, a vida pós-moderna se torna complicada para uns e totalmente descomplicada para outros, fácil para usuários da geração atual.

Essas facilidades têm seduzido uma geração, que está consciente (ou não) quanto ao uso de tais tecnologias, e cabe à instituição de ensino na qual está inserida proporcionar-lhes tais conhecimentos.

Para isso é necessário que reveja seu currículo adotando planos metodológicos que promovam tais conhecimentos, investido no elemento norteador fundamental desse processo.

O educador precisa rever seu papel, enquanto formador de uma geração complexa e inacabada, acostumada a deixar-se levar pela facilidade da vida moderna, sem pensar nas consequências.

A tecnologia pode ajudar a escola a levar seus alunos a um novo paradigma, desde que esteja a serviço das metas educacionais, e não a serviço da criação de novas necessidades artificiais. Mas seu uso só terá sentido se for feito a partir de uma mudança da postura pedagógica do professor e com um repensar deste sobre sua própria prática. O computador, utilizado como máquina para ensinar, torna-se um grande aliado na arte de educar.

Assim, os professores precisam estar preparados para deixarem os alunos mais próximos dessa realidade e, caso não o estejam, há uma necessidade urgente da capacitação destes, além de citar um exemplo de um software pouco utilizado na educação, por desconhecimento em relação ao seu funcionamento, porém muito rico, destacando as vantagens da utilização do computador na prática pedagógica, para tornar o aprendizado mais lúdico e conseqüentemente mais prazeroso.

AS NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

Cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos comunicativos, utilizando diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar, se relacionar e construir conhecimentos). Inúmeros meios audiovisuais, multimídia e software disponibilizam dados e informações de fácil acesso, permitindo novas formas de aprender.

As tecnologias possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com grandes reflexos, principalmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo.

É fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica ao seu cotidiano, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de habilidades para utilização de novos instrumentos de aprendizagem.

A televisão é um meio de comunicação que oferece grande variedade de informação, utilizando basicamente som e imagem, o que faz com que ela não dependa necessariamente de cultura letrada, mas pode ser uma aliada da escola, não podendo ser desconsiderada pela instituição escolar. É um meio de transmissão de programas, algumas vezes, com finalidades educacionais dirigidas a professores e alunos.

Já o computador é uma ferramenta que possibilita o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento e da comunicação. O computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender. Para que os alunos não sejam receptores passivos é necessário escolher programas que sejam capazes de contextualizar essas atividades, levando em consideração as necessidades, interesses e condições de aprendizagem do aluno.

A Internet possibilita a circulação de mensagens em uma grande extensão territorial, com imensa diferença de: tempo, cultura e interesses tanto culturais, políticos, globais, nacionais quanto locais. Traz a nova realidade ao meio de comunicação entre o professor e o aluno facilitando aos cursos de extensão de formação à distância (EAD), que possibilita a construção de um novo modelo educacional. O EAD se constitui em necessidade pelas razões que sempre a justificaram e ainda porque o ritmo acelerado de mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais, entre outras, passa a exigir uma educação continuada de todos os sujeitos. Com isso, viabiliza a formação de alunos e a capacitação de professores usuários das novas tecnologias.

Os videogames podem ser um importante aliado se não o considerarmos apenas mais um brinquedo, mas se o entendermos como uma importante fonte de informações e técnicas complexas a serem estudadas para conseguir manipulá-la. Professores desatualizados o definem como divertimento, mas para Papert (2008), embora a tecnologia em si pudesse de início prender a atenção dos nossos visitantes, como professores eles ficariam perplexos com o nível de esforço intelectual que as crianças estavam empregando nessa atividade, além do nível de aprendizagem que estava ocorrendo. Níveis de esforço e de aprendizagem muito maiores do que o ocorrido apenas algumas horas antes da escola. Com certeza, o mais intelectualmente aberto e honesto dos professores viajantes no tempo poderia constatar que jamais presenciou tanto sendo aprendida em um tão pouco tempo.

A escola, os professores e pais precisam atualizar-se, para além das redes sociais e assim, se adequarem à realidade dos alunos, filhos, enxergando o videogame de outra forma, pois os videogames são o início dos alunos ao mundo da informática. Papert (2008) ressalta ainda que os videogames ensinam as crianças e os computadores, aos pais.

Um ótimo exemplo de um jogo computacional de instruções é o Simcity, um jogo de simulação onde o usuário se torna um prefeito e precisa gerenciar o dinheiro da verba as necessidades de uma cidade, como saneamento básico.

[Figura 1: Ilustra a ambientação do jogo (SIMCITY, 2017).]



Fonte: <https://www.dreamstime.com/photos-images/simcity.html>. Acesso 17 de ago. 2025.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

A história da informática no Brasil remonta ao início dos anos 70 com algumas

Experiências na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, a partir do interesse de

educadores de algumas universidades brasileiras, motivadas pelo que já vinha acontecendo em outros países.

Em 1971 foi realizado o primeiro evento sobre informática na educação no Brasil, na Universidade de São Carlos. Neste evento foi tratado sobre informática no ensino de física, e uma conferência na USP sobre tecnologias educacionais e ensino assistido por computador.

No atual processo educacional, pode-se perceber que a abertura ao uso das tecnologias de informação, principalmente o uso do computador, tem sido uma constante em qualquer modalidade de ensino.

O ambiente sociocultural do indivíduo, neste final de século, é rodeado pela informática nas mais diversas situações do seu cotidiano. A educação e a escola, que visam à formação integral deste indivíduo, precisam explorar o melhor possível esta ferramenta. Não há mais possibilidade de se ignorar a presença do computador na sociedade moderna. É necessário que se prepare o aluno, seja especial ou não, para cada vez mais conviver com a informatização, presente na sua rotina diária. Como ressalta Papert (1988), o computador por si mesmo não pode mudar os pressupostos existentes que separam o cientista do educador, o técnico do humanista. O Computador aumentou os riscos, tanto para a nossa inação quanto para nossa superação dos pressupostos.

É importante que se tenha em mente que o computador não fará o processo pedagógico acontecer de forma mais adequada, mas sim de um modo diferente. Não se pode esperar que o computador ofereça uma solução mágica para as obstruções encontradas nas relações aluno-professor, e os problemas educacionais não serão resolvidos através da inserção do computador em sala de aula, se não tiver profissionais capacitados.

Ao contrário do que pode se pensar, a inserção do computador no ensino requer muito mais do que ensinar a utilizá-lo, pois exige de que forma e por quem, ou seja, a formação de educadores dispostos a inserir essas novas tecnologias, já que eles precisam ter consciência de que se é preciso ir além das instruções meramente técnicas, mas não ignorando a necessidade de aprimoramento para o uso da máquina. Porém a questão central é não apenas ensinar a usar o computador, mas inseri-lo como ferramenta para a construção do conhecimento.

O computador pode enriquecer os sistemas de ensino ao diversificar a atividade educativa e transformá-los de forma considerável, desde que haja investimentos necessários que proporcionem aos professores dispostos a reverem suas práticas de ensino uma formação adequada, dentro de um ambiente de trabalho apropriado para alunos e professores.

No processo educacional o computador pode ser utilizado de formas diferentes, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Para Schlunzen (2000), existem duas formas para a utilização do computador no processo ensino-aprendizagem: instrucionista e construcionista.

Na abordagem instrucionista, o computador exerce a função de transmissor da informação para o aluno por meio de um programa (software), ou seja, ele cumpre um papel semelhante ao de um professor, que passa as informações específicas aos seus alunos, como o que é realizado nos métodos tradicionais de ensino. Desta forma o professor pode sentir que será facilmente substituído pela máquina, já que as informações são transmitidas pelo computador.

Contrapondo-se a essas ideias, a abordagem construcionista não espera que o aluno apenas receba informações, mas propõe que o computador seja usado para que ele resolva problemas ou construa algo do seu interesse. Assim, usando um software, o aluno explicitará suas ideias ao invés de ser ensinado pela máquina.

Nessa abordagem, o uso do computador não significaria um risco para o professor, já que ele exerceria um papel de mediador do processo de aprendizagem do aluno. Em outras palavras, ele é o orientador, o estimulador do aluno, despertando seu interesse, desafiando-o e levando-o à discussão e à reflexão.

Embora a abordagem construcionista seja adequada para que haja uma aprendizagem por meio do fazer, não se pode esperar que a máquina ofereça uma solução mágica. Para que o computador possa auxiliar o aluno na construção de seu conhecimento, ele deve ser usado de forma contextualizada e significativa para o aprendiz, ou seja, é necessário que se crie um ambiente, uma situação favorável que desperte o interesse do aluno e o motive a explorar o uso do computador de forma ativa. As informações, sendo significativas para o aluno, podem ser transformadas em conhecimento, portanto cabe aos professores tornarem-se os mediadores desse conhecimento, e assim o aluno conseguirá descobrir a relação com tudo o que está aprendendo.

Com o objetivo de evitar essa noção errônea sobre o uso do computador na educação, Papert denominou de construcionista a abordagem pela qual o aprendiz constrói por intermédio do computador, o seu próprio conhecimento, afirma Papert (1986). Ele usou esse termo para mostrar um outro nível de construção do conhecimento: a construção do conhecimento que acontece quando o aluno constrói um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador. Na noção de construcionismo de Papert existem duas ideias que contribuem para que esse tipo de construção do conhecimento seja diferente do construtivismo de Piaget. Primeiro, o aluno constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado por meio do fazer. Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo do seu interesse e para o qual ele está motivado. Desse modo, o envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa. Segundo Papert (2008), o construcionismo também possui a conotação de "conjunto de peças para a construção", iniciando com "conjuntos" no sentido literal, como o lego, e ampliando-se para incluir linguagens de programação consideradas como "conjuntos" a partir dos quais programas podem ser feitos, até cozinhas como conjuntos com os quais são construídas não apenas tortas, mas receitas e formas de matemática em uso.

Para Valente (1993), o que contribui para a diferença entre essas duas maneiras de construir o conhecimento é a presença do computador, pois o aprendiz constrói algo usando o computador. Nesse caso, o computador requer certas ações que são bastante efetivas no processo de construção do conhecimento.

Por fim, o aluno dessa teoria, a mais coerente em nossa opinião, precisa passar seus conhecimentos adquiridos ao computador, pois sem esses conhecimentos, o computador não efetuará nada de que necessite. Com isso se aperfeiçoará. O educador tem a responsabilidade de acompanhar a evolução tecnológica, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz, pois a influência da tecnologia é uma habilidade básica, pois não há futuro para o analfabeto digital. O professor precisa não só ter uma formação técnica, mas também teórica para aprender a utilizar o computador como recurso pedagógico.

Além disso, há de considerar a televisão e a informática como meios de linguagem. A TV tem imposto um outro tipo de linguagem: uma linguagem mais enxuta, mais coesa e mais simples e objetiva; a linguagem da Internet tem acabado com a cultura do papel, tem alterado a maneira de escrita dos alunos e feito o acesso à formação.

Nesse quadro, os alunos já estão se aliando a uma nova era, a de cultura digital, e cabe a seus mestres fazerem uso de tris ferramentas de interesses de seus alunos e as instituições promoverem essa inclusão digital.

AMBIENTE TECNOLÓGICO

A criação de um ambiente de ensino-aprendizagem baseado no computador tem o objetivo de propiciar à criança a oportunidade de desenvolver atividades interessantes, motivadoras, estimulantes e desafiantes, com propósitos educacionais e de diagnóstico. Tais atividades farão com que o aluno tenha uma compreensão bem profunda de suas habilidades intelectuais, o que é de grande importância, pois oferecem a essa criança chances de aquisição de conhecimento e superação de suas dificuldades intelectuais.

A inserção de um trabalho pedagógico apoiado no computador pode despertar na criança, o interesse e a motivação pela descoberta do conhecimento, a partir do mecanismo do aprender-fazendo. Torna-se necessário que os mediadores deste processo organizem suas metas partindo da realidade, das necessidades e dos interesses de sua clientela, tentando despertar o prazer pela descoberta, provocando a mudança de comportamento tão desejado pôr aqueles que pretendem a reestruturação da educação, ou seja, para aqueles que acreditam que o novo século exigirá novas

condutas de ajuda mútua, muito flexibilidade e criatividade para responder questões que a sofisticação da sociedade da era da informação exigirá de seus cidadãos, e, entre eles, dos diferentes, ou seja, os portadores de necessidades educativas especiais. Uma das vantagens da utilização do computador com uma clientela possuidora de especificidades tão distintas é a instauração de uma situação de aprendizagem na qual não há riscos de bloqueios cognitivos em função de problemas emotivos ou de faltas na capacidade de relacionamento, pois a máquina não tem como suspirar denotando impaciência e, acima de tudo, o aluno que já tão estigmatizado, poderá trabalhar e produzir sem o medo da nota ou da comparação, o que, de maneira geral, acontece em situações de aprendizagem.

Segundo Piaget (1980), a criança constrói a noção de certos conceitos porque ela interage com objetos do meio onde ele vive, através desta interação ocorre o desenvolvimento de seus esquemas mentais e, ou seja, o aprendizado. Papert denominou de construcionista a abordagem que o aprendiz constrói, através do computador, o seu próprio conhecimento. Um outro exemplo é o jogo Logo no computador, o ato de fazer com que a tartaruga produza um gráfico na tela, propiciará o desenvolvimento dos procedimentos, ou seja, fornece a ideia de como resolver o problema, por exemplo, produzindo um gráfico na tela. Os comandos, ou seja, a ideia é transmitida para a tartaruga na forma de uma sequência de comandos do Logo.

O aluno pode agir sobre o objeto, nesse caso, o computador. Os softwares mais utilizados na Educação são do tipo exercício e prática e jogos porque facilitam ensino aprendizagem. Jogos computacionais permitem que a aprendizagem se torne mais divertida, ajudando muito a motivar o aluno que geralmente está desmotivado para o aprendizado, pois o jogo estimula o aluno a interagir com ideias e conceitos propiciando seu desenvolvimento intelectual.

A maioria dos softwares utilizados são softwares abertos, ou seja, softwares que podem ser adquiridos gratuitamente na Internet por meio de download. E pode ser utilizado também qualquer software, desde que estimule as percepções, as perspectivas e o desenvolvimento psicomotor.

Uma possibilidade interessante é utilizar o computador no lugar do papel, pois essa ferramenta possibilita mudar o material instrucional comumente usados, pois dispõe de recursos como animação, som, imagem, efeitos especiais, fazendo com que um material instrucional seja muito mais interessante, estimulante, motivador e atrativo aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com o auxílio da máquina conseguimos prender a atenção do aluno por um tempo maior diante do material e isso significa um grande ganho no processo de aprendizagem. A vantagem do uso do material instrucional informatizado é que ele pode ser moldado às necessidades e capacidades do aluno.

A inserção do computador no processo ensino-aprendizagem tem provocado uma verdadeira revolução em nossa concepção de ensino e o uso dessa tecnologia tem como objetivo ensinar,

quebrando paradigmas, porém existem educadores que ainda resistem a esse novo aliado no processo de ensino, sem ao menos testá-lo ou pesquisar o que ele traz de vantagem para a sala de aula.

É importante lembrar que existem diferentes modalidades do uso do computador na educação e compreender o que cada modalidade traz de benefício e empregá-las da melhor forma possível. Para que as diferentes modalidades de ensino possam ser usadas na situação de ensino-aprendizado que mais se adequa, precisam ser explicitadas e discutidas.

Nada adianta o professor fazer vários cursos se não tiver aberto às mudanças de paradigma no processo de ensino-aprendizagem que o computador promove com a educação informatizada, é o uso do computador no processo de ensino como um recurso e não como substituição ao professor, mas em auxílio a este, tornando-se assim um aliado para facilitar muito a atividade do professor em sua prática pedagógica.

Por fim, um exemplo para a capacitação de professores visando provocar reflexão é incluir no curso para eles, atividades que preveem a crítica e a reflexão do participante, como ocorreram no curso do Laboratório Logo do MIT.

A proposta de curso do MIT foi inserida em um projeto mais amplo para a formação de pessoal na área de informática em educação e produção de material. Fornecendo condições para professores de Ensino Fundamental e Médio se apropriarem do conhecimento informatizado e trabalhassem com materiais na área de Ciências e só realizavam os de sua preferência. Tal prática foi realizada com 80 professores de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Boston (Massachusetts), San José (Califórnia), e Hartford (Connecticut). Estes professores, após o curso, deveriam desenvolver atividades semelhantes às do curso em suas respectivas escolas e participar de um projeto de desenvolvimento de um curso e de material para formação de professores. O curso teve duração de três semanas, durante o período de férias escolares, ao longo do mês de julho de 1989. Os professores tinham alojamento pago pelo curso e recebiam uma ajuda de custo para refeição e transporte.

Felizmente, no Brasil e em outros países da América Latina, diversos projetos relativos ao uso do computador na educação têm adotado a linguagem Logo, e procuram, com isso, criar as condições para uma mudança de paradigma educacional. Por exemplo, o projeto de uso de computadores na educação na Costa Rica e na Venezuela (Valente, 1991), o Projeto Gênese na cidade de São Paulo (Valente, 1992; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1992) e os projetos de uso do Logo na educação especial em mais de 50 centros na América Latina (Valente, 1991a).

Com a metodologia dos cursos de capacitação dentro da teoria construtivista poderá quebrar barreiras, formando profissionais capacitados para mediar o ensino com os recursos tecnológicos.

Levando esses conhecimentos para a sala de aula, os alunos poderão refletir sobre suas ações, tendo consciência da necessidade do uso dessas novas tecnologias.

Assim não nos deparamos com alunos em um ambiente tecnológico perguntando onde está a ferramenta de compor texto, enquanto a de entretenimento encontra-se aberta ou mesmo utilizando-a. Ou em uma sala de aula com profissionais despreparados que fazem iguais a esses alunos, ou tentam não aceitar as novas tecnologias, apenas por não as dominar basicamente, incapazes de analisar um software, ou trabalhar com ele de forma consciente de aprender -fazendo, ou aprender-juntos.

A FORMAÇÃO DOCENTE

A informática, como recurso pedagógico no auxílio do processo de construção de conhecimento, requer uma capacitação de professores, e eles precisam rever suas práticas de ensino, introduzindo os recursos tecnológicos. Com isso estará se atualizando e aproximando mais da realidade de seus alunos, e para isso é necessário contar com o apoio das instituições de ensino onde trabalham e de um maior compromisso na sua formação.

Poucos professores estão preparados para integrar esses diferentes domínios na sua prática pedagógica. Por isso, a formação do professor envolve muito mais do que se prover com conhecimento técnico sobre computadores. Segundo Papert (2008), a sociedade não pode dar-se ao luxo de manter atrás seus potencialmente melhores professores apenas porque alguns, ou até mesmo a maioria, não estão dispostos. Essa formação deve criar condições para que o professor construa o conhecimento sobre os aspectos computacionais; e compreenda as perspectivas educacionais subjacentes aos softwares em uso, isto é, as noções de ensino, aprendizagem e conhecimento implícito nos softwares; além de entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica.

Além do que, os pais de alunos dessa nova geração movida a recursos tecnológicos, delegam cada vez mais suas responsabilidades na formação ética e moral de seus filhos para a escola, e se esta não contar com profissionais capacitados para tal empreitada culparão a escola em caso do fracasso de seus filhos. Os educadores se deparam cada vez mais com situações como esta, com crianças acostumadas às novas tecnologias, TV, videogame com jogos violentos, consumidoras de produtos industrializados feitos em micro-ondas e dependentes de games eletrônicos e frequentadores de sites totalmente desconhecidos pelos pais. Aliás, a facilidade do computador faz com que muitas vezes os alunos tenham abandonado uma das ferramentas importantes para o desenvolvimento intelectual e social, os livros, pois geralmente o que ocorre é

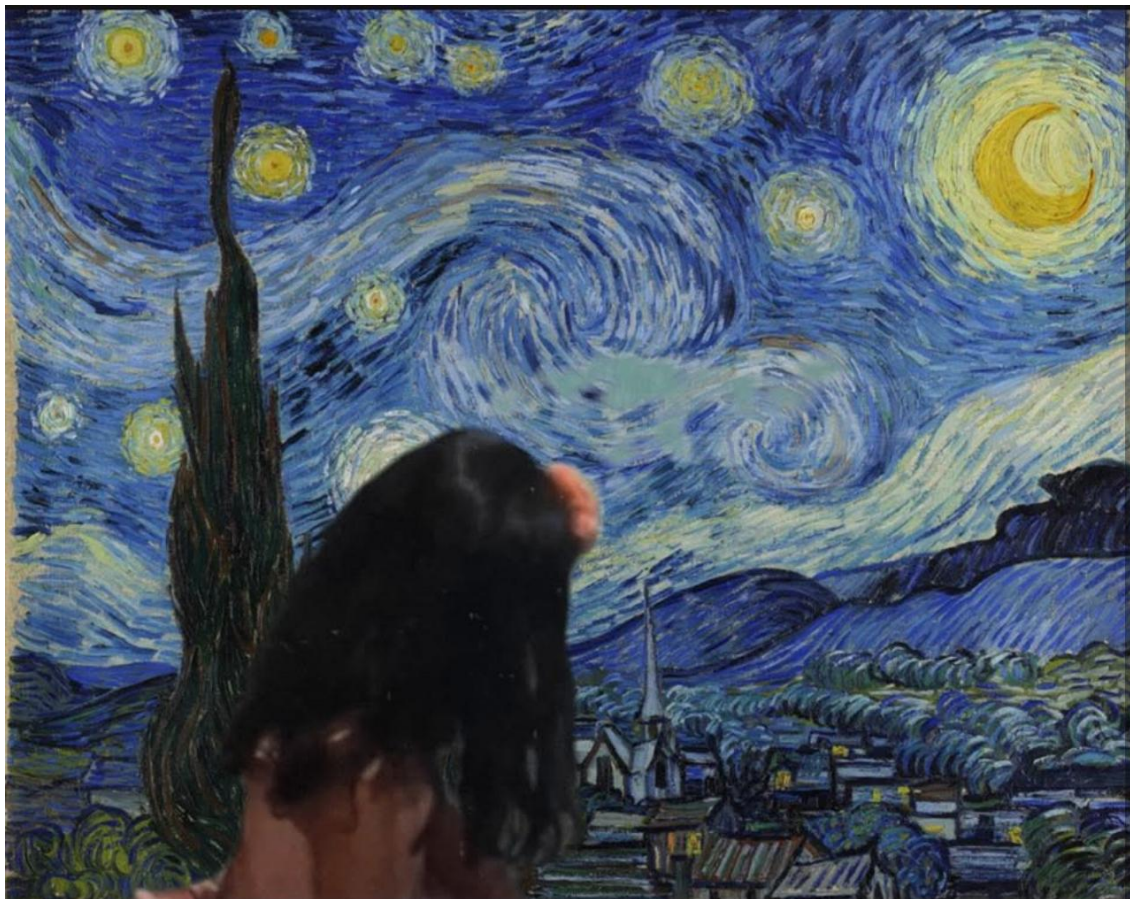
simplesmente a cópia de trabalhos prontos da internet, não se dando nem o trabalho de lê-los antes de entregar ao professor.

As instituições devem proporcionar ao professor as bases para que possam superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a elaboração de projetos temáticos de interesse de cada aluno. Segundo Valente (1988), dependendo do conhecimento desse profissional, a capacidade de dominar o computador pode passar por um processo de formação de conceitos que se assemelha muito à formação do conceito de permanência de objeto que uma criança desenvolve durante os seus primeiros anos de vida.

A educação construtivista visa abordar a interdisciplinaridade das diversas áreas do conhecimento, e o computador pode ser um importante aliado nesse sentido. A educação construtivista visa abordar a interdisciplinaridade das diversas áreas do conhecimento, e o computador pode ser um importante aliado nesse sentido. Piaget (1979) afirma que, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a primeira pressupõe o nível mais básico de integração disciplinar: compartilha-se um problema de pesquisa sem que haja mudanças internas nas disciplinas envolvidas, na segunda opção, produzem-se processos de reciprocidade, havendo interações e enriquecimentos científicos entre as disciplinas. Finalmente, no terceiro caso, criam-se estruturas operativas e sistemas que permitem uma autêntica transformação.

Exemplo de uma experiência bem-sucedida pode ser relatada por esta pesquisadora, que desenvolveu na escola em que lecionou, a vivência de um projeto denominado Encontro Poético, conforme fotografia.

[Figura 2: Imagens da estudante, dançando ao som da música e ao mesmo tempo apresentando todos os elementos que compõem a obra projetada]



Fonte: [Wikipédia, a enciclopédia livre e](#) .Arquivo pessoal, 2020.

A fim de atender a Proposta Pedagógica da escola, visando à integração das diversas áreas do conhecimento, dentro da teoria Construtivista, que valoriza a necessidade do trabalho com projetos de forma interdisciplinar. Para isso foram envolvidas as disciplinas: Língua Portuguesa, em que trabalhei com o texto: Poesias; em Ciências, como estava trabalhando com Sistema Solar, poesias relacionadas ao tema; em História: a formação do Planeta Terra; em Música: a letra e a melodia da música "Brincos" de Lula Barbosa, cuja letra falava sobre estrelas; em Educação Física: expressão corporal; em Artes: a obra de arte de Van Gogh, chamada "Noite Estrelada", que foi retirada da internet e colocada em uma ferramenta do computador. Em seguida projetada com outro recurso didático, que projetava a obra de arte em uma tela no palco da apresentação, para os estudantes de 6 anos de idade de uma sala do 1º ano do Ensino Fundamental, pudessem se expressar conforme a música, mostrando assim, todos os elementos na tela projetada no palco.

Assim, as instituições de ensino devem criar condições para que o professor aprenda a reorganizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. Os cursos precisam buscar o desenvolvido para promover a capacitação do professor dentro da teoria construtivista. Segundo Valente (1988), a formação do professor envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento sobre computadores. O seu preparo não pode ser uma simples

oportunidade para passar informações, mas deve propiciar a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói. É o contexto da escola, a prática dos professores e a presença dos seus alunos que determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação.

No entanto, o domínio técnico e pedagógico não deve ocorrer separadamente. É irrealista pensar em primeiro ser um expert em informática para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias do outro.

O DOCENTE NA PESQUISA DE CAMPO

Surge a necessidade que a escola do futuro tem em se fazer uso da informática na educação seja efetiva e promover a capacitação de seus professores, para que eles façam a mediação entre o computador e o conhecimento adquirido por meio dele, para uso consciente, tanto do professor como do aluno. O uso não deve servir apenas para projetar o livro didático ou textos para a realização de cópias.

Com isso, surgem as problemáticas e as indagações a respeito do uso desta máquina na educação: os professores estão utilizando e/ou sabendo usar na prática a informática como um instrumento pedagógico? Pois à medida que surge a necessidade de se trabalhar de acordo com a realidade dos alunos e, assim, promover um processo de aprendizagem mais sólido baseado em materiais concretos, os professores realmente procuram por essa formação.

Para a realização desta pesquisa foi realizado primeiro o levantamento bibliográfico para obter uma base sobre o objeto a ser pesquisado, questionando professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, quanto às ferramentas necessárias para a realização de tais procedimentos para a elaboração de aulas utilizando o computador e se haviam tido algum caráter qualitativo. Contato com ele. Após essa sondagem, desenvolveu-se uma pesquisa de campo.

Foram sujeitos da pesquisa os professores. Para a coleta de dados foram feitas as observações necessárias e foram aplicados questionários aos professores.

A finalidade do questionário passado aos professores daquela instituição era saber se eles estavam preparados para inserir o computador no processo ensino aprendizagem, se tiveram dificuldades para adotar essa ferramenta além de saber se também havia a busca contínua da competência para se usar a informática para construir projetos interdisciplinares.

Aos professores foi perguntado se sabiam manejar o computador, se para ele o computador era útil no processo ensino-aprendizagem e se existe dificuldade em ensinar os conteúdos da sua

disciplina com o auxílio do computador. Constatei que 80% dos professores já haviam feito um curso básico do WORD ou EXCEL e tinham computador em casa, utilizando-o de 2 a 3 vezes por semana. 70% lecionavam há mais de 15 anos, porém o mais surpreendente foi quanto à questão "da maior utilização do mesmo". E o que descobri foi que a utilização era muito maior ou somente como fonte de entretenimento e não como recurso didático ou ferramenta para elaboração de aulas, notado quando indagamos nas outras questões em relação à ferramenta para montar uma aula em determinada disciplina.

Dos professores que responderam ao questionário, 100% eram do sexo feminino. Ratificado pelo fato de que há maior parte de mulheres no magistério; a idade média dessas mulheres era de 45 anos com 15 ou mais anos que lecionavam.

Sem dúvida é necessário que as instituições promovam oportunidades a essas profissionais de se capacitarem e para que também ocorra a necessária reflexão à prática pedagógica e a necessidade de renovação que ela se faz necessária, capacitando e fazendo uso consciente dessa tecnologia.

Além disso, acredito que se realmente as instituições tiverem compromisso com a formação de seus alunos, precisam contar com profissionais competentes para atuarem em uma sociedade tecnológica. Professores sensíveis à urgente e necessária construção de uma educação para as tecnologias, pois, de posse de habilidades nesse sentido, poderão potencializar diferentes processos, relações e movimentos na escola que garantam aos alunos uma formação mais cidadã. De acordo com Papert (2008), na medida em que as crianças rejeitam uma escola que não está em sintonia com a vida contemporânea, elas tornam-se agentes ativos de pressão e mudança. Ela não sobreviverá muito além do tempo em que não puder mais persuadir as crianças e conceder-lhes certo grau de legitimidade.

Assim, a escola precisa ser um local que promova a inclusão tecnológica e, portanto, de cultura onde o professor se utiliza no cotidiano do conhecimento tecnológico e apropria-se dessas linguagens, adaptando-se à realidade de seus alunos. Porém a imensa carência na formação desses profissionais mostra que ainda hoje, na sociedade tecnológica, existe certo descompasso entre a formação e a desatualização quanto à sociedade tecnológica.

A partir do investigado, constata-se a imensa necessidade da capacitação ampla de professores dispostos a rever seus conceitos, e cabe aos professores aprenderem a utilizar essa ferramenta de forma consciente, não só como fonte de entretenimento ou burocrática, mas para o enriquecimento de suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do educador é enriquecer sua prática com as novas tecnologias, e o educador consciente não tem medo do novo, de se adequar ao mesmo. A escola certa não só monta uma sala e a denomina sala de informática, mas também precisa contar com profissionais capacitados para tanto.

A dúvida que prevalece é como conseguirá ensinar por meio das novas tecnologias se o professor ainda não está preparado para elas, pois não foi culturalmente ensinado para tanto e não tem contado com o apoio das instituições em que trabalha. Mas as escolas precisam proporcionar a seus profissionais a oportunidade de conhecer o universo de seus alunos, e não só ditar um software e obrigá-los a trabalhar com ele, sem terem qualquer conhecimento na área. Isso seria um fracasso, e não conseguiriam sequer adequar a ferramenta às demais áreas do conhecimento.

O professor disposto a apreender precisa receber apoio incondicional da instituição onde trabalha, não para um simples treinamento tecnicista, mas sim para aprender efetivamente; quando então poderá se beneficiar desses recursos e melhorar a qualidade de seu trabalho, adequando-se à realidade de seus alunos. Papert (2008) ressalta que muito mais do que treinamento, é necessário que os professores desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores e de levarem esse benefício para seus alunos.

Durante as observações realizadas na pesquisa de campo, em uma escola particular em São José do Rio Preto-SP, constatou-se que ainda existem professores despreparados em relação ao uso das novas tecnologias.

Sem as tecnologias, a humanidade atrasaria muito seu desenvolvimento e sem pessoas dispostas a usá-las com responsabilidade o mercado de trabalho continuará com baixa qualidade e o ensino cada vez mais precário alcançando níveis baixos em educação.

As tecnologias serão desenvolvidas ao longo da história, à medida que for surgindo a necessidade de seu desenvolvimento. Portanto, cabe aos que fazem uso dela, utilizá-la de forma consciente. Aprendendo a gerenciar isso desde pequenos, para isso, as instituições precisam proporcionar o desenvolvimento intelectual de seus alunos, com isso surge à necessidade de contar com profissionais capacitados para mediar tais conhecimentos.

Com tudo, ressalta Gallo (1998), estas tecnologias são produzidas historicamente, de acordo com as possibilidades e os problemas de cada momento. Por outro lado, a utilização de tais tecnologias influenciou sobre o próprio saber produzido, definindo-o em um terreno próprio, o que nos permite seu controle e uso.

REFERÊNCIAS

- VALENTE, José. Armando.; FAGUNDES, Léa. **Comandos do Programa Logo**. Disponível em: <[http://www.dm.ufscar.br/~ caetano/iae 2004/G5/comandos.html](http://www.dm.ufscar.br/~caetano/iae%202004/G5/comandos.html)> Acesso em: 04 de agosto 2025.
- VALENTE, José. Armando.; FAGUNDES, Léa. **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC, Proinfo/Cede, 2000.
- GALLO, Silvio. **Educação e interdisciplinaridade**. Revista de Educação, Campinas, n. 1, 1008.
- OLIVEIRA, João Batista. Araujo. e C. **Aprender e ensinar**. São Paulo: Global, 2001.
- PAPERT, Seymour., **A máquina das crianças: repensando a escola na época da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ROMMEL, Melgaço. Barbosa. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SCHLÜNZEN, Elisa. Tomoe. Moriya. et al. **O desenvolvimento de projetos e o uso do computador no ambiente de aprendizagem para crianças com necessidades especiais físicas**. RIBIE, Viña Del Mar, 2000.
- I SANCHO, Juana Mariá, II. CAMPOS, Valério. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- VALENTE, José. Armando. **Logo: conceitos, aplicações e projetos**. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.
- VALENTE, José. Armando.; FREIRE, Fernanda. Maria. Pereira. **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.
- VALENTE, José. Armando. **Instrucionismo x Construcionismo**. Disponível em:<<http://www.divertire.com.br>> Acesso em: 20 maio 2008.
- ANDRADE K. M. G e FARIA, M. A. B. **Informática na Educação**, 2006.
- ANDRADE K. M. G. **A Formação do professor e a Educação Tecnológica**, 2008.
- Figura1: Fonte: <https://www.dreamstime.com/photos-images/simcity.html>, Acesso em 17 de ago. 2025.
- Figura2: Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Noite_Estrelada, Acesso em 17 de ago. 2025. Arquivo pessoal, Acesso em 17 de ago. 2025. Arquivo pessoal.

A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL



BRAZILIAN LAW ON THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN EDUCATION

LUCAS SARTORELLI NUNES

Graduação em Educação Física pela Universidade de Santo Amaro (2005) e Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2023); Professor de Ensino Fundamental II e médio – Educação física na EMEF Ayrton Oliveira Sampaio e Professor de Ensino Fundamental II – Educação física na E.E Professor Jayr de Andrade

RESUMO

Ao querer compreender a questão: de que forma a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência tem sido efetivada no ambiente escolar, para este artigo foi traçado como objetivo geral: analisar os desafios à inclusão escolar observando os fundamentos legais e conceituais que sustentam a Lei n.º 13.146/2015 e como objetivos específicos: compreender a importância da formação docente para a construção de uma educação inclusiva e identificar alguns caminhos que a escola pode seguir para que a pessoa com deficiência experimente uma educação plena e respeitosa. Assim, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, verificando que atualmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência não é suficiente para sanar nas escolas as ideias segregacionistas que nesses territórios ainda persistem concepções ultrapassadas acerca da educação para os estudantes com deficiência, afetando negativamente a presença desses bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos nos espaços escolares. Contudo, nota-se que o texto legislativo da Lei n.º 13.146/2015 pode ser considerado um avanço importante ao ser aliado nos aspectos formativos destinado aos professores que devem ser inseridos a novos conhecimentos aliados a paradigmas inclusivos, colocando os estudantes com deficiência numa situação em que são concebidos como sujeitos históricos e de direitos, que devem acessar e permanecer na instituição de ensino com uma educação equânime e de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência; Escola; Professor; Legislação.

ABSTRACT

In order to understand how the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities has been implemented in schools, this article sets out the following general objective: to analyze the challenges to school inclusion by examining the legal and conceptual foundations that underpin Law No. 13,146/2015. Its specific objectives are: to understand the importance of teacher training for the construction of inclusive education and to identify some paths that schools can follow so that persons with disabilities can experience a full and respectful education. Thus, we opted for qualitative, bibliographic research, verifying that currently the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities is not sufficient to remedy the segregationist ideas that still persist in schools in these territories, with outdated conceptions about education for students with disabilities, negatively affecting the presence of these babies, children, adolescents, young people, and adults in school spaces. However, it should be noted that the legislative text of Law No. 13,146/2015 can be considered an important advance in terms of training aspects for teachers, who must be introduced to new knowledge combined with inclusive paradigms, placing students with disabilities in a situation where they are conceived as historical subjects with rights, who should access and remain in educational institutions with equitable and quality education.

Keywords: Inclusion; Disability; School; Teacher; Legislation.

INTRODUÇÃO

A publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146/2015 representou um marco legal de ampla importância à promoção da inclusão para aqueles que têm “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]” (Brasil, art. 2º, 2015).

Ela ratificou o direito desses sujeitos de estar e permanecerem nos diferentes espaços sociais, tendo as barreiras eliminadas para o pleno acesso ao que é ofertado nesses meios, tais conquistas colocou a escola como um dos lócus que devem oferecer e garantir um ensino que abarca todas as diferenças humanas.

No entanto, percebe-se que mesmo com o texto da lei assegurando o contexto educacional inclusivo, a implementação dessa norma enfrenta desafios para que se concretize nas escolas uma educação com qualidade e equidade aos estudantes com deficiência, sendo que os empecilhos que se tem nesses territórios, os quais contribuem com a segregação, refletem nas estruturas curriculares, arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais (Mantoan, 2006).

Considerando esse cenário, infere-se que a efetivação dos direitos educacionais garantidos pelo Estatuto, exige uma mudança de paradigma para que os estudantes que adentram as escolas não sejam apenas inseridos em seus agrupamentos acadêmicos, mas que se sintam parte de um grupo social que valoriza suas particularidades.

Logo, trata-se da necessidade de transformação de uma cultura institucional que não é mais bem-vinda no processo de ensino e aprendizagem, convocando a comunidade escolar à reconfiguração de suas práticas, repensando a função do professor nessa atualidade que é tão diversa e dinâmica.

Se a educação que acontece nas unidades escolares tem como finalidade a inclusão dos sujeitos constituídos por uma condição biopsicossocial que foge da normalização imposta pela sociedade, é preciso compreender esses lócus como espaços de convivência, aprendizagem mútua e encontros com os corpos que se diferem com aqueles pertencentes a seus pares (Carvalho, 2004).

Desse modo, os sujeitos com deficiência não são olhados pela ótica do capacitismo, e as limitações se voltam para o ambiente organizado com a presença dos empecilhos que impedem o desenvolvimento integral dos estudantes. Porém, para que isso não ocorra, são necessários investimentos que perpassam pela formação do professor com ênfase em um compromisso ético, moral e político com uma educação equânime e humanizada (Freitas, 2011).

Seguindo essas ideias, é preciso compreender que a sociedade e toda a comunidade escolar necessitam exercer a reflexão acerca dos avanços, dificuldades e trajetória que a educação inclusiva brasileira tem seguido após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, analisando criticamente suas repercussões no cotidiano educacional e o quanto esse dispositivo legal se mostra eficaz na validação identitária de cada menino e menina que tem alguma deficiência.

Nesse contexto, questiona-se: de que forma a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência tem sido efetivada no ambiente escolar? No intuito em responder à problematização, para este artigo foi traçado como objetivo geral: analisar os desafios à inclusão escolar observando os fundamentos legais e conceituais que sustentam a Lei n.º 13.146/2015 e como objetivos específicos: compreender a importância da formação docente para a construção de uma educação inclusiva e identificar alguns caminhos que a escola pode seguir para que a pessoa com deficiência experimente uma educação plena e respeitosa.

Em relação à natureza desta pesquisa, ela é qualitativa, de cunho bibliográfico, baseada em produções literárias, artigos científicos e legislações vigentes que tratam da temática estudada, pois com essa metodologia é possível “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2010, p. 30).

A escolha pelo tema justifica-se pela urgência que se percebe em se discutir a educação para as pessoas com deficiência numa perspectiva inclusiva, não como uma concessão, mas como um direito universal. Portanto, compreender esse fato pode auxiliar para a promoção de ações para a equidade no contexto educacional, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas que coloquem o sujeito no centro dos fazeres pedagógicos, respeitando e valorizando a pluralidade humana.

A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência representa um marco aos sujeitos que são públicos dessa legislação, pois ela consolida a proteção aos diversos direitos destinados a essas pessoas, tal como a seguridade da educação comum nas escolas regulares, obrigando o Estado

brasileiro assumir a oferta gratuita, pública e equânime dessa ação social, política e pedagógica que ocorre nas escolas, com apoio de recursos adequados às necessidades de cada estudante (Brasil, 2015).

Esse texto legal visa a perspectiva humana defendendo a ideia de que a Lei n.º 13.146/2015 é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art. 1º).

Nessa esteira, a deficiência não se conecta às diferenças física, sensorial, mental e intelectual, pois é considerada como parte constitutiva do outro, não sendo motivo de segregação, por isso as limitações não são do estudante, mas causadas pelas barreiras ambientais impedindo uma educação igualitária a todos.

Assim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência observa a acessibilidade como condição para a inclusão social e escolar, a qual pode ser compreendida como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, art. 3º).

Logo, o excerto acima evidencia a pretensão de que todos os bens e serviços disponíveis no meio em que o educando vive e convive, sejam usufruídos por eles em igualdade de condição a partir da mediação de instrumentos os quais viabilizem o atendimento, acolhimento e construção de aprendizagens significativas.

Ao incorporar a perspectiva inclusiva na educação escolar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência avança na consolidação dessa concepção, representando inovação das práticas pedagógicas, as quais devem visar as particularidades de todos. Contudo, para ser implementado, esse dispositivo exige mudanças estruturais, curriculares e atitudinais das instituições de ensino.

Sem as alterações necessárias, muitos sistemas escolares reproduzem ações excludentes, mantendo barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas, comprometendo a efetividade do que determina a legislação (Mantoan, 2015). Além disso, tem a formação dos professores e dos profissionais de apoio especializado que por vezes possuem conhecimentos insuficientes em relação à qualidade do atendimento prestado aos estudantes com deficiência (Glat; Blanco, 2007).

Outro aspecto quanto à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é que ela traz a obrigatoriedade de ser concretizada na escola regular, garantindo o “[...] acesso ao currículo, ao sistema de avaliação e à participação plena nas atividades escolares” (Brasil, 2015, art. 28).

Sendo assim, não é aceitável qualquer forma de escolarização segregada, visto que a legislação supracitada obriga o Estado a garantir que o estudante entre, permaneça e aprenda em igualdade de condições nas escolas comuns. Para isso, nos ambientes de ensino regular, a concretização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência envolve um processo em que todos os aspectos da escola sejam repensados (Glat; Blanco, 2015).

A reorganização das unidades educacionais implica a construção de um currículo flexível, planejado para os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Mantoan, 2015) com práticas colaborativas entre os docentes regentes e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, rompendo com o pensamento de que apenas um dos professores é o responsável exclusivo pela Educação Especial.

Além disso, deve-se observar a questão da avaliação que precisa ser formativa, diagnóstica e dialógica valorizando os processos, não normalizando a exclusão, colocando o professor como um colaborador à efetivação da política inclusiva, tendo uma formação pautada nas diretrizes de uma prática educativa que visa a multiplicidade das diferenças humanas.

No entanto, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência tem sido efetivada no ambiente escolar ainda é insatisfatória para que se garanta a plena inclusão, demonstrando o desencontro entre o discurso e as práticas pedagógicas. Os desafios à inclusão escolar, observando os fundamentos legais e conceituais que sustentam a Lei n.º 13.146/2015, são diversos, configurando-se em desafios persistentes e caminhos a serem superados.

Essas questões se tornam importantes quando se observa os dados do Censo Escolar do ano de 2022 (INEP, 2022), o qual mostra que 92% das matrículas dos estudantes com deficiência foram destinadas às classes comuns, um crescimento significativo quando comparado a 2014, período antes da implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que contava com 81% desses estudantes frequentando o ensino regular.

Nesse contexto, a efetivação da educação inclusiva conforme os princípios e diretrizes dessa legislação requer o comprometimento coletivo de todos os partícipes do processo de ensino, a fim de que haja a superação das práticas discriminatórias e a promoção de uma cultura escolar capaz de reconhecer e valorizar as diferenças dos estudantes.

Mas, é preciso a ciência de que a construção dessa cultura não depende apenas de uma legislação e que junto a ela é necessária a criação de políticas públicas integradas a infraestrutura a favor da acessibilidade e da formação continuada dos professores numa perspectiva de uma educação para todos (Barbosa; Diniz; Santos, 2009).

A Lei n.º 13.146/2015, portanto, não apenas reforça o direito à educação, ela redefine os paradigmas acerca da educação, redefinindo os conceitos quanto ao que se concebe em relação ao direito que todos têm à aprendizagem na escola comum, garantindo condições para a inclusão educacional.

Isso propõe a ruptura com a lógica de que os meninos e meninas com deficiência devem ser adaptáveis à escola, assegurando a esse público a equidade, base para que eles progridam em suas

aprendizagens de forma plena e sem barreiras. Assim, as unidades educacionais são percebidas como espaços sociais e pedagógicos com uma ação política baseada nos direitos humanos e na mudança das barreiras atitudinais de toda a comunidade escolar (Barbosa; Diniz; Santos, 2009).

Logo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é um instrumento normativo que reafirma a centralidade do direito à educação inclusiva, não aceitando a segregação e desafiando o sistema de ensino a se reestruturar, ofertando práticas colaborativas que sustentem a permanência efetiva dos estudantes com deficiência na escola.

Mesmo diante dessas proposições, um estudo do Instituto Alana (2021), apontou que 46% das escolas públicas brasileiras não possuem infraestrutura acessível, como rampas, banheiros adaptados ou salas de recursos multifuncionais, violando o artigo 28 da legislação vigente que trata da inclusão no ambiente escolar, demonstrando uma lacuna entre o texto legal e o cotidiano educacional dos sujeitos que apresentam deficiência.

Considerando os empecilhos evidenciados para que esse estudante entre, acesse e permaneça nos espaços de ensino formal, pode-se inferir que ao ocorrer fatos como os supracitados, o que acontece nesses territórios é a integração, com o educando se adaptando ao que tem disponível para ele, fato que deve ser revisto e ocupado por ações que perpetuem um ensino inclusivo, que visa as singularidades de cada um, atendendo-o na coletividade, porém com foco em sua individualidade humana (Sassaki, 2010).

Logo, é preciso que toda a comunidade escolar e a sociedade se atentem na garantia de direitos dos estudantes com deficiência, retirando dos sistemas de ensino os modelos rígidos de avaliação, os currículos inflexíveis e as ações que reproduzem a lógica da exclusão.

Isso porque, a inclusão não é a matrícula efetivada numa instituição escolar, mas o resultado dela junto à participação e aprendizagem plena que ocorre no processo do ensino dos objetos científicos e acadêmicos (Diniz, 2018). Então, se o que deseja é uma escola para todos, essa instituição deve rever suas ações oferecendo múltiplos meios para o acesso curricular, dando ênfase entre as práticas colaborativas dos diferentes setores que asseguram políticas públicas inclusivas.

Diante do exposto, efetivar o direito educacional das pessoas com deficiência não é favor social, educacional ou político, e sim obrigação exigindo uma articulação entre as estruturas governamentais, investimentos formativos e de acessibilidade, além de uma mudança de cultura que reconheça as diferenças e a diversidade como valor inerente ao ser humano.

Por fim, a educação inclusiva não se limita ao cumprimento formal da legislação, mas demanda de um compromisso coletivo para a superação das barreiras existentes nos diferentes campos sociais os quais ainda persistem no cotidiano escolar atravancando a participação e aprendizagem completa de dos educandos com deficiência.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA INSTITUCIONAL: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

No contexto escolar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforça a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo, assegurando a matrícula, acessibilidade e atendimento educacional especializado a todos os estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Entretanto, a efetivação dessa política depende da construção de diferentes caminhos, entre eles a formação docente, que deve ser continuada, crítica e alinhada aos princípios da educação inclusiva, pois uma escola inclusiva não se limita à presença física dos educandos com deficiência na sala de aula comum, exigindo uma transformação nas práticas pedagógicas, na cultura institucional e no posicionamento dos professores.

Nesse sentido, a formação docente estruturada na perspectiva de uma educação para todos pode desenvolver nos professores competências didáticas, atitudinais e técnicas para lidar com as particularidades humanas (Glat; Pletsh, 2011). Por isso, inclui requer uma ruptura com práticas homogeneizadas, pautadas nos conhecimentos relacionados às deficiências, ao atendimento desses educandos pelas tecnologias assistivas e das múltiplas metodologias de ensino.

A formação continuada dos professores deve contar com os saberes quanto a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2015), preparando os educadores para lidar com os desafios cotidianos presentes nas escolas, promovendo acessibilidade, participação da comunidade e a valorização da diversidade.

Esse processo de formação docente deve ser entendido como uma ação que exige reflexão e ética pedagógica, capaz de transformar a cultura institucional das escolas para garantir inclusão efetiva, utilizando os diferentes perfis de aprendizagens que se apresentam em uma turma heterogênea.

A implementação da inclusão escolar aponta que, ao formar o professor sob a ótica inclusiva

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural (Mantoan, 2015, p. 12).

Salienta-se que para a escola ser considerada como um ambiente inclusivo, a transposição das barreiras perpassa pelas mudanças de atitudes dos envolvidos nos fazeres educacionais, particularmente de cada docente, uma vez que é ele quem direciona as práticas pedagógicas dos contextos educacionais.

Desse modo, o docente facilita e busca meios para que os conhecimentos acadêmicos sejam acessíveis aos educandos com deficiências, identificando as necessidades de cada estudante matriculado na turma pela qual ele é responsável, ofertando recursos e contribuições para a progressão acadêmica de cada bebê, criança, jovem, adolescente e adultos que adentram as escolas comuns.

Ao acreditar na inclusão ocorrendo nas escolas, é necessário que os professores ressignifiquem suas perspectivas quanto às pessoas com deficiência, validando suas identidades e novos fazeres pedagógicos (Ferreira; Ferreira, 2007). Então, formar os professores não é apenas lhes dar estruturas conceituais mas, junto a isso, é preciso colocar à disposição desses profissionais uma base científica sólida com as quais eles possam perceber a exclusão, não reproduzindo ou as mantendo nos territórios educacionais.

Nesse sentido, é preciso ultrapassar a formação fragmentada, não aliada à prática conteudista, que não garanta o direito que todos possuem em aprender de forma equânime e com qualidade, correlacionando a formação continuada dos professores à inclusão escolar favorecendo o desenvolvimento de um trabalho docente oferecendo melhores metodologias e caminhos diversificados que acolham as diferenças e especificidades de cada sujeito.

Compreender que os paradigmas educacionais modificaram, auxiliam na construção da formação docente inclusiva que é dependente dos contextos que abarcam as escolas, demonstrando que a perspectiva de uma educação voltada para todos é complexa e dependente dos aspectos sociais, econômicos, culturais e dos recursos educacionais.

Destaca-se que a formação deve subsidiar o sentimento de despreparo dos educadores e a crença de que os estudantes com deficiência não têm potencialidade para que se desenvolvam plenamente (Goffman, 1988; Glat, 1998), pois essas ideias são empecilhos para a oferta de práticas que se encontrem com as particularidades humanas que estão nas salas de aula.

Fortalecer a cultura institucional que efetiva a inclusão requer a escuta, o diálogo e a cooperação entre os diferentes atores que constituem a escola, o que significa compartilhar com toda a equipe a responsabilidade da construção de uma postura sensível às singularidades dos sujeitos.

Além disso, a formação docente deve ser compreendida não apenas como um processo técnico, mas como uma prática política e ética, capaz de ressignificar a atuação do professor frente à diversidade e diferenças dos educandos, reconhecendo que os desafios da inclusão escolar exigem investimentos em políticas públicas, mudanças estruturais e culturais.

Por fim, a inclusão ao ser colocada como um dos princípios norteadores da educação, exige um compromisso social conectado a dignidade dos educandos, repensando o papel do professor como um mediador de saberes e experiências, contribuindo ativamente para transformar a escola em um espaço democrático, onde todos possam aprender, pertencer e se desenvolver plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência permite que toda a comunidade escolar e sociedade reflitam acerca dos desafios e avanços da efetivação de ações inclusivas no contexto educacional demonstrando que, apesar dos significativos progressos legais e do aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, persistem obstáculos estruturais, pedagógicos e atitudinais que dificultam a concretização de uma educação para todos.

Nessa esteira, compreender a importância da formação como um dos eixos para a construção de uma escola que inclua seus educandos, evidencia o sentimento de muitos professores que ainda se sentem despreparados para lidar com as diferenças humanas existentes nas classes comuns, reforçando a necessidade de uma continuidade na elaboração dos conhecimentos dos educadores.

Logo, é de suma importância que se encontre caminhos para que a escola promova a inclusão, adequando as estruturas físicas e pedagógicas, garantindo acessibilidade arquitetônica, comunicacional e curricular, a partir dos ajustes, adaptando ou flexibilizando os objetos de ensino. Assim, pode-se ocorrer o fortalecimento de práticas colaborativas entre os professores, profissionais de apoio e demais participantes dos fazeres educacionais.

Então, como a inclusão escolar não é uma realidade plena e muitas escolas reproduzem a lógica excludente, a resistência à mudança de paradigmas segregatórios, além do distanciamento entre o texto legal e a prática cotidiana educacional, percebe-se que apenas a matrícula dos estudantes com deficiência não garante a participação efetiva da aprendizagem significativa.

Portanto, conclui-se que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência representa um avanço ao estabelecer a educação para todos como um direito inquestionável, sendo configurado como um compromisso coletivo a fim de que se supere barreiras que limitam o desenvolvimento dos educandos com deficiência.

Sendo assim, essa questão demonstra que a transformação cultural não se resume apenas ao cumprimento das leis, mas demanda ações concretas, investimentos e uma alteração de mentalidade que reconheça as diferenças humanas como um dos valores da educação atual, reforçando a urgência de se repensar as condutas, políticas e atitude, promovendo uma educação de qualidade, com equidade e compromisso com os estudantes que têm deficiências.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lívia; DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/11/sur11-port-debora-diniz-livia-barbosa-e-wederson-rufino-dos-santos.pdf> Acesso: 10 jun. 2024.

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: 02 jun. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: a educação do aluno com necessidades educativas especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DINIZ, Debora. **O Que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2018.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Sílvia Helena Vieira. Escola inclusiva: desafios da mudança cultural. In: GLAT, Rosana; FERNANDES, Ester (orgs.). **Inclusão escolar**: diferentes abordagens. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 25–39.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Sette Letras (Coleção Questões atuais em Educação Especial), Rio de Janeiro, v. I, 2.ed, 1998.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: novos desafios para a formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-20, jan./abr. 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2022**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>
Acesso: 18 jun. 2025.

INSTITUTO ALANA. **Educação Inclusiva na Perspectiva dos Direitos Humanos: Dados sobre Acessibilidade nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: Instituto Alana, 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/publicacoes/educacao-inclusiva/>. Acesso: 05 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

A IMPORTÂNCIA DE CONTEXTOS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF READING CONTEXTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



LUCELIA DE FARIAS BONFIM SILVA

Graduada em pedagogia pela Faculdade Sequencial (2018); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo promover o incentivo à leitura na Educação Infantil desde os primeiros anos de vida escolar. O estudo propõe a criação de espaços acessíveis e acolhedores, bem como a mediação intencional do professor no contato dos bebês e crianças com os livros. Considerando que muitas famílias não têm acesso ao universo literário, a escola assume o papel de garantir esse direito, proporcionando vivências significativas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos bebês e crianças por meio da literatura.

PALAVRAS CHAVES: Leitura; Infantil; Mediação; Direito.

ABSTRACT

This study aims to promote reading in Early Childhood Education from the earliest years of school life. The study proposes the creation of accessible and welcoming spaces, as well as intentional teacher mediation in babies and children's contact with books. Considering that many families lack access to the literary world, schools assume the role of guaranteeing this right by providing meaningful experiences that foster the cognitive, emotional, and social development of babies and children through literature.

KEYWORDS: Reading; Children's; Mediation; Law.

INTRODUÇÃO

A inserção dos bebês e crianças no universo da literatura desde os primeiros meses de vida é essencial para o desenvolvimento integral. Pois todos que estão inseridos nas escolas têm o direito de ouvir e contar história, manusear livros e explorar o universo da leitura e da imaginação. Esse contanto desde os primeiros meses de vida com a literatura contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do vínculo afetivo com o mundo das palavras. Desta forma o contanto com a linguagem oral e escrita deve ocorrer por meio de práticas que envolvam a escuta, a leitura e a apreciação de diversos gêneros textuais.

Este artigo tem como objetivo principal sensibilizar e engajar escolas e professores acerca da importância de promover o acesso à literatura na Educação Infantil, reconhecendo que o público infantil necessita de um olhar atento, intencional e sensível para o mundo literário. Parte-se do pressuposto de que é na infância que se iniciam o gosto, a fruição e as primeiras descobertas no campo da leitura literária, sendo, portanto, responsabilidade da escola e do professor garantir experiências significativas com textos que despertem a imaginação, a sensibilidade estética e a construção de vínculos afetivos com os livros.

Diante disso, torna-se necessário que a escola promova o acesso à literatura como um direito e como ferramenta de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Que seja um ambiente que disponibilizem livros acessíveis e variados que beneficiem as crianças, que acolha as famílias que circulam pelo espaço escolar, com locais visíveis, convidativos e bem-organizados, que reforce a ideia de que esses espaços são para todos. Além disso, iniciativas como o empréstimo de livros às famílias fortalecem o elo entre a aprendizagem escolar e o cotidiano em casa, promovendo uma educação mais ampla, afetiva e participativa.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. A linguagem é a principal mediadora desse processo, e o ambiente educativo deve favorecer trocas significativas desde os primeiros meses de vida.

Logo, desde os primeiros dias de sua existência, os bebês interagem com o mundo por meio de olhares, gestos, expressões faciais e sons. Essas interações é uma forma inicial de leitura, antes mesmo do contanto formal com a escrita. Considerar o bebê e criança como um leitor ativo é ampliar a compreensão do que significa ler e reconhecer que a literatura vai além da decodificação de palavras.

É preciso ressaltar que o contato com a linguagem literária introduz o bebê à cultura do escrito e mesmo que ainda não compreenda o conteúdo das histórias, eles beneficiam-se da cadência e da melodia da leitura, que podem produzir diferentes sentidos e promover o desenvolvimento integral" (LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INTER-RELAÇÕES HUMANIZADORAS, São Paulo, 2024, p. 7).

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA INFÂNCIA

É imprescindível que a instituição de ensino disponibilize espaços adequados e materiais literários diversificados, como gibis, livros, revistas compatíveis com as diferentes faixas etárias, proporcionando o início da formação leitora dos bebês e crianças, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos educandos. É importante considerar que nem todos os bebês/crianças têm acesso a esses recursos em seus contextos familiares, uma vez que muitas famílias não vivenciaram práticas leitoras ao longo de suas trajetórias, o que impacta na valorização da escola, onde assume um papel fundamental na garantia do direito à literatura, promovendo o acesso e incentivando, de forma intencional e sensível, o interesse e o prazer pela leitura desde os primeiros anos de vida.

A Base nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do contato com a linguagem oral e escrita desde a Educação infantil, destacando a escuta, a leitura e a exploração de diferentes gêneros textuais como parte essencial da experiência educativa (BNCC, 2017). Essas vivências favorece a construção do pensamento simbólico, da criatividade e da sensibilidade estética.

Como aponta Teresa Colomer (2007), o envolvimento das crianças com a literatura desde cedo amplia suas possibilidades de linguagem e promove desenvolvimento de competências comunicativas fundamentais.

Diante desse cenário, a escola assume um papel fundamental na garantia do direito à literatura, promovendo o acesso e incentivando, de forma intencional e sensível, o interesse e o prazer pela leitura desde os primeiros anos e vida. Como destaca Ziberman (1998), é papel da escola formar leitores, não apenas por meio da decodificação, mas também por meio da fruição e do contanto prazeroso com os textos literários.

O professor desempenha um papel fundamental na mediação entre bebê/criança e o universo da leitura, cabe a ele organizar e oferecer um espaço que seja confortável, acessível e atrativo, promovendo a livre exploração de livros e outros materiais literários.

Esse contexto deve ser cuidadosamente planejado, com prateleiras/estantes ao alcance dos bebês e crianças, tapetes, almofadas e até mesmo sofás com seus próprios colchonetes e uma seleção diversificada de materiais literários de acordo com a faixa etárias do grupo, que proporcione experiências estéticas, nas quais a forma como o mediador lê para os bebês e crianças enriqueça

ainda mais o contato com a literatura. O tom de voz, a entonação, os gestos e a expressividade durante a leitura contribuem significativamente para tornar o momento literário mais envolvente e significativo.

Por isso a importância da seleção de livros: que sejam obras de qualidade. A textura do papel, as imagens, a capa, todos esses elementos podem interferir de maneira positiva na experiência do leitor, especialmente quando se trata do público infantil. Um livro bem escolhido não apenas estimula o interesse pela leitura, mas também contribui para o desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional dos bebês e crianças. Antes das escolhas dos livros é necessário fazer alguns questionamentos como: o que é literatura? quais livros são considerados de literatura? E quais escolhas seriam interessantes para a primeira infância? Esses questionamentos são os principais ponto de partida para iniciar uma boa leitura com o público infantil. Refletir sobre como oferecer experiências estéticas e afetivas, é o papel do mediador, além de ser essencial para tornar o momento literário significativo e encantador para bebês/crianças.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A literatura, com sua linguagem artística e simbólica, desempenha um papel fundamental na formação estética e sensível das crianças. Por meio dela, é possível gerar encantamento, emoções e estimular a imaginação. A leitura permite a criação de mundos e a construção de sentidos tanto a partir dos textos quanto das imagens, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de uma escuta atenta, de um olhar sensível e de uma percepção mais profunda da realidade.

A experiência estética proporcionada pelo contato com obras literárias toca os pequenos leitores de maneira singular. Crianças não apenas escutam uma história; elas a vivenciam intensamente, conectando seus sentimentos e pensamentos à narrativa apresentada. A literatura, portanto, precisa ser experienciada em sua plenitude: deve ser tocada, folheada, lida em voz alta, mediada com intencionalidade e afeto. É nesse encontro sensível entre criança, obra e mediador que a literatura revela seu potencial formativo e transformador.

É comum que bebês e crianças pequenas solicitem a leitura do mesmo livro repetidas vezes. Esse movimento revela o modo como o público infantil se apropria da narrativa: inicialmente pela leitura das imagens, para só então acompanhar o texto verbal. A cada nova leitura, novos elementos são percebidos e diferentes sentidos são construídos. Não apenas a criança descobre aspectos que antes haviam passado despercebidos, como também o mediador se depara com novas possibilidades de leitura e interpretação. Como aponta Reyes (2010), a leitura compartilhada na primeira infância vai além do conteúdo do livro, ela é uma experiência afetiva, estética e relacional que constrói vínculos, memórias e significados. A recontação da história, com alterações na entonação, inserção

de sons ou gestos, torna-se um recurso expressivo que enriquece a experiência para todos os envolvidos, ampliando o vínculo com a obra e fortalecendo os processos de aprendizagem, imaginação e afetividade. Esse envolvimento repetido com a mesma obra permite à criança aprofundar sua relação com a narrativa, reconhecendo padrões, antecipando acontecimentos e fortalecendo sua memória simbólica. Além disso, essa repetição proporciona segurança emocional, pois o conhecido se torna território fértil para novas interpretações. A presença atenta e sensível do adulto mediador, ao respeitar esse ritmo e interesse da criança, transforma o momento da leitura em uma experiência de troca, escuta e construção conjunta de significados.

Dessa forma, a literatura voltada à primeira infância vai além do simples ato de entreter. Ela assume uma função formativa, pois favorece o estabelecimento de laços afetivos, estimula a expressão das emoções e desperta nas crianças uma percepção mais sensível do mundo. O livro literário torna-se, portanto, um instrumento de mediação entre a criança, o outro e a realidade ao seu redor, promovendo experiências que envolvem a emoção, a linguagem e a imaginação de maneira integrada.

Para que esse processo ocorra de maneira significativa, é necessário atentar-se não apenas ao tema abordado nas obras, mas também à qualidade estética e literária dos materiais oferecidos. A escolha dos livros deve considerar aspectos como a estrutura narrativa, a sonoridade do texto, o ritmo das palavras e a expressividade das ilustrações. Esses elementos são fundamentais para ampliar o universo simbólico da criança, favorecendo vivências que estimulam a escuta atenta, a criatividade e o prazer estético desde os primeiros contatos com a leitura.

A criação de um ambiente que valorize a presença constante dos livros no cotidiano escolar contribui significativamente para que bebês e crianças pequenas os reconheçam como parte natural da rotina. Essa familiaridade favorece o despertar do interesse e do prazer pela leitura desde os primeiros anos. Além disso, uma organização intencional do espaço e do tempo favorece momentos de escuta sensível, narrativas orais, dramatizações e leituras compartilhadas, experiências fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da expressão das crianças.

Cabe ao docente criar condições para que os momentos de leitura sejam dinâmicos, participativos e adaptados às necessidades e interesses dos pequenos. Várias estratégias podem ser utilizadas com esse fim. Como a apresentação apenas das imagens dos livros, permitindo que as crianças inventem e contem suas próprias versões da história, estimulando assim tanto a linguagem quanto a criatividade. Outra possibilidade é o uso de audiolivros, nos quais diferentes vozes e entonações contribuem para uma experiência auditiva rica e envolvente. Também é possível convidar uma criança para ler ou recontar histórias para os colegas, promovendo a escuta ativa e valorizando o protagonismo infantil.

Além disso, as narrativas podem ser exploradas por meio da dramatização, incentivando a expressão corporal, a cooperação e o envolvimento criativo com os enredos. Tais práticas tornam a

leitura mais significativa e inclusiva, respeitando os diferentes ritmos, formas de aprendizagem e modos de expressão das crianças. Ao considerar a literatura como uma experiência viva e compartilhada, amplia-se seu potencial formativo e afetivo no contexto da educação infantil.

Garantir o acesso à leitura desde os primeiros anos de vida é reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e respeitar sua capacidade de construir sentidos, imaginar e se expressar de diferentes formas. Benjamin (1994) afirma que o contato com a narrativa literária desperta a imaginação e amplia a capacidade das crianças de elaborar sentidos sobre o mundo. Ao organizar o ambiente, selecionar materiais e propor experiências diversificadas com os livros, o(a) professor(a) contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, a leitura deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil com prática constante, prazerosa e acessível, valorizando o protagonismo infantil, incentivando-os em suas descobertas e aprendizagens. Mas do que uma atividade pontual, ela deve ser integrada naturalmente na rotina educativa, permeando diferentes momentos do ambiente escolar. Que as práticas de leitura sejam valorizadas, enaltecendo o protagonismo infantil, reconhecendo os bebês e crianças como sujeitos ativos em seu processo de aprendizado.

Esse acesso não é apenas importante, mas um direito garantido aos bebês e crianças. Como forma de ampliar seu repertório linguístico, cultural e sensível. Direito esse que está respaldado nos documentos orientadores da Educação Infantil paulistana, que reconhecem a literatura como linguagem fundamental da infância e espaço de escuta, imaginação, expressão e participação. Logo, cada leitura mediada/contada, cada livro explorado, representa uma porta de entrada para novos mundos e possibilidades de compreensão da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, há evidências que a leitura é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, ultrapassando a simples decodificação de símbolos e configurando-se como uma ferramenta essencial para a construção de sentidos, da imaginação e da cidadania. As práticas literárias na educação infantil, quando realizadas de maneira intencional, estabelecem conexões entre a fantasia e a realidade, possibilitando que os pequenos leitores explorem mundos diversos por meio das páginas dos livros. Quando os pequenos são incentivados através da leitura de forma sutil, são proporcionadas oportunidades para que desenvolvam competências linguísticas, mas também criatividade, pensamento crítico e autonomia.

A mediação qualificada do educador é uma peça-chave nesse processo, pois é por meio de sua intervenção sensível e planejada que se cria um ambiente favorável ao encantamento pela leitura. Não basta apenas disponibilizar os livros; é necessário promover rituais, momentos especiais e

experiências significativas que deixem marcas positivas na trajetória leitora das crianças desde os primeiros anos de vida. Oferecer um espaço onde bebê/crianças tenham liberdade para escolher, explorar, questionar e construir significados a partir das imagens e dos textos com os quais têm contato, e o educador seja um mediador para essa experiência, estimulando e oferecendo caminhos. A leitura precisa estar presente na rotina da educação infantil, com uma prática constante, prazerosa e acessível, valorizando o protagonismo infantil. Esse acesso não é somente relevante, mas um direito assegurado a bebês e crianças, conforme estabelecem os documentos legais e pedagógicos que orientam a educação. Garantir esse direito é uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade, incluindo família, escola e poder público, na construção de uma nação que valorize a cultura, a educação e o pleno desenvolvimento de seus cidadãos desde a primeira infância. A escola pode orientar as famílias/responsáveis como criar momentos de leitura em casa, sugerindo livros para a faixa etária. Promover momentos literários, feiras de livros para a comunidade, além de oficinas de mediação de leitura para os responsáveis, com demonstrações práticas como ler para os pequenos. Seria uma das inúmeras possibilidades para o incentivo à leitura junto à comunidade. O poder público por sua vez pode apoiar as escolas com acervos atualizados, formação continuada específica para professores. Logo, professores bem formados fazem toda a diferença na qualidade do seu trabalho pedagógico.

Assim, conclui-se que a leitura na educação infantil não constitui um luxo ou apenas um complemento pedagógico, mas sim uma necessidade premente e um compromisso ético com as futuras gerações. Por meio dela, semeia-se hoje o amor pelo conhecimento mais consciente, crítico e humano. Quando é proporcionado experiências significativas de leitura, é cultivado não apenas habilidades técnicas, mas, a curiosidade intelectual, capacidade de questionar, refletir e construir sentido sobre o mundo. Ao assumir a leitura como um direito fundamental, é necessário garantir materiais literários de qualidade, pois são aspectos centrais desse compromisso ético com a leitura infantil. Precisam ter ilustrações expressivas e bem elaboradas que dialoguem com o texto, a linguagem precisa ser rica e variada, é importante priorizar obras que representem diversidade cultural, étnico-racial e social, mostrando diferentes formas de ser criança pelo mundo.

Assim, a qualidade estética dos materiais, os ambientes, a parceria e o empenho dos adultos contribuem para formar o gosto, a sensibilidade e mostram às crianças que elas merecem o melhor, colaborando para a construção de uma sociedade mais sensível e mais rica culturalmente. Garantindo o acesso à literatura de qualidade para todos, sem distinção de classe social ou faixa etária, é afirmar o direito universal à leitura e à formação cultural. Ao oferecer espaços que acolhem, relações que inspiram, são plantadas sementes de um futuro mais sensível, justo e mais humano. Cada semente plantada fará muita diferença no futuro dos pequenos leitores no decorrer da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 19 abr. 2025.

COLOMER, Teresa. ***Andar entre livros: a leitura literária na escola***. São Paulo: Global, 2003.

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: inter-relações humanizadoras. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2024. vodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 04 ago. 2025.

LOMER, TERESA. ***Andar entre livros: a leitura literária na escola***. São Paulo: Global, 2007.

REYES, Yolanda. ***A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância***. São Paulo: Pulo do Gato, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. ***Intencionalidade, planejamento, protagonismo e participação: reflexões e orientações pedagógicas para a Educação Infantil paulistana***. São Paulo: SME, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 04 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente***. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZIBERMAN, Regina. ***A formação da leitura no Brasil***. São Paulo: Ática, 1998.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO

VISUAL ARTS IN EDUCATION



LUCÉLIA MACIEL BARBOSA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU (2012), e Pós-graduada em Ludopedagogia pelas Faculdades Campos Elísios –FCE (2021), e Educação Musical pela Faculdade Conectada – Faconnect (2025). Atua como Professora de Educação Infantil no CEU Pêra Marmelo.

RESUMO

Para tanto, adotei a pesquisa bibliográfica, durante a pesquisa de campo foi utilizado o instrumento de observação com registro em diário de campo e vivencia junto aos professores dos alunos com TEA, cujo foco foi conhecer seus conhecimentos acerca do TEA e das metodologias que podem favorecer a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa nos revelaram que existe um enfraquecimento visível referente à formação e capacitação dos docentes e que essa se reflete na inclusão dos alunos com TEA, se tornando um impasse significativo para inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Tais resultados nos levam a repensar sobre os reais significados da inclusão e da necessidade urgente de que as políticas públicas assumam a responsabilidade sobre a formação docente, como instrumento principal em favor dos alunos que necessitam de olhar diferenciado. Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A Arte na Educação Especial. Grande parte das práticas pedagógicas em Educação Especial restringe-se ao desenvolvimento perceptivo motor é focalizar o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças especiais, citando especificamente os autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a

maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

Palavras-chave: Artes; Educação Especial; Linguagem; Autismo.

ABSTRACT

To this end, I adopted bibliographic research. During the field research, I used observation tools with field diary records and experiences with teachers of students with ASD, focusing on learning about their knowledge of ASD and the methodologies that can promote the inclusion of these students in the school environment. The results of the research revealed that there is a visible weakening in the training and qualification of teachers, which is reflected in the inclusion of students with ASD, becoming a significant obstacle to the inclusion of these students in the regular school system. These results lead us to rethink the real meanings of inclusion and the urgent need for public policies to take responsibility for teacher training as the main tool in favor of students who need a different approach. This article aimed to highlight the essential points about Art in Special Education. Most pedagogical practices in Special Education are restricted to perceptual-motor development and focus on the work of the educator as a transformative agent, which requires specific skills and qualifications. However, working with special needs children, specifically those with autism, has been little explored in society and lacks information to assist teachers in schools. In view of these aspects, the main focus of this article is to provide clear and objective information. The results show that most teachers do not have sufficient and adequate knowledge to deal with autistic children. It also seems clear to us that it is the responsibility of teachers and the bodies responsible for education to seek and offer continuing education courses.

Keywords: Arts; Special Education; Language; Autism.

INTRODUÇÃO

O tema tem como objetivo entender quais as dificuldades que o Transtorno de Espectro autista enfrenta, e o que falta para que o mesmo venha a ter uma assistência maior. O tema Transtorno de Espectro autista nos deixa com muitas dúvidas sobre como acontece essa interação, pois sentimos que quando se tratar de uma criança autista assusta, e muitos professores que dizem que não dariam conta que não saberiam lidar com elas.

A metodologia utilizada são pesquisas bibliográficas baseadas em autores que abordam o tema estudado, e também um estudo de caso observado por meios de práticas pedagógicas.

Mas sabemos que hoje existem políticas de direitos em favor daqueles, que durante muito tempo foi excluído pela sociedade, como a Lei Federal 7.853/89 que garante à gratuidade de acesso a rede pública de ensino regular ao aluno portador de deficiência física ou mental, e prevê punição de um a quatro anos a quem negar ou cancelar matricular de qualquer aluno deficiente.

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

A ARTE E O AUTISMO

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Na época era considerado uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação, é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o “mundo social” facilitando sua comunicação e consequente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de “autismo infantil precoce”.

De Acordo com Orrú (2011, p. 37) “O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome”.

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados. O CID 10 classifica o autismo como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são associados a diversas síndromes, os mais conhecidos são:

Síndrome de Asperger;

Autismo Atípico;

Transtorno de Rett;

Transtorno Desintegrativo da Infância;

Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer retardo mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Desenvolve interesses particulares em campos específicos.

Autismo Atípico: esta categoria é usada quando existe um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal.

Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severo retardo mental, apenas crianças do sexo feminino. Possui severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, aliada a um grave retardo mental e psicomotor.

Transtorno Desintegrativo da Infância: incide predominantemente em meninos, é acompanhado de retardo mental, é uma regressão em múltiplas áreas do funcionamento. No período que antecede a doença, a criança pode se tornar inquietas, irritável, ansiosa e hiperativa. É importante atentar ao fato de que autismo não é uma doença, existem tratamentos que incluem medicamentos específicos e técnicas pedagógicas especializadas.

Cunha (2011) deixa claro que as manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento. Segundo CUNHA (2011, p. 28):

“... comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõem rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas em hábitos familiares e brincadeiras. Há alguns sintomas cardeais que, percebidos precocemente na criança, ajudam ao reconhecimento do transtorno:”

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos.

A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome específica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista é a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

Quando falamos do mundo artístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. Decreto é eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, p. 78).

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva-tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustração e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustrações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

De acordo com Kant (1999), são duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, p. 36-37) diz que esta proposta “... do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade”.

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

Segundo Gauderer (1998), o trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) “Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

DEFICIÊNCIAS

A deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente.

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades, especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

No Decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, conforme segue:

Art. 3...: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4...: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O comprometimento da função física acontecerá quando existir a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (BRASIL, 2007).

Deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

Na visão do autor a inclusão no ensino regular deve se dar da seguinte forma:

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitos capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e

conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um *déficit* intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

A cegueira é uma alteração grave que afeta as funções elementares da visão, causando a incapacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007).

O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual anteriormente foram dadas algumas informações, em 1942 editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero em nosso país. Instalou-se em 1943 uma imprensa braile para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente a portaria ministerial de número 504, datada em 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem (BRASIL, 2007).

Em 1946, a portaria ministerial de número 385, datada em 8 de junho, equiparou o curso ginásial mantido pelo Instituto Benjamin Constant ao ginásio de ensino regular, dando assim início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, a parceria passou a oferecer o curso de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (BRASIL, 2007).

Instituto de Cegos Padre Chico

O Instituto de Cegos Padre Chico se trata de uma escola residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar. Fundada em 27 de maio de 1928, na Cidade de São Paulo, recebeu o nome como forma de homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (BRASIL, 2007).

Com a participação do Governo do Estado de São Paulo, em 1930, as primeiras atividades dos alunos ocorreram com o professor cego Mauro Montagno, aposentado pelo Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, entretanto o ensino do braille foi iniciado com o professor Alfredo Chatagnier (BRASIL, 2007).

O Instituto mantém uma escola de Ensino Fundamental, em modelo de internato, semi-internato, externato, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (BRASIL, 2007).

No dia 11 de março de 1946, instalou-se em São Paulo uma importante instituição, a saber, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil-FLCB. Criada com muito esforço por Dorina de Gouvea Nowill, professora de deficientes visuais, que ficara cega aos dezessete anos de idade. Contando com o apoio das autoridades públicas do Estado de São Paulo e a comunidade em geral, a (FLCB) iniciou com o intuito de produzir e distribuir livros impressos em sistema de braille. As atividades logo foram ampliadas, passaram a englobar educação, bem-estar social de pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal. Conforme organizados os estatutos a FLCB tinha característica de organização particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional (BRASIL, 2007).

Declarada como de utilidade pública federal pelo decreto 40.269, datado em 15 de fevereiro de 1957, obteve sua declaração como entidade de utilidade pública municipal pelo decreto de número 4644, datado em 25 de março de 1960 e utilidade pública estadual pela lei 8059 de 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 2007).

Com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade como pessoa autossuficiente produtiva, o trabalho do Instituto sempre foi financiado com recursos públicos das esferas municipais, estaduais, federais e de todo corpo da comunidade pelo Instituto alcançada. Em 1990 a Fundação passa a ter o nome de: Fundação Dorina Nowill para Cegos (BRASIL, 2007).

A deficiência auditiva traz limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, vácuos nos processos psicológicos de integração de experiências, afeta o equilíbrio e a capacidade de desenvolvimento da pessoa. A sociedade conhece bem pouco os portadores de deficiência. Esse desconhecimento se reflete na ausência das estatísticas brasileiras, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas pela maior parte da população. Desta forma os deficientes auditivos recorrem a legislação para obter seus direitos de cidadão (BRASIL, 2007).

Instituto Santa Terezinha

O Bispo Dom Francisco de Campos Barreto fundou o Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1929, na Cidade de Campinas-SP (BRASIL, 2007).

Sua fundação foi possível devido a duas freiras brasileiras que foram ao Instituto de Bourg-La-Reine, em Paris, França, com o propósito de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação as irmãs Suzana, Madalena e Maria da

Cruz, voltaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha (BRASIL, 2007).

Em 18 de março de 1933, o Instituto foi transferido para Cidade de São Paulo. Até 1970, o Instituto funcionou como internato para meninas portadoras de deficiência auditiva, a partir desse ano deixou de ser um internato feminino e passou para o regime de externato, para meninos e meninas, dando assim início ao trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular (BRASIL, 2007).

O Instituto é mantido pela Congregação das Irmãs da Nossa Senhora do Calvário. Reconhecido como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, mantém convênios com órgãos federais, como a Legião Brasileira de Assistência, (LBA), com órgãos estaduais e municipais, como a CBM, entidade religiosa alemã (BRASIL, 2007).

Para Cunha (2015), a síndrome de Down é uma condição genética. É uma alteração cromossômica, tem esse nome por causa de John Langdon Down, médico Britânico que descreveu a síndrome, em 1862. Esta síndrome tem relação com a dificuldade cognitiva e ao desenvolvimento físico. O desenvolvimento motor da criança com SD mostra um atraso significativo, sendo que todos os marcos do desenvolvimento motor (sentar-se, ficar em pé, andar) ocorrerão mais tarde, se comparado com a criança normal, a presença na hipotonia muscular contribui para esse atraso motor.

Para Gonzáles (2007, *apud* CUNHA, 2015), a síndrome tem relação com doenças maternas, com problemas viróticos, falta de vitamina etc. Pode ser que na família que tem síndrome de Down, venha ter outros casos posteriores. Os riscos aumentam quando os pais têm mais idade.

Ele ressalta que pessoas com síndrome de Down têm alteração geral no sistema nervoso, este indivíduo tem um desenvolvimento mais lento.

Esta síndrome faz com que o desenvolvimento seja limitado, quando este contraiu infecções, pode haver perdas auditivas, memória curta, com isso torna -se mais lenta a aquisição da fala e na aprendizagem da linguagem, com dificuldades gramaticais, na articulação pronominal, nas concordâncias e nas diferenças, porém não consegue desenvolver melhor resultado nos aspectos funcionais e pragmáticos da língua. A aprendizagem para essas crianças depende da interação e estímulos.

O transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade, TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética, aparecendo na infância e acompanhando o indivíduo por toda a vida.

O TDAH apresenta-se de três formas: combinada, predominantemente hiperativa/impulsiva ou predominantemente desatenta. O transtorno é influenciado pelos genes herdados e fatores ambientais podem incrementar os sintomas. Tem como *déficit* trazer a atenção e permanência, regulando as emoções e ações.

Ao longo dos anos, muitas toxinas ambientais têm sido envolvidas em hipóteses para explicação dos sintomas de TDAH como fatores nutricionais, envenenamento por chumbo e exposição pré-natal de drogas ou álcool (DUPAL; STONER, 2007, *apud* CUNHA, 2015).

Há informações que as pessoas que têm o TDAH, possuem alterações em neurotransmissores, substâncias que transmitem as informações entre as células nervosas, principalmente no controle da liberação de dopamina e da noradrenalina.

O TDAH não é compreendido por suas dificuldades e estas dificuldades nem sempre têm como causa o desinteresse do indivíduo.

Este termo “transtorno” é utilizado para descrever a incompatibilidade e entre os desafios enfrentados estão a convicção das habilidades que possui para enfrentá-los, alguns transtornos são problemas não resolvidos na infância que leva para vida adulta.

Wallon (2007, *apud* CUNHA, 2015), observa que quando nossas emoções não conseguem transformar em ações mentais ou motora, acontecem efeitos desorganizadores em nosso ser. Podendo tornar-se potencialmente em anárquicas, explosivas e imprevisíveis.

Ele fala que o desequilíbrio emocional influencia na organização do pensamento. Os adultos têm dificuldades para controlar suas emoções, mas para as crianças é muito mais difícil. Alguns registros estão fixados em nossa memória, sem nos darmos conta causam angústias e tristezas, e não percebemos por que esse desconforto emocional, mas eles estão causando transtornos e até doenças físicas.

Para Cunha (2015), o transtorno de conduta é um dos principais motivos de encaminhamentos disciplinares do aluno. São crianças que têm dificuldades de aceitar regras e limites. Que estão sempre desafiando a autoridade, como dos pais e professores e são antissociais. É diagnosticado principalmente na infância e na adolescência. Pesquisas indicam que pais que são dependentes de bebidas alcoólicas, possuem maior probabilidade de terem filhos com o transtorno. Porém, outro fator é o ambiente de convívio do indivíduo que se reflete no espaço escolar. Eles não têm comprometimento, não se preocupam com os sentimentos, desejos, e o bem dos outros. Interpretam mal as intenções de terceiros, respondendo com agressões, intolerância, são durões e irritados. Os acessos de raiva e temeridade estão sempre associados.

Segundo Cunha (2015), a dislexia é um transtorno e confundida como déficit de atenção, problemas psicológicos ou mesmo desinteresse. Suas características são as dificuldades dos indivíduos de decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas a coordenação motora e tem como hábito trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras ou palavras ao escrever. De acordo com DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), este diagnóstico é feito para saber se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou até mesmo nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura. Onde se caracterizam como um diagnóstico de exclusão, é preciso verificar se há outro motivo para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc).

O autor também explica que alunos disléxicos têm dificuldades de leitura e escrita, porém possuem inteligência compatível ao seu desenvolvimento. Eles possuem muitas habilidades e em alguns casos, são talentosos na arte, na música, no teatro etc. Há indícios, que falam, da existência de fatores hereditários com a probabilidade que ocorra com outros membros da família.

Dispraxia para Cunha (2015), é uma disfunção motora neurológica, que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente, o que ocasiona a falta de coordenação motora, de percepção e equilíbrio, sem a existência de lesão, mas sim, uma desorganização na coordenação motora.

Este diagnóstico segundo o autor deve ser feito precocemente, para que a criança não se prejudique na vida escolar, gerando danos em sua autoestima. Estas crianças apresentam incapacidade de ficarem quietas, estão sempre balançando os pés ou ficam batendo palmas, sujam-se muito ao comer e esbarram frequentemente em objetos.

Segundo Farrell (2008, *apud* CUNHA, 2015), algumas crianças têm células nervosas do córtex cerebral, que possuem menos interconexão reforçadas. Isso torna a capacidade do cérebro para processar as informações mais lentas, causando o comprometimento em seu desenvolvimento motor. Esta criança tem dificuldade de responder e agir de modo apropriado ao receber as instruções faladas. Ele sabe realizar atividades, porém, tem dificuldades de organizar os movimentos e executá-los.

Cunha (2015), explica que é um transtorno relacionado a identificação e classificação dos números, e também na execução de cálculos mentais ou feitos no papel. Esta dificuldade está relacionada especificamente, a uma dificuldade na compreensão e aprendizado de matemática. Ela se manifesta com mais frequência nas atividades escolares. Estudantes com discalculia não possuem compreensão intuitiva e não entendem conceitos básicos numéricos simples. A discalculia não prejudica a habilidade de leitura, mais influência no processamento lógico- matemático e afeta a percepção de tempo e espaço. Pode ser encontrado em alunos com dislexia e TDAH.

A Disgrafia é uma alteração da escrita, está ligada a problemas de percepção motora. Caracteriza rigidez no traço, lentidão, pouca orientação espacial no papel e escrita não uniforme.

São dois tipos segundo Sampaio (2009, *apud* CUNHA, 2015):

1- Motora: aluno lê e fala bem, porém a dificuldade está na coordenação motora fina para escrever letras, palavras e números.

2-Perceptiva: Este aluno tem dificuldades para relacionar o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases.

Para Cunha (2015), está ligado ao atraso do domínio da linguagem. Este aluno confunde as letras e as sílabas, ou efetua troca ortográficas, com isso faz inversões, aglutinações, omissões e desordem na estrutura das orações em conteúdo que já foram trabalhadas em sala de aula.

Isso pode acontecer na alfabetização, mas se continuarem essas dificuldades deve ser encaminhado ao especialista.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010), faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p.11 *apud* MARTINS, 2010, p.14).

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15).

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da “guerra fria” etc.) gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista (MARTINS, 2010, p.17).

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo

forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando-se em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Booth e Ainscow (2000, *apud* FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, *apud* MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de

entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia

(propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Silva, p.1 ano 1996)

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade.

Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

KANNER, Léo. *Austitic*. Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2:217-250 (1943).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC / SEF. 1997.

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo**: o que os pais precisam saber? Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

KATHRYN, Ellis et al. **Autismo**. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – **CID-10**. 2018.

CUNHA, Eugênio. **Austismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo.** 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

ECHOES OF ANCESTRY: THE AFRICAN INFLUENCE IN BRAZILIAN MUSIC AND DANCE



LUCIANA DOMINGUES CAVALCANTE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras "Dr Edmundo Ulson". 2009; Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A cultura brasileira é marcada por uma profunda miscigenação de saberes, sons e movimentos que revelam a presença viva da ancestralidade africana. Este artigo tem como objetivo analisar a influência da matriz africana nas manifestações musicais e coreográficas do Brasil, destacando como ritmos, instrumentos, danças e expressões corporais foram ressignificadas no contexto da diáspora. Através de uma abordagem histórico-cultural, a pesquisa evidencia a resistência e a criatividade dos povos africanos e afrodescendentes, que, mesmo diante da opressão e do apagamento cultural, conseguiram preservar e reinventar seus modos de vida por meio da arte. Apesar da ampla presença de elementos africanos na música e na dança brasileiras, ainda persiste o **apagamento histórico e a desvalorização dessas contribuições** nos discursos oficiais, nos currículos escolares e na valorização cultural hegemônica. **Como compreender e reconhecer a influência africana na formação da identidade cultural brasileira por meio da música e da dança, superando estereótipos e silenciamentos históricos?** O estudo percorre exemplos como o samba, o maracatu, a capoeira e o jongo, revelando como esses elementos se tornaram símbolos da identidade nacional e ferramentas de afirmação étnico-racial. Ao reconhecer esses "ecos da ancestralidade", reafirma-se a importância da valorização das raízes africanas na construção do patrimônio cultural brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Ancestralidade africana; afro-brasileira; Música; Dança; Identidade cultural

ABSTRACT

Brazilian culture is marked by a profound blend of knowledge, sounds, and movements that reveal the living presence of African ancestry. This article aims to analyze the influence of African origins on Brazilian musical and choreographic expressions, highlighting how rhythms, instruments, dances, and body language have been reinterpreted in the context of the diaspora. Through a historical-cultural approach, the research highlights the resilience and creativity of African and Afro-descendant peoples, who, even in the face of oppression and cultural erasure, have managed to preserve and reinvent their ways of life through art. Despite the widespread presence of African elements in Brazilian music and dance, the historical erasure and devaluation of these contributions persists in official discourses, school curricula, and hegemonic cultural appreciation. How can we understand and recognize the African influence in the formation of Brazilian cultural identity through music and dance, overcoming stereotypes and historical silencing? The study explores examples such as samba, maracatu, capoeira, and jongo, revealing how these elements became symbols of national identity and tools of ethnic-racial affirmation. By recognizing these "echoes of ancestry," it reaffirms the importance of valuing African roots in the construction of Brazilian cultural heritage.

KEYWORDS: African ancestry; Afro-Brazilian; Music; Dance; Cultural identity.

INTRODUÇÃO

A presença cultural africana no Brasil foi resultante do deslocamento de povos escravizados provenientes do continente africano durante o período prolongado do tráfico transatlântico. A diversidade cultural africana manifestou-se na variedade de grupos étnicos desembarcados no território brasileiro, cada qual possuindo seus próprios idiomas, costumes e tradições. Entre esses grupos, destacam-se os bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras; além dos hauçás e malês, de fé islâmica, muitos dos quais alfabetizados em árabe. Assim como ocorreu com os povos indígenas, a cultura africana foi amplamente reprimida pelos colonizadores. Os escravizados africanos eram compelidos a aprender a língua portuguesa, receber nomes cristãos e converter-se ao catolicismo, em um processo sistemático de supressão de suas identidades culturais originais.

A cultura afro-brasileira caracteriza-se por um histórico de resistência, resiliência e reinvenção diante de um passado marcado pela escravidão, violência e racismo estrutural. Conforme destacado por autores como Munanga (2015) e Nascimento (2009), a compreensão da formação cultural do Brasil exige o reconhecimento da contribuição essencial dos povos africanos e seus descendentes. Durante o período colonial, milhões de africanos foram abruptamente removidos de seus territórios de origem e trazidos ao Brasil na condição de mão de obra escravizada. Esses indivíduos, provenientes de diversas regiões do continente africano — incluindo Luanda, Benguela, Daomé e Costa do Ouro — foram tratados como mercadorias comercializadas em troca de produtos manufaturados, armas e utensílios. Para os colonizadores, os negros eram considerados mais aptos à realização de trabalho forçado em plantações, especialmente nos engenhos açucareiros, sendo

submetidos a exploração intensa e brutal. Apesar dos esforços de apagamento cultural, os africanos aportaram saberes, práticas religiosas, línguas, culinária e formas de organização social que resistiram ao tempo e passaram por processos de transformação ao longo dos séculos, fundamentando diversas manifestações culturais brasileiras.

Este estudo tem como objetivo identificar, descrever, analisar e refletir sobre a permanência e os desdobramentos da herança cultural africana no Brasil, evidenciada em diversas manifestações, como dança, música, práticas religiosas e culinária. A cultura afro-brasileira é interpretada como um conjunto de expressões socioculturais decorrentes da presença africana no território nacional, desde o período colonial até os dias atuais, refletindo processos históricos de resistência, ressignificação e afirmação identitária das populações negras na sociedade brasileira.

A seleção do tema justifica-se pela possibilidade de analisar como o grupo, unido pelo sentimento de pertencimento étnico e pelo desejo de vivenciar de forma concreta as tradições culturais de matriz africana, busca manter-se e reproduzir-se diante das condições culturais e sociais excludentes impostas. Ressalta-se que há uma discussão acerca da ideia de uma africanidade reinventada no Brasil, a qual permeia a vida social. Essa compreensão somente se efetiva ao considerar que essas populações, apesar das adversidades como discriminação racial, preconceito e condições precárias de sobrevivência, conseguem recriar formas de experienciar os elementos culturais africanos por meio de práticas e posturas de resistência e luta contra a opressão.

Apesar da ampla presença de elementos africanos na música e na dança brasileiras — como se observa no samba, no maracatu, na capoeira, no jongo, entre tantas outras expressões — ainda persiste um processo contínuo de apagamento histórico e desvalorização dessas contribuições nos discursos oficiais, nos currículos escolares e nas formas de reconhecimento cultural legitimadas pelas instituições. Durante séculos, práticas culturais de origem africana foram marginalizadas, associadas à inferioridade ou à criminalização, resultado direto de um projeto colonial que desumanizou os povos negros e tentou apagar sua identidade. Esse processo histórico se reflete, até hoje, na dificuldade de reconhecer a centralidade da cultura afro-brasileira na construção da identidade nacional. Nesse contexto, torna-se fundamental perguntar: como compreender e valorizar a influência africana na formação da identidade cultural brasileira, especialmente por meio da música e da dança, superando estereótipos e silenciamentos que ainda marcam a narrativa histórica dominante? A resposta exige um esforço coletivo de revisão crítica dos currículos escolares, de valorização da cultura popular e de fortalecimento das políticas de educação para as relações étnico-raciais, conforme prevê a Lei 10.639/03.

A metodologia empregada neste estudo caracteriza-se por abordagem bibliográfica, fundamentada em pesquisas de natureza qualitativa, com ênfase na análise e interpretação de produções acadêmicas, obras teóricas e documentos oficiais relacionados à herança cultural africana no Brasil. A investigação baseou-se em autores que discutem os aportes dos povos africanos na constituição da identidade cultural brasileira, com enfoque nas manifestações musicais e coreográficas. Foram consultadas referências de estudiosos como Kabengele Munanga, Lélia

Gonzalez, Beatriz Nascimento, entre outros, bem como legislações e diretrizes educacionais, incluindo a Lei nº 10.639/03 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O objetivo foi integrar distintas perspectivas teóricas visando à compreensão dos processos históricos de resistência, silenciamento e valorização da cultura afro-brasileira no âmbito educacional e social.

DEFINIÇÃO DE CULTURA

A cultura constitui um conjunto de práticas, conhecimentos, valores e instituições que caracterizam o modo de vida de um povo. Ela configura um ambiente no qual os indivíduos inserem e contextualizam suas concepções, linguagens, recursos, funções, sentimentos, costumes e habilidades adquiridas ao longo de sua trajetória social. Pode ser compreendida como uma herança cultural transferida socialmente, uma vez que o indivíduo, ao nascer, absorve padrões de comportamento, hábitos alimentares, vestimentas e formas de socialização presentes em seu meio ambiente, configurando uma adaptação do ser humano às condições do meio em que está inserido.

DA MATA (1986) esclarece esta adaptação da seguinte forma:

Para a perspectiva adotada, o conceito de "cultura" transcende a mera referência a uma hierarquia de "civilização", configurando-se como o modo de existência integral de um grupo, sociedade, país ou indivíduo. Em Antropologia Social e Sociologia, cultura é compreendida como um sistema estruturado, que funciona como um mapa, um conjunto de diretrizes ou códigos pelos quais os membros de determinado grupo interpretam, classificam, analisam e transformam o mundo e a si mesmos (DA MATA, 1986, p. 123).

Dessa forma, a cultura não apenas é transmitida de geração em geração por meio da transmissão paterna, mas também possui uma dimensão territorial, sendo associada a determinados espaços geográficos. Além disso, ela sofre modificações conforme a idade dos indivíduos e os grupos sociais aos quais pertencem. De acordo com Morin (2000), a cultura constitui-se pelo conjunto de saberes, práticas, normas, regras, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores e mitos que são transmitidos de geração em geração. Essa herança cultural se reproduz individualmente, regula a dinâmica social e sustenta a complexidade psicológica e social das comunidades.

A sociedade humana é inerentemente vinculada à cultura; esta pode manifestar-se de forma arcaica ou moderna, mas nunca inexistente. A cultura manifesta-se através das diversas manifestações culturais. A desintegração de uma cultura, resultante do impacto destrutivo da dominação técnico-civilizacional, representa uma perda irreparável para a humanidade, uma vez que a diversidade cultural constitui um dos mais valiosos patrimônios.

Schmidt (2006), apoiando-se na abordagem de Morin, afirma que a cultura resulta do processo de intervenção sobre a natureza, mediante a criação de códigos, sinais e comportamentos artificiais que identificam grupos específicos e promovem condições para atender às necessidades humanas. A autora destaca que o universo cultural está intrinsecamente ligado ao cotidiano, abrangendo

aspectos físicos, simbólicos e imaginários da vida. Quando tal definição se refere predominantemente à cultura popular, torna-se difícil distinguir claramente os aspectos mencionados anteriormente.

A cultura, nesse contexto, abrange tanto a humanidade como um todo quanto cada povo, nação, sociedade ou grupo social específico. Ao analisar as culturas particulares existentes ou passadas, evidencia-se uma considerável diversidade. A investigação acerca das extensões e das razões dessa variabilidade cultural constitui tema de intensa discussão acadêmica. Ressalta-se, contudo, a importância de compreender os significados atribuídos às realidades culturais pelos próprios indivíduos que as vivenciam. Essa compreensão representa uma conquista relevante na perspectiva contemporânea.

Silva (2005) afirma que os elementos da cultura africana recuperados no Brasil transcendem a mera composição de ingredientes, configurando-se como resultados de processos de resistência. Representam, igualmente, mecanismos de preservação da integridade física, manifestações de memória e sabores originários do continente africano. São criações dos africanos e seus descendentes escravizados no Brasil, que desenvolveram estratégias para sobreviver e expressar suas identidades culturais e formas de vivência.

As Africanidades brasileiras têm sido constituídas ao longo de quase cinco séculos, à medida que os africanos escravizados e seus descendentes participam da formação da identidade nacional, influenciando e sendo influenciados por diversos grupos étnicos com os quais convivem. Nesse contexto, o estudo das Africanidades brasileiras implica a compreensão, observação e análise de uma forma particular de percepção da vida, do mundo, do trabalho, além das formas de convivência e de luta por dignidade, tanto própria quanto coletiva, especialmente em face das marginalizações sociais. Ademais, envolve o reconhecimento e a compreensão das produções culturais e criativas dos africanos e de seus descendentes no Brasil, bem como a sua inserção na construção da identidade nacional. (SILVA, 2005, p. 156)

O Brasil apresenta significativa diversidade cultural, resultado de processos de colonização conduzidos por múltiplos povos que herejaram suas respectivas tradições, esperanças e projetos ao estabelecerem-se no território. A população brasileira incorporou essas manifestações culturais em seu acervo identitário, manifestando-se por meio da música, religião e modos de expressão linguística. Pode-se afirmar que a cultura predominante na sociedade brasileira constitui uma herança social originada principalmente de portugueses, italianos, espanhóis, povos indígenas e descendentes africanos. Destaca-se que os povos afro-brasileiros contribuíram de forma expressiva para o patrimônio cultural nacional, cuja presença é evidenciada na trajetória histórica marcada por episódios de sofrimento e preconceitos persistentes até os dias atuais. A narrativa histórica referente à população negra no Brasil, frequentemente abordada nos espaços educativos, tende a focalizar o período da escravidão e seus aspectos negativos, relegando à superficialidade a discussão acerca da cultura afro-brasileira e das tradições negras.

CONTRIBUIÇÃO AFRICANA NA MÚSICA E NA DANÇA

A prática de cantar e dançar constituiu-se como expressão intrínseca à cultura dos escravos, evidenciando a sua conexão com o âmbito espiritual e a capacidade de comunicação. Após períodos prolongados de labor, os indivíduos se reuniam para essas manifestações, sob a lógica dos senhores de que “quem se diverte não conspira”. O samba configura-se como um gênero musical binário que representa a essência da identidade musical brasileira.

A origem etimológica da palavra samba remete ao termo bantu "semba", que significa umbigo. Na África, comunidades inteiras realizavam encontros em formato circular para cantar e dançar, utilizando essa ocasião para exibir suas habilidades e conhecimentos herdados em manifestações culturais de música e dança. Após a participação individual, um novo integrante era convidado a integrar o grupo por meio do padrão de dança denominado semba ou “toque de umbigo”. De influência africana, o samba teve origem nas casas de baianas no Rio de Janeiro, no início do século XX. O primeiro registro fonográfico do gênero foi a faixa “Pelo telefone”, criado por Donga e Mauro de Almeida em 1917. Inicialmente associado às festividades carnavalescas, o samba gradualmente consolidou uma identidade própria, especialmente ao final dos anos 1920. Como um elemento fundamental da MPB, influenciou o desenvolvimento de diversos gêneros derivados, tais como o samba-canção, o samba-de-breque, o samba-enredo e a bossa nova. Atualmente, constitui-se como um dos ritmos musicais mais difundidos entre os brasileiros.

A trajetória do samba remonta a um passado inserido na história do Brasil (ALVES, 2006, p. 13). O contato entre diversos povos resultou em uma miscigenação singular, caracterizada por diferentes motivações de migração: alguns chegaram ao país como mercadorias — os escravizados; outros como conquistadores e proprietários — os colonizadores portugueses; houve também aqueles que buscaram refúgio em um território recém-descoberto; por fim, muitos aspiraram a oportunidades de sobrevivência e desenvolvimento em uma terra habitada por múltiplos grupos indígenas, anterior à colonização oficial.

A capoeira possuía origens na África, sendo posteriormente incorporada ao Brasil, onde, ao ser reconhecida como uma prática marcial, teve sua execução proibida. Tal proibição visava impedir que os escravos utilizassem a atividade como meio de resistência e libertação. Como estratégia de dissimulação, a prática passou a ocorrer em contextos de canto e percussão, simulando uma dança, o que introduziu novos elementos à arte marcial africana e promoveu sua transformação conforme os padrões atuais. A capoeira desenvolveu-se em dois principais estilos: o regional, caracterizado por movimentos rápidos e acrobáticos; e a capoeira de Angola, cujo praticante executa golpes com o corpo próximo ao solo, apresentando movimentos mais cadenciados. Os escravos combinavam instrumentos musicais, dança e luta durante suas sessões, o que levava os senhores de engenho a acreditarem tratar-se apenas de uma atividade lúdica de danças.

A capoeira, durante muito tempo sofreu embates dos senhores feudais que a reconheciam como uma afronta, devido entendimento de que os escravizados se valiam da manifestação cultural para se fortalecer contrariando o que lhes era imposto; chegou a ser considerada uma ação perigosa pois fortalecia os vínculos por não deixar morrer a identidade daquele povo, aproximando-os de suas

origens. Ressalta-se ainda o temor de que os praticantes se tornassem indivíduos insubordinados ou causassem prejuízos econômicos ao se ferirem durante as atividades, preocupações essas que justificavam a repressão por parte dos senhores de escravos, que viam os escravizados como propriedade. Após a abolição da escravidão, a capoeira manteve sua marginalização social, sendo associada à criminalidade e à vadiagem, sendo criminalizada pelo Código Penal de 1890. Ao longo das décadas subseqüentes, seus praticantes foram alvo de perseguições e prisões; por essa razão, as atividades eram frequentemente ocultadas ou disfarçadas sob a forma de dança folclórica. Somente a partir da década de 1930, com iniciativas de figuras como Mestre Bimba, a capoeira passou por processo de institucionalização e reconhecimento enquanto prática cultural legítima. Em 15 de julho de 2008, foi registrada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Bem Cultural Imaterial do Brasil. Em 2014, a Roda de Capoeira recebeu reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

O Lundu, no século XVI, especificamente em 1549, foi introduzido no Brasil por africanos de origem africana. Posteriormente, sofreu modificações decorrentes da fusão com elementos rítmicos indígenas, como a música do cururu, configurando-se como um ritmo afro-brasileiro. O autor Gregório de Matos Guerra (1623-1696), conhecido como Homero de Lundu, realizou os primeiros registros documentais sobre o ritmo em 1648.

O lundu, originalmente caracterizado por um ritmo de batuque negro e uma coreografia de elevado grau de sensualidade e sugestividade, transita das senzalas e vias públicas para os palácios, evoluindo para o formato de dança de salão e consolidando-se como a preferência dos setores burgueses e aristocráticos da sociedade. (CALDAS, 2000, p.8).

Assim sendo, o Lundu consolidou-se como o gênero musical de maior destaque no Brasil, apesar da resistência social às manifestações artísticas provenientes da etnia negra. Caracterizava-se por compasso binário, predominantemente no modo maior. Entre suas principais distinções, destacavam-se a comicidade e a referência à sensualidade, temas abordados de forma mais livre nas letras. Essas características, dos gêneros musicais importados da Europa, foram determinantes para a inserção do Lundu na sociedade brasileira, embora frequentemente classificado como manifestação de origem negra.

Com o advento dos fonogramas, o lundu destacou-se como o primeiro gênero musical registrado no Brasil. O registro fonográfico mais antigo dessa vertente foi a interpretação de Bahiano, em 1902, na obra intitulada Isto é Bom, de Xisto Bahia. Entre o final do século XIX e início do século XX, o lundu foi progressivamente substituído pelo maxixe, especialmente nas produções teatrais de revista, levando à consideração do lundu como precursor do maxixe e, por sua vez, do samba. De maneira geral, pode-se associar o lundu à modinha (considerada sua antecessora), podendo ser referido como ancestral de toda a música popular brasileira. No entanto, a difusão do gênero encontrou resistência por parte de determinados setores sociais: a Igreja e um segmento restrito de intelectuais consideravam-no escandaloso, atribuindo-lhe conotações que atentavam contra os princípios morais e os bons costumes familiares.

O Maracatu constitui uma manifestação da cultura popular brasileira de origem afrodescendente e de caráter religioso. Sua gênese remonta ao período escravocrata, aproximadamente entre os séculos XVII e XVIII, sendo predominantemente observado no Estado de Pernambuco, especialmente nas cidades de Recife, Olinda e Igarassu. Assim como outras manifestações culturais nacionais, caracteriza-se por uma composição multicultural resultante da integração de elementos ameríndios, africanos e europeus. Em suas práticas, empregam-se instrumentos de percussão, incluindo caixas, ganzás, gonguês, taróis e tambores conhecidos como alfaias. Além disso, utilizam-se instrumentos de sopro, tais como trombones e cornetas.

Diante da crescente relevância da manifestação, diversos personagens foram introduzidos, cada um com sua própria representação. No contexto do maracatu, encontram-se as seguintes figuras: rei, rainha, dama-de-honra da rainha, dama-de-honra do rei, príncipe, princesa, dama-de-honra do ministro, ministro, dama-de-honra do embaixador e embaixador. Além dessas, são identificadas também as figuras do duque, duquesa, conde, condessa, quatro vassalos, quatro vassalas, três calungas, três damas-do-passo (responsáveis pelas calungas durante o desfile), porta-estandarte, escravo, representações do tigre e do elefante, guarda-coroa, corneteiro, baliza, secretário, lanceiros, brasabundo, batuqueiros, caboclos e baianas.

Embora diferentes interpretações, narrativas e hipóteses sejam apresentadas, a explicação predominante entre os estudiosos acerca da origem do Maracatu Nação sustenta que sua gênese estaria relacionada às cerimônias de coroação e autos do Rei do Congo. Essas práticas teriam sido introduzidas no Brasil pelos colonizadores portugueses e, subsequentemente, permitidas pelos senhores de escravos.

O jongo constitui uma manifestação de origem africana, caracterizada como uma dança que possibilitava aos escravos estabelecerem comunicação de maneira incompreensível para senhores e capatazes. Por meio dessa expressão cultural, os praticantes transmitiam suas emoções, sofrimentos e histórias. Trata-se de uma manifestação artística dos descendentes de africanos, presente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, apresentando características distintas em cada região. Sua introdução ocorreu durante o período colonial, concomitante ao cultivo do café por populações escravizadas. Atualmente, o jongo mantém sua presença predominantemente em áreas rurais e é praticado por homens e mulheres.

Os instrumentos utilizados são os membrafônicos, ou seja, de percussão, considerados, conforme Araújo (2007), como mais adequados à música primitiva. Estes instrumentos acompanham o canto e a dança, sendo que o solista executa o Ponto. O Ponto tem início com uma recitação improvisada de versos pelo solista, seguida de um refrão respondido pelo grupo de jongueiros. Os Pontos apresentam uma mescla linguística entre o português e algumas palavras do quimbundo, dialeto de origem bantu. Durante a execução do Ponto, o solista interpreta a cantoria enquanto os instrumentistas tocam, e os demais participantes respondem no coro. Ao término da peça musical, para iniciar outra ou quando se realiza a troca do solo, utiliza-se a palavra “machado”, indicando a mudança de música ou de solista. Araujo comenta sobre o Jongo,

O jongo de praia, também denominado bamelô, constitui um ritmo de origem quaternária proveniente de Angola, presente na baixada fluminense. Os instrumentos utilizados incluem o tambu (atabaque), o quinjengue, o candongueiro, o biritador (atabaque de couro) e a angóia (espécie de chocalho). Na região da Mata Mineira, essa manifestação cultural é conhecida como Caxambú. O termo também designa o principal instrumento dessa expressão musical (ARAUJO, 2007, p. 20).

O frevo, manifestação de dança popular de rua frequentemente praticada em Pernambuco, constitui elemento fundamental na celebração carnavalesca do estado. Sua coreografia é acompanhada por instrumentos de sopro que estabelecem o ritmo da dança. Uma das características distintivas do frevo é o uso de uma sombrinha colorida como acessório (PIAI; PACCINI, 2010, p. 25).

A denominação "frevo" deriva do termo "fervura", referindo-se ao objetivo de provocar uma intensa excitação do público por meio da música. Os passos dessa dança possuem origem na capoeira. Apesar de existirem mais de cem coreografias distintas, não há um padrão rígido; a dança caracteriza-se pela liberdade e improvisação. Quanto ao vestuário, há trajes específicos para as apresentações formais, contudo, a escolha de roupas é livre. A utilização da sombrinha é obrigatória, representando o símbolo do frevo e conferindo um destaque visual às acrobacias executadas pelos dançarinos.

Existem três categorias distintas de frevo: o frevo de rua, o frevo de bloco e o frevo canção. O frevo de rua caracteriza-se por ser um ritmo executado exclusivamente por orquestra, sem a presença de cantores. O frevo de bloco é composto por uma orquestra que inclui instrumentos de sopro, percussão, violões, banjos, cavaquinhos, bandolins e violinos. Já o frevo canção apresenta uma velocidade moderada em relação aos demais tipos e destaca-se por uma melodia mais adaptada à vocalização. Exemplares dessa classificação incluem os intérpretes Alceu Valença, Elba Ramalho e Capiba.

Diversos elementos básicos complementam toda dança, especialmente no frevo, onde os instrumentos musicais tinham uma função bem mais agressiva: serviam como armas durante as trocas de provocações entre as agremiações rivais. Os passistas têm suas raízes nas capoeiras, que lideravam as bandas, exibindo-se e praticando capoeira para intimidar os grupos adversários. Os golpes dessa luta foram se transformando em passos de dança, inicialmente acompanhados pelas marchas e evoluindo junto com a música do frevo. A sombrinha também é um elemento fundamental nessa dança: o passista a conduz como símbolo do frevo e como uma ferramenta para realizar suas acrobacias.

Originalmente, a sombrinha utilizada no frevo tinha outra função: era, na verdade, um guarda-chuva comum, carregado pelos capoeiristas como forma disfarçada de autodefesa, já que a prática da capoeira era proibida. Esses instrumentos, longe de serem acessórios elegantes, eram grandes, escuros, velhos e muitas vezes rasgados — escolhidos não pelo aspecto visual, mas pela resistência de sua armação metálica, que podia ser usada tanto para ataque quanto para defesa. Com o passar do tempo, à medida que o frevo foi se firmando como manifestação cultural e artística, os guarda-chuvas rústicos deram lugar às pequenas e coloridas sombrinhas que conhecemos hoje, com cerca

de 50 a 60 centímetros de diâmetro, transformando-se em símbolo e extensão do movimento da dança.

Uma das danças mais populares do Nordeste é o Coco, praticada tanto no litoral quanto no sertão da região. Seus passos e gestos característicos simulam o ato de quebrar um coco, remetendo à vida cotidiana dos trabalhadores. A dança acontece em forma de roda, composta por homens e mulheres, e conta com a presença de um solista no centro, responsável por puxar o refrão, que é repetido em coro pelo grupo. Também conhecida como Bambelô, essa manifestação cultural tem origem nas senzalas e começa com um homem convidando uma mulher para dançar. Ao aceitar o convite, o casal inicia uma sequência de movimentos corporais e gingados, acompanhados por uma música que alterna entre ritmos lentos e acelerados (FELIPE, 2004, p. 70).

Apesar de sua riqueza cultural, o Coco sempre enfrentou discriminação por parte dos meios de comunicação ligados às classes dominantes, em razão de sua origem nas camadas populares, historicamente oprimidas e marginalizadas. Sua difusão e permanência enquanto expressão cultural devem-se, sobretudo, à resistência de seus praticantes. Mesmo diante de adversidades e da falta de reconhecimento institucional, os mestres coquistas dedicam grande parte de suas vidas à preservação dessa arte, que carrega um inestimável valor histórico e continua a se manter viva ao longo do tempo.

O Ijexá é um ritmo de origem africana, tradicionalmente, executado nos terreiros de candomblé da Bahia. Seu nome deriva do termo *Ijèsá*, que se refere a uma subdivisão da etnia iorubá, além de ser o nome de uma cidade nigeriana considerada o berço desse grupo. Ao falar de Ijexá, é indispensável mencionar os Afoxés, uma expressão cultural diretamente ligada ao candomblé, tanto em suas origens quanto em sua postura ritualística. A influência religiosa se manifesta também na escolha dos instrumentos — como atabaques, agogôs e xequerês —, bem como nas vestimentas de inspiração africana e no uso de cantos, geralmente entoados em dialetos africanos.

Depois, Lühning (1990, p. 123) explica:

“[...] O ritmo vem de Ilesha, uma cidade na Nigéria onde predomina o culto de Oxum. Por isso constitui a base rítmica da maioria das cantigas para Oxum. Porém, quase todos os outros orixás também têm cantigas com esta marcação, exceto os orixás jeje, ou seja, Omulu, Oxumaré e Nanã. Normalmente as cantigas no ritmo ijexá são cantadas como cantigas de rum, mas elas podem ser cantadas no xirê também. É importante ressaltar que este ritmo significa dança em si”.

O Ijexá é executado nos terreiros exclusivamente com as mãos, dispensando o uso dos aguidavis (baquetas de percussão). Sua execução caracteriza-se por um ritmo suave e cadenciado, que acompanha a dança graciosa e sensual de Oxum e Logum. O gã (agogô) mantém-se como instrumento acompanhante dos atabaques, estabelecendo o compasso. De origem nos ritmos dos terreiros, o ijexá foi posteriormente incorporado ao carnaval, especialmente por meio da criação dos afoxés baianos — cortejos carnavalescos compostos por adeptos do candomblé — no final do século XIX.

De acordo com Vicente Salles (1969), renomado folclorista da região, o carimbó constitui uma “síntese das folganças caboclas”, ou seja, formas de lazer popular. Tal manifestação integra uma

identidade cultural paraense, caracterizada pela combinação de elementos africanos, indígenas e europeus. Por outro lado, outros estudiosos atribuem a origem do carimbó principalmente à presença indígena na região, fundamentando-se em análises de crônicas de viajantes e missionários dos séculos XVII e XVIII, bem como de literatos do século XIX.

O carimbó, frequentemente descrito como uma manifestação “folclórica” de origem africana, é tradicionalmente praticado em áreas rurais e apresenta baixa visibilidade na capital paraense. Trata-se de uma expressão cultural enraizada em ambientes tradicionais e marcada pelo anonimato, cultivada por populações do interior do Pará — como canoeiros, pescadores, regatões, freteiros e moradores ribeirinhos. As regiões onde o carimbó era comumente encontrado incluíam a zona atlântica do Salgado e diversas cidades da ilha do Marajó. As informações disponíveis à época baseavam-se, em grande parte, na visita de um grupo de carimbó proveniente da cidade de Marapanim, no interior do estado, à capital Belém. Isso sugere que, naquele período, a maioria dos praticantes e criadores de carimbó encontrava-se em localidades interioranas ou nas periferias de Belém, distantes da atenção da imprensa e de outras fontes que cobriam a cena musical e cultural da capital. (CUNHA, 2003)

A execução musical motiva a realização de danças em roda ou em duplas. Quando apresentada por grupos parafolclóricos ou por grupos de carimbó institucionalizados, essas manifestações coreográficas seguem sequências padronizadas e adotam vestimentas específicas. Em contrapartida, nas rodas de carimbó tradicional, geralmente o público participante assume o papel de dançarino, sem a necessidade de vestimentas ou coreografias fixas, embora o uso da saia seja comum, assim como o passo básico que ressalta o cortejo masculino e a expressão de sensualidade feminina. Conforme os tocadores estabelecem o ritmo por meio dos instrumentos, o “cantador de carimbó” entoia os versos principais, os quais posteriormente são repetidos por todos os participantes. O termo “cantador de carimbó” refere-se ao artista responsável por conduzir a melodia e os refrões. O “tirador de carimbó” é aquele que inicia a execução vocal. O indivíduo que manipula o tambor é denominado “batedor de carimbó”, enquanto os dançarinos são identificados como “dançadores de carimbó”.

O maxixe, ou tango brasileiro, constitui uma dança de salão de origem afrodescendente que alcançou popularidade entre o final do século XIX e o início do século XX. Sua gênese ocorreu no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, aproximadamente na mesma época em que o tango começava a emergir na Argentina e no Uruguai, recebendo influências de ambos os contextos. Inicialmente desenvolvido como uma dança a dois, realizada em posição enlaçada sobre a polca e influenciada pelos requebros do lundu, o maxixe também se consolidou como um gênero musical. Assim, passou a ser interpretado tanto enquanto estilo de execução (dançar/tocar) quanto enquanto expressão cultural, refletindo uma identidade racial e social denominada “negro-mestiça”, ao incorporar elementos característicos das camadas sociais marginalizadas. Comentando sobre o maxixe, Bartoloni diz o seguinte:

Caracteriza-se por uma expressão mais intensa em comparação ao tango ou ao choro. Durante longo período, constituiu-se como um dos principais representantes da dança urbana brasileira, tendo posteriormente sido substituído pelo samba, possivelmente devido à complexidade e à natureza exagerada de sua coreografia. Tratava-se de uma dança de salão, realizada em pares combinados, que exigia elevada destreza nos passos e nas figuras rápidas, além de mobilidade de quadris, tanto em suas coreografias tradicionais quanto nas invenções dos próprios dançarinos. O maxixe praticado por profissionais em cabarés apresentava-se quase como uma dinâmica ginástica (BARTOLONI, 2000, p. 302-303).

O Maxixe, caracterizado por sua dança provocante, era executado com os pares entrelaçados pelos membros inferiores e superiores, apoiando-se na testa. Essa modalidade de dança recebeu o epíteto de "a dança excomungada" devido à sua conotação moralmente contestada. Foi alvo de repressão por parte das autoridades policiais, da Igreja, de chefes de família e do sistema educacional. Para viabilizar sua execução em ambientes domésticos, as partituras do maxixe eram rotuladas com o título inapropriado de "Tango Brasileiro". Somente ao final do século XIX é que o maxixe foi reconhecido como um gênero musical, em um contexto no qual o espírito nacionalista brasileiro emergente buscava uma expressão cultural que lhe fosse intrinsecamente identificável.

A contribuição africana para a música e a dança brasileiras é profunda, diversa e resiliente. Expressões como o Coco, o carimbó, o ijexá e tantas outras revelam não apenas a riqueza estética legada pelos povos africanos, mas também suas formas de resistência, espiritualidade e organização social. Essas manifestações, muitas vezes marginalizadas, sobreviveram ao tempo e às opressões, reinventando-se e reafirmando a presença negra na construção da identidade cultural do Brasil. Reconhecer e valorizar essas heranças são um passo essencial para compreender nossa história, combater o racismo estrutural e promover uma sociedade mais plural e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A herança africana é um dos pilares mais significativos da cultura brasileira, especialmente nas expressões musicais e coreográficas que se espalham por todas as regiões do país. As manifestações como o Coco, o carimbó, o ijexá, os afoxés e a capoeira, entre outras, são testemunhos vivos da força, da criatividade e da resistência dos povos africanos escravizados e de seus descendentes. Mais do que formas de entretenimento, essas expressões carregam valores, memórias, espiritualidades e estratégias de sobrevivência que resistiram ao silenciamento imposto pela colonização e pelo racismo estrutural.

Compreender essas manifestações sob a perspectiva de suas origens e significados é fundamental para valorizar a diversidade cultural brasileira e para combater estereótipos ainda presentes no imaginário social. Ao reconhecer a contribuição africana como fundante e dinâmica, reafirma-se a importância da cultura negra na formação da identidade nacional.

Portanto, estudar e valorizar essas práticas são um ato de respeito à história, à ancestralidade e à luta de um povo que, apesar das adversidades, soube transformar dor em arte, opressão em movimento e invisibilidade em potência cultural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Henrique Losinskas. **Sua Excelência – O Samba**. 2ª ed.. São Paulo, ed. Símbolo.2006

ARAÚJO, Alceu Maynard. **O Jongo e o Jongo de Taubaté**. Revista Eletrônica Janda do Brasil. Disponível: <http://www.jangadabrasil.com.br/2007>. Acessado em 10 de julho de 2025.

BARTOLLONI, José Luiz. **Três vultos históricos da música brasileira: (ensaio biográfico)** Mesquita – Callado – Anacleto. Rio de Janeiro: D. Araújo, 2000.

CALDAS, Waldenyr. **Iniciação a Música Popular Brasileira**. São Paulo: Editora Ática, Série Princípios, 3ª Ed. 2000.

CUNHA, Alexandre. **Cultura Popular no Pará: da repressão a símbolo de identidade**. In: Crime, Hermenêutica & Cultura. Belém: [s.n.], 2003.

DA MATTA, Roberto. **Explorações: Ensaios de Sociologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco. 1986.

FELIPE, Carlos. **O grande livro do folclore**. Belo Horizonte: Leitura, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Beatriz. *O negro e o pensamento político brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

LIMA, Miguel. **A trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro**. Artigo científico. 2010.

LÜHNING, Angela. **“Música: Coração do Candomblé”**, in Revista USP, n. 7, set.-out.- nov./1990

LUNA, Luiz. **O negro na luta contra a escravidão**. Leitura: Rio de Janeiro, 1968.

PIAI, Arlette; PACCINI, Maria Júlia. **Viajando pelo folclore de norte a sul**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SALLES, V.; SALLES, M. I. **Carimbó: Trabalho e lazer do Caboclo**. Revista Brasileira de Folclore. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, p. 257-282, 9 (25), set./dez. 1969.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** São Paulo: Editora Brasiliense.1983

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2005.

SHUSTERMAN, Richard. Vivendo a arte: **O pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: 34, 1998.

TONI, C. **Hip hop a lápis: O livro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING



LUCIANA DONEGATTI DE LIMA

Graduação em Letras, habilitação Tradutor e Intérprete português/inglês pelo Centro Universitário Ibero-Americano (UNIBERO) (2002); Especialista em Magistério do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2006); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Emílio Ribas.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar e discutir como a Inteligência Artificial (IA) vem trazendo mudanças significativas e desafios no ensino de língua inglesa. A inteligência artificial (IA) tem revolucionado diversas áreas, e o ensino de idiomas não é exceção. Sendo assim, o artigo explora como a IA está sendo utilizada para aprimorar o aprendizado de inglês, oferecendo recursos personalizados, feedback instantâneo o que melhora a prática da pronúncia, compreensão e vocabulário e novas formas de engajamento. Além disso, o uso de plataformas com IA torna o estudo mais acessível, disponível 24 horas por dia. No entanto, o artigo também ressalta que a interação com IA não substitui completamente o papel do professor humano, que oferece uma orientação mais emocional e contextualizada. Por fim, discute a importância de equilibrar o uso de tecnologia com a presença de professores para potencializar o ensino do inglês, aproveitando ao máximo as vantagens da inteligência artificial bem como os desafios apresentados.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ensino; Língua Inglesa.

ABSTRACT

This article aims to analyze and discuss how Artificial Intelligence (AI) is bringing significant changes and challenges to English language teaching. Artificial intelligence (AI) has revolutionized several areas, and language teaching is no exception. Therefore, the article explores how AI is being used to enhance English learning, offering personalized resources, instant feedback that improves pronunciation, comprehension, and vocabulary practice, and new forms of engagement. Furthermore,

the use of AI-powered platforms makes learning more accessible, available 24/7. However, the article also emphasizes that interaction with AI does not completely replace the role of a human teacher, who offers more emotional and contextualized guidance. Finally, it discusses the importance of balancing the use of technology with the presence of teachers to enhance English teaching, maximizing the advantages of artificial intelligence as well as the challenges it presents.

Keywords: Artificial Intelligence; Teaching; English Language.

INTRODUÇÃO

Na sociedade de hoje, as tecnologias impactam significativamente e estão mudando a forma como pensamos, sentimos, agimos, interagimos e nos comunicamos. Em diversos países, a Inteligência Artificial (IA) tornou-se parte integrante da vida cotidiana (Luckin et al., 2016; Luckin, 2017) de maneira ampla e disruptiva (UNESCO, 2021). Isso se dá por meio de recursos como reconhecimento de voz, assistentes pessoais em smartphones e outros dispositivos, chatbots para atendimento ao cliente, reconhecimento facial, assistentes virtuais, ferramentas de navegação, veículos autônomos (Luckin, 2017; UNESCO, 2021; Sadiku et al., 2021).

A utilização da IA também tem afetado o setor educacional (UNESCO, 2019), e tem recebido maior atenção recentemente (Ahmad et al., 2021; Sadiku et al., 2021). O consenso de Pequim (UNESCO, 2019c) sugere a inclusão de tecnologias de IA na educação para ajudar a atingir os objetivos de desenvolvimento sustentável e a alcançar a agenda de 2030 para a educação proposta pela UNESCO (2017). Conforme a UNESCO (2019b, 2021) a IA tem potencial de agilizar o processo de concretização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) visando “reduzir as barreiras ao acesso educacional, automatizar os processos administrativos, examinar padrões de aprendizagem e aperfeiçoar as práticas de ensino para aprimorar os resultados educacionais” (UNESCO, 2019b:11).

Nos últimos anos, a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais importante na educação. A inteligência artificial, em particular, tem possibilitado o desenvolvimento de ferramentas inovadoras que facilitam o aprendizado de idiomas, tornando-o mais acessível, eficiente e interativo. Com o crescimento do ensino de inglês como segunda língua, a IA surge como uma aliada poderosa para atender às necessidades de estudantes de diferentes níveis e contextos.

O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

A inteligência artificial, ou IA, é um campo da ciência da computação que busca criar máquinas e programas capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como aprender, raciocinar, resolver problemas e entender a linguagem natural.

Ela surgiu na década de 1950, quando pesquisadores começaram a explorar a ideia de criar máquinas que pudessem simular aspectos do pensamento humano. Um marco importante foi a conferência de Dartmouth em 1956, considerada o nascimento oficial da IA como área de estudo. Desde então, a IA evoluiu bastante, passando

por diferentes fases, incluindo períodos de otimismo e, também, de desafios, até os avanços incríveis que vemos hoje, com algoritmos de aprendizado de máquina e inteligência artificial generativa.

A IA não se restringe a disciplinas específicas, podendo abranger da matemática à engenharia e da ciência da computação à filosofia e à linguística (Ahmad et al., 2021). Devido à sua natureza interdisciplinar (Luckin et al., 2016; Ahmad et al., 2021; UNESCO, 2021), o termo inteligência artificial não tem uma única definição (Luckin, George & Cukurova, 2022; Council of Europe, 2022), podendo até ser difícil defini-la devido às constantes mudanças que ocorrem e as diversas perspectivas e terminologias usadas (Luckin et al., 2016).

A inteligência artificial não fica restrita a uma área específica, podendo atuar desde matemática e engenharia até ciência da computação, filosofia e linguística (Ahmad et al., 2021). Por ser uma área que envolve várias disciplinas diferentes (Luckin et al., 2016; Ahmad et al., 2021; UNESCO, 2021), o termo "inteligência artificial" não tem uma única definição clara (Luckin, George & Cukurova, 2022; Council of Europe, 2022). Na verdade, pode ser difícil estabelecer um conceito exato, pois ela está sempre mudando e diferentes pessoas usam termos e perspectivas variadas para falar dela (Luckin et al., 2016).

A maior parte dos avanços recentes na inteligência artificial aconteceram graças aos progressos nas técnicas de aprendizado de máquina. Nesse processo, o algoritmo de aprendizado de máquina analisa uma grande quantidade de dados para identificar padrões que ajudam a criar um modelo capaz de fazer previsões sobre valores futuros. A inteligência artificial baseada em aprendizado automático funciona aprendendo a partir de exemplos, ou seja, a partir dos dados com os quais ela "treina". Esses algoritmos não são programados com regras fixas desde o começo; eles aprendem e se ajustam com base na experiência (Luckin et al., 2022; UNESCO, 2021).

Em suma, a inteligência artificial está presente no nosso cotidiano e empodera pessoas e empresas a fazerem mais. Quanto melhor e mais rica informação, melhor será o seu modelo. A máquina aprende com tentativa e erro, mas principalmente com repetição. Sendo uma pessoa de tecnologia ou não, você irá interagir com a IA a todo o momento. Ao entender as suas funcionalidades, certamente, será um grande diferencial no futuro.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE INGLÊS

A aplicação da IA no ensino de inglês se manifesta de várias formas. Plataformas de aprendizado, como aplicativos e sites, utilizam algoritmos de machine learning para adaptar o conteúdo às habilidades e ritmo de cada aluno, promovendo uma experiência de aprendizado mais personalizada. Além disso, chatbots e assistentes virtuais oferecem prática de conversação, ajudando os estudantes a desenvolverem fluência e confiança ao falar.

A ideia de usar inteligência artificial no ensino de línguas é uma estratégia que busca melhorar a qualidade das aulas oferecidas pelos professores e também incentivar os estudantes a se envolverem mais no processo de aprendizagem. Os avanços na ciência da computação, especialmente no desenvolvimento de programas que ajudam na tradução e compreensão de idiomas, têm criado novas formas de lidar com a linguagem humana. Dessa forma, a IA não serve apenas para identificar erros que os alunos cometem, mas também para oferecer orientações específicas e sugestões para ajudar na correção. Além disso, ela pode fornecer dicas e

recomendações para melhorar o aprendizado, levando em conta as dificuldades que os estudantes apresentam, com base nos registros de desempenho deles.

Outra inovação importante são os sistemas de reconhecimento de fala, que avaliam a pronúncia dos alunos e fornecem feedback imediato, permitindo melhorias contínuas. Recursos de tradução automática também facilitam a compreensão de textos complexos, ampliando o vocabulário e a compreensão geral.

Apesar dos avanços, há desafios a serem considerados, como a necessidade de garantir a qualidade e a ética no uso dessas tecnologias, além de evitar que a dependência da IA prejudique o desenvolvimento de habilidades humanas essenciais, como a criatividade e o pensamento crítico.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO USO DE IA NO ENSINO DE INGLÊS

O uso de inteligência artificial (IA) no ensino de inglês tem se tornado cada vez mais presente, trazendo inovações que prometem tornar a aprendizagem mais personalizada, acessível e eficiente. No entanto, é fundamental refletirmos sobre os desafios e limitações dessa tecnologia para garantir que seu uso seja responsável, ético e realmente benéfico para os estudantes.

Um dos principais obstáculos é a questão ética relacionada à privacidade e segurança dos dados dos alunos. Como a IA depende de grandes volumes de informações para oferecer conteúdo adaptados às necessidades de cada estudante, há riscos de vazamentos, uso indevido ou manipulação dessas informações. Além disso, os algoritmos podem apresentar vieses, refletindo preconceitos presentes nos dados utilizados para treiná-los, o que pode afetar a equidade no acesso ao aprendizado e reforçar desigualdades existentes.

Outro desafio importante é a dependência excessiva de tecnologia, que pode diminuir a interação humana, elemento essencial para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes. O contato com professores e colegas promove empatia, compreensão e estímulo que as máquinas ainda não conseguem replicar completamente. Assim, a IA deve ser vista como uma ferramenta de apoio, complementando o papel do educador, e não como substituta do acompanhamento humano.

Além disso, há limitações relacionadas à acessibilidade. Nem todos os estudantes têm acesso fácil a dispositivos ou conexão de internet de qualidade, o que pode ampliar as desigualdades educacionais. Para que a implementação de IA seja realmente inclusiva, é necessário considerar as diferentes realidades socioeconômicas e garantir que os benefícios sejam acessíveis a todos.

Por fim, a presença de um acompanhamento humano qualificado é imprescindível. Os professores desempenham um papel fundamental na interpretação dos dados gerados pela IA, na adaptação das estratégias de ensino e na oferta de suporte emocional e motivacional aos estudantes. A tecnologia deve ser uma aliada, ajudando a personalizar o ensino, mas sem substituir a sensibilidade, empatia e o julgamento do educador.

Embora a inteligência artificial ofereça possibilidades inovadoras para o ensino de inglês, é essencial que seus desafios e limitações sejam reconhecidos e enfrentados com responsabilidade. A combinação de tecnologia avançada com o acompanhamento humano ético e atento é o caminho mais seguro para promover uma aprendizagem mais justa, inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE INGLÊS COM A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Quando se fala sobre as possibilidades do ensino de inglês com o auxílio da Inteligência Artificial (IA), deve-se ter em mente que a tecnologia tem avançado rapidamente e oferece diversas oportunidades para tornar o aprendizado mais eficiente, acessível e personalizado. Estratégias que ilustram muito bem as oportunidades que se abrem são as aulas personalizadas e adaptativas, já que a IA pode analisar o desempenho de cada estudante e criar planos de estudo sob medida. Isso significa que, se você tem dificuldades com gramática ou vocabulário, o sistema pode focar nessas áreas específicas, ajudando você a evoluir no seu ritmo.

Outra estratégia muito utilizada é a prática de conversação com chatbots, que é um tipo de inteligência artificial que consegue simular conversas com usuários humanos. Agora, imagine conversar com um assistente virtual que entende e responde em inglês, ajudando você a praticar a fala e a compreensão oral. Esses chatbots podem simular diálogos do dia a dia, proporcionando uma experiência de aprendizado mais interativa e realista.

As ferramentas de IA podem avaliar sua pronúncia e escrita, oferecendo feedback imediato. Assim, você consegue identificar e corrigir erros rapidamente, aprimorando sua fluência com mais confiança. Além disso, com a IA, é possível acessar uma variedade enorme de materiais, como vídeos, jogos, podcasts e exercícios interativos, tudo adaptado ao seu nível de conhecimento. Isso torna o aprendizado mais divertido e envolvente.

Outro aspecto importante a ser citado é que as plataformas com IA estão disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar, permitindo que você estude no seu próprio ritmo, seja de manhã cedo ou à noite, sem depender de horários fixos de aulas presenciais, possibilitando o ensino 24/7 e flexibilidade.

É inegável que inteligência artificial está abrindo novas fronteiras no ensino de inglês, tornando o aprendizado mais personalizado, acessível e eficiente. Com essas ferramentas, qualquer pessoa pode melhorar suas habilidades linguísticas de forma mais prática e motivadora.

PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS COM IA

Na atualidade, a tecnologia tem desempenhado um papel fundamental na transformação do ensino de idiomas, especialmente do inglês. Uma das inovações mais empolgantes é o uso da inteligência artificial (IA) para personalizar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais eficiente, envolvente e adequada às necessidades de cada estudante.

A personalização do ensino de inglês com IA funciona através do monitoramento contínuo do progresso do aluno. Sistemas inteligentes analisam o desempenho em tempo real, identificando pontos fortes e dificuldades específicas de cada estudante. Com essas informações, a IA consegue ajustar o conteúdo, a dificuldade das atividades e o ritmo de aprendizagem, criando um percurso único para cada pessoa.

Por exemplo, se um estudante demonstra maior facilidade na compreensão de textos escritos, mas encontra dificuldades na pronúncia ou na compreensão oral, o sistema pode oferecer exercícios específicos para aprimorar

essas habilidades, utilizando recursos audiovisuais, jogos interativos ou atividades de fala. Assim, o estudante recebe materiais que atendem exatamente às suas necessidades, potencializando seu desenvolvimento de forma mais rápida e eficaz.

Outro benefício importante é o feedback imediato que a IA fornece. Ao acompanhar o desempenho do aluno em tempo real, o sistema consegue sugerir atividades de reforço, indicar áreas que precisam de mais atenção e ajustar o nível de dificuldade das tarefas, mantendo o estudante motivado e engajado. Essa abordagem evita frustrações e ajuda a construir uma confiança maior na aprendizagem.

Além disso, a personalização com IA torna o ensino de inglês mais acessível e flexível. Estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, ritmos ou necessidades especiais podem se beneficiar de um conteúdo adaptado, promovendo maior inclusão e equidade no processo educacional.

Porém, é importante lembrar que a tecnologia deve ser uma aliada do professor, que continua desempenhando um papel fundamental na orientação, motivação e suporte emocional dos estudantes. A combinação do acompanhamento humano com a inteligência artificial cria um ambiente de aprendizagem mais completo e eficaz.

Em suma, a personalização do ensino de inglês com IA tem o potencial de transformar a forma como aprendemos idiomas, oferecendo uma experiência mais adaptada, motivadora e eficiente. Assim, cada estudante pode alcançar seu máximo potencial, aprendendo de forma mais rápida, divertida e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse artigo, foram apresentados os conceitos de Inteligência Artificial (IA) e sua aplicabilidade ao ensino de inglês, além dos desafios enfrentados e as possibilidades e estratégias propiciados pela IA.

A inteligência artificial tem um potencial enorme para transformar o ensino de inglês, tornando-o mais acessível, personalizado e eficiente. Quando bem utilizada, ela complementa métodos tradicionais e oferece novas possibilidades de aprendizagem. No entanto, é fundamental que educadores, desenvolvedores e estudantes estejam atentos aos limites e às melhores práticas no uso dessas tecnologias, garantindo que o aprendizado seja enriquecedor e equilibrado.

Com o avanço contínuo da IA, podemos esperar um futuro promissor para o ensino de idiomas, onde a tecnologia e o ensino humano caminham juntos para formar aprendizes mais competentes e confiantes.

A inteligência artificial oferece muitas possibilidades incríveis para tornar o ensino de inglês mais acessível, personalizado e divertido. Porém, também traz desafios que precisam ser considerados, como a importância do contato humano e questões de privacidade. Quando bem utilizada, a IA pode ser uma grande aliada na sua jornada de aprendizado!

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, C. C. de; FERREIRA DA SILVA, G. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1–16, 2024. DOI: 10.4013/fsu.2024.251.07. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/27063>. Acesso em: 21 maio 2025.

ALMEIDA, A. P. et al. Carta de recomendação para o uso da inteligência artificial na educação: desafios e potencialidades. São Paulo: Editora Nelpa, 2025. Disponível em: <https://www.educamaisai.com.br/carta> em: 21 maio 2025.

COUNCIL OF EUROPE. **What's AI?**. 2023. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/what-is-ai>. Acesso em: 10 jul. 2025.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LUCKIN, Rose. et al. **Intelligence unleashed. An argument for AI in Education**. London: Pearson, 2016.

LUCKIN, Rose. et al. **AI for school teachers**. Oxon: Taylor & Francis Group, 2022.

LUCKIN, Rose. Towards artificial intelligence-based assessment systems. **Nature Human Behaviour**, v. 1, p. 1-3, 2017. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41562-016-0028>. Acesso em: 15 maio 2025. <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0028>.

MANNING, Christopher. Artificial intelligence definitions. **Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence (HAI)**, Stanford, v. 1.2, 2022. Disponível em: <https://hai.stanford.edu/sites/default/files/2023-03/AI-Key-Terms-Glossary-Definition.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SOPRANA, Paula. Inteligência artificial deixará o ensino mais personalizado no Brasil, diz pesquisa. **Folha de São Paulo Online**, São Paulo, 20 fev. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2019/02/inteligencia-artificial-deixara-ensino-mais-personalizado-no-brasil-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 16 jul. 2025.

UNESCO. **Education for sustainable development goals: learning objectives**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017.

UNESCO. **Artificial intelligence for sustainable development. Synthesis report. Mobile learning week 2019**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019a.

UNESCO. **Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019b.

UNESCO. **Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação**. Synthesis report. Mobile learning week 2019. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019c.

UNESCO. **AI and education. Guidance for policy-makers**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021.

O ENSINO DE LIBRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS



THE TEACHING OF POUNDS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: CHALLENGES, STRATEGIES AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

LUCILENE SANTANA PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Morumbi Sul em 2008. Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo discute a relevância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto educacional, analisando seus desafios, as estratégias pedagógicas mais eficazes e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de surdos e ouvintes. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, o estudo explora a importância da Libras como língua de instrução para alunos surdos, o potencial da sua inclusão no currículo para ouvintes e as metodologias que favorecem a aquisição e o desenvolvimento da língua. As considerações finais ressaltam a necessidade de políticas educacionais inclusivas, da formação continuada de professores e da adoção de práticas pedagógicas inovadoras para garantir o acesso e a qualidade do ensino de Libras, promovendo uma educação bilíngue e intercultural. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua utilizada pelos surdos no Brasil, através dessa língua acontece a comunicação entre surdos e ouvintes, porém essa comunicação não é tão fácil como aparenta ser, por muitos anos os surdos foram prejudicados por falta dessa comunicação e quando falamos sobre inclusão precisamos estar preparados para que essa modalidade seja feita na íntegra, sabemos que a inclusão social é tema que tem ganhando seu espaço nas escolas regulares, porém raramente ouvimos falar sobre a utilização da libras sendo utilizada para crianças ouvintes, embora sabemos a importância de uma segunda língua na infância, precisamos analisar e conquistar novos caminhos para cada vez mais essa inclusão seja feita na íntegra e através dessa pesquisa os profissionais poderão refletir sobre a diversidade, valores e saberes, pois cada criança possui suas dificuldades e limitações e principalmente em uma sala de inclusão.

Palavras-Chave: Ludicidade; Motivação; Interação; Aprendizagem; Libras.

SUMMARY

This article discusses the relevance of the teaching of the Brazilian Sign Language (Libras) in the educational context, analyzing its challenges, the most effective pedagogical strategies and their implications for the teaching-learning process of deaf and listeners. Through a comprehensive bibliographic review, the study explores the importance of Libras as an instructional language for deaf students, the potential of its inclusion in the curriculum to listeners and the methodologies that favor language acquisition and development. Final considerations emphasize the need for inclusive educational policies, continuing education of teachers and the adoption of innovative pedagogical practices to ensure the access and quality of Libras teaching, promoting bilingual and intercultural education. The Brazilian Sign Language (Libras) is the language used by the deaf in Brazil, through this language happens the communication between deaf and listeners, but this communication is not as easy as it appears, for many years the deaf people have been harmed by lack of this communication and when we talk about inclusion we need to be prepared so that this modality is made in full, we know that social inclusion is a theme that has gaining its space in regular schools, we rarely hear about the use of the use of the use Libras being used for listening children, although we know the importance of a second language in childhood, we need to analyze and gain new paths to increasingly this inclusion is made in full and through this research professionals can reflect on diversity, values and knowledge, as each child has their difficulties and limitations and especially in an inclusion room.

Keywords: playfulness; Motivation; Interaction; Learning; Pounds.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida no Brasil como a língua oficial da comunidade surda (Lei nº 10.436/2002), sendo essencial para a comunicação, a identidade cultural e o acesso à informação e à educação para as pessoas surdas. No contexto educacional, o ensino de Libras assume um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, garantindo o seu direito a uma educação bilíngue e culturalmente apropriada (Decreto nº 5.626/2005).

Além de sua importância para os surdos, a inclusão do ensino de Libras no currículo escolar para ouvintes apresenta um potencial significativo para promover a inclusão, a valorização da diversidade linguística e cultural, e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas (Quadros, 2006). O contato com uma língua espacial-visual como a Libras pode estimular diferentes áreas do cérebro, aprimorando a percepção visual, a memória espacial e a capacidade de multitarefa (Emmorey, 2002).

O presente artigo tem como objetivo analisar o ensino de Libras no processo de ensino-aprendizagem, explorando os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas mais eficazes e as

implicações para a prática educativa. Através de uma revisão bibliográfica, busca-se identificar as contribuições da pesquisa na área e apontar caminhos para aprimorar o ensino e a aprendizagem da Libras em diferentes níveis e modalidades de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INCLUSÃO

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) vem ganhando cada vez mais relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Nesse contexto, é imprescindível compreender os desafios, as estratégias adotadas e as implicações pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da Libras.

Um dos principais desafios enfrentados na aprendizagem de Libras é a escassez de professores qualificados. Conforme Souza e Rocha (2018), “a falta de formação específica e continuada para o ensino de Libras compromete a qualidade do processo educativo, dificultando a efetiva inclusão dos alunos surdos”. Além disso, a infraestrutura inadequada das instituições de ensino, aliada à pouca valorização da Libras no currículo escolar, torna o processo mais complexo.

Outro desafio relevante é o preconceito e a desinformação sobre a língua de sinais. Segundo Oliveira (2020), “a visão equivocada de que Libras é apenas um recurso suplementar, e não uma língua legítima, ainda permeia a sociedade, refletindo-se nas práticas pedagógicas”. Isso impacta diretamente a motivação e o engajamento dos estudantes, tanto surdos quanto ouvintes, comprometendo a aprendizagem.

A pesquisa literária agregou fundamentação teórica sobre a Educação Inclusiva e os seus desafios. Quando falamos de Educação Inclusiva, pensamos em um processo pelo qual a escola e a sociedade como um todo se abre e interage, para poder incluir em seu sistema regular de ensino bem como em seus sistemas sociais à diversidade de clientela existente. O nosso objetivo é identificar as maiores dificuldades para que aconteça uma efetiva participação dos alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Carvalho, Rosita Edler comenta que, entende-se por Educação Inclusiva, o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar.

Por ser um processo cheio de imprevistos, a Inclusão não possui fórmulas para que ela aconteça, ela precisa de um constante aperfeiçoamento, a busca de incluir todos os alunos, desde os anos 90, tem sido pivô de infundáveis polêmicas. Pois o convívio com pessoas portadoras de alguma necessidade especial, ainda gera grandes receios. Há paradigmas educacionais que exigem

mudanças ou uma reorganização das práticas escolares partindo dos planejamentos à gestão do processo educativo.

Pessoas portadoras de necessidades especiais simultaneamente se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Sendo assim, na escola só existe inclusão de fato, se o aluno tem aproveitamento do ensino-aprendizagem no seu rendimento escolar, pois não basta à simples presença em sala de aula, sem interação com o professor, sem aprendizagem, sem aquisição de conhecimentos, sem ciências e sem cultura, pois assim, não se pode falar em Inclusão e sim em integração.

Todo o processo de Inclusão social se relaciona diretamente com a educação de boa qualidade que possa ser oferecida na escola, o que certamente favorece o pleno desenvolvimento do aluno especial, proporcionando melhores condições de integração social, por que só haverá verdadeira inclusão se houver aquisições cognitivas. A Declaração de Salamanca (1994) é o documento cujas diretrizes defendem que se deve promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque a educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que tem necessidades educativas especiais.

Este documento propõe às escolas o desafio de se reestruturar para acolher todas as crianças indistintamente, independentemente de suas diferenças. (Saberes e Práticas da Inclusão, p.19)

A Educação Inclusiva preconiza a atenção à diversidade da comunidade escolar e exigem novas formas de integração e relacionamento, organização e adequação do espaço físico e do projeto pedagógico. Ela é um processo pelo qual a escola e a sociedade como um todo se abre e se adéqua para poder incluir em seu sistema regular de ensino bem como em seus sistemas sociais gerais a diversidade de clientela existente.

Portanto essa Educação Inclusiva esperada deve atender a diversidade de alunos para que eles sejam introduzidos desde a escola na sociedade que fazem parte. Conforme a Secretaria da Educação de São Paulo:

“Falar em necessidades educacionais especiais deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como ao que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais considera os alunos de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Não se nega o risco da discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial.” (Saberes e Práticas da Inclusão)

Deve-se existir na Educação Especial um cuidado maior para que o excesso de atenção com a diferença, não se torne exclusão, por culpa da diversidade ou de dificuldade de lidar com ela.

Toda criança requer atenção especial e sendo assim necessita de algum tratamento singular, pois todas elas trazem uma bagagem única, ou cultural, ou emocional ou até mesmo socioeconômica. Dessa forma toda criança é definida como sendo especial de algum modo.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

Neste sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais é organizada como espaço para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, elaborando estratégias, recursos e contribuindo na organização da rotina, a qual favorecerá a compreensão e a comunicação da criança entre seus pares no ambiente escolar. Para tanto, de acordo com a legislação vigente, uma das atribuições do AEE é identificar as necessidades específicas e elabora um plano de acordo com as especificidades de cada criança. Na execução do plano de AEE, será necessária a articulação entre os profissionais do ambiente escolar e da família, a fim de observar a funcionalidade e a aplicabilidade utilizada no desenvolvimento do plano para a criança.

A questão da Inclusão é sem dúvidas algo mais grave que as situações encontradas nas escolas, pois existe uma conjuntura de problemas sociais que os alunos especiais têm que enfrentar.

Por isso nossa proposta é identificar os desafios existentes nas escolas e tentar aperfeiçoá-los para que exista uma verdadeira efetivação da legislação.

Segundo autora Maria do Carmo Menicucci “a inclusão escolar significa garantir mais do que apenas o acesso: a permanência, o percurso, a terminalidade, a certificação e o sucesso escolar também dos alunos com deficiência. Para isso a escola tem que oferecer esses suportes que o aluno vai precisar para que ele possa aprender com e como os outros colegas. Para garantir esses suportes, é preciso que os órgãos públicos de educação, as Secretarias de Educação Estadual e municipal estejam comprometidas com a inclusão escolar, enquanto políticas públicas, de forma que sejam implementadas condições básicas que facilitem o ingresso de alunos com necessidades educativas especiais na escola comum...” (2008,p.17)

Mas o nosso país vive em um sistema educacional extremamente capitalista, onde a qualidade e o bem-estar dos alunos nem sempre convém para o poder público, que muito mais fácil seria adotar

o método utilizado no passado, que era o isolamento, afinal não geraria despesas aos cofres públicos. Porque a implantação de uma educação inclusiva requer investimentos para poder atender toda a diversidade encontrada nas escolas.

Vemos, portanto que é necessário esse interesse e a ação do poder público para as adaptações de grande porte na Educação Inclusiva, mas também se faz necessária as adaptações de pequeno porte que cabem aos professores mesmo providenciar, ou seja: novas formas de ensinar, de avaliar, de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, de se relacionar com as suas diferenças, de trabalhar de forma cooperativa, de buscar apoios e parcerias com instituições e com outros profissionais

Conforme diz Maria do Carmo Menicucci, “após a Constituição de 1988, ocorreram vários avanços significativos na Educação Inclusiva, mas infelizmente só no papel, e não no âmbito de sua concretização”. Ainda hoje existem várias crianças e adolescentes isolados nas suas casas, muitas vezes porque a escola não oferece a Educação adequada para adaptação desse aluno, portanto, o Poder Público ainda é muito omissos em relação ao pleno exercício da cidadania dos portadores de necessidades especiais.

É importante ressaltar também que precisamos lutar para que essas leis sejam respeitadas, para isso é importante transpor os desafios para sua implementação. E fazer com que todos os cidadãos conheçam seus direitos que estão fundamentados legalmente.

INTÉRPRETE DE LIBRAS: UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS é uma modalidade de comunicação que se expressa através das mãos, das expressões faciais e do corpo. A legislação representou um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete de língua de sinais, bem como, sua inserção oficial no mercado de trabalho.

O compromisso de ensinar os conteúdos curriculares fica com os professores ouvintes, na maioria das escolas públicas ou privadas, que atendem os surdos matriculados no ensino regular.

O PROFISSIONAL INTÉRPRETE

Reconheceram a Língua Brasileira de Sinais, como uma forma de comunicação com o aluno surdo, e aprenderam que a LIBRAS deve ser respeitada e utilizada como um meio de se comunicar principalmente no ensino de arte, com essa relação entre professor ouvinte e alunos surdos influencia bons resultados.

Na formação ou no decorrer da carreira docente desses professores ouvintes, ainda não eram oferecidos cursos preparatórios de comunicação em sinais (Libras), portanto eles desconheciam as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Mesmo hoje, quando os cursos são

oferecidos pelos órgãos públicos estaduais e municipais ficam limitados, como previsto, ao ensino de LIBRAS e não comportam discussões sobre o planejamento pedagógico adequado às especificidades dos alunos surdos.

Segundo Góes (2002, p. 42-43) a falta de comunicação e de interação sobre conhecimentos e experiências “[...] consome os esforços de interlocução, para instituir-se, ou constituir-se ela própria, de maneira que a elaboração de conhecimentos pretendida (pela intencionalidade pedagógica) realiza-se de forma muito limitada quando (a duras penas) se realiza”.

Além disso, quando essa capacitação docente ocorre, seu programa ainda é estabelecido dentro de uma visão ouvintista, em consonância com o currículo prescrito, resultando em uma sistemática médico-educacional (SKLIAR, 1999)

Quanto mais essa comunidade for respeitada, através de seu envolvimento em atividades políticas e culturais, bem como melhoria de seus níveis de escolaridade, maior será o nível de exigência quanto à formação e qualificação do profissional intérprete.

ATRIBUIÇÃO DOS INTÉRPRETES

Segundo Leite (2009), não existe nenhum intérprete capaz de entender de todos os assuntos trabalhados em sala de aula, para piorar a situação, existem muitos intérpretes que não têm formação e qualificação adequada para a função.

A história da existência de intérprete atuando na educação de surdo para intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes, é tão antiga quanto à existência das pessoas surdas. Essa intermediação sempre ocorreu através de familiares, amigos, religiosos ou pessoas que conviviam normalmente com o sujeito surdo. Aqui no Brasil, Denise Coutinho foi a primeira pessoa a interpretar publicamente LIBRAS, no final da década 80, época que não havia incentivos e consideravam como um retrocesso à imagem dos surdos e dos intérpretes (Leite, 2009).

Esse problema parece demonstrar a indefinição de entendimento sobre o papel do intérprete por parte do professor regente. Num dado momento, ele afirma que os alunos surdos poderiam estar espalhados por toda escola, mas para facilitar o trabalho da intérprete eles estão reunidos numa mesma sala.

Antes do profissional intérprete de LIBRAS, já existiam Intérpretes de outras línguas. No período entre as duas grandes guerras mundiais, a interpretação adquiriu maior amplitude. A princípio, esses atuavam basicamente na transmissão de uma língua para outra e se fundamentavam na prática.

Para superar os desafios, diversas estratégias têm sido adotadas. A metodologia comunicativa, por exemplo, destaca-se por valorizar a interação e a prática contextualizada da língua. De acordo com Silva e Pereira (2019), “o ensino de Libras deve priorizar atividades que promovam a comunicação real, favorecendo a construção de significado e o desenvolvimento da competência comunicativa”.

Outra estratégia importante é o uso de tecnologias assistivas e recursos visuais. Ferramentas digitais, vídeos e aplicativos interativos podem facilitar o aprendizado, especialmente para alunos ouvintes que estão aprendendo Libras como segunda língua. Conforme Santos (2021), “a incorporação de recursos multimodais enriquece a experiência de aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico e acessível”.

Além disso, a formação continuada dos professores é fundamental. Programas de capacitação específicos contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas e pedagógicas, promovendo uma prática mais eficaz e inclusiva (Ferreira, 2017).

As implicações pedagógicas do ensino de Libras são profundas e abrangem a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Conforme Cunha (2016), “a incorporação da Libras no currículo escolar exige mudanças na organização pedagógica, na formação docente e na cultura escolar, visando à valorização da diversidade linguística e cultural”.

Além disso, a aprendizagem de Libras beneficia não apenas os alunos surdos, mas também os ouvintes, ao promover a conscientização sobre a diversidade comunicativa e estimular habilidades cognitivas, como a percepção visual e a memória espacial (Mendes, 2018). Isso reforça a importância do ensino bilíngue, que valoriza a Libras como primeira língua dos surdos e o português como segunda língua, criando um ambiente rico para o desenvolvimento integral do aluno.

Por fim, o ensino de Libras contribui para a construção da identidade surda e para o fortalecimento da comunidade surda, proporcionando aos alunos o acesso a sua língua e cultura próprias, conforme destaca Marques (2019): “a aprendizagem da Libras é um direito linguístico e cultural que deve ser garantido para assegurar a inclusão social e o respeito à diversidade”.

A LITERATURA SOBRE O ENSINO DE LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA

A literatura sobre o ensino de Libras destaca a importância de uma abordagem bilíngue para a educação de surdos, na qual a Libras é utilizada como primeira língua de instrução e o português escrito como segunda língua (Skliar, 1999). Essa abordagem reconhece a Libras como uma língua natural com estrutura gramatical própria e essencial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos surdos (Goldfeld, 1997).

No que concerne ao ensino de Libras para ouvintes, diversos estudos apontam para os benefícios da imersão e do contato significativo com a língua e a cultura surda (Stokoe, 2005). Estratégias pedagógicas que promovem a interação com surdos fluentes, o uso de recursos visuais e tecnológicos, e a exploração de aspectos culturais da comunidade surda são consideradas eficazes para a aquisição da Libras (Brennan, 1999).

A ludicidade também emerge como uma importante ferramenta no ensino de Libras para ambos os públicos. Jogos, atividades interativas e recursos visuais podem tornar o aprendizado mais

engajador e significativo, facilitando a memorização do vocabulário, a compreensão da gramática e o desenvolvimento da fluência (Fernandes, 2010).

No entanto, o ensino de Libras ainda enfrenta desafios significativos. A formação inadequada de professores, tanto surdos quanto ouvintes, é uma barreira importante para a qualidade do ensino (Lacerda, 2000). A falta de materiais didáticos específicos e acessíveis, a desvalorização da Libras em alguns contextos educacionais e a ausência de políticas linguísticas claras também dificultam a sua disseminação e o seu reconhecimento pleno (Brasil, 2010).

A pesquisa na área tem explorado diferentes metodologias e abordagens para o ensino de Libras, incluindo o uso de tecnologias assistivas, o ensino contextualizado, a abordagem comunicativa e a pedagogia visual (Monteiro, 2007). A avaliação do aprendizado em Libras também tem sido objeto de estudo, buscando instrumentos e critérios que considerem as especificidades da língua viso-espacial (Moura, 2008).

A inclusão da cultura surda no currículo é outro aspecto fundamental para um ensino de Libras efetivo. Conhecer a história, os valores, as artes e as lutas da comunidade surda contribui para a construção da identidade surda dos alunos e para a sensibilização dos ouvintes para a diversidade cultural e linguística (Sutton-Spence & Woll, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Libras no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para garantir o direito à educação dos alunos surdos e para promover a inclusão e a valorização da diversidade na escola. A adoção de uma abordagem bilíngue para os surdos e a implementação de estratégias pedagógicas eficazes e engajadoras para os ouvintes, incluindo o uso da ludicidade e a imersão na cultura surda, são cruciais para o sucesso desse processo.

Superar os desafios relacionados à formação de professores, à produção de materiais didáticos e à implementação de políticas linguísticas inclusivas é essencial para a expansão e a qualificação do ensino de Libras. A pesquisa contínua na área, explorando novas metodologias e avaliando o impacto do ensino de Libras no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos alunos, é fundamental para fundamentar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Em última análise, investir no ensino de Libras é investir em uma educação mais justa, equitativa e inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural, promovendo a plena participação da comunidade surda na sociedade e enriquecendo a experiência educacional de todos os alunos. Sendo assim, concluímos a importância do papel do professor, no processo de alfabetização. A avaliação deve ser contínua e partindo da dificuldade encontrada neste processo o professor deve inovar suas aulas. Só assim, haverá uma efetiva garantia de igualdade e ensino para as pessoas surdas nas relações sociais e educativas e em especial nas salas de aulas das redes públicas de ensino.

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo de ensino-aprendizagem apresenta-se como um campo fundamental para a promoção da inclusão e valorização da diversidade linguística e cultural no ambiente escolar. Os desafios encontrados, como a carência de professores qualificados, a falta de infraestrutura adequada e o preconceito ainda presente em relação à Libras, evidenciam a necessidade urgente de ações estruturadas para a superação dessas barreiras.

As estratégias pedagógicas, especialmente aquelas que privilegiam a comunicação contextualizada, o uso de tecnologias assistivas e a formação continuada dos docentes, mostram-se eficazes para potencializar o aprendizado da Libras, tornando o processo mais significativo e acessível tanto para alunos surdos quanto para ouvintes.

As implicações pedagógicas do ensino de Libras vão além da mera transmissão de conhecimento linguístico, influenciando diretamente a construção de uma escola inclusiva, onde a diversidade é respeitada e celebrada. Além disso, o aprendizado da Libras contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e fortalece a identidade cultural da comunidade surda, assegurando seus direitos linguísticos.

Dessa forma, é imprescindível que políticas públicas e instituições educacionais continuem investindo na valorização e expansão do ensino de Libras, garantindo formação adequada aos professores, recursos pedagógicos e um ambiente escolar inclusivo. Só assim será possível construir uma educação que realmente respeite as diferenças e promova o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Concluimos que apesar das poucas experiências comprovadas, a bibliografia sobre o tema auxilia sobremaneira aos professores na condução do processo de inclusão dos alunos com autismo no universo pedagógico determinado.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN M. et al., **Conceituando a deficiência**, Rev. Saúde Pública, 34 (1), 2000.

BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira. MEC- Coleção **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Volume 9. Fortaleza: UFC, 2010.

BRASIL, **Ministério da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. **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/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação para a pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007>. Acesso 12 ago. 2025

BRASIL, Ministério da Educação, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 12 ago. 2025

_____. Ministério da Educação, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 12 ago. 2025

_____. Lei n. 12.319, de 1º setembro de 2010. Regulamenta a profissão de **Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras**. **Diário** Oficial da União. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso 12 ago. 2025

INCLUSÃO E APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS PARA DIVERSIDADE ESCOLAR

INCLUSION AND LEARNING: STRATEGIES FOR SCHOOL DIVERSITY



LUCIMAR SANTOS VALENTE

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC 2011 Especialista em Educação Infantil pela Unina em 2022
Professora de Educação Infantil-

RESUMO

Atualmente, muito se tem discutido sobre a importância da inclusão escolar no processo de aprendizagem. Nessas discussões, destaca-se a necessidade de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade presente nas salas de aula. Considerando as diferentes formas de aprender, é fundamental implementar práticas inclusivas que valorizem as singularidades dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades de aprendizagem ou deficiências. A inclusão é compreendida não apenas como um direito, mas também como uma oportunidade de enriquecimento mútuo para toda a comunidade escolar. Compreendemos que uma instituição de ensino inclusiva recebe todos os tipos de alunos e valoriza suas particularidades. Crianças que possuem alguma deficiência, por exemplo, devem ter a oportunidade de se envolver em todas as atividades educacionais ao lado de seus colegas. A inclusão na educação é um fundamento vital para garantir que cada aluno tenha acesso a uma formação de qualidade, sem considerar suas diferenças. Ao reconhecer e celebrar a diversidade, as escolas estabelecem um clima mais respeitoso e enriquecedor, o que gera vantagens para toda a comunidade educativa. A diversidade de deficiências encontradas nas instituições de ensino é uma situação que evidencia a dedicação à inclusão e à valorização das diferenças. Os estudantes com deficiência têm o direito de acessar uma educação de qualidade, que ofereça o suporte necessário para suas particularidades. Cada tipo de deficiência,

seja física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla, demanda cuidados, acolhimento e abordagens específicas. Quando a escola, as famílias e a comunidade se unem, criam um ambiente mais justo e acolhedor, permitindo que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, interagir e desenvolver-se plenamente. A partir de uma abordagem teórica e prática, torna-se essencial revisar métodos, promover adaptações e adotar atitudes que favoreçam um ambiente de ensino equitativo, colaborativo e empático, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Este artigo propõe uma reflexão sobre as abordagens pedagógicas que facilitam a aprendizagem no contexto da diversidade escolar, considerando a inclusão como um compromisso ético e educacional que é de responsabilidade de toda a comunidade escolar, com todos os atores intimamente envolvidos e engajados em todas as etapas do processo educativo.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Aprendizagem; Diversidade; Estratégias Pedagógicas; Práticas Inclusivas; Dificuldades de Aprendizagem; Deficiências; Equidade; Empatia; Adaptações Pedagógicas; Desenvolvimento Pleno e Comunidade e Escolar.

SUMMARY

Currently, there has been much discussion about the importance of school inclusion in the learning process. These discussions highlight the need for pedagogical strategies that address the diversity present in classrooms. Considering the different ways of learning, it is essential to implement inclusive practices that value the uniqueness of students, especially those with learning difficulties or disabilities. Inclusion is understood not only as a right, but also as an opportunity for mutual enrichment for the entire school community. We understand that an inclusive educational institution welcomes all types of students and values their particularities. Children with disabilities, for example, should have the opportunity to engage in all educational activities alongside their peers. Inclusion in education is a vital foundation for ensuring that every student has access to quality education, regardless of their differences. By recognizing and celebrating diversity, schools establish a more respectful and enriching environment, which benefits the entire educational community. The diversity of disabilities found in educational institutions is a situation that highlights the dedication to inclusion and the appreciation of differences. Students with disabilities have the right to access quality education that provides the necessary support for their specific needs. Each type of disability, whether physical, auditory, visual, intellectual, or multiple, requires specific care, support, and approaches. When schools, families, and communities come together, they create a more equitable and welcoming environment, allowing all children the opportunity to learn, interact, and develop to their full potential. From a theoretical and practical approach, it is essential to revisit methods, promote adaptations, and adopt attitudes that favor an equitable, collaborative, and empathetic teaching environment, thus contributing to the full development of all students. This article proposes a reflection on pedagogical approaches that facilitate learning in the context of school diversity, considering inclusion as an ethical and educational commitment that is the responsibility of the entire school community, with all actors

closely involved and engaged in all stages of the educational process.

Keywords: School Inclusion; Learning; Diversity; Pedagogical Strategies; Inclusive Practices; Learning Difficulties; Disabilities; Equity; Empathy; Pedagogical Adaptations; Full Development; and School Community.

INTRODUÇÃO

Em uma comunidade que se torna cada vez mais diversificada, é crucial que a escola se estabeleça como um ambiente receptivo, onde todos os alunos, levando em conta suas particularidades, tempos de aquisição de conhecimento, competências ou restrições, possam ter verdadeiras chances de aprender e crescer. A diversidade em sala de aula é uma realidade que exige do educador uma postura reflexiva, flexível e aberta ao uso de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

Dessa forma, a atuação dos educadores deve ser baseada em abordagens adaptáveis, acolhedoras deliberadamente planejadas, com ênfase na participação ativa dos alunos e na promoção de suas capacidades. Quando autores trazem em seus relatos a fala: “Os professores precisam de apoio, orientação prática e tempo para desenvolver sua confiança e competência em ensinar todos os alunos.” (MITTLER, 2003, p.29). Pensando dessa maneira é imprescindível a mudança de postura em que os educadores sejam vistos e respeitados para que realmente as falas de estudiosos tenham certa relevância.

Na abordagem da educação inclusiva, ouvir e incentivar o protagonismo, não é um serviço opcional é um imperativo ético e pedagógico que assegura o direito à aprendizagem para todos. Isso é especialmente relevante para alunos com deficiências, dificuldades ou que se encontram em condições de vulnerabilidade, cujas vozes frequentemente foram ignoradas durante sua jornada escolar.

Valorizar o protagonismo implica permitir que o aluno participe ativamente das decisões relacionadas ao seu aprendizado, envolvendo-o de forma dinâmica nas atividades, nas escolhas, nas análises e nas construções do seu dia a dia escolar. Na prática pedagógica, isso se manifesta em:

- Fazer mais perguntas e escutar do que simplesmente oferecer explicações;
- Apresentar alternativas e honrar as escolhas dos alunos;
- Sugerir desafios que promovam a autonomia e o raciocínio crítico;
- Considerar os conhecimentos trazidos pelos discentes, como base para o processo de ensino.

O processo de aprendizado inclusivo requer, portanto, métodos pedagógicos que levem em

conta as individualidades e consigam atender às necessidades específicas de cada estudante. A incorporação de um modelo educacional inclusivo, portanto, demanda uma reconsideração do conceito: passando de uma perspectiva homogênea para uma análise das especificidades.

Essas alterações envolvem a formação dos educadores, a reestruturação do currículo, a adaptação de recursos e o fortalecimento de uma cultura escolar mais democrática, onde o aprendizado individual é devidamente reconhecido e respeitado. Promovendo a inclusão que vai além de garantir a presença física do estudante na escola; mas, trata-se da criação de condições para a sua participação ativa, significativa e respeitosa no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ao considerar a educação inclusiva, devemos imaginar uma escola que seja justa, igualitária e dedicada ao desenvolvimento completo de cada indivíduo.

LEIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O direito à educação como um princípio fundamental para todos os brasileiros é solidamente respaldado por uma série de normas legais que guiam e sustentam práticas pedagógicas inclusivas no Brasil. A Constituição Federal de 1988, reconhecida como a lei suprema do país, determina nos artigos 205 a 214 que a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado mas também da família, devendo ser promovida com o apoio e engajamento da sociedade. Ela assegura igualdade de condições para acesso e permanência nas instituições de ensino, pluralidade de ideias, liberdade para aprender e ensinar, além da valorização dos educadores. O artigo 208, em particular, destaca o direito ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente dentro da rede regular de ensino, promovendo a inclusão e a equidade.

Adicionalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 1990, reforça o compromisso com a proteção integral de jovens, considerando o acesso à educação como um dos fundamentos essenciais para um desenvolvimento completo. O ECA assegura igualdade de oportunidades para o ingresso e a continuidade na escola, e acesso a atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência e respeito aos valores culturais, sociais e históricos. O Estado tem a obrigação de garantir um ensino que seja obrigatório e gratuito, assegurando acesso e permanência aos estudantes fora do ambiente escolar, além de priorizar políticas que promovam a inclusão e um suporte adequado para alunos em situações de vulnerabilidade.

Focando mais nas necessidades das pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) Lei nº 13.146 de 2015 reafirma e amplia direitos previamente assegurados, avançando na construção de uma sociedade mais inclusiva. Esta legislação confirma que a educação é um direito para pessoas com deficiência em todos os níveis, garantindo acesso à escola regular, a adaptações curriculares, a metodologias e avaliações acessíveis, além do oferecimento gratuito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de tecnologias assistivas. A LBI promove o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência e a sua preparação para a

cidadania, enfatizando que nenhuma instituição de ensino pode recusar a matrícula de um aluno com deficiência por qualquer razão.

Finalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005 de 2014, delineia diretrizes, objetivos e abordagens para a política educacional do Brasil durante o período de 2014 a 2024, com um forte foco na inclusão, equidade e qualidade do ensino. A Meta 4 do PNE busca garantir o acesso universal à educação básica para crianças e jovens de 4 a 17 anos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, assegurando que recebam atendimento educacional especializado, preferencialmente dentro da rede regular de ensino. O PNE também enfatiza a importância da formação de professores, da acessibilidade tanto arquitetônica quanto pedagógica, e da colaboração entre diferentes setores para assegurar um ambiente favorável à permanência e aprendizagem eficaz para todos os alunos. As funções desses marcos legais são essenciais e complementares, garantindo que a educação no Brasil seja efetivamente um direito inclusivo e transformador. Eles orientam as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a construção de uma escola que respeita a diversidade, promove um senso de pertencimento e valoriza o envolvimento de todos os indivíduos no processo educativo.

Ter compreensão desses marcos é essencial para assegurar uma prática pedagógica que respeite tanto os direitos humanos quanto a luta por justiça social, o que, por sua vez, está ligado ao direito à educação sob uma perspectiva inclusiva.

DIVERSIDADE DE DEFICIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A variedade de deficiências presentes no ambiente escolar constitui tanto um desafio quanto uma oportunidade para articular práticas pedagógicas que sejam mais humanas, significativas e inclusivas. Alunos que possuem deficiências intelectuais, visuais, auditivas, físicas ou múltiplas têm seus próprios ritmos de aprendizado e modos de expressão.

Portanto, é essencial que os educadores estejam capacitados para reconhecer as necessidades únicas de cada estudante, realizar adaptações no currículo e assegurar a acessibilidade em todos os elementos do processo de aprendizagem.

Uma escola que realmente se considere inclusiva é aquela que valoriza as especificidades de cada um como parte da riqueza da humanidade e que trabalha facilitadora na participação integral de todos os seus alunos. Como nos aponta Omote; Oliveira; Santana, quando dizem, “A escola tem um papel social de extrema importância: transformar-se em um espaço de convivência, aprendizagem e desenvolvimento para todos, reconhecendo, valorizando e respeitando as diferenças.”

Na instituição de ensino, interagimos com indivíduos que são distintos uns dos outros, e isso abrange estudantes que possuem algum tipo de deficiência ou mesmo dificuldades de aprendizagem. A diversidade representa uma riqueza, e não uma barreira, no contexto da educação.

Cada aluno possui seu próprio ritmo, maneira de aprender, experiências de vida e habilidades. Existem aqueles que enfrentam desafios relacionados à visão, audição, mobilidade ou aprendizado.

Outros podem necessitar de um tempo adicional para assimilar o conteúdo ou usar recursos diferenciados. Isso não implica que sejam menos competentes, mas sim que têm uma forma diferente de aprender. Quando todos se sentem incluídos e têm a oportunidade de aprender em conjunto, a escola se transforma em um ambiente mais agradável para todos.

A presença de estudantes com diferentes tipos de deficiência no ambiente escolar destaca a importância da inclusão e da valorização da diversidade humana. As deficiências podem aparecer de várias maneiras, e cada aluno tem suas próprias necessidades e capacidades distintas. Entre essas deficiências estão:

- **Deficiência Intelectual:** que é definida por limitações significativas nas atividades mentais e nas habilidades adaptativas. Esses estudantes podem ter dificuldades com a aprendizagem, no desenvolvimento da fala e na resolução de problemas diários.
- **Deficiência Física:** essa se refere a alterações significativas no sistema motor ou musculoesquelético, que impactam a movimentação e/ou a coordenação. Isso pode exigir modificações no ambiente físico, utilização de recursos de acessibilidade e suporte para promover a autonomia.
- **Deficiência Visual:** abrange desde baixa visão até cegueira. Estudantes com essa condição precisam de materiais adaptados (como braile, fontes ampliadas, recursos táteis e tecnológicos) e assistência para se movimentar e compreender o ambiente ao seu redor.
- **Deficiência Auditiva:** pode incluir surdez parcial ou total. Alunos com essa condição se beneficiam do uso de Libras (Língua Brasileira de Sinais), legendas, recursos visuais e apoio de intérpretes ou professores que falem em ambas as línguas.
- **Deficiência Múltipla:** refere-se à combinação de duas ou mais incapacidades (deficiências) em uma só pessoa, o que pode ocasionar dificuldades mais elaboradas em relação à comunicação, locomoção e aprendizado.

O reconhecimento das diversas deficiências exige escolas compromissadas com práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada de educadores e da equipe escolar como um todo, adaptação do currículo, uso de tecnologias assistivas e a consolidação de uma cultura escolar embasada no respeito, na empatia e na valorização de cada sujeito como parte ativa da comunidade escolar.

A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE ESCOLAR ACESSÍVEL

A quebra das barreiras físicas representa um dos fundamentos da inclusão nas escolas. É fundamental assegurar que todas as áreas da instituição sejam acessíveis a estudantes com deficiências físicas, permitindo que eles participem integralmente de todas as atividades que a escola oferece.

Isso está ligado com a obrigatoriedade da construção de rampas, elevadores, adaptações nos banheiros e outras estruturas que favoreçam a acessibilidade, além de uma sinalização adequada em toda a escola e ao uso de tecnologias assistivas que contribuam com a inclusão, como apps de leitura de texto.

Além disso, a acessibilidade em termos de comunicação é igualmente essencial, pois assegura que todos os alunos, independentemente de suas capacidades de comunicação, tenham o acesso e a compreensão necessários às informações e conteúdos educacionais. Além dessas mudanças que se fazem necessárias, criar um currículo que seja inclusivo é fundamental para satisfazer as necessidades de cada aluno e incentivar a diversidade.

O plano de ensino precisa incorporar elementos que representem diversas culturas, narrativas e pontos de vista, ajustando-se às exigências particulares dos estudantes, apresentando variadas abordagens de ensino e formas de avaliação; promover vivências que salientem as habilidades e talentos distintos de cada aluno, além de auxiliar no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Com apoio e participação dos familiares que devem ser partes atuantes em todo o processo. Assim, incluir as famílias no processo de ensino é essencial para a melhoria da inclusão na escola e de um ambiente participativo entre os alunos e toda a comunidade escolar. Manter um canal de comunicação claro e frequente com os responsáveis ajuda a compreender melhor as demandas dos estudantes e a estabelecer um clima colaborativo.

Promover encontros frequentes, disponibilizar palestras e criar oportunidades de conversação iniciativas que solidificam essa colaboração. Quando as famílias participam de maneira ativa, elas se tornam parceiras na execução de estratégias inclusivas e na formação de um ambiente escolar mais receptivo e diverso.

Essa abordagem não apenas aprimorará o processo educativo, mas também ajudará a moldar cidadãos mais informados e respeitosos em relação às diversidades.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No ambiente atual da educação inclusiva, o papel do professor evolui de um simples transmissor de conhecimento para um agente fundamental na mediação da aprendizagem. Essa função é complexa e requer uma abordagem sensível, escuta ativa, intencionalidade na prática

pedagógica e um forte compromisso com o progresso de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

Para Vygotsky, é por meio da mediação que pode ser realizada por adultos, colegas ou ferramentas culturais, que a criança consegue ultrapassar suas limitações e defasagens atuais e avançar em seu novo e mais elaborado desenvolvimento.

Neste contexto, o professor assume a função de intermediário entre o aluno e o conhecimento, elaborando estratégias pedagógicas que consideram os ritmos, as capacidades as especificidades e particularidades de cada indivíduo. Ele é responsável por identificar bloqueios, adaptar materiais, sugerir diversas abordagens e criar um ambiente inclusivo que estimule a participação ativa de todos. Sua análise deve levar em conta os processos, em vez de se focar apenas nos resultados. É fundamental reconhecer os progressos individuais, guiar o planejamento e funcionar como um meio de inclusão, ao invés de exclusão.

Mais do que apenas instruir, o ato de mediar significa ouvir, observar, propor desafios, fazer uso do acolhimento, da afetividade, guiar e instigar os alunos. No âmbito escolar principalmente com a perspectiva inclusiva, escutar vai além de simplesmente ouvir; implica receber com atenção e propósito tudo o que o estudante compartilha, seja uma questão, uma dúvida simples, uma vivência ou até mesmo a ausência de verbalização das palavras. A escuta atenta e sensível permite ao educador compreender os anseios, os tempos, as motivações e as exigências de cada aluno, reconhecendo-o como a figura central de seu próprio aprendizado. Ouvir é possibilitar que os alunos assumam papéis de destaque permitindo e incentivando seu protagonismo, essas são práticas educacionais inovadoras, capazes de converter a sala de aula em um ambiente de troca de saberes, inclusão e desenvolvimento participativo e colaborativo. Um educador que atua como mediador em sua prática docente, seja ouvindo, estimulando a autonomia dos estudantes vai além de transmitir informações ele contribui para a formação de indivíduos conscientes, críticos e aptos a aprender de maneira significativa e respeitosa. A escuta tem o poder de transformar. O protagonismo proporciona liberdade. Mediar é estabelecer um ambiente no qual o aluno se vê como agente de transformação nas suas aprendizagens.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a função do educador vai além de simplesmente transmitir conhecimento: ele desempenha um papel fundamental na facilitação do aprendizado e das interações, apoiando os alunos na superação de obstáculos e na exploração do saber por diversas vias, utilizando meios que permitam o pleno desenvolvimento e a autonomia durante todo o processo educativo. Essa mediação precisa ser dinâmica, inventiva e emocional, levando em conta o que cada aluno já assimilou, as suas habilidades e áreas que necessitam de aprimoramento e intervenção. Assim, o mediador compreende que o aprendizado é um processo diverso, não linear e profundamente moldado pela cultura, pelas emoções, pelas ações do meio onde o indivíduo está inserido e pelas relações entre seus pares e a qualidade e intensidade delas. Em uma sala de aula inclusiva, a importância desse papel é ainda mais acentuada: por meio de uma mediação cuidadosa, respeitosa e intencional, o professor transforma a diversidade em uma oportunidade pedagógica. O

educador mediador constrói conexões e remove barreiras. Ele questiona a lógica do ensino convencional, atenta-se ao que o currículo omite e elabora sua prática a partir das pessoas reais que estão diante dele. A mediação levada de forma seria e responsável, ocorre quando se valoriza e enriquece o protagonismo dos alunos que se pretende ensinar.

Ademais, a mediação não se dá de maneira solitária. Envolve uma colaboração com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a equipe pedagógica, as famílias e os próprios alunos. Essa tarefa é uma construção conjunta que requer reflexão contínua, formação contínua e a disposição e abertura para novas abordagens.

Dessa forma, o professor não vem como mediador do saber ele se torna o facilitador de acessos, concebe conexões e cria laços, permitindo e possibilitando aprendizagens ricas, significativas, justas e integradoras. Ele transforma a sala de aula em um ambiente de pertencimento, crescimento e valorização das diferenças como elementos cruciais da experiência escolar.

Encorajar a autonomia dos alunos implica proporcionar oportunidades concretas para que eles se envolvam, tomem decisões, pratiquem, inovem ressignifiquem e assumam responsabilidades. Essa autonomia se revela quando o estudante tem a capacidade de:

- Selecionar tópicos ou abordagens significativas para o aluno;
- Pensar sobre seus próprios métodos de aprendizado;
- Comunicar-se de diversas formas (falando, utilizando imagens, encenações, tecnologias, entre outros);
- Participar ativamente das atividades ofertadas.

Transformar a escola em um ambiente que valorize a escuta e o protagonismo implica em ver os alunos não como meros receptáculos, mas como indivíduos com direitos, produtores de cultura e construtores de conhecimentos. Assim, a coautoria do saber torna-se um dever ético e educacional voltado para uma educação que respeita a participação, a diversidade e as capacidades de cada aluno, e consequentemente seus avanços e produções de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incentivar a inclusão e garantir que todos os estudantes aprendam, constitui um desafio contínuo que demanda empenho, formação e abertura para transformações. A escola inclusiva não se limita a ser um local físico onde todos estão presentes; é um espaço que reconhece, respeita e valoriza as diversidades como partes essenciais da prática pedagógica.

A utilização de métodos de ensino diversos não só contribui para o progresso dos alunos com necessidades especiais, mas também torna o processo educacional mais enriquecedor, criativo, humano, equitativo e democrático.

A capacitação de educadores é um elemento essencial para promover a inclusão nas escolas e para reconhecer a variedade de contextos. Os educadores precisam estar equipados para enfrentar a variedade de perfis presentes em suas turmas, adotando abordagens pedagógicas que atendam às distintas demandas dos alunos. Para alcançar isso, as instituições de ensino devem disponibilizar cursos e oficinas que discutam tópicos como a inclusão de estudantes com necessidades especiais, métodos de ensino adaptativos, táticas para uma gestão de sala inclusiva e formas de avaliação que respeitem as particularidades de cada aluno. Assim, investir no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também aumenta a confiança dos professores em sua habilidade de lidar com a diversidade, promovendo um ambiente mais receptivo a todos.

Desenvolver normas amplas relacionadas à inclusão na educação e diversidade é essencial para guiar as ações da instituição. Essas diretrizes precisam ser elaboradas com a colaboração de toda a comunidade escolar, que abrange docentes, pais, estudantes e colaboradores, e devem incluir a modificação do currículo para atender às várias necessidades de aprendizagem, assim como assegurar a acessibilidade física e de comunicação no ambiente escolar.

Além de desenvolver essas diretrizes, é crucial que elas sejam divulgadas e compreendidas por todos os membros da escola, bem como garantir um compromisso contínuo com sua aplicação e uma revisão regular. Promover a inclusão e a diversidade na educação é uma missão constante, porém essencial para modelar cidadãos mais alertas e aptos a viver em uma sociedade diversa que permanece em constante transição. Os gestores escolares têm uma função vital nesse contexto, e a adoção das estratégias aprimoradas para o aperfeiçoamento das dinâmicas inclusivas, pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente de aprendizado mais justo, inclusivo e equitativo.

A inclusão na educação traz vantagens para todos, pois equipa os estudantes para uma convivência equilibrada, fundamentada no respeito e na apreciação das diversidades. Na perspectiva da educação inclusiva, o sentido de pertencimento e a oportunidade de participação são direitos que não podem ser negociados. Alunos que possuem deficiências, transtornos, dificuldades ou que enfrentam contextos de vulnerabilidade devem ser mais do que meramente introduzidos ao ambiente escolar; eles devem ser incentivados a se integrar e a participar de forma ativa, significativa e respeitosa aos contextos escolares. Uma instituição de ensino que é verdadeiramente inclusiva não tenta adaptar o aluno ao que já foi estabelecido; ao contrário, ela evolui para receber a todos, respeitando suas individualidades e diversidades.

Nesse contexto, incluir implica ensinar a todos com qualidade, justiça e consideração pelas individualidades. Trata-se de transformar a escola em um ambiente de acolhimento, onde cada aluno possa ser aprender e se desenvolver com respeitabilidade.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. ***O Desafio da inclusão: escolas eficazes para todos***. Lisboa: Porto Editora, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8.069/1990**

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

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005/2014.**

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI. Lei nº 13.146/2015.**

LIBÂNEO, José Carlos. ***Didática***. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*** 9. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MITTLER, Peter. ***Educação Inclusiva: contextos sociais***. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Marisa C. de; SANTANA, Ana Paula (orgs.). ***Deficiência e escolarização: práticas pedagógicas e políticas públicas***. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). ***Inclusão: um guia para educadores***. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

CONTRIBUINDO COM UM APRENDIZADO MAIS SIMBÓLICO: LEITURA INTEGRADA NO COTIDIANO DA CRIANÇA

CONTRIBUTING TO A MORE SYMBOLIC LEARNING: INTEGRATED READING IN THE CHILD'S DAILY LIFE



LUCIMEIRE MARIA DA SILVA BEZERRA

Licenciado em Pedagogia pela UNISA. Organização Santamarense de Educação e Cultura, Licenciatura Plena, habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, o direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do ensino fundamental.

RESUMO

No cenário educacional atual, o ato de ler tem despertado bastante interesse em pesquisas, principalmente no que se refere à sua inclusão natural na vida das crianças, visando um aprendizado mais profundo e relevante. Pensadores como Freire (1989) e Solé (1998) ressaltam que é crucial ir além da simples decifração de palavras, valorizando a leitura como uma forma de entender e mudar o mundo. É importante investigar como a leitura, quando incorporada ao dia a dia infantil, auxilia no aprendizado, levando em conta táticas, aspectos ligados ao cérebro e a importância da mediação, além de identificar costumes de leitura tanto no lar quanto na escola, observando seus efeitos no pensamento e na compreensão da relação entre pais e educadores. Uma análise bibliográfica focada na qualidade, explorando obras de referência tanto do Brasil quanto de outros países, que tratam das práticas de leitura e do crescimento das crianças. A importância deste trabalho se manifesta na urgência de deixar para trás os métodos de leitura que não fazem sentido no dia a dia dos alunos, o que fica claro quando vemos os resultados ruins em testes de leitura no Brasil e no mundo. Para completar, a neurociência da educação mostra que ler com significado traz benefícios importantes para o desenvolvimento do cérebro das crianças. Foram exploradas três dimensões principais: (1) estratégias de integração da leitura nas rotinas familiares e escolares, como rituais de leitura e projetos interdisciplinares; (2) os impactos neuropsicológicos da leitura contextualizada, destacando a plasticidade cerebral e o desenvolvimento de funções executivas; (3) a mediação parental e escolar, enfatizando a formação de mediadores qualificados. A leitura que faz sentido no dia a dia estimula

conexões fortes no cérebro, aprimora nossas habilidades de pensar e de lidar com as emoções, e precisa de alguém que entenda do assunto para dar certo.

Palavras-chave: Leitura Contextualizada; Mediação Leitora,; Neuropsicologia Da Leitura.

SUMMARY

In the current educational scenario, the act of reading has aroused a lot of interest in research, especially with regard to their natural inclusion in the lives of children, aiming at deeper and more relevant learning. Thinkers such as Freire (1989) and Solé (1998) point out that it is crucial to go beyond the simple deciphering of words, valuing reading as a way of understanding and changing the world. It is important to investigate how reading, when incorporated into childhood, assists in learning, taking tactics, aspects linked to the brain and the importance of mediation, as well as identifying reading customs in both home and school, observing its effects on thinking and understanding the relationship between parents and educators. A bibliographic analysis focused on quality, exploring reference works from Brazil and other countries, which deal with children's reading and growth practices. The importance of this work manifests itself in the urgency of leaving behind reading methods that make no sense in the daily lives of students, which is clear when we see the bad results in reading tests in Brazil and worldwide. To top it off, the neuroscience of education shows that reading with meaning brings important benefits to the development of children's brain. Three main dimensions were explored: (1) reading integration strategies in family and school routines, such as reading rituals and interdisciplinary projects; (2) the neuropsychological impacts of contextualized reading, highlighting brain plasticity and the development of executive functions; (3) Parental and school mediation, emphasizing the formation of qualified mediators. The reading that makes sense in everyday life stimulates strong connections in the brain, enhances our thinking and dealing with emotions, and needs someone who understands the subject to work.

Keywords: contextualized reading; Reading Mediation; Neuropsychology of reading.

INTRODUÇÃO

A leitura no contexto educacional contemporâneo tem sido objeto de crescente interesse investigativo, especialmente no que se refere à sua integração no cotidiano infantil como estratégia para estabelecer aprendizagens mais duradouras. Conforme Freire (1989), já alertava para a importância de superar práticas mecânicas de decodificação, enfatizando que a leitura deve ser compreendida como ato de conhecimento e transformação da realidade. Nessa perspectiva, a integração da leitura no cotidiano das crianças emerge não apenas como metodologia pedagógica, mas como prática social que conecta o universo textual às experiências vividas, conferindo sentido e relevância ao processo de alfabetização e letramento. O que Solé (1998) complementa é que essa visão ao destacar que a leitura ocorre quando os leitores conseguem estabelecer conexões entre os

textos e seus conhecimentos prévios, criando pontes entre o mundo da escrita e suas vivências cotidianas.

O reconhecimento da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento tem direcionado pesquisas educacionais para abordagens que privilegiem a contextualização e a significação das práticas leitoras. Vygotsky (1984) apoia esta visão ao evidenciar que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social mediada, na qual as vivências culturais têm sido um elemento chave na construção das funções psicológicas mais elevadas.

No campo específico da leitura, essa compreensão tem impulsionado investigações sobre como a integração de práticas leitoras no cotidiano infantil pode potencializar o desenvolvimento de competências não apenas linguísticas, mas também cognitivas, sociais e emocionais. Kleiman (2013) reforça que a leitura contextualizada favorece a compreensão textual ao permitir que as crianças mobilizem seus conhecimentos de mundo, criando estratégias próprias de interpretação e significação dos textos.

A relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade de interpretar como a leitura integrada no cotidiano infantil pode contribuir para um aprendizado mais significativo, especialmente em um contexto educacional que ainda privilegia práticas descontextualizadas e fragmentadas. As dificuldades de compreensão leitora apresentadas por estudantes em avaliações nacionais e internacionais evidenciam a urgência de investigar abordagens que superem metodologias tradicionais, focadas exclusivamente na decodificação, em favor de práticas que reconheçam a leitura como atividade social complexa e multifacetada.

Somado a isso, as melhorias da neurociência educacional têm fornecido evidências científicas sobre os impactos positivos da leitura contextualizada no desenvolvimento cerebral infantil, demandando uma compreensão mais aprofundada sobre como essas descobertas podem ser aplicadas em contextos educativos reais, contribuindo para a formação de leitores competentes e críticos.

O objetivo do trabalho é analisar como a leitura no dia a dia das crianças auxilia no aprendizado, levando em conta elementos estratégicos, neuropsicológicos e de mediadores. Incluem-se: reconhecer hábitos de leitura em casa e na escola; examinar as consequências cognitivas da leitura contextualizada; e entender a interação entre pais e professores. O objetivo é unir essas dimensões para potencializar o crescimento infantil através da leitura.

Este trabalho se apoia em uma revisão bibliográfica qualitativa, que buscou dialogar com as principais referências nacionais e internacionais sobre práticas de leitura e desenvolvimento infantil. Para construir uma base teórica sólida, se mergulha nas contribuições da educação, neurociência, psicologia cognitiva e linguística, selecionando cuidadosamente obras clássicas e levantamento de dados recentes que iluminam como a leitura se entrelaça com o crescimento das crianças.

Mais do que reunir teorias, procura-se tecer conexões entre esses diferentes saberes, criando uma visão integrada do que significa formar leitores. Assim, são priorizados os autores cujos trabalhos apresentam rigor científico e relevância prática, filtrando as fontes por sua atualidade e consistência teórica.

No tratamento dos dados, é adotada a análise de conteúdo como ferramenta principal, o que nos permitiu identificar não apenas pontos em comum entre as diversas abordagens, mas também como elas se complementam. Essa estratégia metodológica revelou-se particularmente fértil para compreender a complexidade dos processos de alfabetização e letramento sob múltiplas perspectivas.

DESENVOLVIMENTO

ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO DA LEITURA NAS ROTINAS FAMILIARES E ESCOLARES

A integração da leitura no cotidiano das crianças representa um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de competências leitoras duradouras. Segundo Kleiman (2013), a leitura não deve ser concebida como uma atividade isolada e descontextualizada, mas sim como uma prática social que se constrói através da interação constante com diferentes textos e contextos. Nesse sentido, as estratégias de integração da leitura nas rotinas familiares e escolares emergem como elementos essenciais para estimular um aprendizado mais autêntico e envolvente.

No ambiente familiar, a criação de rituais de leitura constitui uma das estratégias mais eficazes para estabelecer vínculos positivos com a literatura. Zilberman (2003) enfatiza que a leitura compartilhada entre pais e filhos não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também fortalece laços afetivos e cria memórias associadas aos livros. A prática da leitura antes de dormir, por exemplo, transcende o simples ato de decodificar palavras, transformando-se em um momento de intimidade e descoberta conjunta. Solé (1998) complementa essa perspectiva ao destacar que, quando os adultos demonstram prazer e interesse pela leitura, as crianças naturalizam essa prática como algo desejável e prazeroso.

A diversificação dos locais de leitura, no lar, igualmente demonstra ser chave para integrar essa prática com êxito. Bamberger (2000) recomenda que construir cantos de leitura pela casa aumenta as chances de encontrar livros, fazendo da leitura algo natural e fácil de aceder. Tal tática permite que as crianças liguem a leitura a várias horas do dia e cenários, da leitura ao acordar na cozinha aos momentos de relaxamento na varanda. Freire (1989), já destacava a importância de “ler o mundo” antes de “ler a palavra”, sublinhando como a localização no tempo e no espaço melhora a experiência de leitura.

No contexto escolar, o estabelecimento de práticas interdisciplinares representa uma estratégia poderosa para integrar a leitura nas diferentes áreas do conhecimento. Lerner (2002) argumenta que, quando a leitura é incorporada às aulas de ciências, matemática e história, ela deixa de ser percebida como uma habilidade isolada da disciplina de português e passa a ser compreendida como ferramenta essencial para a construção do conhecimento em todas as áreas. Essa abordagem transversal permite que os estudantes desenvolvam diferentes propósitos de leitura e estratégias específicas para cada contexto acadêmico.

A utilização de tecnologias digitais como complemento às práticas tradicionais de leitura também emerge como uma estratégia relevante para as novas gerações. Rojo (2012) destaca que os multiletramentos contemporâneos exigem que as crianças desenvolvam competências para navegar em diferentes suportes textuais, desde livros físicos até aplicativos interativos e audiolivros. A integração equilibrada entre recursos digitais e analógicos permite que as crianças experimentem diferentes formas de acesso ao texto, respeitando suas preferências e estilos de aprendizagem individuais.

As estratégias de gamificação da leitura representam outra abordagem inovadora para integrar essa prática no cotidiano infantil. Huizinga (2000) já havia identificado o potencial educativo dos jogos, e essa perspectiva se aplica diretamente às práticas leitoras. Atividades como caças ao tesouro literário, jogos de adivinhação baseados em personagens e criação de histórias coletivas transformam a leitura em uma experiência lúdica e colaborativa. Kishimoto (2010) reforça que, quando a leitura é apresentada por jogos e brincadeiras, as crianças desenvolvem uma relação mais espontânea e prazerosa com os textos.

O desenvolver de projetos de leitura, ligando escola e família, é um jeito bom para manter os hábitos de leituras vivos. Parolin (2007), já dizia que uma parceria verdadeira entre esses dois lugares importantes faz as crianças entenderem a leitura como algo valoroso e compartilhado. Projetos como “sacolas viajantes” de livros, clubes de leitura em família e os pais contando histórias na escola, criam uma rede que ajuda no desenvolvimento leitor.

A adaptação dessas estratégias, considerando idades e culturas, é chave para a leitura dar certo. Cosson (2014), fala que as práticas leitoras precisam atender aos interesses, o que as crianças precisam e o que é possível em cada grupo, sem tentar coisas iguais para todo mundo, o que pode acabar com a graça. Para os menores, coisas faladas, a repetição e a interação são o ideal, enquanto para os mais velhos, ter a liberdade e pensar criticamente faz a leitura valer.

A contínua formação dos educadores, mais o engajamento consciente das famílias, surgem como elementos cruciais para o sucesso dessas abordagens. Chartier (1999) evidencia que a mediação qualificada é essencial para as táticas de integrar a leitura, alcançar resultados eficazes. Isso exige, além de dominar as técnicas certas, a compreensão dos processos cognitivos e sociais implicados na formação do leitor. Portanto, a incorporação da leitura nas rotinas de casa e da escola pede uma abordagem sistêmica, onde se considera todos os envolvidos, os cenários também, no processo de educar.

NEUROPSICOLÓGICOS DA LEITURA CONTEXTUALIZADA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

A compreensão dos aspectos neuropsicológicos da leitura contextualizada no desenvolvimento cognitivo infantil está se mostrando um campo excitante na neurociência educacional atual. Dehaene (2012) revela que o cérebro humano não tem uma região específica já programada para ler, mas usa

redes neurais que se adaptam e se especializam com experiência e treino. Essa plasticidade neuronal, tão forte na infância, é um período crucial onde a leitura com contexto pode provocar mudanças que duram, tanto na estrutura quanto no funcionamento do sistema nervoso central.

A leitura contextualizada atinge múltiplas redes neurais ao mesmo tempo, dando origem a conexões sinápticas mais fortes e bem feitas. Wolf (2007) argumenta que, as crianças lendo textos com sentido, integram melhor as áreas que processam visão, som, significado, e funções do cérebro. Essa junção multissensorial reforça o “circuito da leitura” da autora, uma rede complexa que começa no córtex occipital e vai até as áreas frontais do cérebro. A contextualização ajuda um circuito a crescer com mais suavidade, ligando tudo, o que resulta numa leitura que fica mais forte e que serve para qualquer coisa.

A teoria do Ausubel, de 1968, tem um apoio forte vindo do cérebro, nas coisas que acharam sobre como as memórias se formam juntando coisas. Quando a criança vê um texto que se encaixa com o que ela já sabe e com as coisas que viveu, o hipocampo, facilita a fixação dessas informações na memória que fica guardada por muito tempo. Squire e Kandel (2003) mostraram bem clarinho que as ligações entre uma informação nova e as ideias que a gente já tem, fortalecem as conexões do cérebro, por um processo chamado “potenciação de longo prazo” que é algo importante para aprender para valer. Com a leitura contextualizada, essa coisa toda funciona melhor porque as crianças conseguem prender as informações novas nas ideias que elas já tinham.

O avanço da consciência fonológica, peça chave na alfabetização, também se dá bem na leitura com contexto. Shaywitz (2006) mostrou que crianças que leem em situações que faz sentido para elas criam ligações mais fortes, em partes do cérebro que analisam o som, e nas áreas que juntam letra e som. Essa ligação de neurônios é muito importante para decifrar palavras rápido, sobrando cérebro para entender o texto. O contexto ajuda muito, pois dá pistas sobre o significado das palavras, ajudando a gente a reconhecer elas e os padrões da escrita.

As habilidades de organização do cérebro, controladas pelo córtex pré-frontal, também se aproveitam da leitura com contexto. Diamond (2013) achou que coisas como controlar impulsos, lembrar de coisas e mudar o jeito de pensar melhoram quando lemos com um contexto. Quando as crianças juntam informações do texto com o que elas já sabem, usam estratégias para entender e ficam de olho no que estão entendendo, elas fortalecem essas habilidades de organização cerebral. Duas mil citações enriquecem essa visão, provando que a leitura contextualizada impulsiona a harmonia entre os sistemas cognitivos, turbinando a habilidade de processar informações ao mesmo tempo.

A neuroplasticidade, em crianças, dá à leitura contextualizada um brilho especial nos primeiros anos. Huttenlocher (2002), mostra que o cérebro de crianças enfrenta fases-chave de desenvolvimento das sinapses, e vivências bacanas podem trazer mudanças estruturais que duram, hein. A leitura contextualizada, com seus estímulos multissensoriais e desafios cerebrais, favorece a criação de redes neurais mais robustas e eficientes, sim. E essa maleabilidade faz com que crianças que começam cedo a ler, com contexto, adquiram vantagens cognitivas que as acompanham sempre.

O processamento semântico, fundamental para a compreensão textual, também se beneficia da abordagem contextualizada. Kintsch (1998) propõe que a compreensão textual envolve a construção de múltiplos níveis de representação mental, desde a decodificação superficial até a integração com conhecimentos prévios. A neuroimagem funcional revela que crianças engajadas em leitura contextualizada apresentam maior ativação nas áreas temporais médias e no giro angular, regiões associadas ao processamento semântico e à integração conceitual. Essa ativação neural mais intensa resulta em representações mentais mais ricas e duradouras.

A teoria da mente, capacidade de perceber os estados mentais próprios e alheios, também se desenvolve através da leitura contextualizada. Baron-Cohen (2001) demonstra que a exposição a narrativas contextualizadas ativa redes neurais específicas, incluindo a junção temporoparietal e o córtex pré-frontal medial, responsáveis pela mentalização. Quando as crianças leem sobre personagens em situações familiares, exercitam a capacidade de inferir intenções, emoções e motivações, desenvolvendo habilidades sociais e empáticas que transcendem o contexto literário.

Os processos atencionais também são profundamente influenciados pela leitura contextualizada. Posner e Rothbart (2007) identificam que a atenção sustentada, essencial para a compreensão textual, se desenvolve mais efetivamente quando as crianças estão engajadas em materiais significativos. A contextualização reduz a necessidade de controle atencional consciente, permitindo que a atenção flua naturalmente através do texto. Essa automatização atencional libera recursos cognitivos para processos de ordem superior, como análise crítica e estabelecimento de conexões inferenciais.

Por fim, a integração sensorial promovida pela leitura contextualizada produz impactos duradouros no desenvolvimento cognitivo global. Ayres (2005) enfatiza que quando múltiplos sistemas sensoriais são ativados simultaneamente durante a leitura, ocorre uma integração neuronal mais eficiente que beneficia não apenas as habilidades leitoras, mas também outras funções cognitivas. A leitura contextualizada, ao conectar informações visuais, auditivas, táteis e cinestésicas, promove o desenvolvimento de redes neurais integradas que facilitam a aprendizagem em múltiplos domínios do conhecimento.

Mediação parental e escolar: formação de mediadores para uma prática leitora

A mediação leitora representa um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de práticas de leitura na infância, constituindo-se como elemento articulador entre o texto, o leitor e o contexto sociocultural. Como nos mostra Vygotsky (1984), as crianças constroem seu pensamento na relação com outros - especialmente com adultos que, ao lerem com elas, explicam histórias ou conversam sobre textos, criam pontes entre o que a criança já sabe e o que está prestes a aprender. Essa “zona de desenvolvimento proximal”, tão essencial para o crescimento intelectual, ganha vida especial durante a leitura compartilhada. Mas mediar leitura vai além de simplesmente apresentar letras e palavras. Exige dos educadores e familiares um olhar atento: saber quando desafiar, quando apoiar, como transformar cada página em diálogo. Por isso, formar bons mediadores é tão urgente quanto

formar bons leitores - são eles que ajudarão as crianças não apenas a decifrar textos, mas a questioná-los, interpretá-los e, finalmente, fazer da leitura uma ferramenta para entender o mundo. Os primeiros encontros de uma criança com os livros acontecem no colo dos pais - e esse aconchego inicial pode definir para sempre sua relação com a leitura. Mais do que ensinar letras, a mediação familiar planta as sementes do amor pelos textos, criando memórias afetivas que se misturam ao desenvolvimento cognitivo. Como nos mostra Teberosky (2003), as crianças absorvem naturalmente os hábitos leitores de seus pais: quando veem os adultos mergulhados em livros, compartilhando histórias ou tratando os volumes com carinho, aprendem que a leitura é algo valioso e prazeroso. Bamberger (2000) nos lembra que esse processo não exige grandes gestos, mas sim a integração natural da leitura no cotidiano familiar. Uma história antes de dormir, um livro deixado sobre a mesa, o hábito de ler receitas ou placas de rua juntos - são esses pequenos rituais que transformam o ambiente doméstico em um espaço fértil para nascerem curiosidade intelectual e desejo de descobrir o mundo através das palavras.

Formar pais como mediadores de leitura vai muito além de ensinar técnicas de leitura dramática ou entonação vocal. Como nos revelam Girotto e Souza (2010), a verdadeira arte da mediação familiar reside na capacidade de transformar momentos de leitura em diálogos ricos e significativos. Isso significa:

- Saber fazer as perguntas certas - não apenas “o que aconteceu na história?”, mas “o que você faria no lugar do personagem?” ou “como acha que ele se sentiu?”;
- Criar pontes entre o livro e a vida - ajudando a criança a perceber como aquela história conversa com suas próprias experiências;
- Dar espaço para a voz pequena - valorizando cada “eu acho que...” ou “me lembra quando...” que a criança oferecer.

O segredo está na escuta atenta - perceber quando a criança está engajada por uma história de animais, mas distraída por contos de fadas; entender se ela precisa de mais desafios ou de mais apoio; adaptar o ritmo à sua curiosidade natural. Essa mediação sensível transforma a leitura compartilhada de um simples passatempo em uma poderosa ferramenta de desenvolvimento cognitivo e emocional.

No contexto escolar, a mediação assume características mais sistemáticas e intencionais, exigindo dos educadores uma formação específica que articule conhecimentos teóricos e práticos sobre leitura e desenvolvimento infantil. Solé (1998) destaca que o professor mediador deve dominar não apenas estratégias de ensino da leitura, mas também captar os processos metacognitivos envolvidos na compreensão textual. Isso implica na capacidade de ensinar às crianças como monitorar sua própria compreensão, identificar dificuldades e utilizar estratégias adequadas para superá-las. A mediação escolar efetiva requer também o desenvolvimento de competências para avaliar formativamente o progresso dos estudantes e ajustar as práticas pedagógicas conforme suas necessidades específicas.

Na sala de aula, a mediação da leitura se transforma em uma prática intencional e planejada, mas não menos afetiva. O educador, nesse contexto, precisa ser um artesão de letras que domina tanto os fios teóricos quanto os nós práticos do ato de ler. Como bem aponta Solé (1998), o verdadeiro professor mediador é aquele que: A leitura vai além da simples decifração de palavras, ensinando as crianças a ouvirem o próprio pensamento durante o processo, com perguntas internas como: “Será que entendi mesmo esse parágrafo?” ou “O que me fez perder o fio da meada?”. Esse tipo de abordagem transforma dificuldades em oportunidades de aprendizado, oferecendo estratégias específicas para lidar com os desafios mais comuns, como reler trechos confusos, buscar pistas no contexto ou formular questionamentos que ajudem na compreensão.

Além disso, permite que o educador ajuste o compasso conforme a necessidade do grupo, percebendo quando a turma exige mais apoio ou está pronta para enfrentar novos desafios, adaptando suas intervenções com a precisão de um maestro afinando sua orquestra. Essa mediação qualificada exige um olhar apurado - capaz de identificar se Pedro precisa de ajuda para fazer inferências, enquanto Maria está pronta para analisar ironias textuais. É na escuta atenta das vozes leitoras em formação que o educador encontra o tom certo para cada intervenção.

Ao preparar educadores para mediar leitura na escola é ensiná-los a criar ecossistemas literários onde todas as crianças se reconheçam. Como nos mostra Kleiman (2013), esse profissional precisa ser um arquiteto de experiências leitoras que: O trabalho com a leitura domina múltiplas formas de abordagem, transitando entre o silêncio introspectivo da leitura individual e a expressividade dos círculos de leitura, onde os alunos compartilham interpretações e constroem sentidos coletivamente. Essa prática se apoia na diversidade metodológica, incorporando estratégias que dialogam com diferentes estilos de aprendizagem: dramatizações para os que aprendem pelo movimento, mapas mentais para os visuais, rodas de conversa para os que se beneficiam da oralidade. Mais do que técnica, a leitura é ancorada na vida: o livro torna-se espelho, quando permite que os estudantes se reconheçam nas histórias, e também janela, ao ampliar horizontes e apresentar realidades distintas. Tudo isso partindo do repertório prévio que cada criança carrega em sua bagagem cultural, respeitando suas vivências e ampliando suas possibilidades de leitura de mundo.

O diálogo entre mediação parental e escolar representa um aspecto fundamental para o sucesso das práticas leitoras. Parolin (2007) destaca que quando existe consonância entre as abordagens familiares e escolares, as crianças desenvolvem uma compreensão mais coerente e integrada sobre a importância da leitura. Isso demanda a execução de medidas de programas de formação que envolvam simultaneamente educadores e famílias, criando uma linguagem comum e estabelecendo objetivos compartilhados. A formação integrada permite que mediadores parentais e escolares se reconheçam como parceiros no processo educativo, potencializando os resultados das intervenções realizadas em ambos os contextos.

A diversidade sociocultural das famílias e comunidades escolares exige que a formação de mediadores contemple abordagens sensíveis às diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. Freire (1989) já alertava para a necessidade de valorizar os saberes populares e as

experiências culturais das comunidades como ponto de partida para práticas educativas. Na mediação leitora, isso se traduz na capacidade de reconhecer e valorizar as diferentes formas de letramento presentes nas famílias, utilizando essas práticas como ponte para o desenvolvimento de competências leitoras mais amplas. A formação de mediadores deve incluir reflexões sobre diversidade cultural, preconceitos linguísticos e estratégias para trabalhar com famílias de diferentes origens socioeconômicas.

A utilização de tecnologias digitais na mediação leitora também demanda formação específica tanto para educadores quanto para famílias. Rojo e Moura (2012) destacam que os multiletramentos contemporâneos exigem competências para mediar a leitura em diferentes suportes e linguagens, desde textos impressos tradicionais até narrativas multimodais e interativas. A formação de mediadores deve contemplar não apenas o domínio técnico dessas ferramentas, mas também a compreensão de como utilizá-las de forma pedagógica. Isso inclui critérios para seleção de recursos digitais apropriados, estratégias para equilibrar o uso de tecnologias com práticas tradicionais de leitura, e formas de aproveitar o potencial interativo dos recursos digitais para enriquecer a mediação leitora.

A avaliação da qualidade da mediação leitora constitui outro aspecto fundamental da formação de mediadores. Hoffman e Zulliger (2012) propõem que mediadores competentes devem ser capazes de observar e interpretar as respostas das crianças durante as situações de leitura, identificando progressos, dificuldades e necessidades específicas. Isso demanda o desenvolvimento de habilidades observacionais refinadas e conhecimento sobre marcos de desenvolvimento leitor em diferentes faixas etárias. A formação deve incluir instrumentos e estratégias para documentar e refletir sobre as práticas de mediação, promovendo um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional. Por fim, a sustentabilidade das práticas de mediação leitora depende da criação de redes de apoio e formação continuada que envolvam diferentes atores educativos. Chartier (1999) enfatiza que a formação de mediadores não pode ser concebida como um processo pontual, mas sim como um investimento de longo prazo que acompanha as transformações sociais e culturais. Isso inclui a utilização de recursos de programas de mentoria, grupos de trabalho, oficinas práticas e espaços de reflexão compartilhada que permitam aos mediadores aprimorar constantemente suas competências. A formação efetiva de mediadores para uma prática leitora representa, portanto, um investimento estratégico na qualidade da educação e no desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a integração da leitura no cotidiano infantil representa muito mais que uma estratégia pedagógica isolada, constituindo-se como um paradigma educacional que reconhece a criança como sujeito ativo na construção de seu conhecimento e desenvolvimento cognitivo. As três dimensões investigadas estratégias de

integração, impactos neuropsicológicos e mediação parental/escolar convergem para demonstrar que um aprendizado verdadeiramente significativo da leitura emerge quando há articulação harmônica entre práticas contextualizadas, compreensão dos processos cerebrais envolvidos e formação adequada dos mediadores.

As estratégias de integração da leitura nas rotinas familiares e escolares revelaram-se fundamentais para estabelecer vínculos positivos e duradouros entre as crianças e o universo textual. A diversificação de espaços, tempos e modalidades de leitura, aliada à incorporação de tecnologias digitais e práticas lúdicas, demonstra que a contextualização não representa apenas um facilitador do processo de aprendizagem, mas sim uma condição necessária para que a leitura se torne uma prática social. O estabelecimento de diretrizes de projetos que conectam escola e família emerge como elemento crucial para garantir a continuidade e coerência das experiências leitoras, evidenciando que a formação de leitores competentes demanda uma abordagem sistêmica e colaborativa.

Os achados sobre os impactos neuropsicológicos da leitura contextualizada fornecem sustentação científica robusta para as práticas educativas investigadas. A compreensão de que o cérebro infantil se reorganiza e especializa através da experiência leitora contextualizada oferece fundamentos sólidos para a defesa de metodologias que privilegiem a integração entre texto e vida cotidiana. A identificação dos processos neurais envolvidos na formação do circuito da leitura, no desenvolvimento das funções executivas e na consolidação de memórias associativas demonstra que a leitura contextualizada não apenas facilita a aprendizagem, mas promove mudanças estruturais e funcionais no sistema nervoso que beneficiam o desenvolvimento cognitivo global das crianças.

A investigação sobre mediação parental e escolar revelou que a qualidade da interação adulto-criança durante as práticas leitoras constitui fator determinante para o sucesso do processo educativo. A formação de mediadores competentes emerge como investimento estratégico que transcende o domínio de técnicas específicas, demandando compreensão aprofundada dos processos cognitivos, sensibilidade às diferenças individuais e capacidade de adaptação às diversas realidades socioculturais. A necessidade de diálogo entre mediação parental e escolar evidencia que a formação de leitores representa responsabilidade compartilhada que exige articulação entre diferentes contextos educativos.

As implicações práticas deste trabalho apontam para a necessidade de reformulação de políticas educacionais que privilegiem abordagens integradoras e contextualizadas da leitura. A formação inicial e continuada de educadores deve contemplar não apenas aspectos metodológicos, mas também fundamentos neuropsicológicos e estratégias de envolvimento familiar. Programas de formação parental emergem como componente essencial para garantir a efetividade das práticas leitoras, especialmente em contextos de vulnerabilidade social onde o acesso à cultura letrada pode ser limitado.

A perspectiva interdisciplinar adotada neste trabalho demonstra que a compreensão da leitura como prática social complexa demanda contribuições de diferentes campos do conhecimento. A articulação

entre neurociência, psicologia cognitiva, pedagogia e sociologia da educação oferece uma visão mais completa e fundamentada dos processos envolvidos na formação leitora, superando abordagens fragmentadas que limitam o potencial transformador da leitura na vida das crianças.

Os desafios identificados incluem a necessidade de maior investimento em formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados e criação de políticas públicas que apoiem a integração entre escola e família. A superação desses desafios demanda comprometimento de diferentes atores sociais, desde gestores educacionais até famílias e comunidades, evidenciando que a formação de leitores representa projeto coletivo de transformação social.

As limitações deste trabalho apontam para a necessidade de investigações empíricas que testem a eficácia das estratégias propostas em diferentes contextos educativos. Os trabalhos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento leitor de crianças expostas a práticas contextualizadas podem apresentar dados mais robustos sobre os impactos de longo prazo dessas abordagens. As investigações acadêmicas que analisam a mediação leitora em diferentes faixas etárias e contextos socioculturais também se mostram necessárias para aprimorar as estratégias propostas.

Contudo, este trabalho reafirma que contribuir com um aprendizado mais significativo através da leitura integrada no cotidiano infantil representa um investimento no desenvolvimento integral das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A formação de leitores competentes e críticos transcende objetivos educacionais específicos, constituindo-se como condição fundamental para a participação plena na cultura letrada contemporânea e para o exercício da cidadania. A leitura contextualizada emerge, portanto, não apenas como metodologia educativa, mas como prática social transformadora que contribui para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AYRES, Anna Jean. **Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BARON-COHEN, Simon. **Theory of mind and autism: A review**. International Review of Research in Mental Retardation, v. 23, p. 169-184, 2001.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAMOND, Adele. **Executive functions**. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: MENIN, Ana Maria da Costa Santos et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HOFFMAN, James V.; ZULLIGER, Sasha. **Comprehension Instruction Through Text Analysis: A Professional Development Model**. *Reading Teacher*, v. 65, n. 6, p. 384-394, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUTTENLOCHER, Peter R. **Neural Plasticity: The Effects of Environment on the Development of the Cerebral Cortex**. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: A Paradigm for Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIYAKE, Akira et al. **The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks**. *Cognitive Psychology*, v. 41, n. 1, p. 49-100, 2000.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2007.

POSNER, Michael I.; ROTHBART, Mary K. **Educating the Human Brain**. Washington: American Psychological Association, 2007.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SQUIRE, Larry R.; KANDEL, Eric R. **Memória: da mente às moléculas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

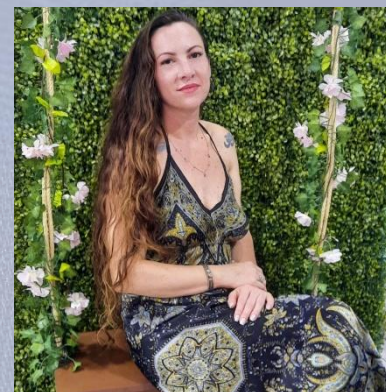
TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOLF, Maryanne. ***Proust and the Squid: The story and science of reading***. New York: HarperCollins, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

CULTURA AFRICANA, AROMAS E SABORES: UMA INTERVENÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



AFRICAN CULTURE, AROMAS AND FLAVORS: AN ANTI-RACIST INTERVENTION IN EARLY CHILDHOOD

MAISE CARLA CASAGRANDE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2015); Especialista em Sociologia pela Faculdade UNICIV (2025); Professora de Ensino Fundamental I e Infantil no CEMEI Leila Gallacci Metzker.

RESUMO

Lembro da minha primeira vivência com o racismo infantil, sim, o racismo entre crianças existe e impacta profundamente o ambiente escolar. Como professora iniciante, senti-me impactada ao ouvir uma criança dizer que “preto é feio”, durante a leitura de uma história. Isso motivou a criação do projeto “Cultura africana, aromas e sabores”, desenvolvido durante um ano letivo em parceria com colegas e cinco turmas da EMEI. A metodologia envolveu literatura, rodas, cantigas, culinária, brincadeiras, arte e ações inclusivas, promovendo reflexões sobre identidade, empatia e pertencimento. Ao final, observou-se a transformação de atitudes, o envolvimento da comunidade escolar, especialmente uma família que se emocionou com o reconhecimento afetivo de sua cultura, e o fortalecimento de práticas antirracistas alinhadas à BNCC e ao Currículo da Cidade de São Paulo. O artigo destaca também estratégias de adaptação para crianças com deficiência e/ou neurodivergência e propõe orientações para educadores multiplicarem essa experiência em outras unidades.

Palavras-chave: Racismo infantil; Educação antirracista; BNCC; Currículo da Cidade de São Paulo; Inclusão.

SUMMARY

I remember my first experience with childhood racism, yes, racism between children exists and deeply impacts the school environment. As a beginner teacher, I was impacted to hear a child say that "black is ugly" while reading a story. This motivated the creation of the project "African Culture, Aromas and Flavors", developed during a school year in partnership with colleagues and five EMEI classes. The methodology involved literature, wheels, songs, cooking, games, art and inclusive actions, promoting reflections on identity, empathy and belonging. In the end, the transformation of attitudes, the involvement of the school community was observed, especially a family that was thrilled with the affective recognition of its culture, and the strengthening of anti-racist practices aligned with the BNCC and the curriculum of the city of São Paulo. The article also highlights adaptation strategies for children with disabilities and/or neurodivergency and proposes guidance for educators to multiply this experience in other units.

Keywords: Children's racism; Anti -racist education; BNCC; Curriculum of the city of São Paulo; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A infância é um espaço poderoso de construção de identidades, relações e valores. Infelizmente, porém, o racismo se manifesta precocemente. Em um momento marcante da minha entrada à docência na EMEI, a leitura da história "As panquecas de Mama Panya" foi interrompida por uma criança que, ao ver o personagem, afirmou: "preto é feio" e "o cabelo também é horrível". Essa ocorrência despertou em mim múltiplas perguntas: quantas crianças compartilham esse olhar? De onde vem esse preconceito? Como intervir de forma efetiva e sensível? Foi a partir dessas reflexões que concebemos o projeto "Cultura africana, aromas e sabores", realizado ao longo de um ano com turmas de 4 a 6 anos, integrando literatura, trilhas sensoriais, culinária, cantigas, arte e brincadeiras, sempre com adaptações para garantir a inclusão de crianças com deficiência e neurodivergência. O objetivo deste artigo é analisar os efeitos dessa intervenção sobre a valorização da cultura afro-brasileira, a construção da empatia, do respeito à diferença e da autoestima infantil.

No corpo deste texto, serão abordados os aspectos teóricos que embasam práticas antirracistas na Educação Infantil, à luz da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo da Cidade de São Paulo; descreveremos a implementação do projeto; discutiremos seus impactos nas crianças, profissionais e famílias; e apresentaremos sugestões para continuidade e replicação em outras unidades escolares. Trata-se de uma experiência que evidencia a potência transformadora da educação então vivida, respeitosa às diversidades, favorável à equidade e solidária à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

CULTURA AFRICANA, AROMAS E SABORES: UMA INTERVENÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REFERENCIAL TEÓRICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece para a Educação Infantil direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em cinco campos de experiência, sendo que "O eu, o outro e o nós" se destaca ao promover a convivência, o respeito e a empatia entre crianças. Neste campo, ganham relevância os valores de respeito à diversidade cultural e racial, essenciais para combater o racismo desde cedo.

Complementar à BNCC, o Currículo da Cidade de São Paulo reforça três princípios norteadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva. O documento apresenta orientações específicas sobre práticas antirracistas, em consonância com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Prefeitura de São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER), oferece materiais e formações continuadas que subsidiam práticas pedagógicas antiopressivas e inclusivas.

Além disso, o Currículo da Cidade trouxe em 2023 um documento específico com essas "Orientações Pedagógicas, Povos Afro-Brasileiros", distribuído amplamente, incluindo a distribuição de bonecas negras e migrantes para apoiar práticas educativas afirmativas. Essas ações reforçam a ideia de "materialidade pedagógica" e o protagonismo infantil de diferentes etnias.

Em termos teóricos, a educação antirracista fundamenta-se na necessidade de desconstruir a neutralidade racial do contexto escolar. Conforme Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, trata-se de romper com currículos eurocêntricos e promover a pluralidade cultural, de modo que cada criança reconheça e valorize suas origens étnico-raciais. Nesse sentido, Cibele Racy exemplifica a implementação dessa perspectiva, ao empoderar crianças e a comunidade escolar em uma EMEI de São Paulo, mostrando que a infância reproduz desigualdades sociais e raciais a menos que haja intervenção pedagógica.

Por sua vez, a educação inclusiva, fundamentada em políticas nacionais e municipais, exige que as práticas antirracistas dialoguem com o atendimento à diversidade funcional e neurodivergente. A interseção entre raça, deficiência e neurodiversidade amplia os desafios da equidade: crianças com múltiplas identidades precisam de espaços e metodologias flexíveis, que acolham suas singularidades e promovam a aprendizagem conjunta.

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO

Este projeto foi desenvolvido dentro das aulas regulares, no turno intermediário, planejado e executado diretamente pelas professoras responsáveis por essas turmas. As docentes se basearam nas orientações do Currículo da Cidade, Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros, documento

distribuído às escolas pela SME em 2022, que traz subsídios para ações cotidianas antirracistas, como leitura, atividades culturais e reflexões sobre identidade.

ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

No turno intermediário, as professoras organizaram-se semanalmente para planejar as atividades antirracistas dentro da rotina regular, integradas aos campos de experiência da BNCC e às práticas pedagógicas previstas no Currículo da Cidade .

VIVÊNCIAS REALIZADAS

Literatura e roda de conversa: leitura de livros antirracistas seguida de discussões que propiciaram reflexão sobre identidade racial.

Brincadeiras e cantigas africanas: retomadas lúdicas que dialogam com os campos “O eu, o outro e o nós” e “Traços, sons, cores e formas” da BNCC.

Vivências sensoriais (culinária, arte, música): feitura de mungunzá, pintura corporal e percussão e artesanato, promovendo pertencimento cultural.

INCLUSÃO E ADAPTAÇÕES

Dentro das turmas, as professoras adaptaram cada atividade para garantir a participação de crianças com deficiências e neurodiversidade, usando materiais manipuláveis, agendas visuais e adaptações sensoriais.

REGISTRO E AVALIAÇÃO

Realizaram-se registros contínuos via portfólios coletivos (arte, receitas, depoimentos), fotos e vídeos, observações reflexivas das professoras e devolutivas com as famílias, culminando em um evento cultural na escola.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A implementação do projeto “Cultura africana, aromas e sabores” nas aulas regulares, revelou transformações significativas em diferentes dimensões:

Mudanças nas atitudes das crianças

Observou-se uma transição de expressões preconceituosas para manifestações de curiosidade, respeito e orgulho ao falar sobre a cultura negra. Isso está alinhado com objetivos da BNCC, como o EI03EO01 (demonstrar empatia e reconhecer sentimentos de outros) e EI03TS01 (uso de sons em encenações).

A convivência com culturas diversas favoreceu a construção de identidades coletivas e o preparo para lidar com diferenças.

Fortalecimento da representatividade e autoestima

Crianças negras se sentiram vistas ao conhecerem histórias, ritmos e sabores da cultura africana. Essa valorização cultural contribui diretamente para o pertencimento e a autoestima.

A representação afetiva foi percebida no ambiente escolar, especialmente durante o evento final, quando familiares expressaram orgulho e reconhecimento, como o pai que disse estar emocionado com o que o filho e colegas produziram.

Engajamento familiar e comunitário

A devolutiva para as famílias incentivou reflexões sobre identidade e cultura em casa, ampliando o alcance do tema para além do espaço escolar.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

O projeto uniu os campos de experiência da BNCC, “O eu, o outro e o nós”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, promovendo uma aprendizagem integrada, lúdica e significativa.

Atividades artísticas e sensoriais fortaleceram a expressão criativa e ampliaram o repertório cultural das crianças.

DESAFIOS E AJUSTES

As professoras relataram desafios na adaptação de materiais para crianças com necessidades específicas, mas celebraram os avanços ao implementar legendas visuais, apoios sensoriais e escuta individualizada, evidenciando que práticas inclusivas são viáveis dentro da sala regular.

A principal barreira foi reorganizar a rotina sem apoio externo, o que exigiu planejamento coletivo e flexível.

DISCUSSÕES

A fundamentação teórica reforça que a BNCC visa que a criança perceba e valorize a própria cultura e a do outro, atuando junto ao campo “O eu, o outro e o nós”. Por meio de atividades antirracistas desde os 4 anos, rompe-se a naturalização do racismo, fortalecendo a empatia, a convivência e o respeito.

O Currículo da Cidade de São Paulo, ao destacar a educação antirracista e a obrigatoriedade de ensino da cultura africana, respaldado pela Lei 10.639/2003, dá aos docentes parâmetros para reforçar a identidade negra e questionar estruturas de opressão.

A experiência escolar reforça que a educação antirracista deve ser contínua, integrada à rotina, e não restrita a datas comemorativas. Ao promover arte, culinária, música e literatura, o projeto transformou a EMEI em espaço de vivência intercultural, comunitária e de formação humana.

As adaptações feitas para inclusão mostram que a interseção de raça, deficiência e neurodivergência é central para uma educação justa e equitativa. Isso corrobora o caráter interseccional destacado no documento antirracista do Currículo da Cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Cultura africana, aromas e sabores”, implementado integralmente nas aulas regulares e planejado pelas professoras do turno intermediário, demonstrou como ações antirracistas podem ser efetivas quando incorporadas à rotina pedagógica. O percurso revelou que:

O problema identificado, a manifestação precoce de racismo infantil, foi tratado de maneira intencional e integrada, transformando um incidente isolado em oportunidade de aprendizado e reflexão coletiva.

Os resultados mostraram transformações significativas: as crianças passaram de comentários preconceituosos a expressar curiosidade e respeito pela cultura negra; houve valorização da identidade entre crianças negras e orgulho entre as famílias; por fim, o evento de fechamento consolidou essa aprendizagem em comunidade.

As aprendizagens se ancoraram em referências teóricas sólidas: a BNCC — especialmente os campos de experiência “O eu, o outro e o nós” e “Traços, sons, cores e formas” — foi materializada no brincar, no ouvir, no sentir e no expressar das crianças. O Currículo da Cidade, ao exigir educação antirracista permanente e interseccional, legitimou as escolhas docentes

Desafios e aprendizagens para a prática docente: embora a ausência de apoio institucional além do documento curricular tenha exigido resiliência e planejamento coletivo, ficou claro que é possível, e necessário, promover inclusão racial e funcional sem recursos externos, desde que haja intencionalidade pedagógica.

RECOMENDAÇÕES PARA REPLICAÇÃO E CONTINUIDADE

Incentivar o planejamento coletivo das professoras, com tempo institucional para elaboração de projetos antirracistas e inclusivos.

Promover formações internas continuadas, com leitura e análise de orientações do Currículo da Cidade e da BNCC.

Registrar práticas, impactar famílias e a comunidade escolar por meio de devolutivas e culminâncias.

Construir materialidades afirmativas: bonecas negras, repertório musical afro-brasileiro, alimentações, literatura e jogos tradicionais africanos.

Favorecer a reflexão sobre interseccionalidades, raça, gênero, deficiência, neurodivergência, para que a educação municipal atue com equidade real.

Encerra-se, portanto, este relato reafirmando que a educação antirracista, integrada, intencional e afetiva, pode transformar a cultura escolar, empoderar crianças, envolver famílias e dissolver preconceitos enraizados. A manutenção dessas práticas no Projeto Político-Pedagógico e roteiros de formação garante a efetividade e permanência da equidade na Educação Infantil.

DEPOIMENTO NORTEADOR DO PROJETO

Lembro da minha primeira vivência com o racismo infantil, sim racismo infantil, seja lá por que motivo for ele existe, infelizmente, sim é uma dura realidade.

Certa vez, eu, inocente, professora iniciante na educação infantil e observando uma deficiência do trabalho referente ao tema em minha unidade fui iniciar as vivências sobre educação anti racista. E que maneira melhor de iniciar se não com literatura, em roda, convidei as crianças a participar da leitura do livro: “As panquecas de Mama Panya”, lá pelas tantas da leitura, ao mostrar a imagem, eis que uma criança diz: “Nossa que horrível!”. Ali meu coração já gelou e perguntei: Por que você acha o personagem feio?

“Porque ele é preto e preto é feio. E o cabelo também é horrível, completou”

Ali eu me vi completamente sem fala, sem reação, buscando as literaturas que aprendi na universidade, mas nada havia me preparado para aquela situação. Pensei durante dias naquilo e em como minha prática seria efetiva diante daquela situação, quantas crianças teriam aquele mesmo pensamento, qual a origem daquilo? Eram tantas perguntas sem respostas...

Enfim pesquisei, me inscrevi em cursos, conversei com minhas colegas e assim surgiu o projeto: “Cultura africana, aromas e sabores”, projeto esse desenvolvido em parceria com as 5 salas daquela UE, trabalho lindo, cheio de significados!

O que quero trazer com isso aqui queridos, é que criança aprende mas também ensina, criança é ser em construção sim, mas quem não é?!

Um projeto de um ano inteiro envolvendo uma escola inteira, um período inteiro, mesmo com todos os percalços no caminho, com tudo “jogando” contra, ele foi tomando forma, cantigas, brincadeiras, tradições, culturas, tantos aprendizados, tantos significados e qual foi nossa surpresa, quando ao encher a escola, cada cantinho, no final daquele ano, gestão, funcionários, professores, pais e até as crianças, todos maravilhados!

Aquele pai preto que se sente representado ali e diz: “Nossa filho que coisas lindas, foram você e seus colegas que fizeram? O pai está orgulhoso, queria estudar em uma escola como a sua!”

Ah, faz tudo valer de verdade, deixa o coração quentinho em saber que algo surtiu efeito, faz a esperança renascer das profundezas da solidão da sala de referência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: site oficial da BNCC. Acesso em: 17 jul. 2025.

BNCC: Campos de Experiência “O eu, o outro e o nós” e “Traços, sons, cores e formas”. Disponível em: acervo MEC. Acesso em: 17 jul. 2025.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Educação Antirracista, Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2025. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 17 jul. 2025.

FRANÇA, Débora Magalhães. “Possibilidades da BNCC para a EREER na Educação Infantil.” *Periferia*, vol. 13, n. 3, p. 140–154, set.–dez. 2021. Disponível em: e-publicações UERJ. Acesso em: 17 jul. 2025.

MAGALHÃES, Tânia Z. C.; ROSTIROLA, Camila R. “O eu, o outro e o nós: ... diversidade cultural no contexto da Educação Infantil.” *Horizontes*, vol. 40, 2021. Disponível em: ResearchGate. Acesso em: 17 jul. 2025.

RACY, Cibele. *Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela: práticas antirracistas*. Brasília: relatos e entrevistas, 2020. Disponível em: Wikipédia. Acesso em: 17 jul. 2025.

UNIFESP. *Racismo na Educação Infantil*. 1ed. São Paulo, 2023. Repositório Unifesp. Acesso em: 17 jul. 2025.

OS RECURSOS MIDIÁTICOS COMO VALORIZAÇÃO NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



MEDIA RESOURCES AS AN ENHANCEMENT IN POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTERS

MÁRCIA ANTUNES DO NASCIMENTO MARTINS

Graduação em Normal Superior pela Faculdade Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas (2007); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Água Azul, Professora de Educação Infantil e Fundamental I no CEU EMEF Nazaré Neri Lima.

RESUMO

Este presente estudo visa propor pensamentos e profundas reflexões a respeito da prática ou proposta pedagógica nos Centros de Educação Infantil com o olhar aprimorado para as novas tecnologias presentes no século XXI, onde estamos inseridos no contexto da era digital, no qual, levamos a refletir sobre como inserir os bebês e crianças pequenas nesse universo que apresenta potência e diversas possibilidades de imaginação e criação, automaticamente, propondo então, o contato com as novas tecnologias.

Palavras-chave: Tecnologia; Bebês; Crianças; Reflexões.

ABSTRACT

This study aims to propose thoughts and profound reflections on the pedagogical practice and proposals of Early Childhood Education Centers, focusing on the new technologies of the 21st century. We live in the digital age, which leads us to reflect on how to integrate babies and young children into

this universe that offers power and diverse possibilities for imagination and creation, automatically proposing contact with new technologies.

Keywords: Technology; Babies; Children; Reflections.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a tecnologia no século XXI e o papel que ela desempenha nos Centros de Educação Infantil, demonstrando ser um significativo recurso, podendo ser utilizado como proposta pedagógica e projetos das unidades para alcançar aos bebês e crianças pequenas, transformando a maneira como os mesmos aprendem e interagem com o conhecimento, com o pleno acesso aos recursos educacionais, apresentando uma vasta gama de possibilidades de criatividade e imaginação de seres que pensam, são ativos e potentes, com a possibilidade de prepará-los para um futuro onde essas competências serão indispensáveis. Dessa maneira, a tecnologia na Educação Infantil como proposta pedagógica ou projetos de unidades, com intencionalidade, oferece imensa oportunidade para enriquecer o processo de descoberta, o olhar e o pensamento infantil.

PROJETOS PEDAGÓGICOS, RECURSOS MIDIÁTICOS E CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os projetos e propostas midiáticos nos Centros de Educação Infantil devem ser pautados em descobertas, imaginação e criatividade, onde os bebês e crianças pequenas experimentem a liberdade de explorar diversos territórios ou contextos investigativos, com novas descobertas e possibilidades de pesquisas, para isso, a partir dos projetos, observamos a necessidade de consolidá-los com práticas e organizações de ambientes e espaços que privilegiem o contato com projeções de telas a partir da intencionalidade e observação de como as crianças irão pesquisar e interagir com os recursos tecnológicos que lhe são ofertados para pesquisa, com a consolidação do ato de documentar esses processos de descobertas dos bebês e crianças. O Currículo da Cidade- Educação Infantil (2019, p. 122 e 123) relata:

Os recursos midiáticos permitem potencializar descobertas e experiências, incentivando a ampliação dos mundos das crianças, assim como outras formas de olhar o mundo à sua volta. Por isso, não se trata de escolher a tecnologia e planejar a partir dela; trata-se de usar uma tecnologia para potencializar uma aprendizagem, ajudando a alcançar os objetivos propostos. Equipamentos e recursos digitais proporcionam situações e contextos em que bebês e crianças possam exercitar a criatividade e o senso de curiosidade e investigação, promovendo a autoria e o protagonismo. Os

equipamentos para registro de imagens, vozes, movimentos são fundamentais... As tecnologias não são meios de informação e comunicação apenas, mas são também discursos de formação de identidade.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)- EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO AO ACESSO A TECNOLOGIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- Educação Infantil, busca refletir por meio de abordagens a tecnologia de maneira integrada ao desenvolvimento das crianças, incentivando a exploração das tecnologias como uma forma de interagir com o mundo ao seu redor, como instrumentos que possibilitam o desenvolvimento de habilidades como a criatividade e o pensamento crítico, de forma a enriquecer o processo de aprendizagem do mundo ao seu redor, com a interação entre os pares e a construção coletiva do conhecimento, conectando as experiências dos bebês e crianças por meio da exploração e investigação. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Dessa maneira, devemos evidenciar a potencialidade infantil, de maneira que tenham pleno contato aos recursos disponíveis, para que seus direitos de acesso sejam garantidos de fato, com direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular- Educação Infantil, dentre eles, o acesso a tecnologia:

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 e às diferenças entre as pessoas. 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.

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. 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**. 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 (2017, p.38).

O QUE É PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento essencial na organização e na identidade da instituição de Educação Infantil. Mais do que um documento formal, ele é o reflexo das concepções de infância, de criança, de aprendizagem, de ensino e de sociedade que orientam a prática educativa. Sua construção deve envolver toda a comunidade escolar, professores, coordenadores, direção, funcionários e famílias, pois se trata de uma proposta coletiva, dialógica e democrática, tem a função de assegurar que as práticas pedagógicas estejam de acordo com os direitos de aprendizagem das crianças pequenas, reconhecendo-as como sujeitos históricos, de direitos, que constroem seus conhecimentos a partir das interações e brincadeiras. O documento organiza o cotidiano da escola de maneira que respeite os tempos e espaços da infância, garantindo experiências significativas que valorizem a cultura da criança.

O Currículo da Educação Infantil reforça a importância do PPP como orientador das práticas pedagógicas ao afirmar: “O Projeto Político-Pedagógico é o documento orientador da proposta curricular da instituição, considerando as especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas e pequenas” (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, p. 39). Diante disso, podemos pensar e refletir que o Projeto Político Pedagógico não pode ser um modelo artificial, mas deve ser construído com base no contexto local, cultural e social da comunidade em que a instituição está inserido.

Além disso, o documento precisa respeitar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que diz respeito aos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem atravessar todo o planejamento pedagógico, garantindo que as crianças tenham oportunidades reais de desenvolver-se de forma integral.

Outro aspecto fundamental é o compromisso com a equidade e a inclusão. O documento deve promover ações que garantam o acesso, a permanência e o sucesso das crianças na escola, respeitando as diferenças individuais, culturais, étnico-raciais e de gênero. A escuta ativa das crianças e das famílias é uma ferramenta importante nesse processo, pois contribui para a construção de um currículo vivo, coerente com os interesses e necessidades da comunidade. Por fim, deve ser um instrumento dinâmico, que está sempre em processo de revisão e reconstrução. Ele deve ser lido, discutido e reavaliado coletivamente, à luz das práticas e dos desafios cotidianos. Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico deixa de ser um documento estático e passa a cumprir sua verdadeira

função: orientar e transformar a prática educativa, promovendo uma Educação Infantil de qualidade, significativa e democrática.

O RECURSO MIDIÁTICO INTERLIGADO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao propor territórios investigativos e/ou contextos, podemos interligar a projeção de tela utilizada com um recurso retroprojeter de imagens ou vídeos, a fim de complementar a proposta pedagógica e garantir o acesso aos bebês e crianças pequenas aos recursos tecnológicos, possibilitando a imaginação, pesquisa e criatividade, *“pois brincar é uma manifestação da liberdade interior que lhe permite contemplar o mundo pelo qual e para qual foi educada, criando formas de conhecimento, vida e beleza”* (AMARAL, 2021).

Por meio de recursos tecnológicos como: retroprojetores com imagens e sons, podem promover momentos de interações entre os pares por meio da musicalização, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos bebês e crianças, estimulando áreas do cérebro associadas à linguagem, memória e raciocínio lógico, sendo que, ao escutar ou cantar canções, os mesmos, ampliam o vocabulário e aprendem novas estruturas linguísticas, sendo que, a música é uma maneira de expressão emocional, com demonstração de sentimentos como; alegria, tristeza, emoção, etc., proporcionando também, a criatividade, permitindo que as crianças explorem sons, ritmos e melodias, por meio da liberdade infantil.

Envolver a comunidade e família no projeto de recurso midiático proposto no Projeto Político da Unidade, também se torna um elemento fundamental, para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças matriculados na unidade, refletindo na identidade, história local e cultura, com fortalecimento dos laços sociais em prol do desenvolvimento das crianças, onde, o recurso midiático com projeção de imagens e vídeos, torna-se um ótimo recurso para que os bebês e crianças pequenas tenham acesso, compreensão e valorização das suas próprias identidades por meio de fotografias, vídeos, histórias familiares, momentos de convívio com suas famílias em torno da unidade em forma de vídeos ou fotografias, em casa, etc.

A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA E O USO DAS TECNOLOGIAS E DOS RECURSOS MIDIÁTICOS

A infância contemporânea está inserida em um contexto no qual a presença das tecnologias e dos recursos midiáticos é cada vez mais evidente. Crianças desde muito pequenas convivem com

telas, sons, imagens e conteúdos digitais, seja em casa, na escola ou em outros espaços sociais. Diante desse cenário, a escola de Educação Infantil precisa repensar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) para que esse fenômeno seja acolhido criticamente, e não ignorado ou rejeitado. O uso consciente dos recursos midiáticos pode potencializar aprendizagens, estimular a curiosidade, ampliar as formas de expressão e fortalecer o vínculo entre a escola, a criança e a cultura em que ela está inserida.

O PPP é o documento que norteia toda a organização pedagógica e institucional dos centros de Educação Infantil. Ele expressa os valores, os princípios e os objetivos coletivamente construídos, refletindo a identidade da instituição. Por isso, integrar os recursos midiáticos ao PPP não significa apenas incluir momentos e propostas com vídeos, mas propor intencionalidades educativas que considerem o uso crítico, ético e criativo da mídia como meio de expressão e linguagem da infância.

O uso das mídias deve dialogar com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (2017), tais como o brincar, o explorar e o expressar, pois as crianças têm o direito de se apropriar das múltiplas linguagens que compõem o mundo. A mediação pedagógica com recursos midiáticos pode favorecer, por exemplo, que as crianças explorem sons e imagens em atividades de criação artística, escutem histórias gravadas em diferentes sotaques e vozes, ou registrem suas próprias experiências em vídeos e fotos, ressignificando o uso da tecnologia como ferramenta de comunicação e autoria.

No entanto, é essencial que esse uso midiático não substitua as interações, o brincar livre, o contato com a natureza ou as experiências corporais. Ao contrário, ele deve se somar a elas, sempre mediado pela intencionalidade do educador. Como bem pontua Moran (2000), “a mídia por si só não educa, mas pode ser uma poderosa aliada do professor que sabe o que quer ensinar, como quer ensinar e por quê”. Isso implica formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, para que possam desenvolver um olhar crítico e sensível sobre as tecnologias, utilizando-as de forma significativa e coerente com as práticas pedagógicas da infância.

Em sua obra “A educação que desejamos”, José Manuel Moran destaca que “o uso pedagógico da mídia exige planejamento, clareza de objetivos e coerência com o projeto de formação” (MORAN, 2000, p. 67). Isso nos mostra que não se trata de um uso improvisado ou decorativo da tecnologia, mas sim de uma integração intencional e reflexiva, que deve estar prevista nos eixos estruturantes do PPP, respeitando os tempos e modos da infância.

Outro ponto importante é o envolvimento das famílias e da comunidade escolar nesse processo. Ao incluir no PPP propostas pedagógicas com recursos midiáticos, a escola também se compromete a dialogar com os responsáveis, apresentando os objetivos educacionais dessas ações

e promovendo momentos de escuta e troca de saberes. Isso fortalece a construção de uma educação democrática, participativa e alinhada aos desafios do mundo contemporâneo.

Portanto, a inserção dos recursos midiáticos no Projeto Político-Pedagógico dos Centros de Educação Infantil não deve ser uma adaptação às pressões tecnológicas da sociedade, mas sim uma escolha pedagógica consciente, com base no respeito à criança e na valorização da cultura digital como parte da formação cidadã. Quando utilizada com intencionalidade, sensibilidade e criticidade, a mídia pode ser uma ponte entre o universo da criança e os múltiplos saberes que a educação infantil deseja proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma era marcada pelo avanço tecnológico acelerado e pela presença constante das mídias digitais na vida cotidiana. Esse cenário inevitavelmente chega aos Centros de Educação Infantil, exigindo uma reflexão crítica e pedagógica sobre o papel da tecnologia nesse espaço de aprendizagem. As crianças de hoje nascem em um mundo altamente conectado, no qual imagens, sons, vídeos e interações digitais fazem parte da construção de seus saberes e de sua forma de ver o mundo.

Nesse contexto, a tecnologia pode ser compreendida como um recurso pedagógico significativo, capaz de ampliar as experiências educacionais dos bebês e das crianças pequenas, desde que usada com intencionalidade e alinhada ao projeto pedagógico da unidade. Não se trata apenas de introduzir equipamentos tecnológicos, como tablets ou computadores, mas de pensar em propostas que incorporem esses meios como ferramentas para estimular a curiosidade, a expressão, o raciocínio lógico e a criatividade das crianças.

A tecnologia pode ser usada como aliada em projetos pedagógicos que envolvam diferentes linguagens, como a música, a fotografia, o vídeo e a arte digital. Com o uso de recursos simples — como o gravador de voz, a câmera fotográfica ou aplicativos de desenho —, é possível documentar descobertas, registrar momentos e ampliar o repertório cultural das crianças. Quando inserida em atividades planejadas com sentido, a tecnologia transforma a maneira como os pequenos aprendem e interagem com o conhecimento. Mais do que transmitir informações, a tecnologia pode fomentar a produção de conhecimento. Os bebês e as crianças pequenas são seres ativos, potentes e criativos, e, ao serem colocados em contato com recursos tecnológicos de forma cuidadosa e significativa, podem desenvolver competências fundamentais para o século XXI, como a comunicação, a colaboração e a resolução de problemas.

Essas competências não substituem as interações humanas nem as brincadeiras livres, mas as complementam, oferecendo novas linguagens e formas de expressão. O papel do educador, nesse sentido, é fundamental: cabe a ele mediar as experiências, selecionar os recursos e garantir que a tecnologia não seja um fim, mas um meio para enriquecer o processo educativo.

Ao integrar a tecnologia de forma planejada ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições, abre-se um leque de possibilidades para a infância: explorar, criar, investigar e se expressar por múltiplos caminhos. A proposta não é antecipar conteúdos escolares nem transformar a Educação Infantil em um ambiente digitalizado, mas sim reconhecer que o mundo em que vivemos exige novas abordagens educativas, que considerem a presença da tecnologia como parte da vida e da cultura das crianças.

Assim, ao ser inserida de maneira ética, sensível e respeitosa, a tecnologia pode contribuir para uma educação mais inclusiva, acessível e conectada aos desafios do presente e às demandas do futuro. Os Centros de Educação Infantil têm, portanto, a oportunidade de formar sujeitos críticos, criativos e preparados para viver em uma sociedade onde as competências digitais serão indispensáveis.

Por fim, a tecnologia na Educação Infantil, quando articulada a projetos pedagógicos com intencionalidade, oferece uma imensa oportunidade de enriquecer o processo de descoberta, o olhar e o pensamento infantil. Mais do que preparar para o futuro, trata-se de proporcionar uma infância plena de sentido, onde a imaginação, a curiosidade e a potência criadora das crianças são valorizadas e impulsionadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

Documentar um novo olhar. [tradução de Sonia Larrubia Valverde e Suely Amaral Mello]. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRADO, H.S.A. et al. **Base Nacional Comum Curricular- Educação é a Base**. Fundação Carlos Alberto Vanzolini- Gestão de Tecnologias em Educação, 2017. Disponível em: <BNCC.pdf>.

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

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DAS CRIANÇAS



LITERACY AND LITERACY IN THE EARLY YEARS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN CHILDREN'S READING AND WRITING EDUCATION

MÁRCIA FIGUEROA DE SOUSA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2010); Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Mozarteum (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Adelaide Tereza Lopes Cimonari.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as potencialidades do processo de alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase nos efeitos decorrentes da pandemia de Covid-19. A discussão baseia-se na distinção conceitual entre alfabetização e letramento, conforme defendido por Magda Soares, e incorpora as contribuições de Emília Ferreiro sobre a aprendizagem da escrita enquanto processo construtivo. A análise também considera dados recentes que evidenciam retrocessos na aprendizagem, como o aumento do número de crianças não alfabetizadas e as desigualdades no acesso à educação durante o ensino remoto. Os resultados ressaltam a necessidade urgente de implementação de políticas públicas voltadas à recuperação das aprendizagens e à formação contínua dos docentes, bem como à adoção de práticas pedagógicas relevantes que integrem o ensino do código escrito às práticas sociais de leitura e escrita. O estudo destaca a importância de uma abordagem que promova uma alfabetização que letras e um letramento que alfabetize, levando em consideração as múltiplas linguagens e contextos escolares do cenário pós-pandêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Anos iniciais; Pandemia; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the challenges and potential of the literacy process in the early years of elementary school, with an emphasis on the effects of the Covid-19 pandemic. The discussion is based on the conceptual distinction between literacy and literacy, as defended by Magda Soares, and incorporates Emília Ferreiro's contributions on learning to write as a constructive process. The analysis also takes into account recent data that shows setbacks in learning, such as the increase in the number of non-literate children and inequalities in access to education during remote schooling. The results highlight the urgent need to implement public policies aimed at learning recovery and continuous teacher training, as well as the adoption of relevant pedagogical practices that integrate the teaching of the written code with the social practices of reading and writing. The study highlights the importance of an approach that promotes literacy that writes and literacy that literates, taking into account the multiple languages and school contexts of the post-pandemic scenario.

KEYWORDS: Literacy; Literacy; Early years; Pandemic; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui etapa fundamental no desenvolvimento cognitivo e social infantil. Além do domínio do sistema alfabético, espera-se que o estudante seja capaz de compreender e utilizar a linguagem escrita em diversos contextos sociais, culturais e comunicativos. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento devem ser entendidos como processos interdependentes, que transcendem a simples mecânica da leitura e da escrita.

Magda Soares (2003) distingue alfabetização — enquanto aquisição do sistema alfabético da escrita — de letramento — compreendido como inserção nas práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita. Tal distinção evidencia a necessidade de uma prática pedagógica que promova, simultaneamente, a alfabetização e o letramento, ou seja, uma abordagem que facilite o aprendizado da leitura e da escrita aliado ao uso significativo dessas habilidades em situações reais de comunicação. Emília Ferreiro (1999) contribui ao interpretar a aprendizagem da escrita como um processo construtivo, no qual a criança formula hipóteses acerca da linguagem escrita por meio de suas interações com o meio ambiente.

A escolha do tema relacionado à alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental fundamenta-se na importância central desses processos na formação educacional e social das crianças. Nos primeiros anos escolares, estabelece-se a base para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, essenciais para o acesso ao conhecimento e à cidadania. A relevância do tema foi intensificada pelos efeitos da pandemia de Covid-19, os quais agravaram desigualdades educacionais, dificultaram o acesso às aulas remotas e comprometeram

significativamente as habilidades linguísticas nas séries iniciais. Nesse contexto, torna-se imprescindível analisar as práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem efetiva de leitura e escrita, bem como propor estratégias que contribuam para a recuperação das aprendizagens e o fortalecimento da atuação docente. Ademais, a discussão sobre alfabetização e letramento sob perspectivas teóricas contemporâneas possibilita não apenas compreender o problema, mas também identificar caminhos para uma prática educativa mais equitativa, inclusiva e eficaz.

A alfabetização e o letramento, essenciais para a formação integral do sujeito, enfrentam desafios persistentes no Brasil, como a desigualdade de acesso, a formação docente e as metodologias adotadas. Com a chegada da pandemia da Covid-19, esses obstáculos foram agravados, gerando retrocessos significativos nas aprendizagens dos alunos dos anos iniciais. Diante desse cenário, surge a seguinte problemática: como promover um ensino que una alfabetização e letramento de forma significativa, mesmo em contextos adversos e desiguais?

Diante dessas considerações, este artigo objetiva refletir sobre os desafios e possibilidades relacionados à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Serão analisadas contribuições teóricas e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras nas crianças. Ademais, serão abordados aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel do docente como mediador do conhecimento, ressaltando a relevância da intencionalidade pedagógica juntamente com a valorização do repertório linguístico e cultural dos estudantes.

DEFINIÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A educação é reconhecida como direito fundamental do ser humano, por sua contribuição para o desenvolvimento social do indivíduo. Nesse contexto, destaca-se a importância do período de alfabetização. O processo de aprendizagem da leitura e escrita possibilita ao estudante a construção de sua trajetória pessoal. No âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), a meta nove estabelece duas submetas: primeiramente, atingir uma taxa de alfabetização de 93,5% na população com 15 anos ou mais até o ano de 2015; e, subsequentemente, erradicar o analfabetismo absoluto no Brasil até 2024.

A alfabetização e a letramento constituem duas ações distintas, porém interrelacionadas. A abordagem ideal consiste na alfabetização letrando, ou seja, no ensino do letramento no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo adquira simultaneamente habilidades de leitura e escrita e seja considerado alfabetizado e letrado. A segregação desses processos não é recomendável, uma vez que o desenvolvimento do estudante no universo da escrita ocorre concomitantemente por meio da aquisição de habilidades específicas de leitura e escrita, bem como pelo engajamento em práticas sociais que envolvem a língua escrita, caracterizando o letramento.

Na concepção de Soares:

A alfabetização e o letramento representam processos distintos, com naturezas fundamentalmente diferentes; entretanto, encontram-se interligados e, muitas vezes, considerados indissociáveis. A alfabetização, enquanto aquisição da tecnologia da escrita, não constitui condição prévia ou requisito para o letramento, que envolve a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, indivíduos analfabetos podem apresentar níveis variados de letramento. Além disso, na perspectiva psicogenética contemporânea da alfabetização, a aquisição da tecnologia da escrita ocorre por meio de atividades de letramento — ou seja, mediante a leitura e produção de textos autênticos em contextos sociais — diferentemente de concepções anteriores que priorizavam textos artificiais destinados ao desenvolvimento de técnicas específicas de leitura e escrita (SOARES, 2004, p.92).

A compreensão integrada entre alfabetização e letramento possui implicações diretas nas práticas pedagógicas adotadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem do ensino da leitura e da escrita, quando fundamentada unicamente na decodificação mecânica de letras e sílabas, tende a negligenciar a função social da linguagem e a afastar o estudante das situações reais de uso textual. Em contrapartida, ao promover a inserção da criança em práticas de leitura e escrita com significado desde os primeiros anos — por meio do contato com diferentes gêneros textuais, produção de bilhetes, listas, convites e relatos — o processo de alfabetização torna-se mais contextualizado, crítico e eficiente. Dessa forma, alfabetizar letrando constitui uma postura didática que valoriza a criança como sujeito ativo na constituição de sentidos, capaz de construir significados a partir de suas experiências e contextos culturais.

Segundo Soares (2003), os conceitos frequentemente confundem-se, sendo essencial distingui-los e, ao mesmo tempo, promover sua aproximação. A autora sustenta que a diferenciação dos termos é necessária para evitar equívocos que comprometam a especificidade do processo de alfabetização. Por outro lado, a aproximação é fundamental, pois, embora distintos, esses conceitos encontram-se interdependentes em equilíbrio. Trata-se de conhecimentos que devem ser adquiridos de forma concomitante para garantir o êxito no processo educacional.

A responsabilidade pela alfabetização e letramento é compartilhada entre a escola e o docente, sendo este último de suma importância na observação do estudante e no suporte ao seu processo de aprendizagem. A atuação do professor deve promover aulas motivadoras e dinâmicas, evitando a rotulação dos alunos e proporcionando oportunidades para que descubram suas potencialidades. Para promover uma reeducação efetiva, é imprescindível que o docente possua conhecimento aprofundado acerca das dificuldades específicas de cada estudante e que haja acompanhamento de profissionais especializados no apoio pedagógico, visando à implementação de intervenções adequadas e à resolução dos casos identificados.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, ocasionou impactos relevantes no âmbito educacional, destacando-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período crucial para o processo de alfabetização e letramento. A interrupção das atividades presenciais e a implementação

do ensino remoto evidenciaram desigualdades profundas no acesso à educação, especialmente entre estudantes da rede pública. Observou-se que muitos alunos não dispunham de equipamentos adequados, conexão à internet ou suporte familiar necessário para acompanhar as atividades pedagógicas. Ademais, os docentes enfrentaram dificuldades relacionadas ao uso de tecnologias, à adaptação dos materiais didáticos e à insuficiência de formação específica para o ensino remoto, fatores esses que prejudicaram a efetividade do processo de alfabetização.

Na entrevista de Magda Soares (2020) ao Canal Futura, ela abordou explicitamente os efeitos da pandemia no processo de alfabetização e letramento, enfatizando que “a alfabetização exige interação constante com textos, mediação qualificada e acompanhamento sistemático, fatores que foram gravemente prejudicados no ensino remoto emergencial. Como resultado, diversas crianças progrediram para níveis superiores sem a consolidação adequada de habilidades fundamentais de leitura e escrita, configurando o fenômeno denominado apagão da alfabetização. Tal contexto ressaltou a necessidade premente de políticas públicas voltadas à recuperação das competências escolares e à formação continuada dos docentes, bem como de estratégias pedagógicas diferenciadas para o retorno às aulas presenciais.

De acordo com Caetano Porto, Burkert Del Pino e Mesenburg (2023), no contexto brasileiro, as contribuições de Soares desempenharam papel fundamental na orientação de práticas de alfabetização e letramento durante a pandemia, evidenciando a importância da integração entre teoria e prática em ambientes escolares adversos. Essas referências indicam que, mesmo após três anos do evento pandêmico, a compreensão acerca da relevância da mediação docente no ensino remoto continua sendo central para o desenvolvimento de estratégias de recuperação e fortalecimento do aprendizado inicial.

Neste sentido, a pandemia da Covid-19 impactou profundamente o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, escancarando desigualdades educacionais e revelando um grave retrocesso na aprendizagem. Em 2019, cerca de 14% das crianças de 8 anos ainda não estavam alfabetizadas, número que saltou para 30% em 2023, segundo dados do Todos Pela Educação. Em áreas rurais, o índice chega a 45%, evidenciando a vulnerabilidade desses contextos.

A desigualdade também é perceptível entre as faixas de renda: entre as crianças mais pobres, o analfabetismo subiu de 15,6% para 30%, enquanto entre as mais ricas passou de 2,5% para 5,9% no mesmo período. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontou que, em 2021, 33,8% dos estudantes do 2º ano ainda não sabiam ler palavras isoladas, frente a 15,5% em 2019. No Ceará, por exemplo, o percentual de alunos do 2º ano capazes de ler frases simples caiu de 81,3%, em 2019, para 59,8% em 2021.

Esses dados comprovam que o ensino remoto emergencial não conseguiu atender adequadamente às necessidades de aprendizagem das crianças, especialmente daquelas em situação de maior vulnerabilidade, gerando um verdadeiro "apagão da alfabetização" que exigirá esforços significativos de recomposição das aprendizagens nos próximos anos.

Diante desse cenário, faz-se imprescindível a revisão das práticas pedagógicas implementadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a figura do professor como mediador do processo de alfabetização e letramento. A definição intencional dos objetivos pedagógicos emerge como elemento central, uma vez que possibilita a criação de oportunidades para que os estudantes interajam com a linguagem escrita de forma significativa e contextualizada. Estratégias como rodas de leitura, produção textual com ênfase em aspectos sociais, exploração de diversos gêneros textuais e aplicação de metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento não apenas da competência técnica na escrita, mas também da capacidade leitora crítica. Nesse contexto, o docente deve observar as múltiplas formas de linguagem, o repertório cultural dos alunos e as possibilidades de ressignificação dos conteúdos à luz da realidade vivenciada por cada turma, especialmente no cenário pós-pandêmico.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTENCIONAIS

A atuação da instituição escolar transcende a simples transmissão de conteúdos, configurando-se como um espaço fundamental para a garantia de direitos, promoção da equidade e desenvolvimento integral das crianças. Para que os processos de alfabetização e letramento sejam efetivos, é imprescindível que o ambiente escolar proporcione um espaço alfabetizador enriquecido, com acesso a materiais diversificados, bibliotecas, ambientes de leitura e práticas que valorizem a linguagem em suas múltiplas manifestações. Tal realização somente é viável mediante o respaldo de políticas públicas robustas, que assegurem investimentos em formação continuada docente, valorização profissional, infraestrutura adequada e monitoramento contínuo do aprendizado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer as competências e habilidades previstas ao término do ciclo de alfabetização, representa avanço relevante; contudo, sua implementação efetiva está condicionada às condições reais das redes de ensino para sua execução com qualidade. Dessa forma, revela-se imprescindível um compromisso conjunto entre gestores, profissionais da educação e o poder público para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma alfabetização verdadeiramente inclusiva, significativa e transformadora.

As contribuições de Emilia Ferreiro para a alfabetização nos anos iniciais promover uma alteração significativa na compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita. Fundamentada nas teorias construtivistas de Jean Piaget, Ferreiro evidenciou, por meio de estudos empíricos, que a criança não ocupa uma posição passiva nesse processo, mas atua como sujeito ativo na construção de hipóteses acerca da escrita, mesmo antes de sua alfabetização formal. Essa abordagem rompe com a visão tradicional, que concebia a alfabetização como um procedimento mecânico e linear, baseado na memorização de letras e sílabas. Em oposição, Ferreiro propõe que o aprendizado da escrita ocorre por etapas, nas quais as crianças experimentam, testam e ajustam suas concepções sobre o funcionamento da escrita. Essa perspectiva psicogenética enfatiza a relevância de práticas pedagógicas que partam do conhecimento prévio do estudante, valorizem seus

erros como componentes do processo de aprendizagem e estimulem o uso da linguagem escrita em contextos autênticos e significativos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999)

No contexto pós-pandêmico, caracterizado por lacunas e desafios no desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras, a abordagem de Ferreiro revela-se especialmente pertinente ao encorajar educadores a reconhecerem o potencial dos alunos e adotarem estratégias que respeitem seus ritmos e trajetórias individuais de aprendizagem.

De acordo com Teberosky (2003), um ambiente alfabetizador caracteriza-se por possuir uma cultura letrada, composta por livros, textos — sejam digitais ou impressos — e um universo de escritos que circulam socialmente. A comunidade que utiliza continuamente esses textos, promovendo a circulação de ideias contidas neles, é denominada ambiente alfabetizador. Tal configuração possibilita a inserção da língua escrita no cotidiano em processo de alfabetização, por meio de revistas, jornais, gibis, cartazes, palavras escritas em lousas ou em situações cotidianas como outdoors, letreiros de ônibus ou metrô, caixas eletrônicos, entre outros.

Neste sentido, um ambiente alfabetizador caracteriza-se por proporcionar variadas situações autênticas que favorecem o uso da leitura e da escrita, promovendo a participação efetiva dos estudantes. Tal ambiente é organizado pelo docente mediador em colaboração com os alunos, com o propósito de contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, segundo Souza (2005):

A possibilidade de integrar um ambiente cuidadosamente planejado e estruturado, concebido a partir de uma abordagem humanizadora, visa promover a vida, o desenvolvimento, o crescimento e a aprendizagem. Tal espaço busca estabelecer uma influência positiva não apenas para as crianças, mas também para todos os demais atores envolvidos no processo de promoção e construção da qualidade, tanto no contexto institucional quanto nas famílias dessas crianças (SOUZA, 2005, p. 122).

Esta citação evidencia a importância do espaço educativo como um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Um ambiente intencionalmente organizado, acolhedor e humanizado favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também sua segurança emocional, autonomia e capacidade de interação com o mundo. No contexto da alfabetização e do letramento, esse espaço deve ser rico em estímulos, oferecendo materiais variados, cantinhos de leitura, acesso a diferentes gêneros textuais e oportunidades reais de uso da linguagem escrita. Além disso, um ambiente que acolhe e respeita a diversidade das experiências infantis também contribui para o engajamento das famílias, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade. Assim, o espaço físico e simbólico da escola deixa de ser neutro e passa a ser um agente que comunica valores, propósitos pedagógicos e relações de cuidado, sendo essencial para garantir práticas educativas significativas e inclusivas.

Portanto, o ambiente de alfabetização deve ser estruturado de modo a funcionar como uma ferramenta pedagógica eficaz, integrando diversos gêneros textuais acessíveis aos estudantes e propícios à interação. Tal ambiente não privilegia unicamente aspectos estéticos; o material escrito deve estar alinhado às atividades propostas, considerando as necessidades específicas dos alunos,

com o objetivo de promover a construção do conhecimento por parte das crianças. Nesse processo dinâmico de aprendizagem, o docente desempenha a função de mediador.

A função do educador consiste em estabelecer e preservar um ambiente propício à investigação e à descoberta. Por meio de suas próprias descobertas, os estudantes compreendem a relevância da leitura e da escrita, iniciando assim o processo de desenvolvimento de habilidades como leitores e escritores competentes. É fundamental que os materiais utilizados no ambiente de alfabetização estejam ao alcance das crianças, pois isso influencia seu interesse pelo conteúdo. Quanto maior for o contato dos alunos com a cultura escrita, maior será a ampliação de seu conhecimento linguístico.

De acordo com Silva (2018, p. 25), o profissional responsável pela alfabetização dispõe de diversas alternativas metodológicas para promover o processo de alfabetização do educando. Não é possível afirmar que um método seja superior a outro, uma vez que cada abordagem possui fundamentos conceituais específicos que orientam sua aplicação pelo docente. A escolha do método depende de múltiplos fatores, como a especificidade da turma, disciplina, conteúdo e atividade em questão. Os professores envolvidos em turmas que passam pelo processo de alfabetização devem participar continuamente de formações continuadas, as quais lhes proporcionam embasamento teórico adequado acerca dos processos de alfabetização e letramento, visando à implementação de práticas pedagógicas eficazes na aquisição do conhecimento pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as considerações apresentadas, constata-se que alfabetização e letramento representam processos distintos, embora intrinsecamente relacionados, devendo ser abordados de forma integrada durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. A compreensão de que a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, conforme defendido por teóricas como Emilia Ferreiro e Magda Soares, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a linguagem em contextos autênticos, contextualizados e socialmente relevantes.

Os impactos agravados pela pandemia de COVID-19 evidenciaram fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro, tais como o acesso desigual às tecnologias, a insuficiência de recursos didáticos e a demanda por maior investimento na formação docente. Além disso, ressaltaram a urgência na implementação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade e à recuperação das aprendizagens prejudicadas.

A instituição escolar, nesse contexto, reafirma sua função primordial como espaço de mediação, acolhimento e promoção do direito à educação. É responsabilidade de educadores, gestores e da sociedade civil assegurar que todas as crianças tenham acesso à alfabetização e letramento de maneira integral, crítica e humanizadora. Dessa forma, torna-se imprescindível a revisão das práticas pedagógicas, a valorização do ambiente escolar e o fortalecimento da articulação

entre teoria e prática, para transformar os desafios existentes em oportunidades de desenvolvimento e progresso no âmbito educacional.

Ademais, é imprescindível reconhecer que a superação das dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização e letramento não se realiza por meio de medidas emergenciais ou compensatórias, mas por meio de um compromisso contínuo com a garantia da qualidade na educação dos anos iniciais. A implementação de formações docentes fundamentadas em práticas reflexivas, o acesso equitativo aos recursos didáticos e tecnológicos, bem como o engajamento das famílias no cotidiano escolar, constituem estratégias que fortalecem o percurso formativo das crianças. Ao considerar a alfabetização como direito e o letramento como prática social transformadora, reafirma-se a escola como espaço de emancipação e construção da cidadania desde os primeiros anos do percurso escolar.

REFERÊNCIAS

CAETANO PORTO, G.; BURKERT DEL PINO, M. A.; ARNDT MESENBURG, F. **Contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização e letramento no Brasil durante a pandemia da Covid-19.** Revista Brasileira de Alfabetização, 2023. Disponível: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/761?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 22 jun. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 18. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Isadora da Silva. **Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Ufrb, 2018. Disponível em: <http://www.repositoriodigital.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/1706/1/Monografia%20Isadora%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento%20nos%20Anos%20Iniciais%20do%20Ensino%20Fundamental%20-%20CD.pdf>. Acesso 08 set. de 2020.

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista ao Canal Futura, 8 set. 2020. Disponível online.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** In: Revista Brasileira de Educação, 2004.

_____. (2003). **Alfabetização: a ressignificação do conceito.** *Alfabetização e Cidadania*, nº. 16, p 9-17, jul.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra. **Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil.** In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico.* Campinas: Alínea, 2005.

TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: 2003.

ALFABETIZAR PARA TRANSFORMAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO BRASIL



LITERACY TO TRANSFORM: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN TEACHING READING AND WRITING IN BRAZIL

MARIA ANGÉLICA BALLISTA AMARAL CALLERA

Graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo – USP (2007); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional – INEQ (2013); Professora de Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF General Euclides de Oliveira Figueiredo

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre os múltiplos desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no Brasil, destacando as dificuldades estruturais, pedagógicas e sociais que atravessam o processo de ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas. Em um país marcado por profundas desigualdades históricas, a alfabetização ainda representa, para muitos estudantes, a primeira oportunidade de acesso real ao conhecimento formal e à participação cidadã. Ao longo do texto, é realizada uma análise crítica do cenário histórico e contemporâneo da alfabetização no Brasil, evidenciando como fatores como a precarização das condições de trabalho docente, a escassez de políticas públicas eficazes e a falta de formação continuada afetam diretamente a qualidade do ensino. A partir dos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky, o artigo discute os níveis de aquisição da escrita e os obstáculos cognitivos e linguísticos enfrentados pelas crianças durante esse processo. Ressalta-se, ainda, a importância de compreender o percurso de aprendizagem do aluno como algo individual e dinâmico, que exige estratégias pedagógicas diferenciadas e contextualizadas. O texto propõe caminhos possíveis para uma alfabetização significativa, que ultrapasse a mera decodificação de símbolos e se constitua como prática social emancipadora, valorizando a escuta ativa do aluno, a mediação do professor e a construção de sentidos a partir das experiências vividas. Ao final, são apresentadas propostas práticas de

intervenção pedagógica voltadas à promoção de uma alfabetização mais inclusiva e equitativa, reafirmando a crença na educação como instrumento de transformação social. O artigo, portanto, convida à reflexão sobre o papel da escola e do educador na construção de uma sociedade mais justa e alfabetizada, onde a leitura e a escrita sejam, de fato, direitos de todos.

Palavras-chave: alfabetização; leitura; escrita; práticas pedagógicas; exclusão social.

ABSTRACT

This article offers an in-depth reflection on the multiple challenges faced by literacy teachers in Brazil, highlighting the structural, pedagogical, and social difficulties that impact the teaching of reading and writing in public schools. In a country marked by deep historical inequalities, literacy still represents, for many students, the first real opportunity for access to formal knowledge and active citizenship. The text presents a critical analysis of the historical and contemporary context of literacy in Brazil, showing how issues such as the precarious working conditions of teachers, the lack of effective public policies, and the absence of continuing education directly affect the quality of teaching.

Drawing on the studies of Emília Ferreiro and Ana Teberosky, the article discusses the levels of writing acquisition and the cognitive and linguistic challenges faced by children throughout this process. It emphasizes the importance of understanding the student's learning journey as an individual and dynamic path, which demands differentiated and contextualized pedagogical strategies. The article proposes possible paths toward meaningful literacy that goes beyond simple decoding of symbols, framing literacy as a social and emancipatory practice that values the student's voice, the teacher's mediation, and the construction of meaning based on lived experiences. Finally, it presents practical pedagogical intervention strategies aimed at promoting more inclusive and equitable literacy, reaffirming the belief in education as a tool for social transformation. Thus, the article invites reflection on the role of schools and educators in building a more just and literate society, where reading and writing are truly everyone's rights.

Keywords: literacy; reading; writing; pedagogical practices; social exclusion.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento pleno do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Saber ler e escrever não se limita à decodificação de letras e palavras, mas envolve a apropriação crítica da linguagem como instrumento de comunicação, expressão e participação social. Trata-se de um direito básico e inalienável, reconhecido como essencial para o exercício da cidadania e o acesso a outros direitos fundamentais, como saúde, trabalho e cultura. Nesse sentido, alfabetizar vai além da simples transmissão de conteúdos; implica promover a inserção ativa dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, possibilitando-lhes interpretar o mundo, intervir nele e transformá-lo. Como afirma Freire (1989), alfabetizar é um ato político, pois não se trata apenas de aprender a ler palavras, mas de aprender a ler o mundo.

No contexto brasileiro, apesar de avanços conquistados ao longo das últimas décadas — como a ampliação do acesso à educação básica, programas de correção de fluxo escolar e políticas de formação docente —, a alfabetização ainda se configura como um dos grandes desafios enfrentados pelo sistema educacional. Os dados de avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), evidenciam que um número significativo de crianças conclui os primeiros anos do Ensino Fundamental sem alcançar os níveis esperados de proficiência em leitura e escrita. Essa realidade revela a persistência de desigualdades estruturais, a carência de políticas públicas integradas e eficazes e a necessidade urgente de revisão das práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula. Magda Soares (2016) alerta que o fracasso na alfabetização está diretamente relacionado à desarticulação entre teoria e prática, à formação precária dos professores e à ausência de uma concepção ampla e crítica de linguagem. Entre os fatores que contribuem para esse cenário, destacam-se as dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores, que, muitas vezes, atuam em condições adversas, sem o suporte necessário para um trabalho de qualidade. A formação inicial nem sempre contempla os conhecimentos específicos sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, e a ausência de formação continuada impede a atualização das práticas pedagógicas diante das novas demandas educacionais. Soma-se a isso o desafio de lidar com turmas heterogêneas, marcadas por desigualdades socioeconômicas, culturais e cognitivas, que exigem intervenções diferenciadas e metodologias diversificadas. Segundo Moraes (2012), o professor precisa compreender os diferentes níveis de aprendizagem e adotar estratégias coerentes com a realidade dos alunos, promovendo um ambiente de ensino significativo e motivador.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre os entraves e as possibilidades no ensino da leitura e da escrita, com ênfase na atuação docente e nas práticas pedagógicas que favorecem uma alfabetização significativa e transformadora. A partir de uma abordagem histórico-social, será apresentado um panorama da alfabetização no Brasil, contextualizando sua trajetória, suas políticas públicas e seus desafios contemporâneos. Em seguida, serão discutidos os níveis de aprendizagem da escrita conforme os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), cujas contribuições revolucionaram a compreensão do processo de construção do conhecimento escrito pelas crianças, ao evidenciar que elas constroem hipóteses sobre a escrita a partir das interações sociais e do contato com portadores textuais variados.

Além disso, serão analisados os fatores que interferem na aquisição da leitura e da escrita, tais como a concepção de linguagem adotada pela escola, o uso de materiais didáticos, o papel das famílias e o contexto sociocultural dos alunos. Por fim, o artigo apresentará sugestões práticas e destacará experiências bem-sucedidas de alfabetização, com o propósito de contribuir com professores, gestores e pesquisadores que se dedicam a essa importante etapa da educação básica. Acredita-se que, ao valorizar a formação docente, respeitar os saberes dos alunos e investir em metodologias inovadoras e inclusivas, é possível construir uma alfabetização que promova não apenas o domínio

técnico da escrita, mas também a emancipação intelectual e social dos sujeitos, como propõem os pressupostos freirianos (FREIRE, 1996).

O CENÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO E ATUAL

A história da alfabetização no Brasil é marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, que ainda hoje se refletem nos índices de desempenho escolar e nas taxas de analfabetismo. Desde o período colonial, a educação formal esteve restrita a uma parcela privilegiada da população, especialmente os filhos da elite branca e masculina, enquanto a grande maioria — composta por indígenas, africanos escravizados e mulheres — foi sistematicamente excluída do acesso à leitura e à escrita. A educação, nesse contexto, era ofertada majoritariamente por instituições religiosas, especialmente a Igreja Católica, com forte ênfase na moral cristã e na doutrinação religiosa, sendo a alfabetização vista como instrumento de evangelização e não de emancipação (SAVIANI, 2008).

Com o passar dos séculos, mesmo diante das mudanças políticas e sociais, o acesso à alfabetização continuou limitado e excludente. Somente a partir da proclamação da República e, especialmente, nas primeiras décadas do século XX, começaram a surgir movimentos voltados para a ampliação do acesso à educação básica. No entanto, esses esforços foram lentos e desiguais, sendo agravados por políticas educacionais centralizadoras, descontinuidade de programas e ausência de um projeto nacional consistente de alfabetização para todos.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco legal importante ao reconhecer a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental. A partir desse momento, o país passou a desenvolver políticas públicas com o objetivo de universalizar o acesso à educação básica. Iniciativas como o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e, posteriormente, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), além do Plano Nacional de Educação (PNE), contribuíram para a ampliação do número de matrículas na educação básica. Entretanto, o aumento quantitativo não foi acompanhado, na mesma proporção, por avanços qualitativos, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização. Mesmo após anos de escolarização, milhões de brasileiros não dominam plenamente as habilidades básicas de leitura e escrita, configurando o fenômeno do analfabetismo funcional. De acordo com dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), cerca de 11,4 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos, e mais da metade da população economicamente ativa apresenta dificuldades em compreender e produzir textos simples. Isso indica que a alfabetização, embora formalmente iniciada nos primeiros anos do ensino fundamental, não está sendo efetivada de forma significativa e duradoura. Essa situação evidencia falhas tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto na formação inicial e continuada dos professores, além de revelar a influência de fatores externos à escola, como as condições socioeconômicas das famílias, o acesso limitado a materiais de leitura e a falta de políticas públicas integradas.

Nos últimos anos, algumas políticas educacionais têm sido implementadas com o objetivo de enfrentar esse cenário desafiador. A Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em 2019 pelo Ministério da Educação, propõe uma abordagem baseada na ciência cognitiva da leitura e na ênfase da consciência fonológica como base para o processo de alfabetização. Apesar das intenções declaradas, essa política gerou controvérsias entre especialistas e educadores, principalmente por não dialogar com as concepções construtivistas e socioculturais do processo de aprendizagem da escrita, conforme proposto por teóricas como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Em contrapartida, o programa Tempo de Aprender, também do governo federal, tem buscado oferecer apoio pedagógico e formação continuada aos professores alfabetizadores, visando melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, a efetividade dessas políticas ainda é limitada diante da complexidade dos desafios. Como destaca Soares (2016), não basta implementar programas pontuais ou priorizar métodos de ensino descontextualizados: é essencial garantir condições estruturais adequadas, como salas de aula equipadas, acervo literário variado, turmas com número reduzido de alunos e, sobretudo, formação continuada de qualidade para os docentes. A alfabetização não ocorre de forma mecânica; ela exige mediação pedagógica intencional, sensível às realidades culturais, sociais e emocionais dos alunos.

Além disso, é preciso considerar o impacto das desigualdades sociais na aprendizagem. Crianças oriundas de contextos de vulnerabilidade frequentemente enfrentam dificuldades no processo de alfabetização não apenas por questões pedagógicas, mas também devido à carência de estímulos linguísticos em casa, à falta de acesso a livros e à instabilidade familiar e econômica. Como reforça Freire (1996), a alfabetização precisa respeitar os saberes e a vivência dos alunos, construindo pontes entre o conhecimento prévio e os conteúdos escolares, para que a aprendizagem se torne significativa e transformadora.

Dessa forma, é possível afirmar que o cenário da alfabetização no Brasil é desafiador e complexo, exigindo ações articuladas entre diferentes esferas: formação e valorização dos professores, infraestrutura escolar adequada, políticas públicas sustentáveis, práticas pedagógicas inovadoras e a valorização da leitura e da escrita como práticas sociais essenciais à cidadania. Superar o analfabetismo e garantir a alfabetização plena não é tarefa exclusiva da escola, mas sim um compromisso coletivo com o desenvolvimento humano e social de todas as crianças e jovens brasileiros.

A ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY

A partir das contribuições revolucionárias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a alfabetização passou a ser compreendida não como uma simples transmissão de códigos linguísticos, mas como um processo ativo, construtivo e significativo de construção do conhecimento por parte da criança. Essa nova visão rompeu com os métodos tradicionais, centrados na memorização mecânica de letras, sílabas e palavras, e propôs um olhar mais atento ao pensamento infantil e à forma como a criança

compreende e se apropria do sistema de escrita. Fundamentada na teoria psicogenética de Jean Piaget, a abordagem desenvolvida pelas autoras ficou conhecida como Psicogênese da Língua Escrita, e representou uma verdadeira revolução no campo da alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram, por meio de pesquisas empíricas com crianças em diferentes faixas etárias e contextos sociais, que o processo de aprendizagem da escrita não se dá de forma linear ou passiva. Ao contrário do que previam os métodos tradicionais — como o fônico, o silábico ou cartilha, as crianças, mesmo antes da escolarização formal, já possuem hipóteses próprias sobre a escrita, construídas a partir de suas vivências e observações do mundo letrado. Assim, elas passam por uma sequência de níveis de conceitualização da escrita, que vão desde o estágio pré-silábico até o nível alfabético, com diferentes graus de compreensão sobre a relação entre a fala e a escrita. Os níveis psicogenéticos da escrita descritos pelas autoras são os seguintes: Nível pré-silábico: a criança ainda não compreende que há uma correspondência entre as letras e os sons da fala. Ela pode usar traços, desenhos, letras soltas ou até cópias sem sentido, acreditando que está escrevendo.

Nível silábico: a criança passa a associar uma letra ou sílaba escrita a cada sílaba falada, mas de forma ainda imprecisa. Por exemplo, ao escrever "casa", ela pode escrever apenas "CA" ou "SA".

Nível silábico-alfabético: há uma tentativa de ampliar a correspondência entre fala e escrita, mas a criança ainda oscila entre registros silábicos e alfabéticos.

Nível alfabético: a criança atinge a compreensão de que a escrita representa fonemas por meio de letras ou grupos de letras, e consegue escrever palavras com maior regularidade e precisão.

Cada um desses níveis representa não apenas uma etapa no processo de alfabetização, mas uma estrutura de pensamento sobre a escrita. Portanto, compreender em que nível a criança se encontra permite ao educador propor intervenções pedagógicas significativas, respeitando sua lógica interna de aprendizagem e favorecendo sua progressão.

Essa abordagem exige uma mudança profunda na prática pedagógica e na postura do professor alfabetizador. Em vez de aplicar métodos mecânicos e uniformes, baseados em exercícios repetitivos e cópias descontextualizadas, o educador precisa assumir o papel de mediador e pesquisador da aprendizagem. Isso implica observar atentamente o que a criança sabe, escutá-la com interesse genuíno, identificar suas hipóteses e oferecer situações didáticas que estimulem a reorganização e o avanço de suas ideias. Como destaca Ferreiro (2001), a criança que erra não está "errando" no sentido tradicional do termo, mas está pensando e elaborando uma explicação plausível segundo sua lógica, o que é essencial para a aprendizagem.

Nesse contexto, o erro pedagógico deixa de ser visto como falha a ser corrigida imediatamente e passa a ser valorizado como parte natural e produtiva da aprendizagem. Essa concepção rompe com a lógica da avaliação classificatória e punitiva, defendendo uma prática de avaliação diagnóstica, formativa e contínua. O erro, portanto, revela o nível de compreensão da criança e indica caminhos para a intervenção pedagógica. Como ressalta Soares (2004), "a construção do conhecimento da

linguagem escrita é marcada por avanços e retrocessos, e o papel do educador é compreender esse movimento e promover o deslocamento progressivo das hipóteses infantis".

Além disso, a proposta de Ferreiro e Teberosky reforça a importância de oferecer à criança um ambiente letrado rico, estimulante e funcional, com acesso a diferentes portadores de texto, como livros, listas, bilhetes, cartazes, receitas, entre outros. O contato frequente com práticas sociais de leitura e escrita permite à criança perceber o sentido da linguagem escrita e construir seu conhecimento de forma contextualizada. A alfabetização, nesse sentido, deve estar articulada ao letramento, ou seja, à inserção efetiva da criança nas práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita no cotidiano (SOARES, 2003).

Outro ponto importante da abordagem psicogenética é a ênfase na individualidade do processo de aprendizagem. Cada criança tem um ritmo próprio de desenvolvimento, que depende de fatores internos e externos — como a maturação cognitiva, o ambiente familiar, as experiências sociais e a mediação pedagógica. Por isso, o professor deve abandonar a lógica da homogeneização e trabalhar com planejamento diferenciado, respeitando os diferentes níveis e necessidades dos alunos.

A psicogênese da língua escrita trouxe, portanto, uma nova compreensão sobre a alfabetização, que reconhece a criança como sujeito ativo do processo e valoriza o pensamento infantil como ponto de partida para o ensino. Suas implicações vão além da teoria: transformam o modo como o educador se posiciona em sala de aula, como planeja, como avalia e como interage com os estudantes. Ao adotar essa perspectiva, o professor amplia sua capacidade de promover uma alfabetização mais humana, significativa e emancipada.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

O trabalho do professor alfabetizador no Brasil é permeado por uma complexa rede de desafios que ultrapassam os limites da sala de aula e se estendem às esferas da formação, das condições materiais, das políticas públicas e das relações sociais. Ser alfabetizador, no contexto brasileiro, significa atuar diariamente na linha de frente de um sistema educacional marcado por desigualdades históricas, ausência de investimentos estruturais e desvalorização da profissão docente. Nesse cenário, o educador precisa não apenas ensinar a ler e escrever, mas também lidar com múltiplos fatores que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos primeiros grandes obstáculos enfrentados por esses profissionais diz respeito à formação inicial. Muitos cursos de licenciatura, especialmente em Pedagogia, ainda carecem de uma abordagem consistente e aprofundada sobre os fundamentos teóricos, metodológicos e didáticos da alfabetização. Em grande parte das instituições de ensino superior, o processo de aquisição da linguagem escrita é tratado de forma fragmentada e superficial, sem articulação entre teoria e prática. Como alerta Mortatti (2000), a formação docente no Brasil muitas vezes negligencia os estudos mais atualizados sobre a psicogênese da escrita, o letramento e os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. O resultado é que muitos professores ingressam na carreira

sem o preparo adequado para enfrentar a diversidade de situações e dificuldades presentes no cotidiano escolar.

Além disso, a formação continuada, que deveria funcionar como espaço de aprofundamento, troca de experiências e reflexão crítica sobre a prática, frequentemente se apresenta como um processo burocratizado, descontextualizado e pouco efetivo. Muitas vezes, os cursos oferecidos pelas redes de ensino não consideram as reais demandas dos professores, nem se baseiam em metodologias participativas. A ausência de programas sistemáticos e permanentes de formação continuada dificulta a atualização das práticas pedagógicas e compromete a capacidade do professor de responder aos desafios contemporâneos da alfabetização.

Outro desafio recorrente refere-se à precarização das condições de trabalho, que afeta diretamente a motivação, a saúde mental e a qualidade do ensino oferecido. Salas superlotadas, com turmas de 30, 35 ou até mais alunos, dificultam a atenção individualizada necessária durante o processo de alfabetização, que exige acompanhamento próximo, escuta sensível e intervenções personalizadas. A falta de materiais didáticos diversificados e adequados — como livros de literatura infantil, jogos pedagógicos, fichas, cadernos de apoio e recursos tecnológicos — limita a capacidade do professor de planejar atividades significativas e motivadoras. Soma-se a isso a infraestrutura deficiente de muitas escolas, com salas mal iluminadas, mobiliário inadequado, ausência de bibliotecas ativas e ambientes pouco acolhedores, que comprometem o desenvolvimento pleno das práticas de leitura e escrita.

A questão salarial também não pode ser ignorada. Muitos professores alfabetizadores recebem remunerações incompatíveis com a complexidade de suas funções, o que contribui para a desvalorização da carreira docente e impacta negativamente a autoestima e a permanência dos profissionais na rede pública. A sobrecarga de trabalho é outro fator alarmante: além das horas em sala de aula, os professores precisam lidar com exigências administrativas, preenchimento de documentos, relatórios, reuniões, formações compulsórias e outras demandas que consomem o tempo destinado ao planejamento e ao estudo. Essa situação acaba gerando estresse, adoecimento e exaustão emocional, fatores que interferem diretamente na qualidade do ensino.

Paralelamente a esses desafios estruturais, o professor alfabetizador enfrenta diariamente os efeitos das desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar. Muitas crianças chegam à escola sem acesso prévio à cultura letrada, sem incentivo à leitura em casa, com dificuldades alimentares, emocionais ou cognitivas que interferem na aprendizagem. Em regiões marcadas por vulnerabilidade social, violência, insegurança alimentar e desemprego, o ambiente familiar nem sempre oferece condições para apoiar o desenvolvimento escolar. Como destaca Freire (1996), não se pode alfabetizar sem levar em conta o contexto de vida do educando; é preciso compreender a realidade do aluno para mediar, com sensibilidade e intencionalidade, o processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, o professor precisa desenvolver competências socioemocionais e pedagógicas complexas, que vão muito além do domínio dos conteúdos escolares. Ele precisa ser empático, resiliente, reflexivo e criativo, capaz de reconhecer os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem e

propor intervenções contextualizadas, que façam sentido para os alunos. Como ressalta Kramer (2011), alfabetizar requer compreender o sujeito em sua totalidade — suas histórias, seus medos, seus desejos, seus conhecimentos prévios — e transformar esses elementos em ponto de partida para uma prática educativa significativa.

Apesar das adversidades, é importante destacar a resistência e o compromisso ético de muitos professores, que, mesmo diante de condições adversas, reinventam suas práticas, constroem redes de apoio entre colegas e buscam caminhos para garantir o direito à alfabetização. São educadores que enxergam a alfabetização não como um fim em si mesmo, mas como um processo de formação integral do sujeito, que envolve autonomia, criticidade e participação cidadã.

Portanto, os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores exigem ações articuladas entre diferentes instâncias: universidades, secretarias de educação, escolas e sociedade civil. É preciso repensar a formação inicial e continuada, investir na valorização profissional, garantir infraestrutura adequada e desenvolver políticas públicas que assegurem condições reais de trabalho e aprendizagem. Sem isso, será impossível garantir que todas as crianças brasileiras tenham acesso a uma alfabetização plena, significativa e emancipadora.

FATORES QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo multifacetado, que envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. No entanto, esse percurso pode ser interrompido ou dificultado por uma série de fatores que vão desde o contexto socioeconômico da criança até as metodologias de ensino adotadas na escola. Compreender essas barreiras é fundamental para que professores, gestores e formuladores de políticas educacionais possam desenvolver estratégias efetivas para enfrentá-las.

Um dos fatores mais recorrentes e determinantes é o contexto socioeconômico em que a criança está inserida. Famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, com baixos níveis de escolaridade e acesso limitado a bens culturais, tendem a oferecer menos estímulos à linguagem oral e escrita. A escassez de livros em casa, a ausência de práticas como leitura de histórias, escrita de bilhetes ou diálogos ricos em vocabulário são aspectos que dificultam o desenvolvimento das competências linguísticas básicas antes mesmo da entrada na escola. Como afirmam Soares (2004) e Mortatti (2000), a desigualdade no acesso à cultura escrita é uma das principais causas da defasagem na aprendizagem da leitura e escrita.

Além disso, o ambiente escolar nem sempre consegue compensar essas lacunas. Muitas vezes, o currículo é engessado, com atividades descontextualizadas e distantes da realidade dos alunos. Práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na decodificação de palavras, na repetição de sílabas e em exercícios mecânicos não despertam o interesse nem contribuem para uma compreensão significativa da linguagem escrita. A criança precisa compreender que ler e escrever são práticas sociais com sentido, utilizadas em diferentes contextos e para múltiplos propósitos —

comunicar-se, organizar ideias, registrar informações, expressar sentimentos ou refletir sobre o mundo.

Outro fator crítico são os transtornos e dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia, a disortografia, o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e o transtorno do processamento auditivo. Muitas vezes, essas condições não são diagnosticadas precocemente, o que compromete a eficácia das intervenções pedagógicas. É importante destacar que dificuldades de aprendizagem não devem ser confundidas com falta de capacidade intelectual. Crianças com transtornos de aprendizagem possuem potencial cognitivo, mas necessitam de estratégias diferenciadas, acompanhamento especializado e tempo adequado para aprender.

Paralelamente, a formação dos professores também influencia diretamente a superação ou agravamento dessas dificuldades. Docentes que não foram devidamente preparados para identificar sinais de dificuldades de aprendizagem ou para adaptar suas práticas pedagógicas podem, mesmo sem intenção, reforçar a exclusão e o fracasso escolar. Como salienta Freire (1996), ensinar exige sensibilidade, escuta atenta e respeito à diversidade dos saberes e ritmos de cada estudante.

Além dos aspectos já mencionados, é necessário considerar também fatores emocionais e afetivos. Crianças que vivenciam situações de violência, abandono, insegurança ou rejeição em casa ou na escola podem desenvolver bloqueios emocionais que afetam significativamente sua autoestima e, por consequência, sua relação com a aprendizagem. Um ambiente escolar acolhedor, onde o aluno se sinta valorizado e compreendido, é condição indispensável para que ele se engaje nos processos de leitura e escrita.

O uso das tecnologias de forma inadequada também pode representar um obstáculo. Embora os dispositivos digitais possam ser aliados no processo de alfabetização, seu uso excessivo e passivo, como no consumo contínuo de vídeos e jogos que não exigem reflexão ou linguagem verbal estruturada, pode limitar o desenvolvimento da oralidade, da escuta atenta e da capacidade de concentração — habilidades fundamentais para o processo de alfabetização.

Por fim, a ausência de políticas públicas estruturadas e contínuas que garantam investimentos em formação docente, infraestrutura adequada e materiais didáticos de qualidade também contribui para a manutenção das dificuldades de aprendizagem. A alfabetização exige não apenas ações pontuais, mas um compromisso coletivo e permanente com a educação básica, desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Portanto, superar os obstáculos que dificultam a aprendizagem da leitura e escrita demanda um olhar atento e integral para o estudante, considerando seus contextos, suas potencialidades e necessidades específicas. É fundamental que o processo de alfabetização seja mediado por práticas pedagógicas sensíveis, significativas e interativas, que valorizem os saberes prévios dos alunos, respeitem seus diferentes tempos e estilos de aprendizagem, e promovam uma relação positiva com a leitura e a escrita como ferramentas de expressão, autonomia e transformação social.

ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Diante dos múltiplos desafios que atravessam o processo de alfabetização no Brasil, torna-se cada vez mais evidente que a atuação do professor deve ir além da simples aplicação de métodos tradicionais. É necessário adotar estratégias pedagógicas criativas, contextualizadas e centradas no desenvolvimento integral da criança, considerando suas necessidades, experiências e ritmos individuais. A prática alfabetizadora, para ser transformadora, deve apoiar-se em princípios como a escuta ativa, o respeito aos diferentes níveis de aprendizagem, a valorização do erro como parte do percurso e o reconhecimento dos saberes prévios dos alunos.

A escuta sensível por parte do educador é um ponto de partida fundamental. Ela permite compreender o percurso singular de cada aluno, identificar dificuldades precocemente e propor intervenções ajustadas às suas necessidades. Conforme apontam autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a criança já chega à escola com hipóteses sobre a escrita, construídas a partir de seu convívio com a linguagem em contextos familiares e sociais. Cabe ao professor reconhecer essas hipóteses e orientá-las, promovendo a construção gradual de conhecimentos mais sistematizados sobre o funcionamento da língua escrita.

Entre as estratégias mais eficazes no processo de alfabetização, podemos destacar:

A utilização de textos diversos, com diferentes gêneros e funções sociais: contos, receitas, bilhetes, listas, jornais, músicas, poemas, quadrinhos e outros tipos textuais ampliam o repertório linguístico das crianças e demonstram que a linguagem escrita serve a múltiplos propósitos no cotidiano. Trabalhar com diversidade textual também permite que o aluno compreenda os usos sociais da leitura e da escrita, favorecendo o desenvolvimento da consciência de que a linguagem é instrumento de comunicação e organização do pensamento.

A produção textual pelos próprios alunos: escrever com sentido, a partir de vivências reais, é uma das formas mais potentes de consolidar a aprendizagem da escrita. Relatar experiências, escrever cartas, criar histórias, registrar receitas feitas na escola ou escrever convites para eventos são atividades que envolvem a criança em um contexto significativo, estimulando o uso funcional da linguagem.

Projetos pedagógicos interdisciplinares: ao articular diferentes áreas do conhecimento em torno de temas de interesse da turma, os projetos promovem o envolvimento ativo dos estudantes e oferecem oportunidades reais de leitura e escrita. Por exemplo, um projeto sobre alimentação saudável pode incluir a leitura de embalagens, produção de cardápios, entrevistas com profissionais da saúde e elaboração de textos informativos.

Jogos e atividades lúdicas: brincadeiras, jogos fonológicos, jogos de memória com palavras, bingo de letras e atividades com rimas contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, da percepção auditiva, da discriminação visual e da coordenação motora fina — todas habilidades essenciais para a alfabetização. O lúdico, além de facilitar a aprendizagem, torna o processo mais prazeroso e envolvente.

Outro aspecto essencial é a organização do ambiente alfabetizador. Um espaço fisicamente acessível, visualmente estimulante e repleto de materiais diversificados — como cartazes com letras

e palavras, biblioteca de sala, cantinho da escrita, alfabeto móvel, murais de produções — convida os alunos a interagir com a leitura e a escrita de forma espontânea. Um ambiente alfabetizador não é apenas decorativo: ele é funcional e deve refletir as práticas de leitura e escrita em uso na sala.

A mediação pedagógica do professor nesse contexto é indispensável. Ele deve planejar atividades com diferentes níveis de complexidade, propor desafios que instiguem a curiosidade e o raciocínio dos alunos, e fazer intervenções pontuais que incentivem a autonomia e a reflexão. Um exemplo prático é, ao notar que uma criança escreve “FAN” para “fã”, questionar: “Como você acha que a palavra começa? Que som você ouviu primeiro?” — conduzindo o aluno a pensar sobre a correspondência entre som e letra, sem desvalorizar sua tentativa.

Também é necessário valorizar a avaliação formativa e contínua, que não se limita a provas ou registros numéricos. Observar as produções dos alunos, seus avanços e dificuldades, permite ao professor planejar intervenções mais eficazes e dar devolutivas construtivas que orientem os próximos passos da aprendizagem.

A parceria com as famílias é outro eixo fundamental para o sucesso do processo alfabetizador. A escola não pode caminhar sozinha. Envolver os pais e responsáveis em atividades como rodas de leitura, oficinas de escrita, feiras literárias, envio de bilhetes com sugestões de leituras para casa, ou mesmo encontros para explicar as etapas da alfabetização fortalece o vínculo entre escola e família. Isso cria uma rede de apoio que amplia os contextos de uso da linguagem escrita, promovendo uma cultura letrada no ambiente doméstico.

Vale destacar ainda que estratégias eficazes de intervenção devem levar em conta os aspectos emocionais da aprendizagem. Uma criança que se sente segura, acolhida e valorizada tende a se engajar mais nas atividades escolares. Por isso, práticas pedagógicas que promovem o afeto, o respeito mútuo e a valorização das conquistas individuais fortalecem a autoestima e contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da confiança no aprender.

Por fim, é importante lembrar que nenhuma estratégia isolada dá conta da complexidade do processo de alfabetização. O que realmente faz a diferença é a combinação de múltiplas abordagens, ajustadas ao contexto e às características da turma, em um processo contínuo de observação, escuta e reinvenção da prática docente. O professor alfabetizador é, antes de tudo, um pesquisador da sua sala de aula: observa, testa, adapta, replaneja e, acima de tudo, acredita no potencial de cada criança para se tornar leitora e produtora de textos no mundo.

EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Apesar dos inúmeros desafios que ainda persistem no campo da alfabetização no Brasil, é possível identificar diversas experiências bem-sucedidas que evidenciam o potencial transformador da educação quando há investimento adequado, formação docente de qualidade e comprometimento pedagógico. Essas práticas demonstram que, mesmo diante de realidades adversas, é possível promover avanços significativos na aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo quando há articulação entre políticas públicas eficazes e ações pedagógicas intencionais.

Uma das iniciativas de maior destaque nas últimas décadas foi o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012. Com o objetivo de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, o PNAIC promoveu formações continuadas para professores, disponibilização de materiais didáticos e incentivo ao acompanhamento sistemático da aprendizagem. Essa proposta teve impacto positivo em diversas redes de ensino, pois promoveu uma mudança de paradigma: da prática isolada para o trabalho colaborativo entre professores e gestores, com foco no planejamento coletivo, na escuta pedagógica e na valorização do percurso de aprendizagem de cada estudante.

Outro exemplo relevante é o programa federal Tempo de Aprender, implementado com a finalidade de fortalecer a alfabetização nas escolas públicas, oferecendo suporte à gestão escolar, formação docente estruturada e produção de materiais didáticos compatíveis com o ciclo de alfabetização. Essa iniciativa também inclui o incentivo à tutoria pedagógica, com a presença de professores experientes apoiando os colegas em formação, o que amplia as possibilidades de troca de saberes e fortalecimento da prática docente. O programa reconhece a importância da atuação do professor como peça-chave para o sucesso escolar dos alunos e investe na profissionalização como estratégia essencial.

Em nível regional e municipal, diversas redes de ensino vêm inovando com práticas exitosas e contextualizadas. Cidades que investem em rodas de leitura, oficinas de escrita, feiras literárias, ambientes alfabetizadores ricos e interativos, além de avaliações diagnósticas contínuas, têm colhido resultados expressivos. A integração da literatura ao cotidiano escolar, por meio de projetos de letramento literário, tem demonstrado forte impacto no desenvolvimento da consciência fonológica, na ampliação do vocabulário e na formação do leitor crítico.

Além disso, escolas que desenvolvem projetos interdisciplinares envolvendo a cultura local, as tradições populares e os saberes das famílias possibilitam uma alfabetização mais significativa e enraizada na realidade do aluno. O envolvimento da comunidade escolar, nesse contexto, tem sido fundamental para promover o pertencimento e a valorização da escola como espaço de transformação.

Importante também destacar que muitas dessas práticas exitosas são sustentadas por políticas públicas que reconhecem a alfabetização como prioridade nacional. Planos de educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE), e diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferecem respaldo legal e pedagógico para a atuação docente, apontando metas claras e competências essenciais que devem ser trabalhadas nos anos iniciais.

No entanto, para que essas políticas sejam verdadeiramente efetivas, é necessário que sejam acompanhadas de investimentos concretos em valorização profissional, infraestrutura escolar, tempo para planejamento docente e recursos pedagógicos adequados. Quando essas condições estão presentes, o trabalho do professor alfabetizador se fortalece, e os resultados aparecem tanto no desempenho escolar quanto no fortalecimento da autoestima e da autonomia dos estudantes.

Por fim, é essencial compreender que experiências bem-sucedidas não devem ser vistas como modelos fechados, mas como inspirações que podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada escola. O protagonismo docente, aliado ao apoio institucional e à escuta ativa dos alunos, constitui o alicerce de uma prática alfabetizadora eficaz e transformadora. Quando a alfabetização é tratada como um direito de todos, com compromisso, sensibilidade e ações coordenadas, ela se torna uma ferramenta poderosa de inclusão social e emancipação cidadã.

Essas vivências revelam que os caminhos para uma alfabetização de qualidade passam necessariamente por políticas públicas estruturadas, práticas pedagógicas reflexivas e o fortalecimento da escola pública como espaço de equidade e justiça social. É nesse cenário que se constrói a esperança de um país mais leitor, mais crítico e mais justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar é muito mais do que ensinar a codificar e decodificar palavras. É, sobretudo, um ato político e transformador que abre caminhos para a autonomia, a cidadania e a construção de uma sociedade mais justa. Trata-se de inserir o sujeito no mundo da cultura escrita, proporcionando-lhe instrumentos para interpretar a realidade, questioná-la e agir sobre ela. No Brasil, esse processo ainda enfrenta inúmeros obstáculos, como desigualdades sociais, falta de investimento contínuo na formação de professores, currículos engessados e práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade vivida pelos alunos.

Contudo, ao mesmo tempo em que os desafios são muitos, as possibilidades também se multiplicam. Quando há investimento em formação docente continuada, em metodologias ativas e em políticas públicas que reconheçam a alfabetização como um direito fundamental, surgem experiências significativas e transformadoras. A alfabetização deixa de ser apenas uma etapa escolar para se tornar uma ação humanizadora, que respeita os tempos e os percursos de aprendizagem de cada criança. O compromisso com uma educação de qualidade exige que todos os envolvidos no processo — professores, gestores, famílias e o poder público — assumam a responsabilidade coletiva por garantir que toda criança tenha acesso a uma alfabetização plena, crítica e significativa.

As contribuições de teóricas como Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram fundamentais para a compreensão da alfabetização como um processo construtivo, contínuo e interativo. Suas pesquisas romperam com o modelo tradicional, que via o aluno como uma tábula rasa, e colocaram a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, o papel do educador ganha ainda mais relevância, pois é ele quem atua como mediador entre o saber e o aluno, organizando situações didáticas desafiadoras, respeitando as hipóteses construídas pelas crianças e promovendo avanços progressivos no domínio da linguagem escrita. Esse educador precisa ser reconhecido, valorizado e apoiado com condições de trabalho dignas, tempo para planejar e acesso a formações continuadas que dialoguem com sua realidade escolar.

É urgente que a alfabetização seja colocada no centro das políticas educacionais, com metas claras, estratégias bem definidas e acompanhamento sistemático dos processos de ensino e aprendizagem.

A erradicação do analfabetismo — inclusive o funcional, que compromete significativamente a participação plena dos sujeitos na vida social — requer ações inter setoriais, investimentos estruturantes e um olhar sensível para as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar. Isso significa reconhecer que alfabetizar é um ato de justiça social e que todo esforço para garantir esse direito básico deve ser priorizado nas agendas políticas, acadêmicas e pedagógicas.

Ao alfabetizar para transformar, reafirmamos a crença no poder emancipador da leitura e da escrita. Elas não são apenas habilidades técnicas, mas práticas sociais que permitem o exercício da cidadania, a ampliação da consciência crítica e o fortalecimento da democracia. A criança que aprende a ler e escrever de forma significativa passa a interpretar o mundo com mais profundidade, a participar ativamente de sua comunidade e a fazer escolhas mais conscientes. Por isso, garantir uma alfabetização de qualidade desde os anos iniciais é um passo decisivo para romper ciclos de exclusão e construir uma sociedade mais igualitária.

Em última instância, alfabetizar com compromisso ético e político é assumir a escola como um espaço de transformação da realidade. É entender que cada criança carrega consigo uma bagagem cultural, afetiva e linguística que precisa ser valorizada. É compreender que os saberes escolares só fazem sentido quando dialogam com a vida, quando têm propósito e quando respeitam o tempo de cada aprendiz. Portanto, alfabetizar para transformar é também acreditar que a educação é, por excelência, o caminho mais potente para construir um país mais justo, democrático e inclusivo. É esse o compromisso que precisa nos mover: o de garantir a todas as crianças o direito de aprender, de sonhar e de escrever sua própria história.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Tempo de Aprender. Brasília: MEC/SEB, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/tempo-de-aprender>. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Carta de princípios da Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 17. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: uma história de sua constituição e de seu desenvolvimento. Brasília: INEP, 2000.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Alfabetização: a questão dos métodos. Campinas: Papirus, 2005.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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



TEACHER'S MENTAL HEALTH: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE CONTEMPORARY SCHOOL CONTEXT

MARIA APARECIDA REYES

Doutora em Educação. Atua na área de educação infantil; Professora vinculada à prefeitura do município de São Paulo.

RESUMO

A saúde mental do professor tem sido objeto de crescente preocupação, especialmente no contexto da intensificação das exigências profissionais e da precarização das condições de trabalho. O presente artigo visa discutir os principais fatores que impactam a saúde mental dos docentes, contextualizando-os na realidade das escolas públicas brasileiras. O estudo é do tipo analítico, baseado em revisão bibliográfica e análise crítica de dados secundários, e procura destacar como a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional e a falta de suporte institucional contribuem para o adoecimento psíquico dos profissionais da educação. Além disso, aborda práticas e políticas que podem atuar na promoção do bem-estar docente. Os resultados apontam para a urgência de um olhar mais humanizado e preventivo sobre a saúde mental dos educadores, envolvendo todos os atores da comunidade escolar e instâncias governamentais. O artigo conclui com sugestões práticas de enfrentamento do problema, com base em experiências exitosas documentadas na literatura.

Palavras-chave: Saúde mental; Professor; Estresse; Adoecimento; Educação.

SUMMARY

The teacher's mental health has been the subject of growing concern, especially in the context of the intensification of professional demands and the precariousness of working conditions. This article aims to discuss the main factors that impact the mental health of teachers, contextualizing them in the reality of Brazilian public schools. The study is of the analytical type, based on bibliographic review and critical analysis of secondary data, and seeks to highlight how work overload, professional devaluation and lack of institutional support contribute to the psychic illness of education professionals. In addition, it addresses practices and policies that can act to promote teaching well-being. The results point to the urgency of a more humanized and preventive look at the mental health of educators, involving all actors in the school community and government instances. The article concludes with practical suggestions to confront the problem, based on successful experiences documented in the literature.

Keywords: Mental Health; Teacher; Stress; Illness; Education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a saúde mental dos professores ganhou centralidade nas discussões educacionais. A valorização do bem-estar psíquico no ambiente escolar emerge não apenas como uma demanda dos profissionais, mas como um fator determinante para a qualidade do ensino. A escolha por investigar esta temática se justifica pela crescente visibilidade dos transtornos mentais entre docentes, como ansiedade, depressão e síndrome de burnout, e pela escassez de políticas públicas eficazes voltadas à saúde do trabalhador da educação.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os principais fatores que afetam a saúde mental dos professores e propor caminhos viáveis para a promoção de seu bem-estar. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar os principais agentes estressores no cotidiano docente; compreender os impactos do adoecimento psíquico na prática pedagógica; e discutir estratégias institucionais e pessoais de enfrentamento desses desafios.

O artigo está estruturado em três seções principais. A primeira apresenta um panorama histórico do trabalho docente e sua evolução até o cenário atual. Em seguida, são discutidos os fatores de risco e as principais consequências do adoecimento mental entre professores. Por fim, explora-se um conjunto de estratégias possíveis para a promoção da saúde mental no ambiente escolar.

Convidamos o leitor a refletir sobre como cuidar de quem cuida, ampliando o olhar para além do desempenho técnico e reconhecendo a centralidade da saúde emocional na prática pedagógica.

O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO HISTÓRICO

Ao longo do tempo, o papel do professor foi sendo ressignificado de acordo com as mudanças sociais, econômicas e políticas. Na contemporaneidade, o docente enfrenta uma multiplicidade de tarefas que extrapolam a atuação em sala de aula, como planejamento, preenchimento de documentos burocráticos, atendimento às famílias e participação em conselhos escolares.

Segundo Frigotto (2017), a escola pública tornou-se o espaço da contradição, onde se exige cada vez mais do professor, ao passo que se nega a ele os recursos mínimos para exercer seu ofício com dignidade. Esse quadro de cobranças excessivas, somado à falta de reconhecimento social e à insegurança institucional, contribui para o surgimento de sintomas como exaustão emocional e perda de sentido no trabalho.

Em consonância, Maslach e Jackson (2001) definem a síndrome de burnout como um estado de esgotamento físico e mental, resultante de experiências crônicas de estresse ocupacional, sendo muito comum entre educadores.

FATORES DE RISCO PARA A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR

Diversos estudos identificam fatores estruturais que impactam negativamente a saúde psíquica dos professores. Entre os principais, destacam-se:

- Sobrecarga de trabalho: múltiplas turmas, excesso de alunos por sala, acúmulo de funções e longas jornadas contribuem significativamente para o desgaste.
- Falta de reconhecimento profissional: baixos salários, escassa valorização social e invisibilidade das conquistas pedagógicas corroem a autoestima do profissional.
- Violência no ambiente escolar: conflitos com estudantes e familiares, além de situações de violência física e simbólica, são apontadas por Tardif (2014) como fontes relevantes de sofrimento.
- Pressão por resultados: a exigência de metas e índices de desempenho, por vezes dissociados da realidade escolar, intensifica a ansiedade e a sensação de fracasso.

Segundo Codo (2002), o professor doente mentalmente ensina menos, adocece mais e se afasta com frequência do trabalho, comprometendo a continuidade dos vínculos pedagógicos com seus alunos.

A saúde mental dos professores tem se tornado uma preocupação crescente no cenário educacional contemporâneo. A profissão, tradicionalmente associada à vocação e à dedicação, tem sido

atravessada por uma série de fatores estruturais que comprometem o bem-estar psíquico desses profissionais e, por consequência, a qualidade do ensino oferecido aos alunos. A seguir, aprofundam-se alguns dos principais fatores de risco citados no texto-base, ressaltando seus desdobramentos no cotidiano docente.

SOBRECARGA DE TRABALHO

A intensificação das jornadas de trabalho, marcada pelo acúmulo de turmas, múltiplas disciplinas, grande número de alunos e tarefas administrativas, é um dos elementos mais nocivos à saúde mental dos professores. Essa sobrecarga não se restringe ao tempo em sala de aula, mas se estende às horas dedicadas a planejamento, correção de atividades, reuniões pedagógicas e cumprimento de demandas burocráticas. Com isso, o tempo para descanso, lazer e autocuidado se torna escasso, favorecendo quadros de exaustão, estresse crônico e burnout.

FALTA DE RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

A desvalorização da carreira docente — evidenciada por baixos salários, falta de progressão na carreira, ausência de incentivos e uma cultura que subestima a importância do trabalho educacional — compromete a autoestima do professor. A invisibilidade das conquistas pedagógicas, muitas vezes ignoradas por gestores e pela sociedade, contribui para um sentimento de desamparo e frustração. O reconhecimento simbólico e material é essencial para manter a motivação e o engajamento com o trabalho.

VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente escolar, que deveria ser um espaço seguro e acolhedor, muitas vezes se torna um local de tensão constante. A violência, seja ela física, verbal ou simbólica, afeta diretamente a saúde emocional do professor. Conflitos com alunos indisciplinados, agressões por parte de familiares, intimidações e situações de desrespeito desestabilizam o profissional e geram medo, ansiedade e, em casos mais graves, traumas. A ausência de suporte institucional agrava ainda mais essa realidade.

PRESSÃO POR RESULTADOS

As exigências por desempenho e produtividade na educação, traduzidas em metas, avaliações externas e rankings, têm imposto um ritmo desumano à prática docente. Frequentemente, tais cobranças desconsideram o contexto socioeconômico das escolas, as condições de trabalho e os desafios enfrentados no cotidiano. O professor, pressionado a “entregar resultados”, mesmo diante de adversidades, acaba se sentindo responsável por fracassos que muitas vezes escapam ao seu controle, o que eleva os níveis de ansiedade, culpa e frustração.

CONSEQUÊNCIAS DO ADOECIMENTO

Como aponta Codo (2002), o adoecimento psíquico do professor tem impactos diretos na dinâmica escolar. Um profissional emocionalmente fragilizado tende a se afastar mais do trabalho, o que quebra a continuidade das relações pedagógicas e prejudica o vínculo com os alunos. Além disso, o sofrimento mental pode comprometer a qualidade da mediação do conhecimento, tornando o professor mais vulnerável a episódios de irritabilidade, desmotivação e desatenção.

CONSEQUÊNCIAS DO ADOECIMENTO DOCENTE

Além das implicações diretas no desempenho profissional, o adoecimento psíquico também compromete a capacidade de inovação pedagógica, reduz a criatividade do professor e interfere negativamente na mediação de conflitos escolares. A falta de equilíbrio emocional pode resultar em uma postura mais rígida ou indiferente diante das necessidades dos alunos, comprometendo a construção de vínculos afetivos e prejudicando o processo de aprendizagem.

O ambiente familiar do professor também é impactado, uma vez que o sofrimento mental acumulado no ambiente escolar muitas vezes é levado para casa, influenciando negativamente as relações pessoais. O acúmulo de frustrações e a ausência de suporte institucional podem gerar sentimentos de impotência, isolamento e, em casos mais graves, quadros de depressão profunda e ideação suicida.

O adoecimento docente acarreta ainda custos financeiros e sociais consideráveis para os sistemas educacionais. Altos índices de absenteísmo e rotatividade de professores geram instabilidade no processo educativo, descontinuidade pedagógica e sobrecarga para os colegas que permanecem em atividade. Como resultado, a qualidade do ensino é comprometida e os alunos também são prejudicados, perpetuando um ciclo de insatisfação e desmotivação dentro do ambiente escolar.

As consequências da deterioração da saúde mental dos professores se estendem para além do indivíduo, afetando toda a comunidade escolar. Quando adoecem, os docentes tendem a apresentar queda no desempenho, absenteísmo, desmotivação e dificuldade de estabelecer relações empáticas com os alunos.

Como ressalta Nóvoa (1992), o professor, enquanto sujeito social e político, precisa ser cuidado para que possa cuidar. Ignorar sua condição humana é negligenciar a própria essência do processo educativo.

Ademais, estudos apontam o crescente número de licenças médicas por transtornos mentais entre professores da rede pública. Dados do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) indicam que, entre os servidores da educação, o adoecimento mental já figura entre as principais causas de afastamento (BRASIL, 2021).

As **consequências do adoecimento docente** vão muito além do afastamento temporário ou da queda no rendimento profissional. Elas afetam profundamente o sentido do trabalho do professor, a qualidade das interações escolares e a construção dos vínculos pedagógicos — elementos fundamentais para a efetiva aprendizagem dos estudantes.

REDUÇÃO DA CRIATIVIDADE E DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O esgotamento mental e emocional limita a capacidade do professor de experimentar novas metodologias, adaptar conteúdos ou criar estratégias motivadoras para seus alunos. O medo de errar, a apatia e o cansaço crônico reduzem a disposição para planejar atividades dinâmicas ou personalizadas. Com isso, o ensino tende a se tornar mais mecânico, repetitivo e pouco envolvente, afetando diretamente o interesse dos alunos.

DIFICULDADE NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A gestão de conflitos é parte inevitável da prática docente, sobretudo em contextos com diversidade de comportamentos e realidades sociais. No entanto, quando o professor está emocionalmente fragilizado, sua capacidade de escuta, empatia e negociação fica comprometida. Isso pode levar a reações desproporcionais — como autoritarismo ou omissão —, dificultando a resolução saudável dos problemas e contribuindo para um clima escolar tenso e pouco acolhedor.

COMPROMETIMENTO DOS VÍNCULOS AFETIVOS

A relação professor-aluno é essencialmente mediada por afetos. Quando o educador se encontra emocionalmente adoecido, pode adotar uma postura mais fria, rígida ou indiferente às necessidades dos estudantes. Isso fragiliza o ambiente de confiança e respeito, dificultando a escuta ativa e o acompanhamento individualizado. A ausência desses vínculos empobrece a experiência educacional e dificulta a aprendizagem, especialmente das crianças que mais dependem de apoio emocional no contexto escolar.

IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O estado emocional do professor influencia diretamente o clima da sala de aula. Um educador estressado ou desmotivado pode gerar insegurança nos alunos, diminuir o engajamento coletivo e prejudicar o ritmo de trabalho pedagógico. Além disso, a instabilidade emocional pode afetar a clareza na comunicação, a paciência nas explicações e a capacidade de estimular o pensamento crítico e autônomo dos estudantes.

EFEITOS EM CADEIA NA COMUNIDADE ESCOLAR

O adoecimento docente não afeta apenas o indivíduo, mas se espalha como um reflexo no coletivo escolar. Pode gerar sobrecarga em colegas, conflitos internos na equipe, aumento do turnover e até mesmo desestruturação do planejamento pedagógico. Com isso, a escola perde sua coesão e funcionalidade, impactando negativamente alunos, famílias e toda a rede de apoio educacional.

Quando o sofrimento psíquico se instala, é comum que o professor passe a enxergar seu trabalho de forma automática e desmotivada. A paixão pelo ato de ensinar, que é um dos principais motores da profissão, se esvazia. O educador começa a atuar no "modo sobrevivência", apenas cumprindo tarefas mínimas para se manter funcional. Isso gera um distanciamento afetivo dos alunos e colegas, o que chamamos de **despersonalização**, característica típica do quadro de **burnout**.

Essa perda de sentido pode fazer com que o professor questione o valor do seu próprio esforço, desenvolvendo sentimentos de **inutilidade, frustração e desesperança**. Muitos chegam a cogitar abandonar a profissão, o que colabora com a crescente evasão de profissionais da educação

Prejuízo à formação integral dos alunos

A educação não se limita à transmissão de conteúdos. Ela envolve o desenvolvimento emocional, social e ético das crianças e jovens. O professor, nesse contexto, é uma figura de referência afetiva e intelectual. Quando ele está adoecido, essa referência se fragiliza.

Alunos podem perceber o desânimo ou a irritabilidade do docente, o que os leva a evitar o contato ou a desacreditar do processo escolar. Isso é ainda mais grave em comunidades vulneráveis, onde a escola representa um dos poucos espaços de acolhimento e estabilidade. Assim, o adoecimento do professor **interrompe esse fluxo formativo integral**, afetando a construção da autoestima, da autonomia e do senso crítico dos alunos.

ISOLAMENTO PROFISSIONAL E INDIVIDUAL

Outro efeito importante do sofrimento emocional docente é o **isolamento**. Muitos professores não se sentem à vontade para compartilhar suas dores por medo de serem vistos como fracos ou incompetentes. Isso cria um ambiente de silêncio e solidão, no qual cada um carrega suas angústias sem apoio. O medo do julgamento e a ausência de espaços institucionais de escuta e cuidado aprofundam o sofrimento.

Esse isolamento também compromete o **trabalho colaborativo**, essencial na escola. Projetos pedagógicos, reuniões e trocas de experiência perdem força quando os profissionais estão emocionalmente retraídos ou sobrecarregados.

RISCO DE CRONIFICAÇÃO DO SOFRIMENTO

Se não houver intervenção, apoio e mudanças estruturais, o adoecimento do professor pode se cronificar, tornando-se um quadro duradouro de depressão, ansiedade ou síndrome de burnout. Isso exige tratamentos de longo prazo, afastamentos repetidos e, em muitos casos, aposentadoria precoce. Esse ciclo de sofrimento e afastamento quebra o vínculo com os alunos, afeta a continuidade do trabalho pedagógico e fragiliza ainda mais a equipe escolar.

ADOCIMENTO COMO SINTOMA COLETIVO

O sofrimento do professor, como mencionado, **não é um problema individual**, mas um reflexo de um sistema educacional adoecedor. A falta de políticas públicas de valorização docente, a precarização das condições de trabalho, a pressão por resultados sem estrutura adequada, tudo isso constitui um cenário onde o adoecimento psíquico se torna quase previsível. Assim, é fundamental repensar a lógica de funcionamento da escola e do trabalho docente para garantir ambientes saudáveis, humanos e sustentáveis.

CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE

Diante desse cenário, torna-se imperativo pensar em políticas e práticas que promovam a saúde mental dos educadores. Algumas propostas incluem:

- Valorização profissional: remuneração justa, planos de carreira atrativos e reconhecimento institucional.
- Ambientes de trabalho saudáveis: redução do número de alunos por sala, estrutura física adequada, tempo para planejamento e diálogo com a equipe gestora.
- Apoio psicológico contínuo: a oferta de acompanhamento psicossocial dentro das redes de ensino tem se mostrado eficaz na prevenção e no tratamento de transtornos emocionais.
- Formação continuada: programas que abordem a saúde emocional, inteligência emocional e estratégias de enfrentamento do estresse.
- Cultura de cuidado: incentivar uma cultura escolar acolhedora, que estimule relações empáticas e cooperação entre os profissionais.

De acordo com Oliveira (2019), investir no bem-estar do professor é investir na qualidade do ensino e no futuro da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a saúde mental do professor está diretamente relacionada à qualidade das condições de trabalho e à valorização profissional. Os dados analisados apontam para uma realidade preocupante, na qual o adoecimento emocional é frequente e, muitas vezes, naturalizado.

A superação desse quadro exige ações integradas entre governo, instituições escolares e a própria categoria docente. É fundamental construir espaços de escuta, diálogo e intervenção, que reconheçam o professor como sujeito de direitos e promotor de transformações sociais.

Por fim, cuidar da saúde mental do professor não é apenas uma demanda da classe, mas uma urgência ética, pedagógica e política que afeta toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Previdência Social. Boletim Estatístico da Previdência Social. Brasília, 2021. Disponível em: www.gov.br/previdencia. Acesso em: 18 jan. 2022.

CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, G. Educação e crise do trabalho: uma perspectiva crítica. São Paulo: Cortez, 2017.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, v. 2, n. 2, p. 99–113, 2001.

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

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente e subjetividade: o mal-estar nas escolas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

JOGOS PSICOMOTORES COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

PSYCHOMOTOR GAMES AS TEACHING-LEARNING STRATEGIES IN THE SCHOOL CONTEXT



MARIA IVANIL DA SILVA NUNES FEIJÓ

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Arujá (2018); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (2018); Professora de Educação Infantil e Fundamental I no CEU CEMEI São Miguel, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a utilização dos jogos psicomotores como estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. A partir de uma abordagem teórico-prática, analisamos o papel da psicomotricidade no desenvolvimento global da criança, destacando sua contribuição para aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. São apresentados os fundamentos da psicomotricidade, as classificações dos jogos psicomotores, sua importância no brincar e no movimento corporal, além de propostas de atividades práticas aplicáveis no ambiente escolar. O estudo evidencia que os jogos psicomotores favorecem uma aprendizagem significativa, ativa e inclusiva, estimulando a atenção, a memória, a criatividade, a cooperação e o desempenho acadêmico. Conclui-se que a integração do corpo em movimento ao currículo escolar é fundamental para uma educação mais completa, humanizada e coerente com as necessidades do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Jogos; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil;

ABSTRACT

This article aims to analyze the use of psychomotor games as pedagogical strategies in the teaching-learning process in schools. Using a theoretical and practical approach, we analyze the role of psychomotor skills in children's overall development, highlighting their contribution to motor, cognitive, affective, and social aspects. The fundamentals of psychomotor skills, the classifications of psychomotor games, their importance in play and body movement, and proposals for practical activities applicable in the school environment are presented. The study shows that psychomotor games promote meaningful, active, and inclusive learning, stimulating attention, memory, creativity, cooperation, and academic performance. It is concluded that integrating the body in movement into the school curriculum is fundamental for a more complete, humanized education that is consistent with the needs of child development.

Keywords: Psychomotor Skills; Games; Learning; Child Development;

INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar, sobretudo nos anos iniciais da Educação Básica, exige abordagens que considerem a criança em sua totalidade (corpo, mente, emoção e socialização). Nesse contexto, os jogos psicomotores emergem como ferramentas pedagógicas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento global dos alunos por meio do movimento, da ludicidade e da interação.

A psicomotricidade, enquanto campo interdisciplinar, integra aspectos motores, cognitivos e afetivos, compreendendo o sujeito em sua corporeidade e nas relações que estabelece consigo, com o outro e com o meio. Assim, os jogos psicomotores não se limitam a atividades físicas, mas são experiências que articulam movimento e pensamento, favorecendo habilidades essenciais para a aprendizagem formal, como atenção, coordenação motora, lateralidade, noção espacial e temporal, entre outras.

O uso de jogos psicomotores em sala de aula amplia o repertório de estratégias pedagógicas do professor, tornando as práticas mais dinâmicas, atrativas e efetivas. Além disso, contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da autoestima e da cooperação entre os alunos. Segundo Le Boulch (1987), a ação motora é uma forma privilegiada de expressão da criança e um caminho fundamental para a construção do conhecimento.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o papel dos jogos psicomotores como estratégias no processo de ensino-aprendizagem, destacando sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar. A partir de uma revisão bibliográfica e de reflexões práticas, busca-se demonstrar como o corpo em movimento pode ser um aliado na mediação da aprendizagem significativa.

FUNDAMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO

A psicomotricidade é uma ciência que estuda o ser humano por meio da integração entre o movimento corporal, as emoções e os processos cognitivos. No contexto educacional, ela se apresenta como uma abordagem fundamental para compreender o desenvolvimento infantil em sua totalidade, permitindo ao educador atuar de maneira mais eficaz na formação integral da criança.

Segundo Vayer (1989), a psicomotricidade refere-se à “ciência da expressão corporal e da comunicação através do movimento”. Já Le Boulch (1987) defende que o movimento não deve ser entendido apenas como uma função biológica, mas como uma forma de linguagem e construção de conhecimento. Nesse sentido, a psicomotricidade se distancia de práticas exclusivamente mecânicas ou esportivas e aproxima-se de uma visão humanista, que reconhece o corpo como mediador essencial da aprendizagem.

No ambiente escolar, os fundamentos psicomotores contribuem para o desenvolvimento de competências como:

- Esquema corporal: percepção e representação mental do próprio corpo, fundamental para a noção de lateralidade e organização espacial;
- Tonicidade: controle da tensão muscular, que influencia no desempenho de atividades que exigem força, equilíbrio e postura;
- Equilíbrio: capacidade de manter o corpo estável, essencial para diversas ações motoras e cognitivas;
- Coordenação motora global e fina: articulação de movimentos amplos e precisos, base para ações como correr, saltar, desenhar e escrever;
- Noção de tempo e espaço: compreensão das relações espaciais e temporais que estruturam a percepção e o raciocínio lógico.

Além desses aspectos, a psicomotricidade se ancora em três dimensões fundamentais: motora, cognitiva e afetiva. Para Fonseca (1995), “o ato motor é, simultaneamente, uma ação neurológica, uma manifestação emocional e uma expressão do psiquismo”, sendo impossível dissociar o movimento da dimensão subjetiva e simbólica do ser.

Dessa forma, o papel da escola vai além da transmissão de conteúdos formais. É necessário criar experiências significativas que permitam à criança expressar-se, movimentar-se, explorar e construir saberes a partir do corpo. A psicomotricidade torna-se, portanto, um instrumento pedagógico valioso para promover aprendizagens mais efetivas, respeitando os ritmos e as singularidades de cada aluno.

Com base nesses fundamentos, é possível compreender que o trabalho com jogos psicomotores na escola representa uma estratégia coerente com as necessidades do desenvolvimento infantil, integrando corpo, emoção e pensamento de forma lúdica e pedagógica.

JOGOS PSICOMOTORES: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO

Os jogos psicomotores representam uma importante ferramenta de intervenção pedagógica, pois aliam o movimento ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Por meio deles, o educador consegue potencializar aprendizagens significativas ao mesmo tempo em que respeita os ritmos naturais da infância, valorizando a corporeidade como forma de expressão e construção do conhecimento.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), o jogo é uma atividade essencial na infância, sendo uma linguagem própria da criança e um meio de compreender o mundo à sua volta. Já para Le Boulch (1987), o jogo psicomotor é aquele que envolve a utilização intencional do movimento corporal, permitindo à criança organizar seu corpo no espaço e no tempo, ao mesmo tempo em que interage com os outros e com o meio.

De forma geral, os jogos psicomotores são atividades lúdicas que estimulam aspectos motores (como equilíbrio, coordenação e força), perceptivos (visão, audição, tato, etc.), cognitivos (atenção, memória, raciocínio) e afetivo-sociais (cooperação, respeito às regras, expressão emocional). Esses jogos podem ser utilizados de maneira estruturada ou livre, dependendo dos objetivos pedagógicos.

Os jogos psicomotores podem ser classificados de diferentes maneiras, conforme seus objetivos e tipos de movimento envolvidos. A seguir, destacam-se algumas categorias amplamente utilizadas em práticas educacionais:

Jogos de locomoção: envolvem deslocamentos pelo espaço, como correr, pular, rastejar ou marchar. Estimulam a lateralidade, a orientação espacial e a coordenação global.

- **Jogos de manipulação:** utilizam objetos como bolas, cordas, bambolês, entre outros. Desenvolvem a coordenação motora fina, o controle de força e o raciocínio motor.
- **Jogos de equilíbrio:** envolvem a manutenção do corpo em diferentes posturas, sobre bases estáveis ou instáveis. Trabalham o eixo corporal, a postura e o controle motor.
- **Jogos de expressão corporal:** promovem a livre expressão por meio de gestos, danças, mímicas e dramatizações. Favorecem a criatividade, a autoconfiança e a comunicação não verbais.

- Jogos simbólicos e de faz-de-conta: ajudam na construção de identidade, no desenvolvimento da linguagem e na resolução simbólica de conflitos internos.
- Jogos de regras: incluem jogos com instruções claras e objetivos definidos, que estimulam a atenção, o autocontrole, o respeito ao outro e a socialização.

Essa diversidade de jogos permite ao professor selecionar atividades de acordo com os objetivos pedagógicos, as faixas etárias e as necessidades específicas dos alunos. Além disso, a aplicação desses jogos pode ser adaptada para diferentes espaços escolares: sala de aula, quadra, pátio ou até ambientes externos.

Em síntese, os jogos psicomotores não são apenas brincadeiras, mas verdadeiros instrumentos de aprendizagem. Eles envolvem o corpo em ação, promovem o prazer de aprender e favorecem a construção de habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO MOVIMENTO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O ato de brincar está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento infantil. Longe de ser uma simples atividade recreativa, o brincar é uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela explora, comunica, experimenta e aprende. Quando o movimento se alia ao brincar de forma intencional e pedagógica, como ocorre nos jogos psicomotores, os processos de ensino-aprendizagem ganham em qualidade, significado e eficácia.

Segundo Vygotsky (1991), o brincar é o espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento simbólico. O autor destaca que, durante o jogo, a criança atua além do seu comportamento habitual, antecipando e ensaiando comportamentos que ainda não domina completamente. Nesse contexto, os jogos psicomotores favorecem a aprendizagem justamente porque permitem esse avanço no desenvolvimento por meio da ação corporal.

Wallon (2007) também enfatiza a centralidade do corpo na aprendizagem infantil, argumentando que a emoção e o movimento são os primeiros modos de comunicação da criança com o mundo. Para ele, a construção do conhecimento ocorre a partir da relação entre ação, emoção e cognição, dimensões que se manifestam simultaneamente no brincar psicomotor.

Além disso, Piaget (1998) observa que, nas fases iniciais do desenvolvimento, a aprendizagem está fortemente vinculada à atividade motora. Através do jogo, a criança experimenta noções de espaço, tempo, causalidade e permanência dos objetos, conceitos que se tornarão fundamentais para a aprendizagem formal nas etapas posteriores.

No ambiente escolar, o brincar associado ao movimento se torna um importante mediador da

aprendizagem. Os jogos psicomotores possibilitam que o aluno aprenda de forma lúdica, ativa e prazerosa, respeitando seu ritmo e sua individualidade. Essas atividades favorecem o engajamento, despertam o interesse, fortalecem vínculos afetivos e contribuem para a construção de um ambiente educativo acolhedor e cooperativo.

Além de promover o desenvolvimento motor, os jogos psicomotores auxiliam diretamente em habilidades escolares específicas, como a escrita, a leitura e a resolução de problemas matemáticos. Por exemplo, atividades que trabalham lateralidade e coordenação viso-motora contribuem significativamente para a organização espacial na folha de papel e para a direção da escrita, aspectos fundamentais na alfabetização.

Dessa forma, é possível afirmar que o brincar, quando associado ao movimento intencional e estruturado, se torna uma poderosa estratégia pedagógica. Os jogos psicomotores não apenas desenvolvem o corpo e o raciocínio, mas também despertam a criatividade, a imaginação, a autonomia e a autoestima, elementos essenciais para uma aprendizagem integral e significativa.

JOGOS PSICOMOTORES E O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado que envolve o crescimento físico, o amadurecimento neurológico, as competências cognitivas, a formação emocional e a socialização. Os jogos psicomotores, ao estimularem o corpo em movimento em situações lúdicas e intencionais, atuam diretamente em todas essas dimensões, favorecendo o desenvolvimento global da criança.

Do ponto de vista motor, os jogos psicomotores são fundamentais para o aprimoramento da coordenação motora grossa (como correr, saltar, equilibrar-se) e fina (como manipular objetos, desenhar, escrever). Segundo Fonseca (1995), a organização motora adequada é base para o desempenho escolar, especialmente nas tarefas que exigem atenção, planejamento, ritmo e controle postural.

No aspecto cognitivo, os jogos psicomotores favorecem a construção de noções espaciais e temporais, fundamentais para a compreensão de conceitos matemáticos e linguísticos. Ao interagir com o espaço e os objetos, a criança desenvolve habilidades de orientação, percepção, antecipação e memória. Essas competências são essenciais para aprendizagens mais complexas, como a leitura e a escrita.

No campo afetivo e emocional, os jogos permitem que a criança expresse sentimentos, elabore emoções e desenvolva a autoconfiança. Vayer (1989) afirma que o movimento está intimamente ligado à afetividade, e que a expressão corporal é um dos primeiros canais de comunicação do ser humano. Durante o jogo, a criança aprende a lidar com frustrações, a superar limites e a conquistar novos desafios, construindo uma imagem positiva de si mesma.

A socialização também é amplamente beneficiada pelos jogos psicomotores. Ao brincar em grupo, a criança aprende a respeitar regras, compartilhar, esperar sua vez, colaborar e resolver conflitos, habilidades fundamentais para a convivência social. Le Boulch (1987) destaca que o jogo coletivo estimula a cooperação e a empatia, elementos essenciais para a formação de sujeitos éticos e solidários.

Importante destacar ainda que os jogos psicomotores promovem a integração entre cérebro e corpo, permitindo que o aluno atue de maneira mais organizada e harmônica em situações escolares e da vida cotidiana. Essa integração é especialmente importante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fases em que o corpo é o principal instrumento de aprendizagem e expressão.

Por isso, ao incluir os jogos psicomotores no cotidiano escolar, o educador amplia as possibilidades de ensino e favorece o desenvolvimento equilibrado de seus alunos. Trata-se de uma estratégia que vai além do conteúdo acadêmico, atuando nas bases do desenvolvimento humano e preparando a criança para aprender, conviver e crescer de maneira saudável e integrada.

JOGOS PSICOMOTORES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO APRENDIZAGEM

A utilização dos jogos psicomotores como estratégia pedagógica representa uma abordagem ativa, dinâmica e integradora no processo de ensino-aprendizagem. Ao articular movimento, ludicidade e objetivos educacionais, o professor potencializa a aprendizagem de forma significativa, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

A escola contemporânea precisa ir além da simples transmissão de conteúdo. É necessário oferecer experiências pedagógicas que envolvam o aluno de forma integral, promovendo a aprendizagem por meio da ação, da experimentação e da interação com o meio. Nesse sentido, os jogos psicomotores oferecem um terreno fértil para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e motoras em ambientes escolares diversificados.

Segundo Le Boulch (1987), o movimento é uma das primeiras formas de conhecimento que o ser humano utiliza para interagir com o mundo. Portanto, ao integrar o corpo em atividades pedagógicas, o professor está favorecendo a construção de conceitos de maneira concreta e vivenciada. Os jogos psicomotores, por sua vez, transformam o aprendizado em algo prazeroso e participativo, em que o aluno aprende fazendo, movimentando-se e interagindo com seus colegas e com o espaço.

Além disso, os jogos psicomotores contribuem para o desenvolvimento de habilidades diretamente relacionadas ao desempenho escolar, tais como:

- Atenção e concentração: jogos com regras claras exigem foco e controle da

impulsividade;

- Memória e raciocínio lógico: atividades que exigem repetição de sequências e resolução de problemas motores fortalecem a cognição;
- Coordenação motora fina: essencial para o desenvolvimento da escrita e do desenho;
- Noção de lateralidade e orientação espacial: fundamentais para a leitura e organização na folha de papel;
- Trabalho em equipe e cooperação: importantes para o convívio escolar e social.

Para que os jogos psicomotores funcionem como uma estratégia pedagógica eficaz, é fundamental que sejam intencionalmente planejados. O professor deve ter clareza sobre os objetivos da atividade, considerando o conteúdo a ser trabalhado, a faixa etária da turma, o nível de desenvolvimento dos alunos e os recursos disponíveis. A mediação docente é essencial para garantir que os jogos não sejam apenas momentos recreativos, mas sim oportunidades reais de aprendizagem.

Além disso, é importante que haja flexibilidade e adaptação, de modo que os jogos atendam às necessidades individuais dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais. A psicomotricidade, nesse contexto, torna-se uma linguagem inclusiva, que permite diferentes formas de expressão e participação no processo educativo.

Dessa forma, os jogos psicomotores se consolidam como práticas pedagógicas ricas e transformadoras, que contribuem para o desenvolvimento integral do educando e promovem um ensino mais humanizado, participativo e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos jogos psicomotores no ambiente escolar revela-se uma estratégia pedagógica rica, inclusiva e transformadora. Por meio do movimento, da ludicidade e da interação, essas atividades promovem o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões motoras, cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada e significativa.

Como demonstrado ao longo deste artigo, a psicomotricidade permite compreender o aluno para além do aspecto intelectual, reconhecendo-o como sujeito de corpo inteiro, que aprende e se expressa também por meio da ação corporal. Os jogos psicomotores, nesse contexto, tornam-se instrumentos valiosos para fortalecer vínculos, estimular a criatividade, desenvolver habilidades escolares e promover uma aprendizagem mais ativa, prazerosa e eficaz.

O corpo em movimento, longe de ser apenas uma ferramenta para a educação física, é um mediador essencial da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Assim, ao planejar e aplicar jogos psicomotores com intencionalidade pedagógica, o educador contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, seguros, colaborativos e preparados para os desafios da vida escolar e social.

Além disso, o trabalho psicomotor na escola favorece a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais, ampliando as possibilidades de participação e sucesso no processo educativo. Para isso, é fundamental que haja formação docente adequada, sensibilidade para a escuta e compromisso com práticas que respeitem a diversidade e os ritmos individuais.

Diante disso, reforça-se a importância de que os jogos psicomotores sejam incorporados de forma sistemática ao currículo escolar, não como atividades pontuais, mas como parte essencial de uma pedagogia que valoriza o ser humano em sua totalidade. Que o corpo, o brincar e o movimento sejam, cada vez mais, reconhecidos como aliados indispensáveis da aprendizagem significativa e do desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: Filogênese, ontogênese e reeducação do desenvolvimento**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

VAYER, P. **Psicomotricidade: o desenvolvimento psicomotor da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARREIRAS ATITUDINAIS NA INCLUSÃO ESCOLA: COMO SUPERÁ-LAS

ATTITUDINAL BARRIERS IN SCHOOL INCLUSION: HOW TO OVERCOME THEM



MARIANA LOPES LIMA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015) Especialista em Educação especial ênfase em deficiência auditiva pela Faculdade Brás Cubas (2019) Professora Educação Infantil no CEU CEI Walter de Andrade.

RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência enfrenta inúmeros desafios no contexto educacional brasileiro, entre os quais se destacam as barreiras atitudinais. Estas, de natureza subjetiva, estão ligadas a preconceitos, estigmas e à resistência de profissionais e instituições em aceitar a diversidade como princípio educativo. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente o papel das barreiras atitudinais na exclusão escolar e discutir estratégias para sua superação, à luz de referenciais teóricos contemporâneos e legislações vigentes, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Parte-se da compreensão de que atitudes discriminatórias, ainda que implícitas, comprometem o acesso, a permanência e o aprendizado dos alunos com deficiência, especialmente quando associadas à formação docente deficitária, currículos rígidos e ausência de cultura inclusiva nas escolas. Fundamentado em autores como Mantoan (2006), Sassaki (2003) e Mittler (2000), o artigo defende que a superação dessas barreiras demanda ações contínuas de sensibilização, formação ética e política, reconstrução de valores e práticas pedagógicas colaborativas, com ênfase no reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Conclui-se que a inclusão só será plena quando as atitudes se tornarem acolhedoras e comprometidas com a equidade, transformando a escola em espaço de pertencimento e respeito à diferença.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Barreiras Atitudinais; Deficiência; Formação Docente; Equidade.

SUMMARY

The school inclusion of students with disabilities faces numerous challenges in the Brazilian educational context, among which stand out attitudinal barriers. These, of a subjective nature, are linked to prejudice, stigmas and resistance of professionals and institutions to accept diversity as an educational principle. This article aims to critically analyze the role of attitudinal barriers in school exclusion and discuss strategies for overcoming, in the light of contemporary theoretical references and current legislation, such as the Brazilian Inclusion Law (2015) and the National Policy of Special Education from the perspective of inclusive education (2008). It is part of the understanding that discriminatory attitudes, albeit implicit, compromise the access, permanence and learning of students with disabilities, especially when associated with deficit teacher education, rigid curricula and absence of inclusive culture in schools. Based on authors such as Mantoan (2006), Sassaki (2003) and Mittler (2000), the article argues that overcoming these barriers demands continuous sensitization actions, ethical and political formation, reconstruction of collaborative pedagogical values and practices, with emphasis on the recognition of the other as the subject of rights. It is concluded that inclusion will only be full when attitudes become welcoming and committed to equity, transforming the school into a space of belonging and respect for difference.

Keywords: school inclusion; Attitudinal barriers; Deficiency; Teacher education; Equity.

INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva, que acolha a diversidade humana como princípio e valor, constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea. No Brasil, avanços legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), têm reafirmado o direito à educação para todos. Contudo, a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência ainda esbarra em diversos obstáculos, entre os quais se destacam as barreiras atitudinais.

Essas barreiras dizem respeito a atitudes discriminatórias, preconceituosas ou indiferentes diante da diferença, expressando-se em crenças, posturas e comportamentos que desvalorizam a presença do aluno com deficiência no espaço escolar. Segundo Sassaki (2003), tais barreiras são as mais difíceis de serem superadas, pois envolvem dimensões subjetivas, culturais e éticas que não se transformam apenas por imposição normativa. Para Mantoan (2006), a resistência à inclusão não está necessariamente na falta de recursos, mas na mentalidade excludente que ainda predomina em muitas escolas e entre seus profissionais.

Este artigo parte da compreensão de que a inclusão plena exige não apenas adaptações físicas ou curriculares, mas principalmente uma mudança de atitude. Assim, propõe-se a analisar o conceito de barreiras atitudinais, seus efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem e as possibilidades

de superação no cotidiano escolar, com base em uma abordagem teórica crítica e em consonância com os marcos legais da educação inclusiva. Acredita-se que repensar as atitudes educacionais é condição imprescindível para transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático, ético e comprometido com os direitos humanos.

A NATUREZA DAS BARREIRAS ATITUDINAIS NA ESCOLA

As barreiras atitudinais representam um dos maiores entraves à efetivação da educação inclusiva. Diferentemente das barreiras físicas ou comunicacionais, que podem ser identificadas e superadas com adaptações estruturais e tecnológicas, as barreiras atitudinais dizem respeito a concepções, crenças e comportamentos construídos historicamente, que limitam a participação plena dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. Segundo Sassaki (2003), essas barreiras são “as mais persistentes e difíceis de serem vencidas, pois estão arraigadas nas representações sociais e nas práticas cotidianas, ainda que muitas vezes de forma inconsciente”.

Na prática escolar, essas atitudes excludentes manifestam-se de diversas formas: desde o desinteresse do professor em adaptar suas metodologias, passando pela negação do potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência, até comportamentos que reforçam estigmas e segregações. Como destaca Mantoan (2006), não é incomum que a presença de estudantes com deficiência seja tolerada, mas não verdadeiramente acolhida, o que se reflete em uma inclusão meramente formal, desprovida de sentido pedagógico e afetivo.

As barreiras atitudinais estão profundamente ligadas a uma cultura escolar que ainda valoriza a homogeneidade, a produtividade e o desempenho acadêmico como critérios centrais de sucesso. Essa lógica entra em conflito com os princípios da inclusão, que se baseiam no reconhecimento da diversidade como valor educativo. Mittler (2000) argumenta que a mudança de atitudes exige, antes de tudo, uma mudança de paradigma: deixar de ver a deficiência como problema individual e passar a entendê-la como uma questão de justiça social e direitos humanos.

Além disso, a formação inicial e continuada dos docentes tem papel crucial na desconstrução dessas barreiras. Quando os cursos de licenciatura não abordam adequadamente a temática da inclusão e da diversidade, formam-se profissionais inseguros, despreparados e, muitas vezes, resistentes à mudança. Aranha (2004) aponta que a ausência de reflexão crítica sobre a diferença nos processos formativos contribui para a perpetuação de práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

Superar as barreiras atitudinais, portanto, exige mais do que boa vontade individual: requer políticas públicas consistentes, investimento em formação docente, revisão das práticas pedagógicas e, sobretudo, o comprometimento ético com a construção de uma escola que pertença a todos. Como

sintetiza a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a inclusão escolar não é uma opção, mas um direito, e garantir esse direito implica desafiar as atitudes que historicamente excluem e silenciam aqueles que são considerados “diferentes”.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR: CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO

A superação das barreiras atitudinais está diretamente relacionada à formação docente e à transformação da cultura escolar. A formação inicial, muitas vezes voltada para um modelo tradicional e homogeneizador, não contempla de forma suficiente os conhecimentos sobre diversidade, acessibilidade e práticas inclusivas. Conforme aponta Gouvêa (2010), a ausência de uma abordagem crítica sobre a deficiência nos cursos de licenciatura contribui para a perpetuação de concepções capacitistas e para a insegurança dos professores frente à inclusão.

Por isso, a formação continuada surge como estratégia fundamental para ampliar a compreensão dos educadores sobre as questões relacionadas à inclusão e às barreiras atitudinais. Mantoan (2006) defende que uma educação verdadeiramente inclusiva exige professores reflexivos, abertos ao diálogo e dispostos a rever suas práticas. Essa formação deve ser contínua, dialógica e contextualizada, articulando teoria e prática e promovendo espaços de escuta e trocas entre os profissionais da educação.

Além da formação, é preciso transformar a cultura escolar, historicamente centrada em padrões normativos e excludentes. A escola precisa reconhecer que todas as formas de diferença — sejam elas físicas, cognitivas, culturais ou sociais são constitutivas do processo educativo. Como afirma Aranha (2004), “não há inclusão sem mudança institucional, pois a inclusão não é apenas do aluno, mas da escola que precisa se reinventar para acolher a diversidade”.

A criação de ambientes escolares que promovam o pertencimento, o respeito mútuo e a valorização das singularidades requer o envolvimento de toda a comunidade educativa: equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e famílias. Iniciativas como rodas de conversa, formação interativa, escuta ativa e projetos coletivos têm se mostrado eficazes na desconstrução de atitudes excludentes e na construção de vínculos pedagógicos mais humanizados (SILVA; CAMPOS, 2018).

Portanto, investir na formação docente e na resignificação da cultura escolar não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso político e ético com o direito de todos à educação de qualidade, conforme assegurado na Constituição Federal de 1988, na LDB e na LBI. A superação das barreiras atitudinais depende de ações intencionais, continuadas e coletivas que coloquem a inclusão no centro do projeto educativo da escola.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ESTRATÉGIAS PARA TRANSFORMAR ATITUDES

A transformação das atitudes excludentes passa necessariamente pela adoção de práticas pedagógicas inclusivas que não apenas respeitem, mas valorizem a diversidade presente no ambiente escolar. Tais práticas envolvem o planejamento de estratégias que assegurem a participação ativa de todos os estudantes, considerando suas potencialidades, ritmos e formas distintas de aprendizagem. De acordo com Santos e Lima (2015), práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que reconhecem a singularidade como ponto de partida para o ensino, promovendo ambientes de aprendizagem cooperativos, flexíveis e acolhedores.

Entre as estratégias possíveis estão o uso de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, aprendizagem por pares, trabalho em grupo e recursos lúdicos que favoreçam a colaboração e o protagonismo dos alunos com deficiência. Além disso, o planejamento diferenciado, o uso de múltiplas linguagens (visuais, orais, táteis) e a flexibilização curricular são ações que contribuem para romper com a padronização do ensino e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos (MANTOAN, 2006).

Outra prática importante é a escuta sensível, que reconhece o estudante como sujeito de direitos e saberes, possibilitando que suas experiências, sentimentos e vivências sejam consideradas no cotidiano escolar. Segundo Carvalho (2018), essa escuta contribui para o desenvolvimento de vínculos empáticos, fundamentais para a desconstrução de atitudes discriminatórias e para a construção de uma pedagogia do cuidado e do respeito.

A valorização das histórias e culturas dos sujeitos com deficiência, por meio da literatura, da arte e de narrativas que rompam com os estereótipos, também é um caminho potente para sensibilizar a comunidade escolar e construir uma imagem positiva da diferença. A inclusão de representações positivas nos materiais didáticos e nas atividades escolares fortalece a autoestima dos estudantes e contribui para a formação de uma consciência crítica e solidária entre os colegas (SASSAKI, 2003).

Por fim, é necessário que a gestão escolar atue de forma articulada com os professores, promovendo momentos de planejamento coletivo, formação em serviço e avaliação das práticas pedagógicas com foco na inclusão. A escola deve constituir-se como espaço de aprendizagem contínua, onde o erro seja acolhido como parte do processo e onde o compromisso com a equidade se reflita em cada decisão pedagógica.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas inclusivas não são meramente técnicas, mas posturas éticas e políticas que desafiam o modelo tradicional de ensino e propõem uma escola mais humana, democrática e comprometida com os direitos de todos.

PRÁTICAS GESTORAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO

As ações da gestão escolar, articuladas com as políticas públicas inclusivas, têm papel estratégico na superação das barreiras atitudinais. A atuação da equipe gestora não se limita à administração de recursos ou organização institucional, mas envolve diretamente a construção de uma cultura escolar pautada na equidade, no respeito à diversidade e no acolhimento das diferenças.

De acordo com Rodrigues (2017), a liderança escolar deve promover uma gestão democrática e participativa, estimulando o engajamento de toda a comunidade escolar na efetivação dos princípios inclusivos. Isso significa valorizar a escuta ativa, fomentar a formação continuada de professores e implementar projetos pedagógicos que incorporem práticas inclusivas como eixo estruturante.

As políticas públicas, por sua vez, fornecem os marcos legais e os recursos necessários para a promoção da inclusão. Instrumentos como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) estabelecem metas específicas para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes com deficiência na escola comum, destacando a importância da formação docente, da acessibilidade e da eliminação de barreiras atitudinais (BRASIL, 2014).

Contudo, a efetivação dessas políticas depende da sua apropriação no cotidiano escolar. A distância entre o discurso legal e a prática institucional pode comprometer os avanços da inclusão. Segundo Oliveira e Duarte (2021), a presença de uma legislação avançada não garante mudanças concretas se não houver envolvimento ético, político e pedagógico da gestão escolar em sua implementação.

Nesse sentido, é fundamental que gestores e docentes trabalhem de forma integrada, assumindo a responsabilidade coletiva pela transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo. O uso dos recursos de acessibilidade, a criação de espaços de escuta e diálogo, e o acompanhamento das trajetórias escolares dos estudantes com deficiência são estratégias que contribuem diretamente para a superação das barreiras atitudinais.

O CAPACITISMO COMO EXPRESSÃO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS

Para compreender a profundidade das barreiras atitudinais, é necessário analisar o conceito de capacitismo — uma forma de discriminação que considera a deficiência como sinônimo de incapacidade e inferioridade. Esse preconceito, muitas vezes naturalizado no ambiente escolar, reforça estigmas e legitima práticas excludentes que dificultam a inclusão plena dos estudantes com deficiência.

Segundo Diniz (2012), o capacitismo opera por meio de discursos e atitudes que desqualificam os sujeitos com deficiência, negando-lhes o reconhecimento como cidadãos plenos de direitos. No contexto educacional, manifesta-se em práticas como a infantilização do estudante, a superproteção, a exclusão de atividades escolares e a negação de sua autonomia.

Desconstruir o capacitismo exige uma mudança de paradigma, substituindo a lógica da deficiência como déficit por uma perspectiva de direitos humanos e justiça social. Como propõe Almeida e Silva (2020), é preciso adotar uma pedagogia anticapacitista, que reconheça a deficiência como parte da diversidade humana e promova relações baseadas no respeito, na equidade e na valorização das singularidades.

Essa pedagogia deve orientar tanto a formação docente quanto as práticas pedagógicas, incentivando a construção de ambientes educativos críticos, reflexivos e comprometidos com a inclusão. A visibilidade de experiências bem-sucedidas, a valorização de narrativas de pessoas com deficiência e a problematização de estereótipos culturais são estratégias potentes para combater o capacitismo e promover uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar as barreiras atitudinais na inclusão escolar é um imperativo ético, político e pedagógico que exige compromisso coletivo com os princípios da justiça social e dos direitos humanos. Este estudo evidenciou que essas barreiras, profundamente enraizadas em concepções históricas de deficiência, refletem valores capacitistas ainda presentes no imaginário social e nas práticas institucionais da escola. Essas atitudes, muitas vezes sutis e naturalizadas, comprometem o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

A análise revelou que a formação docente é eixo estruturante na transformação dessas atitudes. No entanto, essa formação não pode restringir-se a aspectos técnicos ou normativos. É necessário que seja contínua, ética, crítica e comprometida com uma abordagem interseccional da inclusão, articulando teoria e prática e promovendo uma pedagogia centrada nos direitos humanos. Professores conscientes de seu papel político e social têm maior capacidade de reconhecer e enfrentar práticas discriminatórias, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

O enfrentamento das barreiras atitudinais passa também pelo reconhecimento do capacitismo como uma forma estrutural de exclusão. A desconstrução desse paradigma exige a adoção de uma pedagogia anticapacitista, que compreenda a deficiência não como limitação, mas como expressão legítima da diversidade humana. Como discutido neste artigo, essa abordagem valoriza a singularidade dos sujeitos e combate estigmas e estereótipos que comprometem a vivência escolar dos estudantes com deficiência.

Ademais, o papel da gestão escolar e das políticas públicas inclusivas se mostrou fundamental para a consolidação de práticas democráticas. A construção de uma cultura escolar acolhedora requer ações articuladas entre gestores, professores, famílias e comunidade, ancoradas em

princípios de equidade e respeito. A efetivação de diretrizes como o Plano Nacional de Educação e o fortalecimento de espaços de escuta e participação são medidas imprescindíveis para transformar o ambiente escolar.

Portanto, a superação das barreiras atitudinais exige mais do que mudanças pontuais. Trata-se de um processo contínuo de reflexão, sensibilização e engajamento coletivo, que desafia a escola a se reinventar como espaço de pertencimento e de valorização da diferença. Quando atitudes capacitistas forem substituídas por ações fundamentadas na empatia, no respeito e na ética, estaremos mais próximos de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica; SILVA, Flávia. Pedagogia anticapacitista: desafios e perspectivas na educação básica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, n. 152, p. 1-17, 2020.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *História da educação especial*. São Paulo: Moderna, 2004.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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. *Plano Nacional de Educação (2014–2024)*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

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

CARVALHO, Rosita Edler. *Inclusão: avanços e desafios*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2012.

GOUVÊA, Maria Cristina da Silva. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 423-434, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Jaqueline; DUARTE, Marina. Políticas inclusivas e gestão escolar: desafios da implementação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 26, e260083, 2021.

RODRIGUES, David. A escola e a diferença: inclusão e educação para todos. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, Edna; LIMA, Luciana. Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 45-59, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

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

DIFICULDADES E TRANSTORNOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

DIFFICULTIES AND DISORDERS IN THE LEARNING PROCESS



MIRIÂNGELA APARECIDA LIMA DE MENEZES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Celso de Sousa no município de São.Paulo.

RESUMO

O presente Artigo tem por objetivo compreender como se apresenta as dificuldades de aprendizagem, assim como o transtorno específico de aprendizagem no aprendizado da criança nos anos iniciais. O desenvolvimento integral da criança pressupõe olhar sua autonomia, habilidades e competências, para se tornar cada vez mais independente, respondendo as expectativas dos professores, família, escola e sociedade. Muitas crianças aprendem a ler e escrever sem dificuldades, no entanto, outras para obter sucesso nessa aprendizagem necessitam de ajuda especializada. O fracasso escolar nos anos iniciais tem sido algo preocupante e motivo de atenção de muitos pesquisadores e profissionais na compreensão dos fatos que interferem no processo de aprendizagem. A presente pesquisa se deu a partir dos aportes teóricos e estudos de Rotta, Ohlweiler & Riesgo (2016), Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), Marturana, Toller & Elias (2005), American Psychiatric Association (2014), Orsati, Mecca, Dias, Almeida & Macedo (2015), Brady (2003), entre outros. Apresentamos como aporte teórico o pensamento e os resultados de pesquisas de autores que refletem sobre a temática proposta no sentido de dar respostas para alguns problemas acerca das dificuldades de aprendizagem e/ou transtorno específico de aprendizagem no aprendizado de crianças que apreendem diferentes saberes em uma escola que deve estar aberta ao diverso com sensibilidade para a singularidade humana.

Palavra-chave: Dificuldades; Aprendizagem; Transtorno; Diagnóstico; Intervenção.

ABSTRACT

This article aims to understand how learning difficulties, as well as specific learning disorders, manifest in children's learning during the early years. A child's comprehensive development presupposes considering their autonomy, skills, and competencies, so that they become increasingly independent, meeting the expectations of teachers, family, school, and society. Many children learn to read and write without difficulty; however, others require specialized help to achieve success in this learning process. School failure in the early years has been a concern and a source of attention for many researchers and professionals seeking to understand the factors that interfere with the learning process. This research was based on the theoretical contributions and studies of Rotta, Ohlweiler & Riesgo (2016), Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), Marturana, Toller & Elias (2005), American Psychiatric Association (2014), Orsati, Mecca, Dias, Almeida & Macedo (2015), Brady (2003), among others. As a theoretical framework, we present the thinking and research findings of authors who reflect on the proposed theme, seeking answers to some of the problems surrounding learning difficulties and/or specific learning disorders in children who acquire diverse knowledge in a school that must be open to diversity and sensitive to human uniqueness.

Keywords: Difficulties; Learning; Disorder; Diagnosis; Intervention.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem pressupõe a compreensão e o entendimento dos fatores que estão subjacentes às dificuldades e aos transtornos de aprendizagem nos anos iniciais que estão ligados aos hábitos e ou rotinas no processo de aprendizado das crianças (CARVALHO, CRENITTE & CIASCA, 2007).

Professores em sala de aula, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, médicos em suas clínicas e em seus consultórios, muito frequentemente quando atendem crianças e o adolescentes recebem uma queixa de que seu filho não aprende, ou seja, uma queixa de dificuldade de aprendizagem (GIROTTI, GIROTTI & OLIVEIRA, 2015).

Se o aluno não está aprendendo existe a possibilidade de iniciar um processo de investigação para compreender os motivos, ou seja, as causas que impossibilitam que a aprendizagem ocorra, a dificuldade de aprendizagem é a ponta do iceberg que indica, isto é, apresenta o sintoma de que alguma coisa não está acontecendo da forma que o aprendizado da criança e/ou adolescente e o que pode estar ocorrendo na base dessa aprendizagem.

É pertinente a pesquisa acerca da temática proposta no sentido de compreender as características e os diferentes fatores que estão associados à aprendizagem. Quando pensamos em fatores que impactam a aprendizagem e, conseqüentemente levam a dificuldade de aprendizagem.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico com o embasamento teórico de autores que pesquisam sobre a temática para compreender a importância do diagnóstico nas dificuldades de aprendizagem das crianças nos anos iniciais e, quando diagnosticada como transtorno propor intervenções para sanar os problemas no processo de aprendizagem.

DFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O ato do aprendizado se dá de forma concreta e pode ocorrer no ambiente familiar, escolar, social, comunitário, grupal, etc. No entanto, é necessário observar os princípios como saúde física, mental, a concentração da criança, a memória e a inteligência no processo.

Como especialistas no campo de aprendizagem, torna-se fundamental conhecer o conjunto de leis que regem o processo de construção do conhecimento em geral, bem como os inerentes à construção de cada área do conhecimento particular. Somente e na medida em que conhecemos as leis que caracterizam sua origem e evolução, podemos diferenciar aquilo que se constitui como sintomático, daquilo que faz parte das normas inerentes ao processo de construção (BOSSA, 1996, p. 9).

Existem vários níveis de processamento interrelacionados no processo de ensino e aprendizagem. Temos o nível neurobiológico em que temos os fatores genéticos que podem levar a uma maior vulnerabilidade ou suscetibilidade no processo de aprendizagem, temos também fatores associados a própria estrutura e funcionamento cerebral em que existem várias específicas do cérebro acometidos por esse transtorno de aprendizagem que funcionam de forma diferente dos indivíduos que não apresentam transtornos de aprendizagem.

O processo de ensino aprendizagem nas séries iniciais na Educação Básica se apresenta como um momento distinto e único que precisa ser considerado de forma que sejam percebidos as possíveis dificuldades de aprendizagem e os possíveis transtornos específicos de aprendizagem que muitos alunos vivenciam nessa etapa de sua formação.

A criança é um ser em potencial. É inconcebível que uma criança curiosa, em pleno processo de descoberta do mundo, das novas possibilidades, dos novos saberes que se constituem em um momento próprio da aquisição de conhecimento não progride e apresenta dificuldades já de saída.

O despertar para os novos conhecimentos faz parte do processo de desenvolvimento humano e para isso há que ter presente, o brincar, a interação, os jogos, as brincadeiras, a observação e os registros feitos pelos professores a partir de observações feitas na aprendizagem dos alunos que exige um planejamento e uma diversidade de atividades em que é possível perceber as dificuldades que os alunos vão apresentando e os “possíveis transtornos” que vão se tornando frequente no processo de aprendizado das crianças.

É urgente gerir a Instituição Educacional de forma que se tenha consciência de nela formamos cidadãos, ou seja, o sujeito social está presente na escola e se constitui de tecido humano e é de sua natureza formar, promover e emancipar o ser humano para que viva sua diversidade e, isto nos dá a certeza de que nossas crianças são diferentes e aí se constitui a riqueza da diversidade presente na natureza humana.

A expressão “DA” surgiu como uma necessidade, na medida em que as crianças diagnosticadas com disfunção cerebral mínima (*minimal brain disfunction*), com dislexia e outros “rótulos” similares eram, em alguns casos, tão diferentes entre si, e tão distintas das crianças deficientes mentais, que exigiam uma definição mais abrangente e transdisciplinar do que a tradicional avaliação médica psicométrica (FONSECA, 1995, p. 287).

O uso do termo Dificuldades de Aprendizagem – DA se “formalizou a partir de 1963, porém, o movimento de estudo remonta ao ano de 1800” (CRUZ, 1999, p. 19). Temos o nível cognitivo estão

em voga os processos cognitivos fundamentais para a aprendizagem, por exemplo memória, atenção, motivação.

Temos os fatores comportamentais, psicossociais que precisam ser considerados em um contexto mais amplo para se considerar e pensar a aprendizagem e suas dificuldades de forma externa ou interna que impacta no processo de aprendizado que a criança se encontra. Por fim, temos os fatores associados ao contexto, ao ambiente em que as interações com o ambiente poderiam ser ampliadas não só dos aspectos neurobiológicos, mas dos processos cognitivos e dos fatores comportamentais e psicossociais, uma vez que todos sofrerão impactos do ambiente.

Entre os fatores ambientais é interessante salientar aspectos como escolaridade dos pais que está associado à aprendizagem da criança, o nível do vocabulário dos pais está associado diretamente à estimulação e ao desenvolvimento cognitivo, linguístico da criança e forma mais global o nível socioeconômico em que estudos apontam que há impactos nos aspectos cognitivos e na região cerebral que estão envolvidas com a linguagem, funções executivas que são habilidades fundamentais para que a aprendizagem e o funcionamento desse ser humano em sociedade ocorra e se processe de forma adequada.

Rotta, Ohlweiler & Riesgo (2016) apresentam uma definição de dificuldades de aprendizagem de forma clássica em que afirmam que a dificuldade de aprendizagem é um termo amplo utilizado para designar problemas na aquisição das habilidades acadêmicas sem especificar se é leitura, escrita ou matemática.

Essas dificuldades podem ser gerais, ou seja, contemplando, abrangendo as três diferentes áreas da leitura, da escrita ou da matemática ou podem ser específicas, por exemplo, estar mais circunscrita a uma determinada habilidade acadêmica do que há outra. Também podem estar ligadas a diversas etiologias, isto significa afirmar que a causa pode ser pedagógica, socioeconômica, ambiental, pode estar atrelada a fatores familiares, ou ainda, pode ser uma dificuldade de fato devida a uma alteração do desenvolvimento.

Segundo Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), temos que considerar em nossa pesquisa outro fator que está relacionado as dificuldades de aprendizagem que diz respeito ao mau desempenho escolar, ou seja, é compreendido como um rendimento abaixo do esperado para a idade e escolaridade que a criança se encontra em seu processo formativo.

Para os autores, o mau desempenho escolar está associado a uma série de problemas no âmbito individual, no âmbito familiar, no âmbito escolar, como consequência também no âmbito social. Por exemplo terá impacto nos aspectos emocionais daquela criança que vivencia a dificuldade de aprendizagem, inicialmente um dos aspectos que é mais impactado é a autoestima, portanto, criança com baixo rendimento escolar tende a ter uma baixa autoestima.

A criança com dificuldade de aprendizagem apresenta uma desmotivação crescente frente as situações de aprendizagem e uma perda de interesse por essas situações de aprendizado. O impacto

não é apenas individual, mas pode impactar as relações que os pais tem com essas crianças gerando conflitos pelo fato da criança não se dedicar ou dar resposta satisfatória nos estudos.

O impacto também se dá no âmbito escolar no relacionamento da criança com o professor, com os seus colegas e também impacta a saúde mental desses professores. Há também o impacto de ordem social pensando principalmente na inserção social desta criança com dificuldade de aprendizagem e, por fim, temos que ter consciência que a dificuldade de aprendizagem ainda está associada a evasão escolar no contexto escolar. Por outro lado, o bom desempenho escolar está associado não apenas ao sucesso acadêmico, mas de forma mais ampla, de forma global ao sucesso social.

Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), afirmam que as causas do mau desempenho escolar fazendo uma divisão entre os fatores extrínsecos e fatores intrínsecos. Os fatores extrínsecos seriam aqueles fatores externo ao indivíduo, sobretudo os ambientais que podem ter algum impacto no desenvolvimento ou sobre o desempenho do indivíduo dentre eles podemos considerar os aspectos socioeconômicos e socioculturais, aspectos associados à família ou a escola.

Segundo Rotta, Ohlweiler & Riesgo (2016), existem muitas variáveis que impactam o processo de aprendizagem no campo da família, da escola e do indivíduo. No campo da família a escolaridade dos pais se constitui em uma variável de extrema importância, sobretudo a escolaridade da mãe, também é importante perceber nesse campo a importância que a família dá ao processo de aprendizagem e o nível do vocabulário associando ao hábito de leitura e o fato desse ter livros em casa onde a criança possa manusear, brincar com o livro se constitui em um fator de proteção contra as dificuldades de aprendizagem.

O nível socioeconômico é uma variável que precisa ser levada em consideração para o desenvolvimento da criança de forma global afetando inclusive sua aprendizagem. Existem outros aspectos que podem impactar o desenvolvimento psicológico da criança, por exemplo, o histórico familiar de alcoolismo e drogadição, a desagregação familiar e também temos a rotina que é muito importante para que a criança possa se alimentar na hora correta, brincar no seu tempo uma vez que é seu direito brincar e ter os horários estabelecidos em sua rotina para o seu sono.

A rotina é importante para que a criança não apresente problemas referentes a organização devido à falta de rotina, ou seja, é difícil ensinar rotina para a criança se sua família é desorganizada, portanto, a rotina passa a ter de fato um papel fundamental na vida da criança que está em processo de aprendizado e este requer determinada rotina e organização para que a criança não apresente dificuldades de aprendizagem em seu processo de desenvolvimento físico, psicológico, motor, emocional e social.

No campo escolar temos os fatores que contribuem para que a criança apresente dificuldades de aprendizagem desde as condições físicas de sala de aula, qualidade do material didático, escolha do método pedagógico na prática do processo de aprendizado da criança – uma vez que a instituição educacional acaba centrando suas sequências didáticas nos métodos de alfabetização, a interação

que a escola tem com a família da criança e, por fim, as condições do corpo docente, ou seja, qual é a formação desse corpo docente tudo isso vai impactar o processo de aprendizagem da criança.

Com relação aos fatores específicos do indivíduo impactam e contribuem para as dificuldades de aprendizagem na criança, dentre eles temos os problemas físicos gerais desde nutrição até doenças, tratamentos que essa criança está realizando que podem impactar de forma global seu processo de aprendizado.

Todos esses fatores podem interagir, por exemplo, uma criança que apresenta problemas comportamentais internalizantes, ou seja, uma criança que apresenta sinais de ansiedade e depressão e que tem como base uma família extremamente desorganizada e chega, após mudança em uma escola em que se depara com uma professora muito rígida, esses fatores podem interagir e acentuar as dificuldades de aprendizagem que a criança vai apresentar no seu processo de ensino-aprendizagem e, se não tratados podem causar danos que a criança irá levar para sua vida nos anos que seguem anos iniciais e se aprofundar não só as dificuldades de aprendizagem, mas os transtornos que podem vir a ser detectados e diagnosticados por conta de não ter tratado da causa quando se constatou as dificuldades de aprendizagem no aprendizado da criança.

É de fundamental importância que o profissional tenha um contato estreito com a escola para que seja possível a obtenção de informações acerca das dificuldades de aprendizagem apresentadas pela criança em seu processo de aprendizado e que quando diagnosticadas, podem ser tratadas de forma direcionada e sanada e, mesmo quando não visível ou não diagnosticada se possa prevenir para que não venha a acontecer e que a aprendizagem possa ocorrer de forma natural dentro do processo e maturação do desenvolvimento que a criança se encontra.

Segundo Marturana, Toller & Elias (2005), afirmam em seus estudos que de 7 a 10 crianças que procura por serviços de saúde apresentam queixas de mau desempenho escolar e problemas emocionais associados. São números significativos que não podem não ser considerados quando se pensa na saúde mental e no saneamento dessas lacunas de dificuldades de aprendizagem da criança antes da idade escolar, mas que muitas é percebido e diagnosticado na escola e precisa ser tratado, uma vez que as dificuldades de aprendizagem estão associados aos problemas de ordem emocional.

DIFICULDADES OU TRANSTORNOS NA APRENDIZAGEM

Quando falamos de dificuldades de aprendizagem temos as dificuldades naturais e, também, dificuldades secundárias. As dificuldades naturais são aquelas que todo ser humano experimentou ou pode experimentar em algum momento de sua vida.

Em geral elas são decorrentes de algum aspecto ou uma situação pontual que acontece na vida do indivíduo, por exemplo pode ser decorrência da proposta pedagógica, da exigência da escola ou da exigência da família, conflitos eventuais que a criança esteja vivenciando em seu ambiente familiar e que podem, como consequência, impactar em sua aprendizagem.

Essas dificuldades tendem a desaparecer ou a partir de um esforço maior do aprendiz ou por intervenções específicas forem endereçadas para as situações que geraram as dificuldades de aprendizagem (ROTTA, OHLWEILER & RIESGO, 2016).

As dificuldades secundárias a outros quadros diagnósticos, em que se tem o quadro diagnóstico que irá atuar de forma primária sobre o desenvolvimento de forma global, mas que de forma secundária também irá causar um impacto no processo de aprendizagem da criança.

Por exemplo, uma criança que apresente um quadro de deficiência intelectual, essa criança apresenta um quadro que de forma ampla vai levar a um comprometimento global do seu desenvolvimento, mas que de forma secundária, ou seja, como consequência vai acarretar uma forma de dificuldade de aprendizagem.

Não se pode identificar uma criança com dificuldade de aprendizagem se a discrepância entre a capacidade intelectual e o desempenho for primeiramente resultado de uma deficiência visual, auditiva, motora, retardo mental, perturbação emocional, desvantagens ambientais, culturais ou econômicas (SMITH & STRICK, 2001, p. 79).

Outros exemplos, uma criança com deficiências sensorial, quadros neurológicos como epilepsias, tumores cerebrais, o próprio Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, transtornos psiquiátricos na infância, todos eles acometem o desenvolvimento de forma global mais ampla, mas secundariamente também podem comprometer a aprendizagem da criança.

Por outro lado, quando falamos em transtornos de aprendizagem, nos referimos as condições que são caracterizadas por serem neurobiológicas, ou seja, temos um cérebro que processa informações e forma diferente e, para falar sobre transtornos de aprendizagem ou transtorno específico de aprendizagem como o DSM-5 traz em sua nova nomenclatura vale a pena pesquisar o Manual de Classificação.

O transtorno específico de aprendizagem está inserido dentro de uma categoria mais ampla nos transtornos do neurodesenvolvimento. Em geral temos quadros que vão surgir em momentos precoces do desenvolvimento do indivíduo e que causam impacto nas relações sociais, escolar, acadêmico e ocupacional.

O transtorno específico da aprendizagem é caracterizado como déficit específico na capacidade do indivíduo em processar informações com eficiência e precisão no que diz respeito à leitura, escrita e matemática. As habilidades acadêmicas estão abaixo da média esperada para a idade ou com desempenho aceitável diante de muito esforço com prejuízos funcionais acometendo habilidades que são essenciais para inserção social e para funcionamento do indivíduo nas relações que estabelece no seu dia-a-dia (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Em termos dos critérios utilizados para elaboração de um diagnóstico acerca do transtorno específico da aprendizagem temos que ter presente que as dificuldades na aprendizagem ou no uso de habilidade acadêmicas que persistem por mais de 6 meses apesar das intervenções dirigidas.

É preciso que esteja presente no diagnóstico um dos seguintes sintomas: leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço; dificuldade para compreender o sentido do que é lido; dificuldades na ortografia; dificuldades na expressão escrita; dificuldade para dominar o senso numérico e dificuldades no raciocínio matemático.

Orsati, Mecca, Dias, Almeida & Macedo (2015), afirmam que com relação a este aspecto que o DSM-5 traz que seria a necessidade de dirigir intervenções dentro do próprio processo de diagnóstico existe algo que pode colaborar muito, mas que é pouco difundido no Brasil é o modelo de RTI (*Response to Intervention*) ou modelo de Resposta à Intervenção, esse é o modelo de intervenções em camadas e que pode funcionar muito bem quando integrado à educação onde temos três camadas:

Camada 1 – Caráter Preventivo ou Universal – Todos participam

Em uma intervenção instrucional para habilidades acadêmicas comportamentais baseada em evidências endereçada a todos os indivíduos. Cerca de 80% dos estudantes conseguem sanar suas dificuldades de aprendizagem.

Camada 2 – Intervenção em Grupo

Destinada aos indivíduos em risco de aquisição de um transtorno de aprendizagem. Cerca de 20% dos que não se beneficiaram da Intervenção Inicial com a necessidade de mais conteúdos e maior duração para estudantes considerados de risco.

Camada 3 – Intervenção Individualizada

Destinada a um trabalho mais intensivo, delonga direção e de direcionamento individual destinado para os 5% para aqueles que apresentam maiores dificuldades que podem caracterizar um transtorno específico de aprendizagem que não se beneficiaram das demais intervenções. (ORSATI; MECCA; DIAS; ALMEIDA & MACEDO, 2015).

Com relação a outros critérios é importante salientar que o desempenho do indivíduo precisar ser medido por medidas padronizadas para que haja a verificação que se encontra abaixo do esperado causando dificuldades de aprendizagem e prejuízos em sua idade cronológica e em sua escolaridade e com isso verificar as causas da interferência em seu desempenho escolar, acadêmico, profissional e nas suas atividades cotidianas.

As dificuldades de aprendizagem tendem a se iniciar nos anos iniciais da escolarização da criança, mas em alguns casos podem não se manifestar até que as exigências acadêmicas se elevem e ultrapassem se sobrepondo as capacidades do indivíduo. Portanto, as dificuldades de aprendizagem se estendem em sua grande dimensão aos professores que muitas vezes não conseguem diagnosticar os motivos das dificuldades de aprendizagem sem a ajuda de um profissional especializado, aqui se percebe a ineficiência da Escola que não tem muitas vezes em seu quadro de especialistas profissionais especializados para perceber, diagnosticar e propor ações intervencionais que possam sanar as dificuldades de aprendizagem e tratar dos transtornos referentes a aprendizagem.

Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por outros quadros clínicos como deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos

mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.

O DSM-5 apresenta o transtorno específico de aprendizagem como categoria única permite que se possa especificar domínios e também as sub-habilidades comprometidas:

315.0 F81.0) Com Prejuízo na Leitura

- ✓ Precisão na leitura de palavras
- ✓ Velocidade ou fluência da leitura
- ✓ Compreensão da leitura

315.2 (F81.1) Com Prejuízo na Expressão Escrita

- ✓ Precisão na ortografia
- ✓ Precisão na gramática e na pontuação
- ✓ Clareza ou organização da expressão escrita

315.1 (F81.2) Com Prejuízo na Matemática

- ✓ Senso numérico
- ✓ Memorização de fatos aritméticos
- ✓ Precisão ou fluência de cálculo
- ✓ Precisão no raciocínio matemático. (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014).

Essa especificação de domínio e sub-habilidades comprometidas e diagnosticadas ajuda muito na comunicação interprofissionais e, também, na delimitação de possíveis intervenções, por exemplo, uma criança que chegar com uma dificuldade maior na velocidade ou na fluência de leitura irá receber uma intervenção totalmente diferente daquela criança que chega com prejuízo na precisão de leitura de palavras.

É de extrema importância para se pensar em um diagnóstico com uma diferenciação de dificuldades de aprendizagem e de transtorno específico da aprendizagem é necessário fazer um resgate histórico desta criança, o seu histórico médico, que condições acometem essa criança que poderiam especificar a dificuldade que ela vivencia, o histórico familiar, outros indivíduos na família já apresentaram dificuldades ou já têm algum diagnóstico. Por exemplo, de 23 a 65% dos indivíduos disléxicos são filhos de pais disléxicos, ou seja, existe um componente genético importante que precisa ser levado em consideração e investigado na Entrevista de Anamnese.

Importante também a investigação do histórico educacional quando essas dificuldades tiveram origem e como foi o desenvolvimento da criança, sobretudo, o desenvolvimento linguístico, uma vez que o desenvolvimento da linguagem poderá servir de portabilidade de notícias importantes de ocorrências posteriores no processo de alfabetização, na aquisição da leitura e da escrita.

Os Relatórios Escolares podem fornecer padrões de desempenho que se tornam típicos em crianças com transtorno específico de aprendizagem da leitura e é fundamental uma avaliação ampla das habilidades cognitivas e acadêmicas. Com relação a prevalência do transtorno específico de aprendizagem nos referimos a uma prevalência de 5 a 15% entre crias em idade escolar, em diferentes linguagens e culturas (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014).

As dificuldades de aprendizagem não podem esperar para ver se elas serão sanadas, isso significa dizer que as dificuldades de aprendizagem dessa criança não se recupera com o tempo e a diferença de desempenho de uma criança com transtorno específico de aprendizagem em relação a uma criança normal tende aumentar ao longo do tempo em ficam cada vez mais atrasadas em relação aos seus pais.

Apresentamos um exemplo de transtorno específico de aprendizagem que é conhecido como dislexia, ou seja, é um dos transtornos mais conhecidos, difundido, estudado na literatura. O exemplo é abordado pela IDA (*International Dyslexia Association*):

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades com o reconhecimento de palavras de forma precisa e/ou fluente e pela baixa capacidade de ortografia e decodificação. Essas dificuldades tipicamente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são muitas vezes inesperadas em relação a outras habilidades cognitivas e instrução escolar. Consequências secundárias podem incluir problemas de compreensão de leitura e redução da experiência de leitura que podem impedir o crescimento do vocabulário e do conhecimento adquirido (BRADY, 2003).

É um transtorno específico de aprendizagem, essa criança não apresenta uma alteração global e sim, uma alteração específica com origem neurobiológica, isso significa dizer que o cérebro dessa criança processa as informações de forma diferente. O reconhecimento de palavras é o principal aspecto disfuncional comprometido a ser considerado em uma criança com dislexia e pela sua baixa capacidade de ortografia e decodificação.

A dificuldade de aprendizagem pode decorrer de falhas no método de ensino, inadequações no ambiente escolar ou de problemas emocionais e/ou familiares. Cabe, portanto, aos educadores verificar constantemente suas estratégias de ensino, exigir da equipe administrativa e pedagógica da escola condições de trabalho adequadas e observar o comportamento do aluno para que, se necessário, haja uma conversa com a família.

No entanto, algo precisa ficar claro, independentemente de qualquer situação: todo aluno consegue aprender! Todos têm o direito de vivenciar metodologias diferenciadas, ter a dedicação dos educadores e o apoio da família. Nenhum diagnóstico deve ser taxativo, pois a possibilidade de aprender é a maior certeza que todo ser humano deve possuir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ajudou na compreensão melhor do que venha ser dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e como elas têm sido compreendidas, no entanto, para um melhor aprofundamento sobre esta temática e um maior enriquecimento do estudo, seria interessante dar continuidade ao estudo acerca das dificuldades de aprendizagem dentro do espaço escolar.

Problemas de aprendizagem são queixas comuns na infância e adolescência. Subjacente a tais problemas podem estar variáveis sociais, familiares ou pedagógicas que caracterizam quadro referido como dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, em outros casos, podem haver alterações de natureza neurobiológica. Neste caso, podemos estar frente a um transtorno específico de aprendizagem.

A diferenciação entre eles nem sempre é fácil e exige a atuação de uma equipe interdisciplinar tem o objetivo de apresentar os conceitos de dificuldades e transtorno de aprendizagem, elencando

as especificidades desses quadros, ajudando profissionais a melhor delimitar as variáveis envolvidas e refinar suas hipóteses.

Normalmente o diagnóstico é realizado na criança em idade escolar nos anos iniciais quando as dificuldades se tornam evidentes. Não é possível diagnosticar antes para uma criança em idade pré-escolar, no entanto, existem uma série de fatores e de habilidades que são preditoras em que se pode identificar uma criança em situação de risco de desenvolver um transtorno de aprendizagem. As dificuldades na vida adulta não somem.

Se não houver intervenções específicas as dificuldades tendem a continuar com custos associados como os emocionais, ocupacionais na vida laboral do adulto e, também, um custo social em que essas dificuldades tendem a se manter ao longo da vida desse adulto, daí a importância da avaliação para a correta identificação para que um plano de intervenção possa ser feito para que sejam trabalhadas estas dificuldades.

As crianças são o futuro da nossa nação, cuidemos bem das pequenas plantinhas e teremos bons frutos. Assim sendo, enfatiza-se a necessidade do professor em se aperfeiçoar e ser o melhor cultivador de boas sementes. Da mesma forma, ressaltamos aqui a necessidade de novas pesquisas que contribuam para a qualificação do professor e o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual do Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRADY, S. Et al. **A Nova Definição de dislexia: Evolução e Comparação com a Definição Original**. Tradução e Adaptação do "*Annals of Dyslexia*", Volume 53, 2003, por M. Ângela N. Nico e José Carlos Ferreira de Sousa. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/a_nova_definicao_de_dislexia.pdf Acesso 15 ago. 2025.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem na Visão do Professor**. Revista Psicopedagogia, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.

CRUZ, Vitor. **Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos**. Porto: Porto Editora, 1999.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. Ed. Porto Alegre Artes Médicas, 1995.

GIROTTTO, Patrícia Rodrigues Camargo.; GIROTTTO, Edmarlon. & OLIVEIRA, Batista de Junior. **Prevalência de Distúrbios da Escrita em Estudantes do Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, V. 16, Nº 4, pp. 361-366, 2015.

MARTURANO, E. M.; TOLLER, G. P. & ELIAS, L. C. S. **Gênero, Adversidade e Problemas Socioemocionais Associados à Queixa Escolar**. Estudos de Psicologia, 22, pp. 371-380, 2005.

ORTATI, F. T.; MECCA, T. P.; DIAS, N. M.; ALMEIDA, R. P. & MACEDO, E. C. **Práticas para Sala de Aula baseadas em Evidências**. São Paulo: Editora Memnon, 2015.

ROTTA, N.; OHLWEILER, L. & RIESGO, R. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre, 2016.

SIQUEIRA, Cláudia Machado. & GURGEL-GIANNETTI, Juliana. **Mau Desempenho Escolar: Uma Visão Atual**. Rev. Assoc. Med. Bras. , São Paulo, V. 57, Nº 1, pp. 78-87, fevereiro de 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302011000100021&lng=en&nrm=iso Acesso 15 ago. 2025.

SMITH, C. & STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AVANÇAR DE SÉRIE SEM APRENDER NÃO É AVANÇAR: A CAMUFLAGEM DOS NÚMEROS E A PRODUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SUBMISSA



ADVANCING IN SCHOOL WITHOUT LEARNING IS NOT ADVANCING: THE CAMOUFLAGING OF NUMBERS AND THE PRODUCTION OF A SUBMISSIVE SOCIETY

MARIZA DE FÁTIMA CIPRIANO

Graduação em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade São Camilo (2003); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2008) Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2009); Professora de Ensino Fundamental II E Médio – Língua Portuguesa e Língua Inglesa – na EMEF General Henrique Geisel.

RESUMO

Este artigo realiza uma análise crítica da prática do avanço escolar sem aprendizagem, frequentemente institucionalizada como progressão continuada. A discussão gira em torno da artificialidade dos índices de aprovação e da desconexão entre promoção e desenvolvimento real das competências educacionais. A partir de uma leitura fundamentada em pensadores como Freire, Saviani, Gramsci e Magda Soares, questiona-se a manutenção de um modelo que naturaliza o fracasso escolar ao mesmo tempo em que sustenta uma lógica de controle social e submissão. O estudo evidencia os mecanismos que sustentam a continuidade dessa prática, entre eles a cultura do rendimento, o pacto de silêncio institucional e o uso político dos dados educacionais. Por fim, propõe caminhos para uma educação que priorize a aprendizagem significativa, a valorização docente e a formação crítica dos sujeitos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Progressão Continuada; Fracasso Escolar; Crítica Social; Política Educacional.

ABSTRACT

This article critically analyzes the practice of advancing through school without learning, often institutionalized as continuous progression. The discussion revolves around the artificiality of passing rates and the disconnect between promotion and the actual development of educational skills. Based on the work of thinkers such as Freire, Saviani, Gramsci, and Magda Soares, it questions the maintenance of a model that naturalizes school failure while sustaining a logic of social control and submission. The study highlights the mechanisms that sustain the continuity of this practice, including the culture of performance, the institutional pact of silence, and the political use of educational data. Finally, it proposes paths toward an education that prioritizes meaningful learning, teacher appreciation, and the critical formation of individuals.

Keywords: Learning; Continuous Progression; School Failure; Social Criticism; Educational Policy.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira enfrenta desafios estruturais persistentes que comprometem sua missão formativa. Um dos fenômenos mais emblemáticos desse contexto é a promoção escolar automática, que garante a progressão dos alunos ao longo das séries, independentemente da consolidação dos conhecimentos essenciais. Essa prática, embora muitas vezes apresentada como instrumento de equidade e combate à evasão, tem aprofundado desigualdades e mascarado a verdadeira dimensão da crise educacional.

Por trás dos números otimistas divulgados em relatórios oficiais, esconde-se uma realidade de lacunas profundas na aprendizagem. Estudantes percorrem anos de escolaridade sem desenvolver habilidades mínimas de leitura, escrita e interpretação. A escola, pressionada por metas e avaliações externas, transforma-se em uma máquina de aprovação que prioriza a estatística em detrimento da formação. O fracasso escolar, antes evidenciado por reprovações massivas, hoje se apresenta de forma silenciosa, disfarçado em fluxos contínuos que não correspondem à realidade do aprendizado.

Este artigo parte de uma abordagem crítico-reflexiva para investigar os fundamentos e as implicações dessa política educacional. Com apoio em autores que problematizam a função social da escola — como Paulo Freire, Dermeval Saviani e Antonio Gramsci —, busca-se compreender como a ausência de aprendizagem efetiva pode se converter em instrumento de manutenção de uma sociedade desinformada e submissa, na qual a cidadania plena se torna inalcançável.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO E A APRENDIZAGEM COMO CONDIÇÃO ESSENCIAL

O direito à educação, assegurado constitucionalmente, ultrapassa a mera presença física dos estudantes na escola. Garantir o acesso à instituição de ensino é um passo necessário, mas insuficiente. É na efetividade da aprendizagem que se concretiza o direito à educação, pois só o domínio dos saberes permite que o sujeito compreenda, critique e transforme sua realidade.

Autores como Magda Soares defendem que o letramento e a alfabetização não podem ser tratados como metas isoladas, mas como fundamentos para o exercício da cidadania. No entanto, a experiência cotidiana nas escolas revela a fragilidade dessa garantia. Estudantes concluem etapas do ensino básico sem dominar competências básicas de leitura e raciocínio lógico, resultado de um sistema que prioriza o fluxo escolar ao invés da formação integral.

O problema não reside apenas nas políticas de progressão, mas na forma como são aplicadas. A progressão continuada, quando desarticulada de intervenções pedagógicas efetivas, acaba contribuindo para a consolidação de um modelo que certifica, mas não educa. Essa lógica compromete a credibilidade da escola como espaço de aprendizagem e enfraquece o vínculo entre o aluno e o conhecimento.

É preciso, portanto, resgatar o princípio de que a aprendizagem não é uma etapa opcional da escolarização, mas sua essência. O aluno precisa ser reconhecido como sujeito ativo do processo educativo, com direito não apenas à matrícula, mas ao conhecimento que possibilita a leitura crítica do mundo, como já defendia Paulo Freire em sua obra.

A CULTURA DO RENDIMENTO E O FETICHE DOS NÚMEROS

O atual modelo de avaliação educacional tem se baseado fortemente em indicadores quantitativos. Aprovação, evasão, taxas de desempenho em exames padronizados — todos esses números são utilizados como termômetro da qualidade escolar. Contudo, essa dependência excessiva de estatísticas cria um ambiente em que a aparência de sucesso se sobrepõe à análise do processo real de aprendizagem.

Inspiradas por lógicas de gestão empresarial, muitas redes de ensino adotam mecanismos de controle baseados em metas e resultados mensuráveis. A escola passa a funcionar sob a lógica da eficiência técnica, onde o importante é “entregar” bons resultados — mesmo que esses resultados não correspondam à realidade vivida nas salas de aula.

Esse culto aos números promove uma pedagogia centrada na performance, em que conteúdos são selecionados não por sua relevância formativa, mas por sua incidência em avaliações externas. A prática pedagógica é desfigurada: o ensino se transforma em treinamento para provas, a reflexão dá lugar à memorização e a formação crítica é substituída por procedimentos mecanizados.

Mais preocupante ainda é o fato de que essa lógica afeta de forma mais severa os estudantes em situação de vulnerabilidade. Com poucas condições para estudar fora do ambiente escolar, esses alunos tornam-se vítimas de uma escola que já não responde às suas necessidades, mas sim às exigências de um sistema que valoriza resultados e ignora contextos.

A cultura do rendimento, portanto, mina o sentido pedagógico da escola e transforma a educação em um simulacro de sucesso. É fundamental resgatar a centralidade do processo formativo, reorientando as políticas públicas para além da quantificação e em direção à aprendizagem significativa e à formação cidadã.

O PACTO INSTITUCIONAL DE SILÊNCIO: MECANISMOS DE CONVÊNCIA E OMISSÃO

A manutenção do avanço escolar sem aprendizagem efetiva não se sustenta apenas por decisões políticas abstratas ou por falhas isoladas. Trata-se de uma engrenagem institucional complexa, sustentada por uma rede de convência e omissão que perpassa diferentes esferas do sistema educacional. Essa engrenagem envolve secretarias, gestores, equipes pedagógicas e docentes, todos inseridos em uma dinâmica que privilegia a manutenção de indicadores positivos, mesmo que à custa da qualidade do ensino.

A imposição de metas de aprovação, acompanhada da divulgação de rankings e indicadores, faz com que a escola se transforme em um ambiente de permanente vigilância estatística. Os gestores, pressionados por instâncias superiores, veem-se obrigados a suavizar critérios avaliativos e criar soluções paliativas que maquiem o fracasso escolar. As práticas de recuperação paralela, muitas vezes executadas sem diagnóstico rigoroso ou acompanhamento significativo, tornam-se dispositivos de validação burocrática, em vez de oportunidades reais de superação das dificuldades dos alunos.

A docência, por sua vez, é atravessada por conflitos éticos e profissionais. Muitos professores, conscientes da gravidade do problema, tentam resistir à lógica da aprovação automática. No entanto, essa resistência frequentemente esbarra em barreiras institucionais e em riscos à própria estabilidade profissional. Em diversos contextos, o professor que adota posturas mais exigentes e pedagógicas é visto como um obstáculo ao bom funcionamento da escola, sendo, por vezes, silenciado ou isolado.

Esse pacto não se revela em declarações explícitas, mas em práticas cristalizadas no cotidiano escolar. Há uma normalização da superficialidade, um consenso tácito em torno da ideia de que "o importante é aprovar", mesmo que isso implique abdicar da missão educativa. O silêncio diante do problema, portanto, não é fruto da ignorância, mas da institucionalização do medo, da sobrecarga e da conveniência.

Desvelar esse pacto é um passo fundamental para compreender as raízes do fracasso educacional. É preciso romper com a lógica da cumplicidade passiva e instaurar uma cultura de responsabilização coletiva e ética, em que a aprendizagem do aluno volte a ser o centro das decisões pedagógicas e administrativas.

A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA E O DISFARCE DO FRACASSO ESCOLAR

A promoção automática, embora pensada inicialmente como uma medida de combate à repetência e seus efeitos nocivos — como a evasão, a estigmatização e a cristalização do fracasso —, acabou sendo incorporada de maneira desvirtuada por muitos sistemas educacionais. O que era para ser um instrumento de democratização e de justiça educacional se transformou, em muitos contextos, em um mecanismo de ocultação dos problemas estruturais do ensino público e de camuflagem do fracasso escolar. Essa política, adotada sem as devidas garantias de aprendizagem

efetiva, contribui para consolidar a lógica da progressão sem apropriação de saberes, esvaziando o sentido da trajetória escolar.

Na prática, o que se observa é a passagem sistemática de estudantes de um ano para o outro sem que as competências essenciais tenham sido desenvolvidas. Isso gera um fenômeno que alguns estudiosos denominam de *fracasso disfarçado*, pois embora o aluno esteja formalmente progredindo na escolaridade, na realidade acumula lacunas profundas de conhecimento que comprometem etapas futuras do aprendizado. A escola, ao priorizar a fluidez dos índices sobre a qualidade da formação, opta por não enfrentar os desafios pedagógicos que impedem a aprendizagem, preferindo empurrar o problema adiante.

Essa estratégia é amplamente favorecida por um contexto de pressão institucional, que privilegia a apresentação de bons indicadores como sinônimo de sucesso da gestão. Nesse cenário, o fracasso é um dado indesejado, a ser suprimido ou mascarado. Em lugar de construir políticas educacionais que atuem nas causas da defasagem — como a formação inicial e continuada dos professores, o investimento em infraestrutura, a redução do número de alunos por turma, e a valorização do tempo pedagógico —, opta-se por políticas de resultado fácil e de efeito imediato: “aprovar para não mostrar o fracasso”.

É importante destacar que não se trata de defender a reprovação como solução. Ao contrário, a repetência por si só também não assegura a aprendizagem e pode ter efeitos perversos, como a desmotivação, a desistência escolar e o reforço de desigualdades. O que se critica é o uso da aprovação como uma formalidade vazia, descolada de qualquer critério pedagógico real. Como aponta Saviani (2009), “a simples reprovação não garante aprendizagem, mas a simples promoção tampouco o faz”. O que se exige é a construção de uma escola comprometida com a aprendizagem significativa, com metodologias que respeitem o ritmo dos alunos, com acompanhamento individualizado e com propostas de recuperação paralela e contínua.

Nesse sentido, a promoção automática, quando não acompanhada de intervenções pedagógicas sistemáticas, acaba por esvaziar o conceito de avaliação. Esta, ao invés de ser um processo formativo, voltado à compreensão das necessidades dos alunos e à reorientação da prática docente, transforma-se em um rito burocrático, que serve apenas para legitimar a transição de uma série para outra. O boletim torna-se um documento que certifica a progressão, não o desenvolvimento. E, assim, reforça-se a lógica do parecer em detrimento do ser.

Outro aspecto preocupante é que essa cultura da aprovação automática não dialoga com a realidade concreta dos estudantes. Ao promover alunos sem que tenham aprendido, o sistema educacional contribui para o aprofundamento de sentimento de insegurança, ansiedade e desvalorização pessoal, sobretudo quando esses alunos se deparam com demandas mais complexas nos anos finais da educação básica. O descompasso entre o ano cursado e o nível real de aprendizagem compromete sua autoestima e pode levar à evasão ou à exclusão silenciosa, em que o aluno “permanece” na escola, mas sem participar verdadeiramente do processo educativo.

Dessa forma, a falsa ideia de progresso, sustentada por estatísticas que indicam altas taxas de aprovação, deve ser denunciada como parte de um projeto de camuflagem institucional. É fundamental que educadores, pesquisadores e gestores assumam uma postura crítica diante desses números e lutem por uma escola que não apenas *promova*, mas que *forme*. A superação desse quadro exige, antes de tudo, o reconhecimento de que ensinar exige compromisso ético, tempo, intencionalidade e respeito à singularidade dos sujeitos em formação.

A FALÁCIA DA INCLUSÃO E A EXCLUSÃO INVISÍVEL

A defesa da inclusão tornou-se um princípio amplamente difundido no discurso educacional contemporâneo. No entanto, quando desprovida de práticas pedagógicas consistentes, ela corre o risco de se transformar em uma retórica vazia. Muitos sistemas de ensino proclamam a inclusão ao garantir o acesso físico do aluno à escola, mas negligenciam os mecanismos que assegurariam sua real inserção no processo de aprendizagem.

Essa falsa inclusão — que poderíamos chamar de exclusão silenciosa — opera de forma sutil e cruel. O estudante frequenta as aulas, recebe notas mínimas para aprovação, é inserido em projetos escolares, mas permanece alheio ao conhecimento. Sem acesso real ao saber, sua permanência na escola se torna simbólica, não emancipatória.

Essa forma de exclusão é especialmente danosa porque mina, aos poucos, a autoestima e o senso de pertencimento do aluno. Ao ser promovido sem aprender, ele passa a conviver com a sensação constante de inadequação, sobretudo quando se depara com conteúdo mais complexos nas séries posteriores. A escola, que deveria acolher e apoiar o estudante, acaba por reafirmar, ainda que indiretamente, sua condição de incapacidade.

Freire já alertava que a verdadeira inclusão só se realiza quando o sujeito se reconhece no processo educativo, quando é chamado a pensar criticamente, a participar ativamente e a transformar sua realidade. Sem isso, a permanência escolar perde seu sentido pedagógico e se converte em uma forma moderna de exclusão social.

Portanto, é urgente ressignificar o conceito de inclusão, compreendendo-o como garantia de acesso pleno ao conhecimento, com suporte pedagógico qualificado, práticas personalizadas e valorização das trajetórias singulares dos estudantes. Apenas assim será possível transformar o espaço escolar em um ambiente verdadeiramente democrático e formativo.

O PAPEL DO PROFESSOR E OS LIMITES DA RESISTÊNCIA INDIVIDUAL

O professor, figura central no processo educativo, encontra-se hoje em um terreno de tensão permanente. De um lado, é cobrado por resultados imediatos, por adesão a metas e por engajamento em políticas educacionais muitas vezes incoerentes com a realidade da sala de aula. De outro, é testemunha diária dos impactos da progressão sem aprendizagem, vivenciando as dificuldades concretas de alunos que não conseguem acompanhar o conteúdo porque acumulam lacunas desde os anos iniciais.

Essa posição ambígua tem levado muitos docentes ao esgotamento físico e emocional. A pressão para aprovar, o excesso de turmas, a falta de tempo para planejamento e a ausência de apoio psicopedagógico criam um ambiente de sobrecarga e frustração. Diante disso, a resistência individual se torna cada vez mais difícil e solitária.

Mesmo assim, muitos professores tentam manter viva a chama do compromisso ético com a aprendizagem. Criam projetos alternativos, buscam formações, constroem redes de apoio entre colegas. No entanto, essas ações, embora louváveis, não são suficientes para transformar um sistema que opera com base na lógica da produtividade e do faz de conta.

A superação do problema exige mais do que boa vontade individual. É necessário que as redes de ensino valorizem a profissão docente de forma efetiva, com políticas de formação continuada, condições adequadas de trabalho, autonomia pedagógica e reconhecimento do saber do professor. Só com professores fortalecidos será possível resgatar o sentido emancipador da educação.

PROPOSTAS PARA UMA RUPTURA ESTRUTURAL

Transformar a lógica da promoção sem aprendizagem não é tarefa simples, mas é possível. Requer um reposicionamento político e ético da educação, bem como o enfrentamento de interesses institucionalizados que resistem à mudança. Algumas propostas para essa ruptura incluem:

- Substituir políticas de progressão automática por modelos de acompanhamento pedagógico contínuo, com avaliações diagnósticas reais e intervenções específicas;
- Reorganizar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, priorizando a aprendizagem como eixo central, e não a aprovação como fim em si mesma;
- Valorizar o tempo de aprendizagem, respeitando os ritmos dos alunos e criando percursos alternativos que favoreçam o desenvolvimento integral;
- Investir em equipes multiprofissionais, incluindo psicólogos, assistentes sociais e psicopedagogos, para apoiar os processos de ensino e aprendizagem;
- Reduzir o número de alunos por sala, garantir infraestrutura adequada e oferecer recursos pedagógicos compatíveis com os desafios atuais;
- Reestruturar a formação inicial e continuada de professores com base em abordagens críticas, emancipadoras e conectadas à realidade das escolas.

Mais do que reformar indicadores ou alterar nomenclaturas, trata-se de transformar concepções, práticas e relações. A escola deve voltar a ser um espaço de escuta, de reflexão e de transformação — um lugar em que se aprende com sentido e se ensina com compromisso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de promover estudantes sem garantir sua aprendizagem efetiva constitui uma forma institucionalizada de exclusão. Ao transformar o avanço escolar em um processo meramente formal, sem conexão com o desenvolvimento real dos sujeitos, a escola perde sua função formadora e passa

a reproduzir desigualdades. O discurso da inclusão, quando desvinculado de ações concretas e pedagógicas, torna-se uma fachada que encobre a permanência da exclusão estrutural.

Neste cenário, urge construir uma educação comprometida com o ser humano em sua inteireza, que reconheça os sujeitos em seus contextos e respeite os diferentes tempos de aprendizagem. Romper com a pedagogia da aparência é também romper com a lógica do descaso, da invisibilidade e da desumanização. Como nos ensinou Paulo Freire, ensinar é um ato de coragem — e coragem, hoje, é dizer a verdade sobre o fracasso que os números tentam esconder.

Educar, portanto, é insistir na esperança. É reconstruir a escola como território de emancipação, não de acomodação. Que este seja o compromisso de todos nós que acreditamos na potência transformadora da educação.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2001.
- INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional. Relatório 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2001.

A TEORIA E AS ORIENTAÇÕES DO REFERENCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE THEORY AND GUIDELINES OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION FRAMEWORK



MARLY APARECIDA PINTO RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2012), Pós-graduação “*Latu Sensu*” em Artes e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Recanto dos Humildes.

RESUMO

A brincadeira desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças nas escolas de educação infantil. Estas atividades ajudam a construir o conhecimento, podem ser entendidas como situações em que as crianças possam expressar diferentes sentimentos, podendo, gradativamente, aceitar a existência do outro. São atividades lúdicas que visam melhorar a socialização entre as crianças, fazendo com que vivenciem situações de colaboração, trabalho em equipe e respeito. Além de proporcionarem momentos lúdicos e prazerosos, fazendo com que a criança classifique, ordene, estruture, resolva pequenos problemas e sinta-se motivada a ultrapassar seus próprios limites. Enquanto brinca, a criança está pensando, criando e desenvolvendo, dentre outros fatores, o pensamento crítico.

Palavras-chave: Brincadeira; Faz de conta; Socialização; Empatia; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Play plays a fundamental role in the comprehensive development of children in early childhood education schools. These activities help build knowledge and can be understood as situations in which

children can express different feelings and gradually accept the existence of others. These playful activities aim to improve socialization among children, enabling them to experience collaboration, teamwork, and respect. They also provide playful and enjoyable moments, enabling children to classify, order, structure, solve small problems, and feel motivated to push their own limits. While playing, children are thinking, creating, and developing, among other factors, critical thinking.

Keywords: Play; Pretend Play; Socialization; Empathy; Child Development.

INTRODUÇÃO

“Soubéssemos nós adultos preservar o brilho e o frescor da brincadeira infantil, teríamos uma humanidade plena de amor e fraternidade. Restamos, então, aprender com as crianças.” (Monique Deheinzelin). DEHEINZELIN (1998, p.204)

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas – considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças.

“As brincadeiras são linguagens não verbais, nas quais a criança expressa e passa mensagens, mostrando como ela interpreta e enxerga o mundo.” (Adriana Friedmann) FRIEDMANN (1992, p.269)

Brincar é um direito de todas as crianças do mundo, garantido no Princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança da UNICEF. É uma atividade de grande importância para a criança, pois a torna ativa, criativa, e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz e, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo, a ser solidária.

Para OLIVEIRA (2004), as atividades lúdicas é a essência da infância. Por isso, ao abordar este tema não podemos deixar de nos referir também à criança. Ao retornar à história e à evolução do homem na sociedade, vamos perceber que a criança nem sempre foi considerada como é hoje. Antigamente, ela não tinha existência social, era considerada miniatura do adulto, ou quase adulto, ou adulto em miniatura. Seu valor era relativo, nas classes altas era educada para o futuro e nas classes baixas o valor da criança iniciava quando ela podia ser útil ao trabalho, colaborando na geração da renda familiar.

A criança não é um adulto que ainda não cresceu. Ela tem características próprias e para se tornar um adulto, ela precisa percorrer todas as etapas de seu desenvolvimento físico, cognitivo,

social e emocional. Seu primeiro apoio nesse desenvolvimento é a família, posteriormente, esse grupo se amplia com os colegas de brincadeiras e a escola.

Segundo ALMEIDA (2004), cada época e cada cultura têm uma visão diferente de infância, mas a que mais predominou foi a da criança como ser inocente, inacabado, incompleto, um ser em miniatura, dando à criança uma visão negativa. Entretanto já no século XVIII, Rousseau se preocupava em dar uma conotação diferente para a infância, mas suas ideias vieram a se firmar no início do século XX, quando psicólogos e pedagogos começaram a considerar a criança como uma criatura especial com especificidades, características e necessidades próprias.

Foi preciso que houvesse uma profunda mudança da imagem da criança na sociedade para que se pudesse associar uma visão positiva a suas atividades espontâneas, surgindo como decorrência a valorização dos jogos, brinquedos e brincadeiras. O aparecimento do jogo, do brinquedo e as brincadeiras como fator do desenvolvimento infantil proporcionou um campo amplo de estudos e pesquisas e hoje é questão de consenso a importância do lúdico. Dentre as contribuições mais importantes destes estudos, segundo NEGRINE (1995), podemos destacar:

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a “resiliência”, pois permitem a formação do autoconceito positivo;
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente;
- O brinquedo, o jogo e as brincadeiras são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade;
- Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação;
- Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.
- Brincando a criança desenvolve potencialidades; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria. O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil, possibilitando à criança desenvolver a sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se com outras crianças e com os adultos.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AS BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Natureza, 2017.

Com brincadeiras e jogos o espaço escolar pode-se transformar em um espaço agradável, prazeroso, de forma a permitir que o educador alcance sucesso em sala de aula. Nós, educadores temos que ser multifuncionais, ou seja, não apenas educadores, mas filósofos, sociólogos, psicólogos, psicopedagogos, recreacionistas e muito mais, para que possamos desenvolver as habilidades e a confiança necessária em nossos educandos.

Com relação ao jogo, INHELDER (2003) acredita que ele é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos 2-3 e 5-6 anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

Acredito que as brincadeiras devem acompanhar a criança da educação infantil, pois nesse período da vida da criança, são relevantes todos os aspectos de sua formação, pois como ser bio-psico-social-cultural dá os passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade adequadas como membro do grupo social que pertence.

WINNICOTT (2020) aborda a brincadeira de faz de conta como uma área intermediária entre a realidade interna e externa, onde a criança pode experimentar e relacionar suas emoções e vivências com o mundo ao seu redor. Ele enfatiza que o brincar é uma necessidade básica para o desenvolvimento, permitindo que a criança se perceba como um ser no mundo.

Segundo o Instituto NeuroSaber, o faz de conta impacta o cérebro ao permitir que a criança crie realidades diferentes, favorecendo o aprendizado sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor,

além de contribuir para o desenvolvimento da autoestima e da capacidade de assumir diferentes papéis. Durante a educação infantil, é importante reconhecer a importância de brincar e os benefícios de brincar de faz de conta. Por meio dessas interações, a criança aprende sobre diversos temas, criando oportunidades para que ela use sua imaginação.

NEGRINE (1995), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”. Segundo esse autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

A criação de espaços e tempos para os jogos e brincadeiras é uma das tarefas mais importantes do professor, principalmente na escola de educação infantil. Cabe-nos organizar os espaços de modo a permitir as diferentes formas de brincadeiras, de forma, por exemplo, que as crianças que estejam realizando um jogo mais sedentário não sejam atrapalhadas por aquelas que realizam uma atividade que exige mais mobilidade e expansão de movimentos, ou seja, observando e respeitando as diferenças de cada um naquele momento.

Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a recriação de experiências. No Brasil, grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números excluindo elementos folclóricos da cultura brasileira como conteúdos de seu projeto pedagógico. As raras propostas de socialização que surgem desde a implantação dos primeiros jardins de infância acabam incorporando ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural. (OLIVEIRA, 2004)

Relembrando que brincar é um direito fundamental de todas as crianças no mundo inteiro, cada criança deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. A escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos estes indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Jacek, 2024.

Segundo SEVERINO (1991) os profissionais das escolas infantis precisam manter um comportamento ético para com as crianças, não permitindo que estas sejam expostas ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras. Alguns adultos, na tentativa de fazer com que as crianças lhes sejam obedientes, deflagram nelas sentimentos de insegurança e desamparo, fazendo-as se sentirem temerosas de perder o afeto, a proteção e a confiança dos adultos.

O professor precisa estar atento à idade e às capacidades de seus alunos para selecionar e deixar à disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam, pelo material de que são feitos. Lembrando sempre da importância de respeitar e propiciar elementos que favoreçam a criatividade das crianças e não ofereçam riscos a sua saúde.

Uma observação atenta pode indicar ao professor que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida, introduzindo novos personagens ou novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando suas possibilidades de aprendizagem.

“Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de

mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida.” (KAMI, 1991, p.125)

As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 2008). INHELDER (2003) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola é possível o professor se soltar e trabalhar os jogos como forma de difundir os conteúdos. Para isso, entendo ser necessário a vivência, a percepção e o sentido, ou seja, o educador precisa selecionar situações importantes dentro da vivência em sala de aula; perceber o que sentiu, como sentiu e de que forma isso influencia o processo de aprendizagem; além de compreender que no viver, no brincar, a criança é mais espontânea. “Sem dúvida, os conteúdos podem ser trabalhados com o uso do jogo, brincando ou brincadeira. A criança pode trabalhar ou fixar um conteúdo com a atividade lúdica. Mas, para isso, o jogo é uma das estratégias e não a única”.

Entendo ainda que o primeiro passo para se trazer o lúdico, a brincadeira para dentro da escola, é o resgate da infância dos próprios educadores, a memória. “Do que brincavam, como brincavam, lembrarem-se de uma figura especial, um desenho ou filme ou música infantil. É um momento de humanizar as relações, de resgatar o sentimento e lembrar como eles eram e o que sentiam quando viviam o momento que as crianças, seus alunos, estão vivendo agora. Todo mundo foi criança e teve essa vivência, esse momento que faz parte da sua formação como adulto.”

Penso que atualmente, o problema da utilização do jogo na escola está no fato dele ser usado apenas como instrumento pedagógico e não como uma linguagem através da qual o professor pode ter informações da criança. No “Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil” está incluída na lei a importância de brincar e levar a arte para dentro da educação infantil. “Há o movimento pela formação dos professores, que precisam ser capacitados e se soltar dentro do lúdico” e com isso ver a importância de trazer ao aluno esse momento de rico aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Semiramis. A importância de brincar. (online). Disponível na Internet via [WWW.URL:
http://educandooamanha.blogspot.com/2007/10/importancia-de-brincar.html](http://educandooamanha.blogspot.com/2007/10/importancia-de-brincar.html).

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Volumes 1 e 2. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volumes I, II, III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Universidade Católica de Brasília. Graduação – UCB Virtual. Conteúdo das disciplinas Fundamentos da Educação Infantil e Fundamentos da Aprendizagem II (2008) do curso de graduação de pedagogia.

BRITES, L. Importância de brincar de faz de conta no desenvolvimento das crianças. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/importancia-de-brincar-de-faz-de-conta-no-desenvolvimento-das-criancas/>.

CASTILHO, Marília Mancini; TOSTA, Rosa Maria. A relação entre o brincar e o trauma em DW Winnicott. *Analytica: Revista de Psicanálise*, v. 13, n. 26, 2024.

DE ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Vozes, 2004.

FRIEDMANN, Adriana (org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta; Fundação Abrinq, 1992. 269 p.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

JACEK MAKOWICZ. Tempo de jogo sensorial na escola infantil. Crianças com seu professor brincando com bolas de bola. Bem-estar das crianças. Desenvolvimento precoce. Foto de alta qualidade. Disponível em: https://pt.123rf.com/photo_190788877_tempo-de-jogo-sensorial-na-escola-infantil-criancas-com-seu-professor-brincando-com-bolas-de-bola-be.html.

KAMI, Constance; DEVRIES, Rheta. Piaget para educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LEV SEMENOVICH VYGOTSKY et al. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. [s.l.] São Paulo: Martins Fontes, 2008.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Prodil, 1995.

NATUREZA, N. Group of happy little children having fun in the park. Disponível em: <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto/group-of-small-kids-having-fun-while-playing-in-image-royalty-free/638620778?adppopup=true>.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: muitos olhares. 2004.

SEVERINO, A J. Formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. Ande, v. 10, n. 17, p. 29-40, 1991. Tradução.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Ubu Editora, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO



THE IMPORTANCE OF PSYCHOPEDAGOGY IN THE BRAZILIAN EDUCATION SYSTEM

MATILDE DA GLORIA MARIA CONCESSO

Graduação Em Pedagogia – Universidade De Mogi Das Cruzes (2011); Pós- Graduação Em Psicopedagogia – Universidade De Mogi Das Cruzes (2013); Professora De Educação Infantil E Ensino Fundamental Na Emef João De Lima Paiva.

RESUMO

Esta investigação examina a importância central da psicopedagogia no panorama educacional brasileiro, explorando suas contribuições para o aprimoramento dos mecanismos de ensino-aprendizagem. O estudo contempla o desenvolvimento histórico da psicopedagogia no Brasil, suas principais estratégias de intervenção e os efeitos de suas práticas na educação atual. Por meio de uma análise qualitativa da bibliografia especializada, a investigação revela como a prática psicopedagógica tornou-se fundamental para detectar, prevenir e resolver obstáculos de aprendizagem no contexto escolar. Os achados demonstram que a psicopedagogia institucional e clínica exercem funções complementares na edificação de um sistema educacional mais abrangente e produtivo. A pesquisa também evidencia que a preparação adequada de especialistas psicopedagogos e sua incorporação efetiva nas equipes educacionais representam elementos decisivos para o êxito das intervenções educacionais. Conclui-se que a psicopedagogia constitui um domínio de conhecimento essencial para enfrentar os desafios atuais da educação brasileira, contribuindo expressivamente para a democratização do acesso ao saber e para a promoção da igualdade educacional.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Educação brasileira; Dificuldades de aprendizagem; Intervenção pedagógica; Inclusão educacional.

ABSTRACT

This research examines the central importance of psychopedagogy in the Brazilian educational landscape, exploring its contributions to the improvement of teaching-learning mechanisms. The study covers the historical development of psychopedagogy in Brazil, its main intervention strategies, and the effects of its practices on current education. Through a qualitative analysis of specialized literature, the research reveals how psychopedagogical practice has become fundamental for detecting, preventing, and resolving learning obstacles in the school context. The findings demonstrate that institutional and clinical psychopedagogy perform complementary functions in building a more comprehensive and productive educational system. The research also shows that the adequate preparation of psychopedagogical specialists and their effective incorporation into educational teams are decisive elements for the success of educational interventions. It is concluded that psychopedagogy is an essential field of knowledge for addressing the current challenges of Brazilian education, contributing significantly to the democratization of access to knowledge and the promotion of educational equality.

Keywords: Psychopedagogy; Brazilian education; Learning difficulties; Pedagogical intervention; Educational inclusion.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro enfrenta desafios permanentes associados à qualidade do ensino e à eficácia dos processos de aprendizagem. Diante deste cenário, a psicopedagogia apresenta-se como uma área de conhecimento essencial para compreender e atuar nas complexas relações entre o ensinar e o aprender. Esta disciplina, que se estabeleceu no Brasil nas últimas décadas, representa uma convergência entre saberes psicológicos e pedagógicos, proporcionando instrumentos teóricos e práticos para abordar as dificuldades educacionais de maneira integrada e especializada.

Desta forma, a importância da psicopedagogia no contexto educacional brasileiro fundamenta-se na necessidade crescente de profissionais qualificados para diagnosticar, prevenir e intervir em situações que prejudicam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Conforme Bossa (2019, p. 23), "a psicopedagogia constitui-se como um campo de atuação em saúde e educação que lida com

o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos". Esta definição ilustra a amplitude e a relevância do trabalho psicopedagógico no ambiente educacional.

Sendo assim, este artigo tem como propósito central examinar o papel da psicopedagogia no ensino brasileiro, investigando suas contribuições para o aprimoramento da qualidade educacional e para a superação das dificuldades de aprendizagem. Objetiva-se analisar a evolução histórica desta disciplina no país, suas modalidades de atuação e os impactos de suas práticas na educação contemporânea. A investigação visa ainda identificar os principais obstáculos enfrentados pelos profissionais da área e as perspectivas futuras para o desenvolvimento da psicopedagogia brasileira. Além do mais, a metodologia empregada fundamenta-se em uma revisão bibliográfica qualitativa, que abrange a análise de obras clássicas e contemporâneas sobre psicopedagogia, bem como investigações empíricas realizadas no contexto educacional brasileiro. Esta abordagem possibilita uma compreensão ampla do estado atual da psicopedagogia no país e de suas potencialidades para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

DESENVOLVIMENTO

A psicopedagogia brasileira tem suas origens na intersecção entre a psicologia e a pedagogia, surgindo como resposta às necessidades educacionais específicas do contexto nacional. Weiss (2018, p. 45) ressalta que "o desenvolvimento da psicopedagogia no Brasil foi influenciado tanto por correntes europeias quanto por demandas locais relacionadas ao fracasso escolar". Esta origem diversificada conferiu à disciplina características particulares que a diferenciam de outras tradições internacionais.

Desta forma, nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil experimentou um período de transformações educacionais intensas, caracterizado pela ampliação do acesso à educação básica e pela necessidade de qualificar os processos de ensino-aprendizagem. Neste ambiente, profissionais da educação e da saúde mental iniciaram o desenvolvimento de práticas interventivas específicas para abordar as dificuldades de aprendizagem. Rubinstein (2016, p. 67) observa que "a psicopedagogia surgiu no Brasil como uma resposta às limitações dos modelos tradicionais de diagnóstico e intervenção educacional". A institucionalização da psicopedagogia como campo profissional específico desenvolveu-se progressivamente, com o estabelecimento dos primeiros cursos de especialização na década de 1980. Fagali e Vale (2017, p. 89) destacam que "a formação em psicopedagogia no Brasil desenvolveu-se inicialmente através de cursos de pós-graduação lato sensu, consolidando um perfil profissional diferenciado". Esta modalidade formativa permitiu que profissionais de diferentes áreas pudessem especializar-se em psicopedagogia, enriquecendo o campo com perspectivas multidisciplinares.

Sendo assim, vale destacar que a fundação da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) em 1980 representou um marco significativo para a profissionalização da área. Segundo Scoz (2019, p. 34), "a criação da ABPp proporcionou maior organização e reconhecimento social da psicopedagogia brasileira, estabelecendo diretrizes éticas e profissionais para a atuação". Esta organização tem exercido papel fundamental na regulamentação da profissão e na promoção de debates sobre as práticas psicopedagógicas.

Neste interim, a prática psicopedagógica no Brasil evoluiu em duas modalidades centrais: institucional e clínica. Cada uma dessas vertentes apresenta características específicas e contribuições distintas para o processo educacional. Bossa (2019, p. 78) esclarece que "a psicopedagogia institucional atua preventivamente no contexto escolar, enquanto a psicopedagogia clínica foca na intervenção terapêutica individual". Esta divisão possibilita uma abordagem mais ampla e efetiva das questões de aprendizagem. A psicopedagogia institucional distingue-se pela atuação direta no ambiente escolar, trabalhando com toda a comunidade educativa para prevenir e resolver dificuldades de aprendizagem. Weiss (2018, p. 123) enfatiza que "o psicopedagogo institucional atua como mediador entre os diferentes atores do processo educativo, promovendo mudanças estruturais que favorecem a aprendizagem". Esta modalidade engloba ações como assessoria pedagógica, formação de professores, análise institucional e desenvolvimento de projetos educativos específicos.

"A psicopedagogia constitui-se como um campo de atuação em saúde e educação que lida com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos"
(BOSSA, 2019, p.23)

Desta forma, no contexto institucional, o psicopedagogo desenvolve atividades de diagnóstico situacional, identificando fatores que podem estar interferindo no processo de ensino-aprendizagem. Fagali e Vale (2017, p. 145) observam que "a análise institucional permite compreender a dinâmica escolar em sua totalidade, considerando aspectos pedagógicos, relacionais e organizacionais". Esta abordagem sistêmica possibilita intervenções mais efetivas e duradouras.

Já, a psicopedagogia clínica, por sua vez, concentra-se no atendimento individualizado de pessoas que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem. Rubinstein (2016, p. 98) afirma que "a intervenção clínica permite um diagnóstico mais aprofundado das dificuldades de aprendizagem, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais". Este tipo de atendimento utiliza técnicas específicas de avaliação e intervenção, adaptadas às necessidades particulares de cada caso.

"A psicopedagogia institucional atua preventivamente no contexto escolar, enquanto a psicopedagogia clínica foca na intervenção terapêutica individual" (BOSSA, 2019, p.47)

Há de se considerar que, o repertório metodológico da psicopedagogia brasileira incorpora instrumentos diversos, originários tanto da psicologia quanto da pedagogia. Scoz (2019, p. 156) enfatiza que "a diversidade de instrumentos psicopedagógicos reflete a complexidade dos processos de aprendizagem e a necessidade de abordagens multifacetadas". Esta variedade metodológica permite aos profissionais adaptar suas intervenções às especificidades de cada situação. Entre os instrumentos mais empregados destacam-se as provas operatórias piagetianas, que avaliam o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio lógico-matemático. Weiss (2018, p. 187) explica que "as provas operatórias constituem ferramentas fundamentais para compreender o nível de desenvolvimento cognitivo e identificar possíveis defasagens". Estas avaliações fornecem informações cruciais para o planejamento de intervenções adequadas.

"O trabalho interdisciplinar potencializa os resultados das intervenções educacionais, combinando diferentes expertises profissionais" (BOSSA, 2019, p.345).

Já, as técnicas projetivas também ocupam posição importante no trabalho psicopedagógico, permitindo a investigação de aspectos emocionais e vinculares relacionados à aprendizagem. Bossa (2019, p. 203) destaca que "os instrumentos projetivos possibilitam a compreensão de conflitos inconscientes que podem estar interferindo no processo de aprendizagem". Técnicas como o desenho da figura humana, a hora do jogo diagnóstica e as provas de escrita são frequentemente utilizadas neste contexto. A anamnese constitui outro instrumento fundamental, permitindo a coleta de informações sobre a história de vida e o desenvolvimento do sujeito. Fagali e Vale (2017, p. 234) observam que "a anamnese psicopedagógica deve contemplar aspectos familiares, escolares, sociais e clínicos, proporcionando uma visão integrada do caso". Esta técnica permite identificar fatores históricos que podem estar influenciando as dificuldades atuais de aprendizagem.

Não obstante, vale elencar que, a psicopedagogia tem exercido papel crucial na promoção da educação inclusiva no Brasil, contribuindo para a identificação e o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Rubinstein (2016, p. 267) afirma que "a abordagem psicopedagógica favorece a inclusão ao considerar as diferenças individuais como parte natural do processo educativo". Esta perspectiva tem sido fundamental para a construção de práticas educativas mais democráticas e equitativas.

O trabalho psicopedagógico na educação inclusiva envolve a adaptação de metodologias e recursos pedagógicos às necessidades específicas de cada estudante. Scoz (2019, p. 289) destaca que "o psicopedagogo atua como facilitador do processo de inclusão, desenvolvendo estratégias que permitem a participação efetiva de todos os estudantes". Esta função mediadora tem sido essencial para o sucesso de muitas experiências inclusivas.

Concomitantemente, a formação de professores para atuar em contextos inclusivos também se beneficia significativamente da contribuição psicopedagógica. Weiss (2018, p. 312) observa que "a psicopedagogia oferece subsídios teóricos e práticos para que os educadores desenvolvam competências para atuar com a diversidade". Esta formação especializada tem sido fundamental para qualificar as práticas pedagógicas em contextos inclusivos. A colaboração entre psicopedagogos e outros profissionais da educação especial tem resultado em abordagens mais integradas e efetivas. Bossa (2019, p. 345) ressalta que "o trabalho interdisciplinar potencializa os resultados das intervenções educacionais, combinando diferentes expertises profissionais". Esta colaboração tem sido especialmente importante para atender estudantes com deficiências múltiplas ou com quadros mais complexos.

A psicopedagogia brasileira confronta diversos desafios relacionados ao reconhecimento profissional, à formação de qualidade e à integração efetiva no sistema educacional. Fagali e Vale (2017, p. 378) identificam que "a falta de regulamentação profissional constitui um dos principais obstáculos para o desenvolvimento da psicopedagogia no país". Esta situação gera incertezas sobre o campo de atuação e as competências específicas dos profissionais.

Há de se considerar que a qualidade da formação em psicopedagogia também representa um desafio significativo, considerando a proliferação de cursos com diferentes enfoques e níveis de qualidade. Rubinstein (2016, p. 401) alerta que "a diversidade de propostas formativas nem sempre garante a adequada preparação dos profissionais para enfrentar a complexidade da prática psicopedagógica". Esta questão demanda maior regulamentação e controle de qualidade dos cursos oferecidos.

Nesta lógica, a integração da psicopedagogia nas políticas públicas educacionais constitui outro desafio importante. Scoz (2019, p. 423) observa que "a ausência de políticas específicas para a psicopedagogia limita sua incorporação sistemática no sistema educacional brasileiro". Esta lacuna impede que muitas escolas se beneficiem das contribuições que a área pode oferecer. O financiamento dos serviços psicopedagógicos, especialmente no setor público, representa uma dificuldade adicional. Weiss (2018, p. 445) destaca que "a limitação de recursos financeiros compromete a ampliação do atendimento psicopedagógico, especialmente para populações mais vulneráveis". Esta questão revela a necessidade de maior investimento público na área.

De fato, o futuro da psicopedagogia brasileira aponta para diversas possibilidades de desenvolvimento e inovação. A incorporação de tecnologias digitais nas práticas psicopedagógicas representa uma tendência importante, oferecendo novas possibilidades de diagnóstico e intervenção. Bossa (2019, p. 467) sugere que "as tecnologias educacionais podem potencializar as intervenções psicopedagógicas, oferecendo recursos mais atrativos e eficazes". Esta integração tecnológica demanda, contudo, formação específica dos profissionais. Sendo assim, a pesquisa em psicopedagogia tem se expandido significativamente, contribuindo para o desenvolvimento de evidências científicas sobre a efetividade das intervenções. Fagali e Vale (2017, p. 489) ressaltam que "o aumento da produção científica em psicopedagogia fortalece a legitimidade da área e orienta práticas mais efetivas". Esta tendência investigativa é fundamental para a consolidação científica da disciplina.

Interessantemente, a internacionalização da psicopedagogia brasileira também se apresenta como uma perspectiva promissora, permitindo intercâmbios de experiências e conhecimentos com outros países. Rubinstein (2016, p. 512) observa que "o diálogo internacional pode enriquecer as práticas psicopedagógicas nacionais, incorporando inovações metodológicas e teóricas". Esta abertura internacional favorece o desenvolvimento da área.

O que confere que, a articulação com outras áreas profissionais, como neurociências e fonoaudiologia, tem se intensificado, resultando em abordagens mais integradas e especializadas. Scoz (2019, p. 534) destaca que "a interdisciplinaridade amplia as possibilidades de compreensão e intervenção nos processos de aprendizagem". Esta colaboração interprofissional representa uma tendência importante para o futuro da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a psicopedagogia exerce um papel fundamental no contexto educacional brasileiro, contribuindo expressivamente para o aprimoramento da qualidade do ensino e para a superação das dificuldades de aprendizagem. A trajetória histórica da disciplina no país demonstra sua capacidade de adaptação às necessidades educacionais específicas da realidade brasileira, desenvolvendo metodologias e práticas adequadas às características locais.

As modalidades de atuação psicopedagógica, tanto institucional quanto clínica, revelam-se complementares e essenciais para abordar a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. A diversidade de instrumentos e metodologias disponíveis permite aos profissionais desenvolver intervenções personalizadas e efetivas, considerando as particularidades de cada situação

educacional. Esta flexibilidade metodológica constitui uma das principais fortalezas da psicopedagogia brasileira.

Desta forma, a contribuição da psicopedagogia para a promoção da educação inclusiva merece destaque especial, uma vez que esta área tem fornecido subsídios teóricos e práticos fundamentais para a construção de práticas educativas mais democráticas e equitativas. O trabalho psicopedagógico tem sido instrumental para identificar e atender estudantes com necessidades educacionais especiais, favorecendo sua inclusão efetiva no sistema educacional regular.

Os desafios contemporâneos enfrentados pela psicopedagogia, particularmente relacionados ao reconhecimento profissional e à qualidade da formação, demandam ações coordenadas entre profissionais, instituições formadoras e órgãos reguladores. A superação destes obstáculos é fundamental para que a psicopedagogia possa ampliar sua contribuição para a educação brasileira e alcançar seu potencial pleno de desenvolvimento.

Já, as perspectivas futuras da psicopedagogia brasileira são promissoras, especialmente considerando as possibilidades oferecidas pelas tecnologias educacionais, pela expansão da pesquisa científica e pela intensificação do diálogo interdisciplinar. Estas tendências apontam para um futuro em que a psicopedagogia poderá oferecer contribuições ainda mais significativas para a educação nacional.

Conclui-se que a psicopedagogia constitui um campo de conhecimento indispensável para enfrentar os desafios contemporâneos da educação brasileira. Sua abordagem integrada dos processos de ensino-aprendizagem, aliada à capacidade de desenvolver intervenções específicas e personalizadas, posiciona esta disciplina como elemento-chave para a construção de um sistema educacional mais eficaz, inclusivo e democrático. O investimento no desenvolvimento da psicopedagogia representa, portanto, uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade educacional no país.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2019.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

RUBINSTEIN, Edith. **A especificidade do diagnóstico psicopedagógico: contribuições para a prática clínica e institucional**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema da disciplina na alfabetização**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 15. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

SCHOOL, FAMILY, AND COMMUNITY RELATIONSHIP



MICHELE CRUZ DOS ANJOS PONTES

Graduação em Pedagogia; Especialista. Professora na Rede Pública de SP

RESUMO

A relação entre escola, família e comunidade é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o fortalecimento da educação. Quando esses três pilares atuam de forma integrada, criam um ambiente mais favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Essa parceria é um elo essencial para que os alunos tenham um acompanhamento mais completo e diversificado, além de contribuírem para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade. A escola tem o papel de oferecer uma educação de qualidade, mas para que essa missão seja eficaz, é preciso que a família esteja envolvida, apoiando e reforçando os valores e os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Esse apoio pode acontecer por meio de reuniões, acompanhamento das atividades escolares, e comunicação constante com os professores e gestores. Já a comunidade complementa essa rede, proporcionando experiências e saberes que vão além do ambiente escolar, como práticas culturais, esportivas e sociais que enriquecem o repertório dos alunos. A comunicação e o envolvimento entre escola, família e comunidade geram benefícios como o aumento do desempenho acadêmico, a redução de problemas disciplinares e uma maior motivação dos alunos. Além disso, fortalece-se o vínculo entre os envolvidos, criando um sentimento de pertencimento e responsabilidade compartilhada pela

educação dos jovens. No entanto, essa relação enfrenta desafios, como a falta de tempo dos pais, dificuldades de comunicação e, em alguns casos, a ausência de espaços e recursos na comunidade. Superar esses obstáculos requer estratégias como a promoção de projetos colaborativos, a criação de canais de comunicação acessíveis e o incentivo ao engajamento de todos os membros da comunidade escolar. Em resumo, a integração entre escola, família e comunidade é um dos fatores mais relevantes para o sucesso educacional e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade; Família; Escola.

SUMMARY

The relationship between school, family, and community is fundamental to the comprehensive development of students and the strengthening of education. When these three pillars work together, they create an environment that is more conducive to learning and to the social, emotional, and cognitive development of students. This partnership is an essential link for students to receive more comprehensive and diversified support, in addition to contributing to the formation of more conscious and active citizens in society. The school has the role of providing quality education, but for this mission to be effective, the family must be involved, supporting and reinforcing the values and knowledge acquired in the classroom. This support can take the form of meetings, monitoring school activities, and constant communication with teachers and administrators. The community complements this network by providing experiences and knowledge that go beyond the school environment, such as cultural, sports, and social practices that enrich students' repertoire. Communication and engagement between schools, families, and communities generate benefits such as improved academic performance, fewer disciplinary problems, and greater student motivation. In addition, it strengthens the bond between those involved, creating a sense of belonging and shared responsibility for the education of young people. However, this relationship faces challenges, such as parents' lack of time, communication difficulties, and, in some cases, the absence of spaces and resources in the community. Overcoming these obstacles requires strategies such as promoting collaborative projects, creating accessible communication channels, and encouraging the engagement of all members of the school community. In summary, integration between school, family, and community is one of the most relevant factors for educational success and the development of a more just and inclusive society.

KEYWORDS: Community; Family; School.

INTRODUÇÃO

De uma hora para outra seu pequeno não cumpre mais regras nem combinados? É sempre do contra, tem mania de reclamar e coloca defeito em tudo? Briga o tempo todo com o irmão, tem argumentos na ponta da língua e sempre se sente injustiçado? Só quer saber de celular e computador? Esses são sinais de que o seu filho já não é mais aquela criancinha que costumava ser. Ele está deixando a infância para trás, para entrar na pré-adolescência. A disciplina como uma forma de educar vem sendo cada vez mais discutida no meio dos adolescentes. A indisciplina escolar pode começar sendo tratada assim: despindo os alunos de rótulos e tendo uma visão mais otimista sobre a educação.

Pode parecer que não, mas nessa fase os pequenos precisam e querem atenção. Por isso, por mais que eles se fechem e se distanciem, é importante que os pais permaneçam próximos e procurem saber sobre seus sentimentos.

A educação familiar deve ser discutida como algo que vai favorecer o meio em que o adolescente vive, mas não só a disciplina que é oferecida no lar, mas também a que se aprende no ambiente escolar, pois a falta dela acarreta vários problemas ao educando. Fazer longos discursos em sala de aula sobre a importância de estudar, lembrar aos alunos que o conhecimento é para eles e não para o professor, passar 20 minutos dando bronca, são atitudes que vão contribuir para a indisciplina. Sim, you can be leaving your students bored e, como citado anteriormente, são crianças e adolescentes que não conseguem compreender que sentem tédio e o que devem fazer para lidar com isso.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão adquirida sobre a educação, pelo adolescente no cenário contemporâneo, é a de um espaço de intrínseca relação com as transformações sociais. Leitura que reporta à ideia da responsabilidade social que o educador deve estar apto a manejar, em face às mais diversas situações.

Quando o adolescente se cansava da brincadeira e não queria praticar mais, você dava um tempo e esperava. Desta feita, ascende à necessidade de que sejam desenvolvidos ações e estudos pertinentes sobre algumas situações que afetam o cotidiano da sala de aula, como é o caso da indisciplina.

Todavia, tal medida implica em conhecer a expressão exata de disciplina, para, posteriormente, tomar as iniciativas que oportunizem a criação de caminhos seguros que convirjam a um fim satisfatório ao tratamento da situação, a pré-adolescência é a fase em que tudo é “chato” e

“um mico”. Mas não se engane com o jeitinho arredio do seu pequeno, ele pode não ser mais a criança fácil de lidar de outrora, mas, pode apostar, ele ainda adora passar tempo com os pais. Tanto é possível ser firme e gentil ao mesmo tempo que pesquisas recentes revelaram que as crianças são “programadas” desde o nascimento para estabelecerem conexões com os outros.

A aprendizagem significativa é elemento essencial ao processo de aquisição do conhecimento do aluno, fundamental para o novo papel do professor e a função social da escola.

Saber ler, interpretar e dialogar é se fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor.

A indisciplina causa falta de atenção a absolvição do aprendizado, sendo assim, é muito importante trabalhar de maneira correta e coerente dentro da educação, pois desta forma capacitamos nossos alunos a se tornarem seres pensantes e responsáveis, e assim favorecendo uma boa educação e boa disciplina.

O adolescente com indisciplina é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Distúrbios de aprendizagem e indisciplina são problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações. Podem dificultar a aquisição, pela criança, de habilidades de leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. A adolescência é uma parte importante do processo de individuação. Durante este tempo, os adolescentes tentam descobrir quem são e se separam dos seus pais. Também existem evidências significativas de que ensinar habilidades sociais e de vida para as crianças pequenas tem efeitos duradouros até mesmo na adolescência.

Além do fato de que os alunos expostos a atividades que ensinam habilidades sociais estão mais aptos a terem sucesso na escola e menos inclinados a se engajar em comportamentos problemáticos. A escola tem sofrido modificações no sentido de possibilitar formas de ensinar, diferentes daquelas em que o conhecimento como conjunto de regras bem estruturadas, tinha na pessoa do professor o único arbitro. A incapacidade em matemática, consiste em uma dificuldade persistente para aprender ou entender conceitos numéricos, princípios de contagem e aritmética. Essas dificuldades são frequentemente chamadas de incapacidade matemática.

Se tudo parecer fora de controle, talvez você esteja questionando o que você tem feito. Entre 3% e 8% das crianças em idade escolar apresentam dificuldades persistentes para a aprendizagem desses conceitos matemáticos, que as acompanham de uma série para outra no ensino fundamental. Cerca da metade das crianças que apresentam discalculia também apresenta atrasos para aprender

a ler ou tem uma incapacidade em leitura, e muitas têm o transtorno do *déficit* de atenção e hiperatividade (TDAH).

O insucesso em leitura apresenta correlação alta com fracasso escolar e problemas comportamentais, sociais e emocionais subsequentes, sendo a leitura considerada como um fator de proteção que se contrapõe a desvantagens sociais e/ou econômicas. A competência em matemática relaciona-se com diferenças em termos de emprego, renda e produtividade no trabalho.

Os distúrbios de aprendizagem são, portanto, um problema sério de saúde pública, que resulta em dificuldades duradouras de aprendizagem de *habilidades* na escola e no trabalho e na criação de encargos financeiros para a sociedade.

A Dificuldade de Aprendizagem e a indisciplina são problemas que afetam muitos alunos e tem-se manifestado em todo ambiente educacional, quando essas dificuldades não são identificadas pelos educadores tornam-se um peso na vida escolar da criança. Uma vez que a dificuldade não é diagnosticada a criança é rotulada por algum tipo de adjetivo negativo como: “lerda”, “preguiçosa”, entre outros.

Estas dificuldades podem ter relação com aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, familiares, sociais, pedagógicos, falta de material e estímulos, baixa autoestima, problemas patológicos, entre outros. Cada aspecto tem sua particularidade, porém interligados podem levar a criança ao fracasso escolar.

Nessa perspectiva o fracasso escolar está ligado ao aluno, especificamente às condições internas de aprendizagem. Weiss (1977) enfoca o histórico pessoal e familiar da criança como causa da maioria dos casos de baixo desempenho escolar, visto que muitas crianças vêm de lares desestruturados, com pais que não acompanham os estudos dos filhos, que por sua vez não são motivados a aprender.

Todas as definições existentes norteiam e encaminham dados para eliminar o problema desde o diagnóstico até a intervenção feita, não só com o aluno, mas também com a família e a própria escola como um todo.

O aluno pode desenvolver as dificuldades de aprendizagem em mecanismos distintos como na escrita, leitura, matemática ou outras matérias. Estas dificuldades podem ocorrer em conjunto ou individualmente em níveis diferentes. Estas dificuldades podem ser ocasionadas por um fator ou por vários deles que podem envolver desde problemas neurológicos, como emocional, familiar, socioeconômico, cultural.

Além das possibilidades citadas, aquelas que mais interferem nas dificuldades de aprendizagem que o aluno pode enfrentar está relacionada à proposta pedagógica, a da maneira do professor ensinar, do ambiente em sala. Brenelli e Dell’Agli (2010), afirmam que o problema não está

apenas nas definições que permitiriam um diagnóstico mais preciso, mas também nas condutas, como despreparo dos profissionais, salas de aulas lotadas e ensino prioritariamente tradicional.

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; estarmos atentos. Isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.

É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Considerando-se que as crianças desenvolvem-se de forma aceleradíssima em termos da oralidade, da evolução motora e de novas descobertas, em tempos e em aspectos muito diferentes de uma criança para outra, a avaliação da aprendizagem contempla várias interrogações e indefinições quanto à efetivação, na prática, de uma concepção que tenha por intenção a melhoria da ação educativa.

O indivíduo aprende a escrever através de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar.

Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas iletradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso fazer da educação um meio de formar cidadãos críticos e respeitosos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de aprendizado.

Muitos estudiosos que têm se dedicado a estudar avaliação atrelada a aprendizagem, é preciso que estes professores em formação conheçam, discutam práticas para que a incidência que o ciclo se perpetue diminua ou se acabe.

O curso de formação de professores possui uma grade curricular centrada em algumas disciplinas pedagógicas, comumente a disciplina que trata de avaliação é a Didática, assim o professor consegue focar e entender que para uma boa aprendizagem, o aluno precisa participar e ter bom rendimentos das aulas, mantendo uma boa disciplina.

Como no curso de Formação de professores, há disciplinas didáticas separadas por segmentos, a cada etapa de ensino o tema avaliação deveria ser trabalhado, contudo pelo que se percebe pouco se dedica a este assunto. Para que um ciclo seja quebrado, é preciso, inicialmente, que os professores e alunos conheçam a história da avaliação, percebam a diferença de concepções. O segundo passo seria uma autoanálise, onde o professor pudesse se ver na sala de aula, perceber

seu comportamento e suas atitudes. E o terceiro passo seria confrontar a realidade com uma possível transformação. Estes passos seriam essenciais para que todo professor pudesse analisar sua prática.

A primeira proposta para um professor avaliar sua prática, seria discutir avaliação com outros professores da instituição, e se questionarem, o porquê o educando se encontra em determinada maneira e assim, traçar planos e projetos para resgatar atenção dele.

Por fim poderíamos propor aos professores uma mudança: trabalhar com a avaliação formativa, diagnóstica, mediadora e dialógica durante um período determinado, seguindo a orientação de um grupo de gestão.

A contribuição de um profissional em pedagogia nesse movimento pode ser fundamental, desde que se disponha a conhecer o contexto em que irá intervir que se disponha a ouvir seus diferentes partícipes e construir com estes espaços de reflexão e ressignificação de práticas e relações. A intervenção aqui relatada pretendeu seguir essa diretriz, embora seu espectro e resultados tenham sido limitados.

Afirma-se isso porque se reconhece a necessidade de que a atuação da psicologia em contextos escolares seja ampliada, de modo a envolver todos os professores, outros profissionais, os alunos e seus responsáveis.

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldades de aprendizagem e a indisciplina se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. é essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Sabemos que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades por meio de suas atitudes em sala de aula.

Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nos professores.

Porém ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores a observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado.

-VINCULOS AFETIVOS FAMÍLIA /ALUNO

A família é importante para a formação do caráter e do desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo o psicanalista, os bons laços afetivos com os membros familiares fortalecem o desenvolvimento, criando a possível construção de uma infância saudável e base para toda a vida.

No entanto, somente a participação ou existência da família não garante esse desenvolvimento.

-VINCULOS AFETIVOS PROFESSOR /ALUNO

A esperança é primordial na relação professor / aluno. O olhar com possibilidades à condição de aprender, que vem do afeto responsável, a meu ver é necessário para o encontro do indivíduo com a crença nele próprio (“eu posso”). Este espaço possibilita a circulação do saber em direção à vida e ao desabrochar de cada aluno.

-VÍNCULOS AFETIVOS FAMÍLIA /ESCOLA

Os resultados apontam que há uma estreita relação entre formação de vínculos, interação familiar e êxito na aprendizagem da criança.

Conclui-se que os vínculos afetivos possuem relação direta com o sucesso na aprendizagem e que o diálogo entre ambos os contextos, família e escola, torna-se essencial à formação de crianças seguras e saudáveis, contribuindo ao combate à infância medicalizada, sem afeto e sem voz.

A família precisa promover a vivência individual e coletiva pela experiência que reuniu para os filhos, sendo uma função psicológica porque passa pela identidade pessoal através da cultura de seus familiares e na socialização pelo âmbito pedagógico, por preparar o indivíduo para exercer a cidadania.

Incluem-se nessas funções proporcionar um ambiente pedagógico para a aprendizagem empírica, auxiliando no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da criança. Os vínculos afetivos criados no meio social onde vivemos são muito importantes para relações sociais saudáveis e construtivas. “Existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também social” (ALMEIDA, 1999, p. 21).

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica como intervenção na indisciplina. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes são disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. Como função social da família está a transmissão de cultura além da preparação do indivíduo para a sociedade. Os pais não só influenciam o comportamento dos filhos, mas a conduta destes pode condicionar ou modificar a atitude dos pais. Os papéis da família poderá ser uma relação de troca em que os pais garantem a sua sobrevivência nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais e posteriormente os filhos na velhice dos pais poderão fazer o mesmo. O professor deve, portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam. A adolescência pode ser um período de grande estresse e instabilidade – não apenas para os filhos, mas também para os pais. É normal que os adolescentes explorem uma nova sensação de liberdade, mas esse processo pode deixar os pais se sentindo sem poder ou excluídos da vida de seus filhos.

A metodologia deste livro visa construir habilidades socioemocionais e de vida por meio do encorajamento e empoderamento – não da punição.

Ao longo dos anos, milhões de mães e pais passaram a acreditar na série da dra. Jane Nelsen

por sua abordagem consistente para criar filhos felizes e responsáveis. O que notamos, na maioria das vezes, são pessoas com pouca disponibilidade para estar com os filhos, após uma jornada exaustiva de trabalho. Assim, para suprir sua ausência os presenteiam com objetos materiais, com excessivo conforto, mas são presentes embrulhados em angústias.

E, por vezes, embrulhos que despertam a culpa nos filhos por verem seus pais fazerem tanto sacrifício para lhe darem tudo.

Com essas mudanças, as crianças não estão conseguindo se desenvolver totalmente, provocando em alguns casos, transtornos no seu desenvolvimento que geram sintomas podendo ser amenizados ou acentuados pelo contexto familiar em que vivem.

Esta nova edição está repleta de métodos eficazes e comprovados para lidar com diversos desafios na educação de filhos, tais como:

- Promover discussões honestas com o adolescente. A adolescência pode ser um período de grande estresse e instabilidade – não apenas para os filhos, mas também para os pais. É normal que os adolescentes explorem uma nova sensação de liberdade, mas esse processo pode deixar os pais se sentindo sem poder ou excluídos da vida de seus filhos. Esses efeitos são ainda maiores na era da distração digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre a relação entre escola, família e comunidade destacam a importância de uma colaboração contínua e comprometida para a formação integral dos alunos. Esse vínculo entre os três agentes é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais saudável e eficaz, que estimule o desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças e adolescentes.

A construção de uma parceria ativa entre escola, família e comunidade enfrenta desafios práticos e estruturais, como a falta de tempo dos pais, a sobrecarga de trabalho dos professores e a necessidade de recursos para programas comunitários. No entanto, é essencial que todos os envolvidos trabalhem para superar essas barreiras, reconhecendo que o esforço conjunto resulta em um impacto positivo na formação dos alunos, na redução de problemas de comportamento e no aumento da motivação e do rendimento escolar.

Para consolidar essa relação, é necessário investir em estratégias de comunicação e em ações conjuntas que permitam uma participação ativa e significativa de todos os agentes. Projetos interdisciplinares, atividades extracurriculares, reuniões regulares e a criação de espaços para discussões e trocas de experiências são iniciativas valiosas nesse processo.

Em suma, ao fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade, promovemos uma educação mais inclusiva e humanizada, que capacita os alunos a enfrentarem os desafios da sociedade contemporânea com consciência e responsabilidade. Essa relação, pautada no diálogo,

respeito e colaboração, contribui para uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos mais engajados, éticos e preparados para construir um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; Rua, M. das G. (2002). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO.

BENCINI, R.; Nogueira, A. M. (2011). **Parceria escola e comunidade: Caminhos para a cidadania e a inclusão social**. São Paulo: Cortez.

CAVACO, C. (2009). **Família, escola e comunidade: Uma relação em transformação**. Lisboa: Universidade Aberta.

PARO, V. H. (2000). **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã.

SOUZA, S. P. (2006). **Educação e participação comunitária: O papel das famílias na escola**. Porto Alegre: Artmed.

VASCONCELOS, C. S. (2010). **Trabalho docente e relações com a comunidade escolar**. Campinas: Papirus.

CONSTRUINDO AUTONOMIA E VÍNCULO AFETIVO- A ROTINA DO EDUCAR



BUILDING AUTONOMY AND AFFECTIVE BOND - THE ROUTINE OF EDUCATING

MICHELLE PEREIRA PALMANHANI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia Carlos Drummond de Andrade (2020); Professor de Educação Infantil – Língua Portuguesa – no CEI Vereador José Bustamante

RESUMO

A rotina na educação infantil sempre foi permeada pelas mais diversas significações e concepções ao longo do tempo, sendo compreendida como amarra, disciplinadora de almas pequenas, além de estruturante e significativa para educadores e educandos. Esta trajetória tem sido compreendida e desenvolvida de diversas perspectivas, sendo possível perceber, ao longo da existência das instituições de educação infantil, em sua organização e sua função influências de diversas ordens, como religiosa, filosófica, médica, psicológica e biológica, refletindo e, ao mesmo tempo, promovendo as reconstruções do conceito de rotina na educação infantil. Rotina à estrutura básica, da espinha dorsal das atividades do dia. A rotina diária é o desenvolvimento prático do planejamento. É também a sequência de diferentes atividades que acontecem no dia a dia da creche e é esta sequência que vai possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espço e se desenvolva. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização.

Palavra- chave: Rotina; Criança; Organização; Educação Infantil.

ABSTRACT

Routine in early childhood education has always been permeated by a wide variety of meanings and concepts over time, understood as a bond, a discipline for young souls, as well as a structure and significance for educators and students. This trajectory has been understood and developed from diverse perspectives, and throughout the existence of early childhood education institutions, its organization and function have been influenced by various fields, such as religious, philosophical, medical, psychological, and biological, reflecting and, at the same time, promoting the reconstruction of the concept of routine in early childhood education. Routine is the basic structure, the backbone of daily activities. The daily routine is the practical development of planning. It is also the sequence of different activities that occur in the daycare center, and it is this sequence that will enable children to orient themselves in the time-space relationship and develop. An appropriate routine is a constructive tool for children, as it allows them to structure their independence and autonomy, in addition to stimulating their socialization.

Keywords: Routine; Child; Organization; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Sabendo que a rotina escolar serve para orientar as ações das crianças, possibilitando que se situem na relação tempo-espço e que contribui para o planejamento diário dos professores, buscarei nesta pesquisa analisar que contribuições à rotina proporciona para o desenvolvimento integral das crianças e, de que forma essas ações acontecem no cotidiano escolar e como estão sendo estabelecidas dentro da sala de aula. A necessidade de buscar enfoques educacionais voltados à formação integral do indivíduo ressalta a importância da rotina proposta para crianças de zero a três anos na educação infantil. As instituições de ensino possuem uma rotina e é por meio dela que os professores, alunos e toda a comunidade escolar desenvolvem o seu trabalho. Dessa forma, podemos dizer que rotina escolar significa desenvolver o trabalho diário por meio de horários, tarefas pré-estabelecidas e atividades cotidianas organizadas da melhor forma possível nas instituições de ensino. Não é uma tarefa fácil estabelecer uma rotina, pois para o adulto, muitas vezes, é considerado algo ruim e repetitivo. Porém, para a criança, é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer. A organização da rotina das atividades da criança na escola é um aspecto de suma importância. Essa deve ser pensada a partir do planejamento feito pela equipe pedagógica e professores, traduzida no plano de trabalho ou de aula. A rotina possibilita à criança segurança e domínio do espaço e do tempo que passa na escola. A organização da rotina deve ser adequada ao tempo de permanência da criança na escola, ou seja, se período integral, caracterizado pelo Ministério da Educação, com no mínimo de sete horas diárias, ou meio período totalizando quatro horas diárias. A partir dessa definição, organizam-se as atividades propostas para a criança.

Importante destacar que essa organização não pode ser rígida, pode ter alterações e adaptações no dia a dia, dependendo de situações inusitadas. A criança não pode de maneira nenhuma ficar sozinha, em nenhum dos momentos especificados acima.

Ou seja, deve estar sempre com um adulto que dirige as atividades, no diálogo com a criança, na perspectiva do cuidar, educar e brincar. O professor deve, a partir das observações realizadas, promover a verbalização das situações, problematizar, incentivar respostas, experiências, trabalhar com o nome da criança, criar referências sobre a história de vida de cada um, criar indicativos sobre as características da escola, do bairro. Promover momentos para cantar, ouvir músicas, ler histórias, parlendas, poemas, assistir filmes, dramatizar. Organizar situações matemáticas, por exemplo, enumerar os materiais como brinquedos. Para as crianças maiores, propor atividades com situações de agrupar, tirar, subtrair, repartir, registrar quantidades. Todas essas atividades devem ser realizadas a partir de brincadeiras, jogos, que permitam a socialização, a integração entre as crianças e com o meio, sua autonomia. Seus objetivos devem contemplar o proposto na organização pedagógica, ou seja, as situações de aprendizagem devem ser intencionais. A infância corresponde a um período especial, que requer atenção, onde a criança enfrentará vários desafios. O período que a criança passa pela Educação Infantil, é muito importante para a construção dos alicerces de sua afetividade, socialização e inteligência e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento integral e harmônico. As autoras complementam que é nesse nível de ensino que a criança começa a trabalhar suas habilidades, hábitos, atitudes e atividades psicomotoras que vão preparando-a física e mentalmente num grau crescente, que deve ser aperfeiçoado à medida que a criança se desenvolve. Além disso, ao entrar na escola, a criança amplia a sua vida afetiva e estabelece novas relações sociais tanto com os educadores e com outras crianças quanto com a comunidade escolar de uma forma geral (merendeiras, faxineiras, diretor, agentes educacionais, gestores, etc.). Dessa forma, as instituições de ensino devem criar um ambiente saudável para as relações sociais e para o processo de ensino-aprendizagem. Os diferentes momentos organizados que caracterizam a rotina na escola infantil são de suma importância para avaliação do desenvolvimento da criança e da proposta pedagógica e curricular, pois é na execução das atividades que se cria a possibilidade de estabelecer a relação entre teoria e prática e ainda, da atuação dos diferentes profissionais.

CONSTRUINDO AUTONOMIA E VÍNCULO AFETIVO- A ROTINA DO EDUCAR

A rotina envolve a realização de atividades tanto fisiológicas quanto sociais. Está presente na organização e coordenação de todas as esferas humanas. Na escola não é diferente especialmente na Educação Infantil, A rotina, para as crianças pequenas não está relacionada somente a organização do tempo e do espaço educativo, mas implica também na sua constituição enquanto ser

humano. As instituições de Educação Infantil necessitam de uma rotina organizada em situações de cuidar e de educar que atendam as necessidades infantis, garantindo o direito das crianças a se desenvolverem como seres plenos. Tais instituições devem ter espaços educativos que oportunizem socialização, descobertas, experiências e aprendizagens a partir de uma rotina planejada, reconhecendo a criança como cidadã detentora de direitos e saberes, promovendo, assim, uma educação para humanização. A rotina envolve a organização da ação educativa e tem sido cada vez mais vista como um elemento essencial para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e sociabilidades dos pequenos, contribuindo para seu crescimento enquanto sujeito. Porém, no histórico da Educação Infantil, a rotina foi um tema pouco discutido, apesar de estar no cotidiano das instituições deste nível de ensino, tanto na organização dos tempos quanto nas estruturações e usos dos espaços. Importante retomar a clareza de que este tema também foi pouco investigado na Educação Infantil, em especial nas creches, porque esta última só passou a ser considerada como instituição educativa em 1996. Todavia, mesmo tendo esta preocupação com a rotina e com a Educação Infantil, em especial a creche, ganhado destaque nas últimas décadas, ainda encontramos lacunas nas pesquisas sobre a rotina no campo educativo (haja vista nossa dificuldade em encontrar obras que versassem sobre o assunto). Em contrapartida, não é uma reflexão nova na medida em que existem preocupações em compreendê-la desde o final do século XVIII.

Na verdade, reafirmamos que a rotina é primordial para a qualidade do atendimento ofertado na Educação Infantil, concordando com Zabalza (2008, p. 52) quando analisa que:

as rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir.

Deste modo, é conveniente insistirmos que, ao conceber a rotina no contexto da Educação Infantil, devemos considerar a exploração de habilidades e diferentes aspectos da criança. Juntamente com a família, a creche pode tornar-se um dos pilares fundamentais na formação do ser humano. Daí, portanto, a necessidade de um olhar diferenciado na elaboração de uma rotina na Educação Infantil, um olhar que considere primordialmente a necessidade de sociabilização entre as crianças. Ressignificar o papel da creche hoje é elaborar ações educativas que possibilitem a construção de um ambiente voltado para estimular a aprendizagem, para que as crianças vivenciem situações permeadas pela descoberta, com prazer, alegria e carinho. E organizar o ambiente é pensar em formas de utilizá-lo de modo que os pequenos possam adquirir independência, a partir de um espaço estimulante onde tenham inúmeras possibilidades de ação, explorando, descobrindo e solidificando a aprendizagem. Com as mudanças que a creche vem passando, é necessário ter um novo olhar para seu dia a dia, o que significa considerar a rotina como peça fundamental para a construção desse quebra-cabeça que é o desenvolvimento da criança. A partir de uma rotina bem

planejada é que os pequenos poderão construir sua identidade e autonomia e desenvolver-se nos âmbitos motor, cognitivo, sensorial, social e afetivo através da sequência de atividades de educar e cuidar, que mesclam o brincar, a linguagem oral e escrita, a matemática, o movimento e as artes. Em suma, repensarmos o cotidiano da creche é um desafio para a construção de uma nova rotina, que esteja direcionada para as necessidades biológicas e cognitivas da criança, de forma a cumprir os objetivos traçados, com flexibilidade.

Desta forma construiremos uma nova possibilidade do processo de aprendizagem infantil, entre laçando o educar e o cuidar.

Pensar no cotidiano da Educação Infantil implica fundamentalmente em uma relação espaço-temporal, que pressupõe planejar ações educativas apropriadas para o ser humano criança, daí a necessidade de organizar uma rotina, uma vez que a convivência cotidiana está diretamente ligada às atividades educacionais desenvolvidas durante o dia, na qual é gasta a maior parte do tempo. De modo que possamos entender não só a sequência da rotina, mas a importância das atividades docentes realizadas na jornada diária para o desenvolvimento infantil, como a hora da roda, brinquedo livre, trabalhos, cantinhos, cuidados com a higiene e refeições. É a partir do planejamento que definimos as rotinas desenvolvidas em um determinado tempo, consolidando assim a ação política e estratégica estabelecida na programação da instituição. Considerando a importância do planejamento na dimensão humana da docência como ação primordial para construção de uma rotina bem planejada, fica claro que o ato de planejar é imprescindível para delinear as tarefas docentes, na medida em que significa também um momento de análise, inter-relacionado às situações avaliativas. Por meio dessa ação, é que o educador pode reavaliar sua prática e os processos de aprendizagem. Planejamento, portanto, é uma ação que envolve principalmente atitude para interagir e partilhar da aventura que é a construção do conhecimento, é relacionar-se com as crianças na exploração de novas aprendizagens. É, sobretudo, uma postura crítica do educador diante de seu método, possibilitando que reconsidere e reveja outros meios na ação educativa. Neste contexto, o ato de planejar é também um compromisso que deve embasar um processo permanente de reflexão e responsabilidade frente à dimensão educativa e profissional da atuação docente na verdade, a proposta de uma rotina planejada é uma valorização do trabalho do educador infantil, que deve ter a clareza da importância de sua função e reconhecer-se enquanto profissional da Educação que é. Os governantes também precisam concretizar cada vez mais políticas que extingam o ranço histórico da função assistencialista da creche, antes vista como um serviço voltado para a população menos favorecida. Hoje, a Educação Infantil incluindo a creche é legalmente reconhecida como parte integrante da Educação Básica, sendo um direito de toda criança. Direito este pronunciado pela Constituição Federal de 1988 e consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) nº9394/96, conforme demonstra seu artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos,

psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em síntese, como nos diz o professor José Fusari (1998, p. 46), o fundamental na prática pedagógica - e aqui reconhecemos o papel educativo da creche - é “a ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento”. Tal atitude envolve a competência e compromisso daquele que elabora o planejamento diário das atividades, sendo capaz de analisar e modificar os fatos ocorridos na rotina de sua atuação, através do registro programado. Essa percepção é importante para desenvolver um trabalho bem fundamentado pedagogicamente e de qualidade na creche. Reconhecendo a creche como um direito das crianças pequenas à Educação, a rotina planejada deve considerar tantas atividades permanentes (aquelas do cuidar e outras de caráter mais educativo, como a roda de conversa, a hora da música, a hora da história, o momento do parque), como atividades diversificadas, possibilitando ao educador e às crianças momentos agradáveis e significativos. Uma rotina sem planejamento pode tornar-se uma vilã do trabalho educativo, na medida em que cantar todo dia a mesma música, contar a mesma história ou brincar com o mesmo brinquedo pode ser cansativo e desestimulante, não só para a professora, mas principalmente para as crianças.

Na verdade, a rotina deve ser instituída e planejada em uma sequência diária, bem como semanalmente. Todo dia pode ter a hora da história, da chamada e da brincadeira de faz de conta, com materiais diversos para estimular a imaginação e a vivência de diferentes papéis sociais ou dia de assistir filme. Entretanto, essa rotina deve ser flexível e considerar também os interesses das crianças. A execução repetitiva das mesmas atividades resultava numa espécie de bloqueio para o desenvolvimento delas, ou ainda não considerar as necessidades e interesses das crianças. As crianças têm necessidade de experimentar, explorar, mexer, tocar, pegar, molhar, misturar, movimentar-se, elementos que estão associados ao corpo todo. Também nos momentos de cuidado, o banho ou a hora de comer oferecem oportunidades de descoberta. Podem ser, inclusive, alvo de projetos temáticos, como uma sequência didática voltada para explorar os diferentes itens da alimentação e sua devida importância para o crescimento infantil. Além de explorar conceitos, a hora da refeição também é educativa quanto a atitudes e valores. Aprender a lavar as mãos antes da refeição, a utilizar talheres e a escovar os dentes de modo a prevenir cáries são momentos educativos, que podem ser atrelados a músicas, à roda de conversa, a histórias, a filmes. Para tanto, é necessário planejamento. Valores podem ser explorados por meio de atividades existentes na rotina, na medida em que as crianças podem aprender senso de responsabilidade e organização. A atividade de colocar cada coisa em seu lugar, por exemplo, deve ser diária e significa compartilhar a responsabilidade pela organização dos materiais na sala, após a brincadeira, guardando os objetos nos seus lugares. Outra atividade deste gênero seria a caminhada solidária pelos arredores, tanto dentro quanto fora da creche, que pode desenvolver o senso de união e tolerância, sempre que as crianças precisarem andar juntas, que devem pegar na mão do coleguinha, esperando um pelo outro.

A hora do banho também é uma situação de cuidar-educar. Ensina-se a fazer higiene correta do corpo, mas também é momento de explorar as diferentes partes do corpo humano e suas funções. Enfim, todo ato relacionado aos cuidados pode ser tema de projetos didáticos, em diferentes momentos da rotina na creche. Assim, é importante organizar as atividades de cuidar e educar, a fim de promover oportunidades de aprendizagem que garantam o desenvolvimento integral da criança nos diferentes espaços da Educação Infantil. Afinal, os primeiros anos de vida são marcados por descobertas, experiências e aprendizagens que ocorrem essencialmente por meio da interação, permeada pela afetividade e pela estruturação da autonomia.

A rotina é um dos requisitos fundamentais na Educação Infantil para a organização dos tempos e espaços. Para tanto, deve constituir um caminho trilhado coletivamente no trabalho educativo, revelando a identidade da própria instituição. Isso porque pensar nos usos dos espaços implica em uma definição coletiva, na medida em que utilizar a brinquedoteca, ou a sala de leitura, ou o parque, ou ainda outros espaços que as creches possam ter. Organização do espaço deve ser embasada em um planejamento das ações pedagógicas, assegurando a estruturação de uma rotina que considere o espaço como instrumento de aprendizagem. No entanto, deve-se levar em conta o que é importante para organizar um ambiente diversificado, associando o ato de cuidar ao de educar, essenciais para alcançar os objetivos de desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, uma organização espacial deve considerar, segundo Barbosa e Horn (2001, p. 73), “que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavra, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida”. Isto significa que a rotina deve pensar os usos do espaço como um eixo organizador que irá conduzir todo o fazer pedagógico, atendendo às necessidades das crianças de:

proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento aos seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente. Planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguace sua curiosidade (ROSEMBERG, 1999, p. 23).

A autora ressalta também a importância de articular um espaço externo e interno bem estruturado, no qual os pequenos possam aprimorar suas capacidades. Mas para que isto ocorra, o espaço físico das creches deve proporcionar acessibilidade, autonomia, segurança e higiene, entre outros aspectos, aliados à garantia da vivência lúdica, tão importante para a formação da criança. Mediante a ideia de que a organização do espaço também influencia na efetivação de aprendizagem significativa, o material a ser utilizado também deve ser considerado. Neste sentido, Formosinho (1998, p.173) relaciona este aspecto à estruturação da autonomia da criança, quando afirma que os itens que compõem o espaço, incluindo a mobília e os materiais diversos utilizados nas diferentes atividades pedagógicas, devem ser “visível e ao alcance da criança, dando-lhe muito mais possibilidades de independência em relação ao adulto e de controle do mundo que a cerca” Com isso, é relevante destacar a necessidade da criação de cantinhos educativos nas diferentes salas de

aula, oferecendo às crianças uma variedade de atividades que possam realizar e explorar através da observação e curiosidade. O cantinho dos jogos pode conter pega-vareta, dama, quebra-cabeça, jogo da memória e encaixe. Já o cantinho da dramatização pode ser composto de baú com adereços, chapéus, bijuterias, óculos, maquiagens, fantasias e perucas. O cantinho da leitura pode ser organizado com estantes, almofadas coloridas e tapetes confortáveis para despertar o interesse por histórias e livros. Exista ainda a possibilidade do cantinho das artes, das novidades, da sucata, com material diversificado, limpo e que não ofereça perigo. Ainda quanto aos cantinhos, Bassedas (1998) destaca um ponto fundamental na elaboração da rotina: a necessidade de esclarecer para as crianças o ambiente em que estão situadas, isto é, desde o início das atividades, mostrar-lhes os devidos espaços: cantinhos diversos e outros espaços coletivos da creche, a fim de que elas possam explorá-los devidamente. Assim, essas experiências auxiliam na construção de significados e na formação da identidade, conforme relata Ana Lúcia (2007), numa experiência realizada em que desenvolveu projetos referentes à organização do espaço físico de creches onde trabalhou. Para a autora, o ponto de partida para repensar o ambiente de modo a propiciar a autonomia das crianças pequenas foi repensar a rotina, afinal o espaço era “tão amplo, sem vida e sem objeto algum para ser explorado pelos pequenos”.

Foi quando criaram ‘o cantinho da beleza’, em que as crianças tinham acesso aos seus pentes individuais, escovas e saboneteiras. “Tudo organizado em recipientes de material reciclável, o escovário de garrafa pet com o desenho de cada um para identificar seu espaço, havia também espelhos e uma mesinha. Aos poucos trabalhávamos a autonomia, o autocuidado e sua identidade” (LÚCIA, 2007, p. 31). Desse modo, é proeminente enfatizar que no contexto educativo da primeira infância, a estruturação de uma rotina educativa significa considerar a organização do espaço como ponto fundamental no cotidiano da creche.

Podemos dizer que historicamente creche e pré-escola foram aos poucos se constituindo em dois campos diferentes da educação infantil. Enquanto a pré-escola desde a sua origem evidenciou um caráter educacional, preparando a criança para a escola regular, a creche se apresentava como substituta materna, sendo o assistencialismo presença marcante em toda a sua história, pois durante muito tempo esta instituição serviu para abrigar e salvar crianças pobres que não tinham uma família estruturada para fazê-lo. Dessa forma, a maior preocupação presente nas creches era com a higiene, alimentação e saúde, consideradas extremamente precárias entre as camadas populares. Percebe-se que foi percorrido um longo caminho para definir a infância, período este muito rico de experiências, conhecimentos e trocas, onde devemos protegê-la ao máximo, permitindo que as crianças tenham seus direitos garantidos e vivam essa fase tão importante da vida, cercados de amor, carinho, proteção e respeito. Hoje, sabemos que o atendimento a crianças de zero a seis anos deve ser tratado como um processo contínuo, rompendo com antigas concepções de que nas creches (zero a três anos) deveriam predominar os cuidados com a higiene, a saúde e a alimentação, e de que na pré-escola (quatro a seis anos) se prepara a criança para o Ensino Fundamental. Sendo assim, precisamos compreender a educação infantil como um tempo de formação que proporciona o

desenvolvimento de nossas crianças que estão crescendo em todos os seus aspectos. A educação infantil deve ser prioridade na área da educação, pelo fato de ser a fase mais importante para o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, corporal e social. Nessa perspectiva, o trabalho realizado com crianças na faixa etária de zero a três anos envolve ações de cuidados e de educação de forma indissociável. Para isso, é necessário reorganizar o espaço, os materiais e o tempo na educação infantil. O espaço físico da escola infantil deverá ser acolhedor, aconchegante, seguro e principalmente desafiador, sendo assim, um local estimulador e adequado para promover a aprendizagem de acordo com a faixa etária de cada criança. O tempo deverá ser flexível, respeitando o ritmo de cada criança, considerando as características e as necessidades dos diversos momentos de formação delas. Compreender que não podemos separar o educar e o cuidar implica em promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada sobre o desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagens significativas e prazerosas. Assim, refletir como educar e cuidar na educação infantil pode auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento da criança em relação a si e ao meio onde está inserida. É urgente que os profissionais da educação considerem e compreendam as dimensões afetiva e relacional, presentes no ato de educar e cuidar, necessárias à construção dos vínculos afetivos indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança, bem como ampliem o entendimento acerca da individualidade de cada criança, identificando e atendendo suas necessidades específicas. Caberá ao educador identificar em cada ação de cuidado as inúmeras possibilidades educativas, vivenciadas e executadas por crianças e educadores na educação infantil. Toda a ação de interação do adulto com a criança está impregnada de afeto. A alimentação, o banho, a troca de fraldas, as brincadeiras devem ser percebidas como momentos em que os vínculos e o desenvolvimento afetivo estão sendo estabelecidos. Cuidar e educar, portanto, é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares desta etapa tão importante da vida humana, a infância. Desta forma, o educador deverá estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, rígidas, inflexíveis, sem significado, guiadas por regras que em nada contribuam para o desenvolvimento da criança.

Grande parte das creches, dentro da educação infantil, ainda mantém um atendimento mais assistencialista, organizando sua rotina de forma a priorizar somente os cuidados básicos de guarda, alimentação, higiene e sono dos bebês.

Precisamos ter consciência de que a criança precisa ser vista muito além do que o aspecto dos cuidados, porque ela é rica em conhecimento, cultura, criatividade e está em constante desenvolvimento. A educação na primeira infância envolve cuidados básicos necessários para a sobrevivência humana. Nessa faixa etária, podemos identificar que os pequenos têm necessidades de segurança, alimentação, higiene, colo, carinho e atenção. Assim, estar atento para as atividades que precisam de cuidados é compartilhar desse universo infantil. O cotidiano na Educação Infantil,

especialmente nas creches, objeto de análise deste trabalho, é estruturado em uma sequência espaço-temporal de atividades voltadas para o cuidar. Como a criança pequena necessita de cuidados essenciais para seu desenvolvimento, estritamente atrelados à manutenção de sua integridade física, podemos destacar que as atividades básicas e rotineiras de higiene (como lavar as mãos, escovar os dentes, limpar-se depois de eliminação de esfíncteres, vestir-se e pentear-se); de alimentação e outras atividades como descansar, locomover-se, comunicar-se e consolar se precisam da intervenção do adulto. Quanto menos idade a criança tem, mais necessita de auxílio nas ações que integram esta rotina da necessidade, imprescindível no processo de crescimento infantil. Dessa forma, a rotina da necessidade, primária, portanto, está diretamente ligada ao ato de cuidar, que contempla várias ações desenvolvidas no cotidiano da instituição. Mas cuidar não é uma atividade simples. Ao contrário, o cuidado infantil requer responsabilidade e compromisso contínuos do educador com a vida da criança e seu desenvolvimento pleno, mediante atitudes que demandam respeito, aceitação, ternura e principalmente dedicação com o ser humano. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver enquanto ser humano, valorizando e ajudando a desenvolver suas capacidades. Percebe-se que para cuidar é preciso estar comprometido com o outro, com sua singularidade e ser solidário às suas necessidades. É preciso também competência para ampliar os conhecimentos da criança e suas habilidades a fim de que ela se torne autônoma. Para cuidar de crianças é preciso comprometimento e responsabilidade, disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. O cuidado. Precisamos ter consciência de que a criança precisa ser vista muito além do que o aspecto dos cuidados, porque ela é rica em conhecimento, cultura, criatividade e está em constante desenvolvimento. A educação na primeira infância envolve cuidados básicos necessários para a sobrevivência humana. Nessa faixa etária, podemos identificar que os pequenos têm necessidades de segurança, alimentação, higiene, colo, carinho e atenção. Assim, estar atento para as atividades que precisam de cuidados é compartilhar desse universo infantil. O cotidiano na Educação Infantil, especialmente nas creches, objeto de análise deste trabalho, é estruturado em uma sequência espaço-temporal de atividades voltadas para o cuidar. Como a criança pequena necessita de cuidados essenciais para seu desenvolvimento, estritamente atrelados à manutenção de sua integridade física, podemos destacar que as atividades básicas e rotineiras de higiene (como lavar as mãos, escovar os dentes, limpar-se depois de eliminação de esfíncteres, vestir-se e pentear-se); de alimentação e outras atividades como descansar, locomover-se, comunicar-se e consolar se precisam da intervenção do adulto. Quanto menos idade a criança tem, mais necessita de auxílio nas ações que integram esta rotina da necessidade, imprescindível no processo de crescimento infantil. Dessa forma, a rotina da necessidade, primária, portanto, está diretamente ligada ao ato de cuidar, que contempla várias ações desenvolvidas no cotidiano da instituição. Mas cuidar não é uma atividade simples. Ao contrário, o cuidado infantil requer responsabilidade e compromisso contínuos do educador com a vida da criança e seu desenvolvimento pleno, mediante atitudes que demandam respeito, aceitação, ternura e principalmente dedicação com o ser humano. A base do cuidado humano é compreender como ajudar

o outro a se desenvolver enquanto ser humano, valorizando e ajudando a desenvolver suas capacidades. Percebe-se que para cuidar é preciso estar comprometido com o outro, com sua singularidade e ser solidário às suas necessidades. É preciso também competência para ampliar os conhecimentos da criança e suas habilidades a fim de que ela se torne autônoma. Para cuidar de crianças é preciso comprometimento e responsabilidade, disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. O cuidado

O novo ordenamento constitucional e legal brasileiro atribui às crianças direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade. Os debates atuais apontam para uma necessidade crescente de que as instituições de educação infantil integrem o binômio cuidar/educar. Diante disso, é de suma importância que as escolas de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não mais diferenciando, nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas ou àqueles que trabalham com as crianças maiores. As novas funções da educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia. A rotina do cuidar também é educativa. Isso porque, nesta faixa etária, conforme dito por Souza e Weiss (2008, p.42), o processo de aprendizagem não acontece unicamente nas atividades do âmbito pedagógico. As rotinas mais básicas como as de higiene devem ter uma intenção educativa bem clara. O cuidar e o educar são intrínsecos, não existe fragmentação nesse processo, se há uma atividade educativa para ser realizada pelas crianças, há também todo um procedimento de cuidado para que essa ação se efetive, por exemplo, ao se trabalhar com pinturas o educador precisa ensinar os cuidados para que não ocorram acidentes: não pode colocar tinta na boca, ter cuidado para não deixar cair nos olhinhos, enfim o educador precisa estar atento para aproveitar todo instante para realizar um ato educativo, isto significar olhar à criança como um todo. Na experiência apresentada pelas referidas autoras em uma creche, no trabalho com bebês, pontuam que “tudo é atividade, pois todas as ações e proposições educam – trocar-lhes as fraldas, oferece-lhes água ou um brinquedo, conduzi-los ao parque ou deixá-los em sala, permite-lhes experiências diversas”, contribuindo para sua formação integral. As ações de cuidar desenvolvidas no dia a dia constituem situações de aprendizagem, quando educar também é um ato integrado aos cuidados básicos. Os professores precisam comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, assim como com a qualidade das atividades realizadas com elas, fazendo uma relação indissociável entre o cuidar e o educar. A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. As práticas pedagógicas devem levar em conta o interesse, a criatividade

do aluno e o comprometimento com sua formação, considerando a criança como sujeito social, respeitando sua condição de criança. É preciso aproveitar experiências ricas e desafiadoras, onde a criança se desenvolve e aprende a partir de si com a exploração de objetos e trocas com outras crianças e com os adultos. Pensar em educação é pensar no ser humano em sua totalidade, em seu ambiente, nas suas preferências, prazeres, enfim, em suas relações com o mundo. Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, é ajudar a criança a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. Em todas as fases da vida, o ser humano descobre e aprende coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive, independente de cultura, raça, credo ou classe social. Ao contrário do que se pensava, o bebê ao nascer não é uma tábula rasa, mas é um sujeito que se constitui na interação com o meio. No processo da educação infantil, o papel do professor é primordial, pois é ele quem cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, média a construção do conhecimento. O professor é mediador, possibilitando, assim, a aprendizagem de maneira mais criativa e social possível. Portanto, precisa ter consciência da importância da sua formação permanente, de estar sempre inovando seu fazer pedagógico e de ter senso crítico e atitude investigativa. Assim, ao inserir a brincadeira em seu projeto educativo, o professor deve ter claros seus objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Diante da importância do brincar para a criança, cabe ao professor oferecer inúmeras oportunidades para que se torne prazerosa a aprendizagem por meio das brincadeiras oportunizadas na sala do berçário. A escola deve ser um lugar gostoso e feliz, para onde a criança tenha vontade de ir. De acordo com a LDB, os profissionais de educação infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. É essencial que o educador goste das crianças, mas isso só não basta. A pessoa deve estar preparada para cuidar e educar. Precisa saber lidar com os imprevistos com naturalidade, passando assim, segurança para as crianças. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, [...] e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Porém, diante da dicotomia entre o cuidar e educar, os profissionais que atuam junto às crianças iniciam a discussão sobre qual a proposta pedagógica que deverá orientar sua prática. Muitos profissionais que trabalham com berçário não têm discernimento sobre sua prática. Percebe-se que ainda em algumas escolas de educação infantil há uma separação entre cuidar e educar. O mais importante é ter um atendimento completo para todas as crianças conforme suas necessidades, desde os primeiros meses de vida até seu ingresso no ensino fundamental e, esse atendimento inclui o cuidar e o educar. Contudo, devemos considerar que a creche é um dos ambientes de desenvolvimento da criança. Além de prestar os cuidados básicos, ela deve criar condições para o

seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. É importante que a creche seja pensada não como uma instituição que substitui a família, mas como um espaço de socialização diferente do familiar, onde se dá o cuidado e a educação de crianças que ali vivem, convivem, brincam, exploram, conhecem, resolvem conflitos, expressam emoções e percepções, constroem uma nova visão de mundo e de si mesmas, se constituem como sujeitos, aonde trocas e interações acontecem durante todo o tempo e espaço da creche, que deve ter uma proposta pedagógica que envolva as dimensões do cuidar e do educar, priorizando o desenvolvimento integral da criança. Não devemos separar o cuidar do educar. Todos os momentos vividos na educação infantil poderão ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a três anos. Tudo dependerá da forma como realizarmos as nossas ações como educadores na educação infantil.

Não podemos esquecer que as crianças desenvolvem suas capacidades de maneira heterogênea, em ritmos e intensidades diferentes. Apesar dessa diversidade, a educação tem como função criar condições para que todas elas possam ter o desenvolvimento de suas potencialidades. O desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente e caminham no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa.

Defendemos o planejamento da rotina, de forma a estruturar o funcionamento do trabalho educativo desenvolvido na creche. A rotina pode interferir, de fato, para o desenvolvimento infantil e apontamos aqui alguns dos aspectos que estão diretamente relacionados. O cotidiano da Educação Infantil envolve um relacionamento afetivo entre quem cuida e quem está sendo cuidado, na medida em que cuidar é uma ação ou atividade que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado. Todas as ações educativas na creche são interligadas, o que promove um envolvimento que se intensifica nos laços construídos na convivência diária, uma vez que existe uma troca de experiência e aprendizado, mesmo que sutil, tanto do educador com as crianças (e vice-versa), quanto entre elas. Neste sentido, a rotina é um fator essencial para a rotina é um fator essencial para o fortalecimento das interações e ações que envolvem o cotidiano da creche, porque favorece a aquisição da autonomia por parte dos pequenos. Além disso, na medida em que a organização do tempo vai sendo apreendida, as crianças vão sentindo conforto e segurança, propiciados pela internalização da sequência dos acontecimentos. Assim, sentem-se seguros de que vão reencontrar a mãe depois do lanche da tarde, por exemplo, que vem depois de fazer atividades, que acontece após o banho, antecedido pelo acordar. Como vemos, a rotina é um instrumento essencial na adequação de um ambiente educativo na primeira infância e permite que a criança situe-se na percepção da relação espaço-tempo. Aos poucos, vai aprendendo e se familiarizando com as atividades programadas. Desta forma, será capaz de atuar com compromisso e responsabilidade sobre o meio em que vive, compreendendo o sentido das atividades e da programação delas. O grande desafio é construir uma prática pedagógica de qualidade e fundamentada numa visão de educação que afirme a infância como um ciclo de vida pleno de possibilidades, assegurando o direito da criança a uma educação de qualidade.

Se o educador objetiva o desenvolvimento pleno e a aprendizagem da criança, deve planejar detalhadamente atividades que possibilitem esse processo, organizando também não só momentos

de cuidar, mas estruturando o espaço com diferentes cantinhos de leitura, de arte, de casinha, mercadinho, de jogos, de brinquedos de montar, de sucata, entre outros que estimulem o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Este processo deve ser permeado pela imaginação e criatividade, na construção do conhecimento que têm de si e do mundo, em momentos que promovam o senso de partilha e união, possibilitando às crianças a aquisição de um conjunto de regras e hábitos que normatizam e envolvem o ambiente educativo, por meio de uma prática significativa que considere a aprendizagem como uma trama tecida na rotina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas o mundo vem passando por uma intensa transformação e para acompanhar essas mudanças é necessário assumir uma nova concepção de educação. No entanto, para alguns professores ainda há uma certa relutância em manter algumas formas arcaicas no trabalho realizado com crianças pequenas. Muitas vezes a rotina da educação infantil deixa de favorecer as necessidades e os ritmos das crianças para se adequar às vontades e necessidades dos adultos. Por outro lado, há muitos especialistas no assunto determinados a mudar essa rotina, que deve ser vista com mais flexibilidade pelos profissionais da educação infantil. No desenvolvimento deste trabalho conclui que são indispensáveis as mudanças de atitude, organização e planejamento por parte dos profissionais da educação infantil.

Dessa forma, é necessário compreender que no momento em que a criança entra em contato com o meio ambiente, ela necessita se sentir amada, aceita e desafiada para desenvolver suas capacidades. Isso não acontece sem a interação com outras pessoas também é essencial entender como se dá o desenvolvimento humano dentro de situações coletivas como a educação infantil, e ter formação, para assim refletir sobre a própria prática diária dentro da escola. Portanto, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais neste novo século. Como vimos, a rotina tem sua importância na educação infantil na medida em que serve de referência para a criança. Apesar de ser diferente da rotina doméstica, com a qual a criança conviveu desde o nascimento, a rotina na escola ou na creche estabelecem bases de apoio, de organização e de convivência. A rotina não deve ser rígida. Ela deve ter flexibilidade suficiente para atender às necessidades das crianças. Para isso é importante que se reserve algum tempo durante a semana para que os educadores e a equipe de apoio conversem sobre a organização do tempo na escola. Nessa reunião serão apresentadas anotações feitas ao longo da semana, como por exemplo, observações sobre o tempo que se leva para alimentar os menores, para trocar as fraldas, etc. São informações assim que serão importantes para que se façam adaptações na rotina.

A saída do ambiente familiar, principalmente no início do ano letivo, pode gerar angústia na criança. Por isso, a importância da rotina na educação infantil está ligada à capacidade que ela tem de contribuir para que a criança se sinta segura e estável acerca do seu espaço e das atividades que serão desenvolvidas na escola. Tudo isso contribui para libertar os pequenos do estresse da mudança de ambiente. Aos poucos, a rotina vai contribuindo para a reorganização do mundo interno da criança e da sua relação com o mundo externo, minimizando a angústia. Embora o vocábulo rotina refira-se a um processo (ações padronizadas e repetidas), ela não deve ser rígida. A adaptação e o planejamento constantes devem estar presentes na gestão do tempo em educação infantil. Sem uma rotina bem planejada corre-se o risco de se conviver com ambientes caóticos, lotados, filas enormes em banheiros, cantinas, parques e refeitórios. Problemas como estes podem ser resolvidos com a proposição de atividades educacionais, em espaços diferentes, além do escalonamento por horários das turmas, professores e funcionários. Com um bom planejamento educacional é possível se organizar a rotina para ela favoreça o bem-estar da criança, que é o que mais importa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisas e estudo de caso**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CRAIDY, M.C. e KAERCHER, G.E.P. da Silva. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?**- Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DANTAS, Heloysa, **Emoções e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon**. In: Temas em Psicologia. n. 3, 1994, p. 73-76.
- DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org). **Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. (Série Cadernos de Reflexão).
- DANTAS, Heloysa, **Emoções e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon**. In: Temas em Psicologia. n. 3, 1994, p. 73-76. DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org). Adaptação: pais,

educadores e crianças enfrentando mudanças. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. (Série Cadernos de Reflexão).

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. In: Séries Idéias, n. 8. São Paulo/BRA: FDE, 1998.

FREIRE, Madalena. **Rotina e construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992 (série cadernos de reflexão).

GANDIN, Danilo. **Planejamento: como prática educativa**. 16. ed. Junho de 2007, Edições Loyola, São Paulo: Brasil, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005 (Educação em ação).

LIBÂNEO, José Carlos. Planejamento **Escolar**. In:_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção magistério – 2º grau. Série formação do professor).

MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 3. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.

NINIM, Maria Otília Guimarães. **Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisados**. F.320 Tese (Doutorado em linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes [et al]. **Creches: Crianças, faz de conta & cia**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educar e Cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica**. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999 (mimeo).

SILVA, Ana Lucia. **A vida invadindo o trabalho nas creches: Uma experiência com a Pedagogia Freinet**. Revista Criança. Brasília, nº 43, p. 30-33, agosto de 2007.

MÚSICA E O AMBIENTE SOCIOCULTURAL

MUSIC AND THE SOCIO- CULTURAL ENVIRONMENT



MILCA OLIVEIRA FRAGA NOGUEIRA

Habilitação em música no Conservatório Musical Beethoven em 2003. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Itapequerica da Serra em 2010. Pós-graduada em Psicomotricidade pela Faculdade São Luís em 2019. Professora desde 2012 da rede Municipal de São Paulo na Educação Infantil, lotada no CEI Vila Calu- São Paulo.

RESUMO

A música desempenha um papel fundamental na construção e expressão da identidade sociocultural de um povo, refletindo suas tradições, valores, emoções e experiências. Em cada sociedade, a música é um elemento essencial que reflete a diversidade e a riqueza de sua herança cultural, conectando as pessoas e transmitindo histórias e significados que atravessam gerações. É uma linguagem universal que transcende barreiras geográficas e linguísticas, permitindo a comunicação e a conexão entre diferentes culturas e povos. Por meio da música, as pessoas compartilham suas emoções, crenças e experiências, promovendo a empatia, o entendimento mútuo e o respeito pela diversidade. Por outro lado, a música contemporânea reflete as dinâmicas sociais, políticas e culturais do mundo atual, proporcionando um espaço de expressão e resistência para grupos marginalizados e minoritários. Por meio da música, artistas e ativistas abordam questões como a desigualdade, a discriminação e a injustiça social, mobilizando a sociedade e promovendo a conscientização e a transformação. Portanto, a música desempenha um papel essencial na construção e na transformação do ambiente sociocultural, promovendo a diversidade, a inclusão e o diálogo intercultural. Como forma de expressão e de conexão, a música enriquece as experiências humanas, fortalece os laços comunitários e inspira a construção de sociedades mais justas, harmônicas e criativas.

Palavras-chave: Desigualdade; Expressão; Inclusão.

ABSTRACT

Music plays a fundamental role in the construction and expression of a people's sociocultural identity, reflecting their traditions, values, emotions, and experiences. In every society, music is an essential element that reflects the diversity and richness of its cultural heritage, connecting people and transmitting stories and meanings that span generations. It is a universal language that transcends geographical and linguistic barriers, enabling communication and connection between different cultures and peoples. Through music, people share their emotions, beliefs, and experiences, promoting empathy, mutual understanding, and respect for diversity. On the other hand, contemporary music reflects the social, political, and cultural dynamics of today's world, providing a space for expression and resistance for marginalized and minority groups. Through music, artists and activists address issues such as inequality, discrimination, and social injustice, mobilizing society and promoting awareness and transformation. Therefore, music plays an essential role in building and transforming the sociocultural environment, promoting diversity, inclusion, and intercultural dialogue. As a form of expression and connection, music enriches human experiences, strengthens community ties, and inspires the construction of more just, harmonious, and creative societies.

Keywords: Inequality; Expression; Inclusion.

INTRODUÇÃO

De acordo com Fonterrada, apud Lino, (1999, p. 64): (...) “a linguagem musical é um meio de organização de realidade e que sua compreensão não é anterior a seu uso: é seu uso que organiza a experiência e permite sua compreensão”.

Mas, até quando trataremos as atividades de exploração rítmicas e sonoras como exclusiva do ambiente familiar, da musicalidade da criança e do seu contexto social?

Brito(2003:52), incentiva uma educação musical “para todos” e destaca a função do meio social e da educação com objetivos socializadores e didáticos a fim de propiciar esta inquietação. Aponta sua contribuição como indispensável na formação de seres humanos que possam ter olhar crítico, sensível e reflexivo.

De acordo os PCNs (2000) é função de a escola proporcionar a aprendizagem significativa, e ao ampliar o conhecimento musical do aluno, respeitando e aceitando sua contribuição, apresentar-lhes novos estilos e gêneros diferenciados podendo contribuir para sua formação, proporcionando uma análise crítica e reflexiva do que lhe é apresentado. Segundo Mársico (1982, p.148):

“... uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda a criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que se seja o ambiente sociocultural de que provenha”.

Da pesquisa feita com educadoras, vinte professoras disseram que no contexto escolar trabalham a música como meio de integração social, e vinte e seis professoras, que acreditam que a musicalização favorece a expressividade e inserção social.

Cabe à escola, como ambiente socializador e inclusivo proporcionar meios de condições igualitárias a aprendizagem significativa, favorecendo as descobertas e assimilação de forma rica, natural e prazerosa às nossas crianças. Oferecer à criança diversas metodologias de aprendizagem, propiciar momentos enriquecedores que venham ampliar o desenvolvimento do ser humano na construção do conhecimento. Temos a nosso favor uma cultura riquíssima, com diversas e significativas contribuições.

Pois como menciona Penna (1990, p. 26): “a escola, no mesmo tempo em que forma alguns, exclui outros – basta observar os índices de evasão e repetência, e quem são os que conseguem ter êxito.”

O ensino da música, especificamente, não escapa do quadro geral do sistema de ensino brasileiro, que é excludente e elitista. Acredito que, se o educador não tem a convicção que o seu trabalho possa contribuir para a formação social da criança, como meio de igualdade social, não faz sentido o seu papel na pedagogia; pois a melhor forma de trabalho pedagógico é aquela que proporciona a formação da pessoa inteira, criativa e crítica. O educador deve apresentar ao aluno as mais variadas situações de aprendizagem, e dentre elas a linguagem musical poderá enriquecer e favorecer esta aprendizagem. Ao unir o agradável e estético, a criança demonstra seus sentimentos e desenvolve sua autorrealização.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e criança inclusive aquele que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo da criança se dá mediante situações oportunizadas na experimentação em seu cotidiano, Barreto (2000) e Weigel (1998) ressaltam que atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma e ao se conhecer, vai se formando sua identidade, integrando-se e adaptando-se num processo de desenvolvimento da autoestima, da cooperação e da socialização, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e a comunicação com o outro. Essas atividades reforçam o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo da criança. Quanto maior a riqueza de estímulos que ela recebe, melhor seu desenvolvimento intelectual.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo “*se dá pelo resultado da ação do indivíduo com o objeto*”. Os elementos mediadores aumentam a capacidade de atenção e da memória, e a

representação mental da música pode ser efetuada através de seus signos (construídos através da grafia tradicional da notação musical) ou criada pelo próprio indivíduo com a intenção de representar a música. Tal afirmação encontra aplicação direta na compreensão do processo individual de aprendizagem da apropriação dos signos alfabéticos, do significado da escrita e do desenvolvimento da linguagem musical relacionado à sua vivência proporcionando a leitura de mundo.

A percepção rítmica e sonora se dá no plano sensorial e conceitual, a linguagem musical atua entre o cognitivo e o afetivo, resultado da ação entre sentir, compreender e executar. O processo cognitivo reconhece a percepção como importante elemento, e sendo a linguagem musical arte das mais abstratas, tem na percepção fundamental modo de entender e significar a ação.

Por meio do ritmo, há o importante desenvolvimento das habilidades motoras e equilíbrio do sistema nervoso, sendo este, resultado do conjunto de atividades coordenadas, favorece a descarga emocional e reação motora. No entanto, atividades como cantar fazendo gestos, bater palmas, bater os pés, fazer sons com o próprio corpo, exigem da criança a atenção, coordenação motora, concentração e criatividade.

O mundo que nos rodeia é composto de ritmos, todo o nosso movimentar compreende sons e ritmos. A criança ao entrar em contato com o som, já faz relação com os gestos e estabelece relação cantando, imitando, dançando, gesticulando e interagindo com o mundo sonoro.

A escola ao incentivar os jogos rítmicos privilegia a sensibilidade afetiva e sensorial. De acordo com (Piaget, Apud, Davis: 1994, p.39) As percepções sensoriais constituem-se de organização e a criança através de movimentar objetos, pegar, jogar, balançar, aplica esquemas sensório motores para se relacionar com o mundo que a cerca. Sendo assim, os jogos rítmicos, as brincadeiras de roda, brinquedos de mão, fórmulas de brincadeiras, parlendas e cantigas, extravasam sentimentos por meio de formas concretas e estabelece estreita relação entre o desenvolvimento espacial e temporal, o movimento ritmado, a percepção e a sensação.

É importante desenvolver com a criança atividades de musicalização por meio de histórias, dramatização, jogos e brincadeiras que motivem a participação. Além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança, da aceitação do outro e a própria percepção. A partir da concepção de espaço e tempo, a criança adquire nova forma de se relacionar com o meio.

Portanto, faz-se necessário respeitar as capacidades em cada etapa do desenvolvimento infantil, sua maturação, interação, suas conquistas e anseios, que refletem uma tendência natural do desenvolvimento infantil, tanto no desenvolvimento motor quanto no cognitivo. Cabe ao educador valorizar o momento oportunizado à criança, a experiência que se dá nesse processo entendendo como construção de significados.

Uma criança que aprende a se comunicar através das cinco principais linguagens que fazem parte das nossas interações (oral, escrita, corporal, plástica e musical), certamente concretiza relações mais amplas e completas consigo mesma e com todos que a cercam.

É possível admitir com Gardner (1995) a ideia de inteligência múltipla, uma série de competências a serem desenvolvidas pela escola, sendo a inteligência musical uma delas. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Gardner ressalta que as inteligências são parte da herança genética humana, que se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural, portanto todo o ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, porém, mesmo possuindo potencial biológico, é preciso oportunidade para explorá-las e desenvolvê-las. “A cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado.” (GARDNER, 1995, p.47)

Portanto, de acordo com Gardner, a escola ao oportunizar e explorar outras linguagens, além das linguagens de capacidades lógico- matemática e linguística, proporcionará ao aluno meios de desenvolvimento e adaptação à outras inteligências. Ainda ressalta que a música, exatamente por ser uma linguagem composta de som e ritmo, torna-se acessível ao maior número possível de pessoas. Também critica que em nossa sociedade as habilidades artísticas da criança, inclusive o da competência musical, têm pouco desenvolvimento determinado. Que quando bebês as crianças cantam, balbuciam e imitam sons individuais, têm maior predisposição a captar os aspectos da música do que às propriedades centrais da fala.

No segundo ano de vida, inventam músicas espontâneas e produzem trechos baseados em canções familiares. Mas, que após o início dos anos escolares há pouco desenvolvimento musical. (...) “Enquanto no caso da linguagem há considerável ênfase, na escola, a música ocupa uma posição relativamente baixa em nossa cultura e então o analfabetismo musical é aceitável.” (GARDNER, 1995, p. 86)

No Brasil, a música nas escolas ainda caminha a passos lentos, talvez por ser atividade que envolva outros domínios, até alguns educadores põem barreiras para a realização de atividades musicais. Há grande defasagem de trabalho realizado nas escolas na área de música em relação ao das demais linguagens.

Quando se diz “música nas escolas” ainda nos deparamos apenas ensinando às crianças músicas que já vêm prontas, e... aceitamos isso! Não nos atentamos ao fato de que ao trabalhar a musicalização com a criança desenvolvemos junto a ela aspectos cognitivos, afetivos, lógico e perceptivo. E ao envolver a afetividade, a aprendizagem adquire maior significado.

Sendo a alfabetização “*Processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético da escrita*”, Ferreiro e Teberosky (1999) lembram que a alfabetização deve ser construída de maneira preventiva, e que aprender a escrever não é apenas um processo cognitivo, mas também uma atividade entre cultura e conhecimento, é um processo de um objeto socialmente construído.

Segundo o RCNEI, o professor pode;

(...) Organizar situações em que as crianças estabeleçam uma relação entre o que é falado e o que é ouvido.” Neste caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções porque “focalizam a sonoridade da linguagem (ritmos, rimas, repetições etc.).

Ferreiro (2001) observa que o processo de desenvolvimento da escrita ocorre na interação sociocultural que o indivíduo mantém com o objeto de conhecimento – neste caso a escrita - e nas relações significantes com as pessoas alfabetizadas. Conforme a autora, a alfabetização representa um dos processos cognitivos mais complexos.

Segundo PCNs de Língua Portuguesa, (...) “para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem”.

Para a criança de cinco a oito anos, (ou antes, dessa idade!), a escrita alfabética tem significado quanto sente a necessidade de se comunicar através da leitura e da escrita, quando se tem curiosidade em “descobrir” o que as letras representam, quando tenta decifrar o que tem nos livros, além dos desenhos. De acordo Paulo Freire, para que a alfabetização tenha significância, é preciso partir das situações concretas e cotidianas, e que tenham objetividade.

Por isso, para a criança antes da escrita convencional há outras formas de grafar o que lhe faça sentido, seja por desenhos, garatujas, músicas.

Importante também lembrar que antes de ser alfabetizada, a criança pode registrar sua própria linguagem através de “marcas”.

(...) “Tendo um instrumento que deixa uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogo, contando histórias. O desenho é sua primeira escrita, antes de aprender a escrever a criança se serve dele para deixar sua marca”. (ALBANO, 1997, p.35)

Ao descobrir o mundo letrado a criança quer fazer parte dele, e antes mesmo de dominar a escrita alfabética, as garatujas representam a escrita. Enquanto rabiscam ou desenhavam, pensam na hipótese de escrita e para elas têm significado e representação. Deixam suas marcas e as reconhecem, atribuem a elas grande significado e se apropriam do espaço que a cercam.

Ao criar uma melodia, tirar sons em algum objeto ou em algum instrumento musical, a criança deixa também sua marca, acredita no seu fazer musical, na sua produção e percepção, percebe-se criadora e dá significância a isso.

Alfabetização pode ir além de ensinar a ler e escrever, é também criar condição para que o aluno aprenda a comunicar ideias, pensamentos, atitudes e habilidades nas linguagens não verbais. Ao ouvir uma música e registrá-la em forma de desenho, colagem ou representação diferente da notação musical, a criança deixa registrada sua marca, sua singularidade, sua escrita musical. Pode também registrá-la com movimentos corporais, pulsações rítmicas ou com outra sonorização.

A escrita alfabética é um sistema de sinais gráficos e fonológicos que tem a finalidade de registrar, comunicar, entender e fazer-se entendido. Segundo Nereide Rosa (1990:18), a criança desenvolve-se de maneira que reproduz sua própria história, ao explorar a música, cresce descobrindo os sons e os ritmos, desenhando, garatujando, experimentando e confeccionando instrumentos e descobrindo novos sons.

Ao enfatizar somente a linguagem escrita, a escola passa a não valorizar a linguagem falada, musical, dramática, plástica e corporal. Privilegia o pensamento estrutural e conceitual em razão do pensamento criador e estético. A cultura continua assim sendo vista como transmissão de conhecimento dentro do processo educativo.

Sabemos que a criança entra na escola para ser alfabetizada, porém é papel da escola e do professor, além de possibilitar o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, também propor, desenvolver e estabelecer relações de acesso e de conhecimento com as demais linguagens do universo da arte, possibilitando a leitura e produção textual para além da escrita alfabética. De acordo Araújo, (1996, p.17):

É necessário incorporar a visão antropológica da educação, na qual a cultura é considerada uma forma de produção, para que a escola realmente se torne instância, não apenas de transmissão de conhecimentos, mas também de formação de cultura, na medida em que compreende todos os determinantes culturais existentes ali.

A musicalização, quando utilizada na Educação Infantil e nas séries iniciais, favorece a interação sociocultural significativa. A vivência musical e corporal, a apreciação, a exploração de materiais sonoros, a produção musical e a improvisação rítmica, produzem estímulos inerentes ao ensino e aprendizagem.

O educador que se preocupa não somente com “*o que ensinar*”, mas também em “*como a criança aprende*” poderá perceber como aliados a esse processo os elementos da música (rítmico e melódico); estudos têm demonstrado que tais elementos atuam nos aspectos cognitivos e criativos da criança, favorecendo a aprendizagem da leitura e a produção da escrita no processo de alfabetização.

A LINGUAGEM MUSICAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A música enquanto linguagem concretiza-se a partir de diversos conhecimentos e habilidades que necessitam estar em permanente diálogo, construção e conhecimento. A principal delas é o

“*querer fazer*” do educador, pois não é fácil quebrar paradigmas. É preciso repensar no currículo escolar, desenvolver atitude de busca, de pesquisa, de transformação, de construção, de investigação e de descoberta.

(...) “O estudo relativo ao ensino das artes, e em especial ao ensino da música, tem despertado o interesse de inúmeros educadores, estudiosos e pesquisadores. Em muitos deles, o enfoque principal gira em torno de uma aliança comprometida que se possa estabelecer entre a pedagogia e a música, tendo em vista o progresso científico intelectual que já se vivenciou em ambas as áreas do conhecimento”. (SILVEIRA. 2007, p.39)

Apesar de inserida na área das artes, a música não é trabalhada nas escolas como deveria. Os motivos são vários, dentre eles, a falta de preparação dos professores que segundo pesquisa elaborada com trinta e cinco professoras de alfabetização, vinte e duas professoras responderam que na formação pedagógica a linguagem musical como meio de desenvolvimento e aprendizagem, não foi enfatizada. Nesse sentido o RCNEI ressalta que a música na educação infantil atende a objetivos, às vezes, alheios às próprias questões da linguagem e atende em muitos casos, a propósitos “imitada pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.” E segundo Teca de Alencar:

O trabalho realizado na área de Música reflete a problemas que somam à ausência de profissionais especializados a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações. Reflete a necessidade de repensar a concepção enraizada e a necessidade de conhecer e repensar o processo de desenvolvimento musical das crianças. (BRITO,2003- p.52)

O trabalho da música na educação requer de o educador assumir uma postura de disponibilidade, busca de conhecimentos e mais que isso, rever conceitos na busca de integrar a linguagem musical no contexto escolar. Centrando-se no universo sonoro do ambiente, proporcionando e oportunizando experiências motivadoras na aprendizagem das nossas crianças.

Dada a importância da música em nossas vidas, a estreita relação no cotidiano, seu forte elo com a cultura e a grande influência exercida, cabe ao educador ao trabalhar esta linguagem cuidar para que todas as crianças participem integrando-as em todas as atividades proporcionadas, possibilitando momentos de apreciação, interesse e motivação, porém sem perder o vínculo de ensino-aprendizagem.

A conscientização do professor é de extrema importância sobre a visão histórica da musicalização, seus atributos e contribuição na educação. Sem a pretensão de formar músicos (embora possa contribuir para tal), pois neste caso poderíamos tornar a escola excludente e de forma alguma a intenção é esta, mas o professor deve criar condições que estimule a busca de conhecimentos, diversificar e enriquecer com as demais disciplinas, integrando com as outras áreas do saber.

Na década de 70 com a introdução da Educação Artística nos currículos escolares, pensou-se que esta poderia dar conta das linguagens artísticas, sendo: artes plásticas, teatro e música, porém

na prática o que ocorre até os dias atuais é a predominância das artes plásticas, inclusive na graduação dos professores. Embora a LDB 9.394/96 reconheça a música como disciplina, a ação está longe de se fazer presente, as intenções dos documentos estão muito distantes das práticas pedagógicas existentes.

É preciso ir de encontro a novas metodologias quando se deseja qualidade na educação, ir em busca de objetivos e não somente ficar à espera de modelos prontos. É imperativo que deixemos de ver a música nas escolas apesar como recreação e possamos a partir de bons planejamentos, inseri-la no currículo como processo de formação humana. Que deixemos de lamentar a falta de preparação no decorrer do magistério e adaptar à realidade de nossas crianças a esta nova linguagem.

O educador atento encontrará na musicalização um forte aliado à alfabetização, quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da sonoridade das letras e posteriormente das palavras, nas rimas com diferentes entonações, parlendas, cantigas, histórias musicadas, frases mnemônicas e brincadeiras rítmico-musicais.

Cabe ao educador orientar a criança nas atividades de linguagem musical, porém sem que estas constituam um fim a si mesmo, mas como meio de expressão e comunicação no ambiente social, levando em conta o potencial de cada um, sua espontaneidade, sua forma de ver o mundo e se inteirar dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a música como uma das mais importantes formas de expressão humana e, ainda que não se saiba explicá-la, é possível percebê-la, senti-la e expressar-se por meio dela. Refletir sobre a arte de educar é sensibilizar-se para novas metodologias, é olhar criticamente para as práticas pedagógicas e reinventar, criar e recriar concepções que valorizem a aprendizagem das nossas crianças, é também agir com emoção no momento de ensinar, é ouvir a voz do coração juntamente com o conhecimento e a razão.

Os educadores precisam pensar na formação da criança como um todo, isso inclui a formação das dimensões estéticas, cognitivas, visuais e motora. Pensar no desenvolvimento do aluno também no nível sensorial e perceptivo, na criação, apreciação e reflexão, que por meio de brincadeiras, jogos, histórias, músicas cantadas, frases rítmicas, parlendas, e tudo que envolva ritmo ou melodia.

É preciso entender o universo infantil e nos situarmos nele, descobrir com as crianças a alegria da música. Investigar as canções do ambiente familiar, trocar experiências com as demais, enriquecer o repertório por meio da diversidade cultural existente em nossa nação.

Em todas as culturas a música se faz presente. Muitas são as contribuições que recebemos de gerações passadas e mesmo as atuais. A meu ver, não precisa ser profissional de música para traçar com objetividade, conteúdos significativos para a aprendizagem.

Na alfabetização da criança temos que considerar a fantasia, a imaginação e o lúdico. E qual o professor que precisa de formação musical para brincar de roda, pular amarelinha, pular corda, fazer movimentos ritmados enquanto conta uma poesia, criar sons para enriquecer uma história?

A musicalidade se desperta pela criatividade. A nossa cultura é riquíssima de vivências rítmicas e musicais, cada região do nosso país tem sua riqueza folclórica, além das contribuições indígenas, africanas e europeias que tecem a nossa identidade cultural.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Ana Angélica M. **O espaço do desenho: a educação do educador**. Editora Loyola, São Paulo – SP, 1997, 7ª edição.
- ARAÚJO, M. V. B. de. **Dança na escola: cultura corporal de massa, popular ou erudita?**
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BEYER, E. **Reflexões sobre as práticas musicais na Educação Infantil**. In: BEN, L.D. HENTSCHEKE, L, (Orgs). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
- BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical: base psicológica e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, T. **Música na Educação Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª edição atualizada, São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição Comemorativa dos 20 anos. Porto Alegre; Artmed Editora, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- JEANDOT, T. N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione. 1997.
- LINO, Dulcimarta Lemos. **As “letras” de música**. In: BEYER, Esther (org.). **Idéias em Educação Musical**. Cadernos de Autoria. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MÁRSICO, L.O. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo. 1982.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

ROSA, Nereide S. Santa. Educação **Musical**: Ed. Ática.1990.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música: experiência com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988

ESPAÇOS QUE EDUCAM: A NECESSIDADE DE AMBIENTES ESTÉTICOS PARA O ENSINO DE ARTES



SPACES THAT EDUCATE: THE NEED FOR AESTHETIC ENVIRONMENTS FOR TEACHING ARTS

MÔNICA CAVALCANTE DE ARAÚJO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2012); Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2018); Especialista em Educação Infantil pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2017); Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Casa Branca (2021); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a importância de criação de espaços adequados para o desenvolvimento de ensino de arte no âmbito educacional. Inicialmente é feita a caracterização do que é arte e uma breve referenciação da arte no campo educacional. Em continuidade, problematiza-se a respeito da escola e de seus espaços, sendo que, para a realização de atividades artísticas que cumpram a função de significativas, é primordial existir um espaço que proporcione vivências e experiências diversificadas e artísticas. Na sequência, conceitua-se o atelier como um espaço adequado ao ensino e desenvolvimento de arte, com proposta de organização do espaço no ambiente escolar. Conclui relacionando o atelier de arte no espaço escolar com a formação global do educando, valorizando a disciplina e ratificando a necessidade do espaço para realização do trabalho. Tem-se como objetivo desenvolver subsídios para reflexões acerca de criação de espaços propícios à prática artística, como o atelier, em ambiente de ensino, facilitador da ação educacional e, consequentemente, aquisição de aprendizagens e produção do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Espaço escolar; Ambiente estético; Ensino de artes; Prática pedagógica; Formação integral.

ABSTRACT

This paper discusses the importance of creating appropriate spaces for the development of art teaching in the educational setting. Initially, it characterizes what art is and briefly references art in the educational field. It then discusses the school and its spaces. For meaningful artistic activities to be carried out, it is essential to have a space that provides diverse and artistic experiences. Next, it conceptualizes the studio as a space suitable for the teaching and development of art, with a proposal for organizing the space in the school environment. It concludes by relating the art studio in the school space to the overall development of students, valuing the discipline and confirming the need for space for the work to be carried out. The objective is to develop support for reflections on the creation of spaces conducive to artistic practice, such as the studio, in a teaching environment, facilitating educational action and, consequently, the acquisition of learning and production of knowledge. This is a bibliographic review.

Keywords: School space; Aesthetic environment; Arts education; Pedagogical practice; Comprehensive education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre a respeito da necessidade da escola organizar espaço específicos para o desenvolvimento das atividades inerentes ao ensino das artes, uma vez que esta disciplina necessita de um ambiente propulsor de estímulos motivacionais que permitam que os educandos criem com liberdade e se apropriem dos conhecimentos artísticos de uma forma que se atrele a teoria com a prática, não sendo possível evidenciar esta forma de trabalho nas salas de aulas convencionais.

A arte como disciplina do cotidiano escolar tem sido muito desvalorizada, não sendo dada a esta o crédito de disciplina que forma seres humanos capazes de expor sentimentalizações, qualificando as suas relações com o mundo e com os outros em virtude dela proporcionar aos educandos que se conheçam e compreendam sentimentos mais íntimos que causam impacto nas relações com seus iguais.

Quando a escola começar a compreender a importância da Arte na formação dos indivíduos, será perceptível que o ambiente educacional como é desenhado atualmente que, na verdade, segue formatos antigos concebidos em épocas antigas onde não havia a gama de estudos em torno da

importância de um espaço educacional que seja motivador para os educandos, sofrerá alterações qualificadoras.

Com isso, espera-se que o estudo abaixo descrito traga informações que permeiem uma reflexão em torno dos espaços escolares, principalmente os destinados às práticas pedagógicas dos conteúdos que envolvem o ensino das Artes para que se promovam aprendizagens significativas assim como possibilite ao educando que construa um conhecimento mediante a correlação entre teoria e prática.

Dessa forma, o estudo traz por objetivo compilar informações que sirvam como subsídios para uma reflexão sobre a escola no formato contemporâneos e sua ligação com o desenvolvimento integral dos educandos diante do ensino de Artes, primando para a compreensão da necessidade de organização de espaços específicos artísticos que permitam que o educando consiga manipular uma diversidade de materiais a fim de criarem de maneira libertadora obras que os caracterizam, formando-os dentro de um senso estético.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi uma pesquisa de revisão de literatura com análise crítica-reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática, a fim de construir uma abordagem qualitativa sobre os elementos norteadores da pesquisa.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da criação e adequação de espaços estéticos no ambiente escolar como fator essencial para o ensino de artes, destacando como esses ambientes influenciam a motivação, a criatividade e o desenvolvimento integral dos educandos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as limitações dos espaços escolares tradicionais no ensino de artes.
- Investigar a relação entre ambiente físico e motivação dos educandos nas aulas de arte.
- Discutir a importância da estética e da organização do espaço para a prática pedagógica em arte.
- Apresentar propostas para a criação de ambientes escolares mais adequados ao ensino artístico.
- Valorizar o papel do educador na mediação entre espaço, arte e aprendizagem.

JUSTIFICATIVA

A arte é uma linguagem essencial para o desenvolvimento humano, pois permite a expressão de sentimentos, ideias e valores culturais. No entanto, ainda é subvalorizada no contexto escolar. Este artigo se justifica pela necessidade de reconhecer a arte como componente fundamental na formação integral dos educandos, promovendo uma educação mais sensível, crítica e significativa.

PROBLEMA

Apesar de sua relevância na formação humana, a arte ainda é pouco valorizada no ambiente escolar. Como promover uma educação mais sensível e significativa por meio da integração da arte no processo formativo dos educandos?

ARTE E EDUCAÇÃO: A EXPRESSÃO ESTÉTICA COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O mundo da arte, segundo Ferreira e Oliveira (2018) parte da observação, compreensão e apreciação do conhecimento do que os indivíduos enquanto seres humanos, imagina e criam, sendo capazes de modificar o contexto em que estão inseridos, de modo a qualificar suas interrelações com os outros, permitindo o respeito as diferenças.

De acordo com Ambrós et al (2013) a arte se configura como um fenômeno que ocorre em toda e qualquer cultura desde os primórdios da civilização humana, sendo resultado da imaginação do homem que se torna concreta.

Assim certifica Fischer (1983 apud FERREIRA; OLIVEIRA, 2018): A arte surgiu com os primórdios da humanidade, se revelou com suas primeiras ações, principalmente através de seu trabalho, condição necessária para sua sobrevivência, em que o homem utiliza a natureza transformando-a. As pinturas rupestres, também caracterizavam essas primeiras formas de ação, demonstrando que o homem da caverna, naquele tempo, já interesse em se expressar de maneira diferente. (FISCHER, 1983 apud FERREIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 1)

Historicamente, a arte se encontra inserida no meio educacional desde a Grécia Antiga, onde é possível encontrar registros sobre a importância da catarse provocada pela tragédia, nos tempos de Aristóteles.

Conforme Ferreira e Oliveira (2018), existem diversas definições para a arte, mas de uma forma sintética, é possível conceituar a arte como:

[...] transmissão de ideias, pensamentos e emoções, através de um objeto artístico, adquirida da experiência humana e que possui seu valor, no entanto, para entendê-la é necessário aprender sobre ela, seu histórico, para assim poder observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 3)

Para Ferreira e Oliveira (2018), a arte pode ser configurada como a experienciación do homem sobre conhecimentos estéticos com transmissão de ideias e sentimentalizações. Sendo assim, é fundamental que o indivíduo se capacite na observação, análise, reflexão e criticidade, conseguindo emitir opiniões coerentes diante da apreciação desta arte.

Conforme Cavedon et al (2014), o significado da arte parte do latim “ars” que traz como definição “técnica ou habilidade”, sendo compreendida., normalmente, como uma atividade relacionada a manifestação de ordem estética pelo indivíduo.

Porém, os autores colocam que a arte deve ser definida não somente baseada na técnica ou habilidade, mas sim, como um fruto sociocultural, dependente de um contexto histórico que sofre variações de acordo com a ação do homem na sociedade em que estão inseridos.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Não podemos entender a...

O observador se remete a figura do público, ou seja, aquele que observa a arte, sendo que este, deve ter um certo conhecimento para analisar a obra que se depara e, este conhecimento, vem repleto de sentimentalizações próprias que a obra causa ao ser visualizada, que pode diferir da ideia inicial...

Ainda na perspectiva de definição de arte, Cavedon et al (2008) enfatizam que a arte pode ser considerada um sinônimo de beleza transcendente. Neste contexto o autor afirma que:

Dessa forma, o termo passa a ter um caráter subjetivo, qualquer coisa pode ser chamada de arte, desde que alguém a considere assim, não precisando ser limitada à produção feita por um artista. Acabamos percebendo com isso, a tendência em considerar o termo arte apenas relacionado, diretamente, à produção das artes plásticas, esquecendo sua magnitude e amplitude de alcance que perpassa a música, a dança, o cinema e mais atualmente as artes visuais, design e graffiti. (CAVEDON et al, 2008, p. 2)

De acordo com Leão (2018), a concepção de arte está correlacionada diretamente com a concepção de cultura vigente em determinada época histórica, onde todas as produções e as formas com que foram compostas estão atreladas a organização social sendo reflexos da contentação ou descontentação humana sobre suas vivências.

Assim a arte traz à tona os valores e sentidos do artista que, por meio da arte, traduz e transmite sua constituição. Leão (2018) coloca, ainda, que a cultura se transforma com constância, mediante

sua ampliação e possibilitação de ações que permitam a valorização e produção de uma arte que tenha como objetivo transmitir e construir um conhecimento.

Neste contexto, o autor ressalva que existe a possibilidade de negação da segregação entre teoria e prática, razão e percepção, uma vez que estas fragmentações acabam por compartimentalização tanto a vivência quanto o conhecimento.

Na ótica de Ferreira e Oliveira (2018), a arte deve ser visualizada como um instrumento pelo qual o indivíduo modifica e transforma o meio mediante o conhecimento, uma vez que o artista quando cria tem sempre uma intenção a ser repassada diante de suas concepções de posição do homem no mundo.

A arte quando pensado em um contexto pedagógico, segundo Leão (2018), deve buscar dinamizar o sentir, o pensar e o agir, promovendo a integração entre a teoria e prática correlacionando-os sempre com contextos históricos, sociais e culturais, promovendo um processo de ensino-aprendizagem que se efetive mediante as experiências vividas, múltiplas e diversas.

Neste cenário, Barbosa (2018) evidencia que: “A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local.” (BARBOSA, 2018, p. 1). A autora coloca como problemática o ensino e disseminação de uma arte elitista onde a cultura de muitos povos são discriminadas, sem que seja possível analisar a sua história e as suas ideias.

De acordo com Carvalho et al (2014) a arte visualizada dentro de um ótica de ensino deve ser analisada como um espaço em que se prioriza uma formação de ordem estética, implicando no comprometimento com a formação de indivíduos com sensibilidade, percepção, sentimentalização, interpretação e críticos que sejam capazes de refletir sobre o meio em que estão inseridos mediante a leitura, criação, convívio e produção da arte.

De acordo com Barbosa (2018), a apreciação no sentido de educar os sentidos para a observação e análise das obras em suas qualificação é fundamental para a possibilitação do desenvolvimento contínuo do indivíduo, valendo ressaltar que os educandos ao saírem da escola, não serão artistas pelo conhecimento difundido nesta, porém é imprescindível que terminem seus estudos com conhecimentos em torno fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade, pois estes são elementos básicos para o trabalho criativo.

A arte na educação tem como objetivo a formação humana, visando a construção do conhecimento de apreciação e decodificação da arte, uma vez que em uma sociedade a arte é desenvolvida efetivamente quando...

De acordo com Barbosa (2018), dentre as funções da arte na educação, vale ressaltar a ação mediadora entre os educandos e a arte vista dentro e fora do ambiente educacional. Assim, a escola

deve viabilizar formas para que os educandos tenham acesso a museus e centros culturais preparando os educandos para uma prática efetiva dos conhecimentos artísticos, tendo contato com uma diversidade de obras que se contextualizam e ensinam aos educandos a compreender a arte como resultado da ação humana na sociedade. Porém, existe uma dificuldade nesta parceria entre a escola e os museus/centros culturais, pois não são observadas muitas ações que propiciem uma relação mais harmoniosa, assim como profissionais que tenham conhecimento sobre as necessidades do público de educandos que necessitam ter uma apreciação mais correlata com os momentos sócio-históricos, para ampliação do conhecimento e aquisição de aprendizagens destes educandos.

Assim, o educando deve ser constantemente estimulado a envolver-se e na fruição estética e na reflexão sobre a arte que fora produzida pelos artistas, assim como enxergar a arte na sua comunidade e a arte produzida pelos seus colegas,...Para Cavedon et al (2008) o ensino da arte não pode resumir-se ao ensino de habilidades que sejam reprodutoras ou interpretativas ou, ainda, no reconhecimento de códigos que analisam a imagem, devendo transmitir um conhecimento de que a arte é libertadora mediante a visualização de que a arte se pauta em ações de compreender, interpretar e valorizar as manifestações simbólicas visuais de diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

Para conseguir uma ministrar uma aula que atenda a estas necessidades, Cavedon et al (2008) afirmam que este ensino necessita de um trabalho interdisciplinar que favoreçam a compreensão dos educandos sobre as diferentes culturas de outras épocas e lugares, propiciando uma aprendizagem significativa, pois, assim, o educando compreende quais são os fatores intervenientes e influentes para determinada arte.

Segundo Carvalho et al (2014) os indivíduos possuem uma diversidade de maneiras de aprender, tendo dentro de suas capacidades a abstração, simbolização, criação, contextualização e interrelação no coletivo. Dessa forma, mediante a vivência artística, será possível desenvolver diferentes maneiras de ver, sentir e perceber o mundo.

Portanto, o espaço destinado ao ensino da arte deve se configurar como um espaço que seja diferente da sala de aula comum encontrada no ambiente escolar, sendo um espaço que proporcione a troca de experiências, vivências e percursos estéticos embañados em estímulos correlatos e adequados. Assim, Carvalho et al (2014) afirmam que:

O espaço estético pode ser um lugar com desafios criativos para que o trabalho docente seja o mediador do processo criativo, da construção, da elaboração de ideias e da constituição de mundo, na medida em que os/as estudantes lidam com as linguagens, com o que está ao seu redor, com os/as seus/suas colegas e consigo mesmos/as. (CARVALHO et al, 2014, p. 74)

Conforme Carvalho et al (2014) o criar e imaginar são requisitos fundamentais para se conceber a aprendizagem artística, portanto, o espaço destinado ao ensino de arte deve trazer contribuições para o fortalecimento da produção, da dinamização, da interação, da diversidade metodológica, promovendo uma formação de cunho estético e artístico dos educandos.

Dessa forma, a interação torna-se de essencialidade para que o educando vivencie, experimente, reflita e expresse de maneira criativa, dentro e fora do ambiente destinado ao espaço artístico.

O processo de ensino-aprendizagem de arte deve conter alguns elementos estimulatórios que favoreça a aquisição de aprendizagens significativas. Assim, Carvalho et al (2014) colocam que os estímulos motivacionais para o desenvolvimento da arte na escola devem respaldar-se na alegria, reflexão e instigação de desafios inovados com constância, levando os educandos a quererem saber e experienciar mais.

Essa forma de expor os conteúdos artísticos favorecem para que o educando compreenda seu papel no mundo em que está inserido, visualizando-se como criadores e comunicadores de suas próprias ideias, mediante a criação e...

Ainda na ótica de Carvalho et al (2014) a produção e criação artística requer que o indivíduo lide com uma linguagem poética e artística, exigindo deste que haja um refinamento em sua maneira de manifestação, favorecendo, com isto, a organização e reorganização do seu pensamento.

Este refinamento parte da reflexão crítica do indivíduo sobre o autoconhecer-se e reconhecer-se como integrante e ator social, transformando a si e ao meio que está envolto. Diante dois fatos expostos, Carvalho et al (2014) frisa a necessidade de um espaço específico para que isto possa ocorrer:

A pesquisa em arte, numa sala específica de arte, faria desse espaço um ateliê do/a artista, possibilitando ao/à estudante um processo criativo que o/a levaria a sentir-se o/a próprio/a artista, experimentando e criando, tornando-o/a capaz de decidir o que é melhor para si, desenvolvendo o seu sentido estético por meio da relação e criação com o objeto artístico. (CARVALHO et al, 2014, p. 80)

De acordo com Carvalho et al (2014), o processo de ensino-aprendizagem artístico tem seu embasamento no fruir, contextualizar e fazer, tornando-se com mais significação se forem arquitetados espaços estéticos que propiciem experiências como o atelier que possibilita uma formação estética efetiva dentro do ambiente educacional.

Tais espaços devem trazer condições para que o educando entre em contato com esta fruição estética, levando em considerações as atividades artísticas e culturais dentro do espaço escolar.

A adequação de um espaço artístico possibilita que os educandos apreciem as criações artísticas, contextualizando-a mediante a pesquisa e produção o que favorece a formação estética dos mesmos.

Conforme Mainardi (2016) é mediante as experiências que o educando vivencia, assim como as proposições artísticas e críticas que constrói seu conhecimento, dessa forma, o que lhe é exposto não deve ser engessado a modelos institucionais pré-estabelecidos que tolhem a liberdade de pensamento e criatividade e induzem a incorporação de valores burocráticos. Essa experiencição deve estar respaldada pela permissão de ações libertadoras nos espaços destinados ao ensino da arte.

Para Sousa (2009 apud AMBRÓS et al, 2013):

(...) o fazer artístico se caracteriza por produzir objetos que não têm utilidade dentro da lógica pragmática que caracteriza nosso tempo, mas que têm a função de canalizar uma pulsão, uma resistência, a resistência do objeto, o objeto como resto – e mesmo a resistência a um circuito de valores de uso orientado por uma economia do capital, pois o valor das formas de arte é único e se mantém através das mudanças econômicas. (SOUZA, 2009 apud AMBRÓS et al, 2013, p. 25982)

Ambrós et al (2013) reflete sobre as conceituações de criar e expressar para o ensino da arte, colocam do que criar e expressar não podem ser vistos como sinônimos, pois se configuram como ações diferenciadas. Assim, os autores enfatizam que:

Criar é tornar real um objeto que vai ter uma vida independente para além do sujeito que a criou. Já a expressão não tem como objetivo final a obra; ao priorizar a comunicação, ela passa a visar um sentido exato. (AMBRÓS et al, 2013, p. 25983)

Duchamp (1975 apud Baccin et al, 2013) reflete que no momento criativo, o educando consolida sua intenção em uma realização, mediante uma sequência de reações subjetivas que são influenciadas por sentimentalizações que não são em sua totalidade conscientes.

Com isso, é perceptível que ao refletir sobre a própria arte, por vezes, o próprio artista não consegue expor totalmente o que foi criado, devido ao impulso de sentimentos inconscientes.

Esse ato criativo, segundo Baccin et al (2013) produz muitas significações que vão além do que o criador desejou, pois ao entrar em contato com os olhos dos expectadores, estes vivenciam novas sentimentalizações impactadas pela arte e começam a atribuir suas significações relacionadas as suas próprias vivências.

O processo, na ótica de Ambrós et al (2013) parte do desequilíbrio do que é estabelecido e da transformação das formas, transferindo-se do contexto comum para uma nova dimensão, uma dimensão de criação que modifica um ato expressivo, alegórico e simbólico.

Tal simbolização traz a realidade do simbólico e configura-se o processo de criação. Dessa forma, a arte potencializa a capacidade de reflexão do educando em ambiente escolar, abrindo espaço para questões que se encontram escondidas no inconsciente e que são libertadas neste processo criativo.

A criatividade, de acordo com Ambrós et al (2013) se relaciona ao ato de criar, nas esferas artísticas, como um local onde tenta-se a conciliação entre o interno e o externo do indivíduo, pautando-se no ser e fazer.

Com a utilização da criatividade inserida ao fazer do criador da arte, esta busca construir si próprio na subjetividade, simultaneamente, expõe a admiração do quem aprecia sua arte, na tentativa de construí-la na compreensão do olhar do outro.

Portanto a criatividade não é somente um elemento para a criação onde o criador expõe-se, mas também, é a exposição do que o outro analisará e construirá ao observar sua arte.

Sendo assim, Ambrós et al (2013) evidenciam que o criar artisticamente vive um conflito entre pulsão de vida e de morte, seno que este conflito traz uma sensação de abandono ao indivíduo, mediante a qual suas defesas passam por modificações e a criação surge como uma resposta a esta sensibilização vivida por ele.

Assim, Ambrós et al (2013) colocam que por meio do ato de criação, o indivíduo confeccionar uma visão sobre um dizer introspectivo, que reflete suas angústias e seus dilemas, surgindo um traço que aponte para as experiências e vivências desse indivíduo.

Dessa forma, o espaço artístico deve se configurar em um espaço que permita esta expressão e criação do indivíduo dentro de características como singularidade, que favoreçam o desacomodamento do indivíduo, possibilitando...

Na ótica de Carvalho et al (2014), a educação é um processo que deve ser oferecido com dinamismo e sem interrupções, onde não deve ser descartado a paradigma de verticalidade com a transmissão de conhecimentos.

Para Silva (2018), a arte é uma necessidade do indivíduo, envolvendo a expressão de cada indivíduo juntamente com o todo na representação universal. Este todo refere-se a sociedade e a importância da arte neste contexto.

Dessa forma, Silva (2018) coloca que: E sendo da sociedade, é fonte de comunicação, de conhecimento científico e intuitivo, de humanização, de socialização e de educação. Deve promover a oportunidade sem discriminação e, para tal, depende de que sejam disponibilizados instrumentos favorecedores da sensibilização e da formação. Como fonte de equilíbrio, é imprescindível ao homem

para a consciência crítica da contemporaneidade, pois, o isolamento do sujeito e a falta de sua privacidade o fez perder o controle de sua própria vida. (SILVA, 2018, p. 4) Silva (2018) propõe ao educador da disciplina de arte, que o ensino desta represente a vida, contribuindo para modificações sociais mediante as ações de produções do indivíduo. Neste contexto, Silva (2018) evidencia que o ser humano é um ser complexo com muitas formas de aprender, tendo capacidade de abstração, simbolização e criação dentro do seu próprio tempo e espaço, pois inserido em uma esfera social, esse indivíduo interage com o meio para compreender o seu papel no mundo e as consequências de suas ações, conseguindo desenvolver, mediante a arte, formas de ver, sentir e perceber o mundo.

Dessa forma, a forma tradicionalista em que a sala de aula se encontra ainda estruturada na atualidade, com cadeira enfileiradas e paredes ocupadas com informações diversas, praticamente não trazem possibilidades do educando inter-relaciona-se com a arte e com os outros indivíduos que estão no mesmo ambiente, uma vez que esta estrutura vertical não possibilita a mediação dos saberes, o que acaba a não atribui valorização a arte. Para Silva (2018) existe uma necessidade importante de se correlacionar teoria com prática, sendo fundamental nas aulas do ensino da arte que haja um diálogo entre os educandos e entre os educandos com o educador, para que juntos componham atividades que atendam as necessidades deste público-alvo.

Por meio da coligação teoria e prática é possível que o educando contextualize seu conhecimento e seja capaz de atribuir significações aos seus aprendizados, qualificando assim a construção do seu conhecimento. Somente quando o educador valorizar o ensino da arte como uma disciplina formadora de indivíduos com necessidade de integração entre teoria e prática, lutando pelo direito deste educando de vivenciar atividades artísticas de maneiras satisfatória, que a escola vai iniciar um processo de reflexão que pode gerar bons frutos.

Segundo Carvalho et al (2014), quando escola se tornar um lugar para reflexão. Pesquisa, deslizamento entre o racional e o sensível, com aberturas a criatividade e liberdade de criação, esta será capaz de ensinar aos educandos os valores e sentidos estéticos inerentes ao ensino da arte, transformando o espaço escolar de ontem em um local com transformação de educadores, que apresentam com prometimento com a formação estética e artística da comunidade, diferenciando o ensino da arte de outrora.

Conforme Silva (2018), a organização de um espaço específico para o ensino da arte, reflete um momento de fortificação da identidade da arte em contexto educacional. Dentre as qualificações do ensino de arte se encontra a possibilidade do educando de experienciar momentos que contribuam para sua formação humana, diante do seu desenvolvimento integral, por meio da criação que vai se enriquecendo conforme o educando inicia a sua compreensão sobre os diversos materiais e instrumentos artísticos que mediante sua manipulação constrói e reconstrói suas ações, propiciando o desenvolvimento de sua autonomia no processo decisório da produção que almeja.

Com isso, existirá a valorização da arte no espaço escolar, onde ela o contato com ela deve ser visto como um estímulo de desenvolvimento humano mediante a capacidade de percepção, visualização, sentimentalização, apreciação e produção, onde os educandos passam a perceber-se com autores da sua história.

De acordo com Silva (2018), o espaço reservado a educação deve ser o reflexo de uma pedagógica de construção social, onde se estuda as vivências e experiências históricas que fizeram parte da evolução humana até os dias atuais. Assim, a escola deve pensar em seus espaços visando a garantia da qualidade de ensino de todas as disciplinas, com uma compreensão especial sobre a necessidade e importância de organizar espaços para o desenvolvimento integral dos educandos e sua formação cidadã.

Barbosa (1989) faz uma crítica ao ensino de arte desenvolvimento no contexto educacional, expondo que a apreciação artística e história da arte não possuem lugar na escola, pois ele enfatiza que o contato que os educandos tem com elementos artísticos se resumem a imagens de pouca qualidade apresentadas pelos livros didáticos, as folhas xerocadas para colorir e, em alguns casos e no melhor destes, algumas produções criadas pelos educandos. Até os livros didáticos de arte são descartados em diversas vezes pois a escola prioriza a compra de livros de outras disciplinas, desvalorizando a própria disciplina de arte. Outro ponto a ser criticado por Barbosa (1989), é que, como a escola não oferece referências artísticos, as crianças, que em sua vida familiar, dificilmente se deparam com tais referências como ir ao teatro, a apresentações de danças ou a museus, acabam tendo como referencial os desenhos que assisti na tv ou pelo computador com pouco ou nenhuma influência histórica e social que os represente, favorecendo para a desvalorização da arte.

Diante disso Leão (2018) reflete que conceber a arte e a educação em uma linha interativa traz a visão do que hoje chama-se de Arte-Educação, denominação esta que tentar abrir os olhos da educação para que visualizem a arte como uma disciplina formadora de sujeitos-cidadãos e construtora de conhecimentos que deve ser valorizada de maneira igual a qualquer disciplina escolar.

O autor evidencia que, atualmente, existe uma necessidade de se repensar a prática pedagógica dos educadores que lidam com a disciplina de arte no cotidiano escolar, sendo imprescindível que agreguem a esta prática a promoção da educação estética.

De acordo com Silva (2018): (...) este processo integrou a teorização que fundamenta e possibilita a apropriação de conceitos e significados, a apreciação que possibilita a fruição e a leitura da cultura visual existente, e, principalmente, o trabalho artístico na prática expressiva. Orientações que têm respaldado o trabalho do professor, norteados essa realização e valorizado a disciplina no contexto educacional. A aprendizagem concreta e significativa tem comprovado a importância do

espaço para o desenvolvimento do aluno. (SILVA, 2018, p. 6) Quando se traz uma proposta pedagógico para o desenvolvimento das aulas de arte, Leão (2018) enfatiza que uma verdadeira e efetiva aprendizagem só poderá ocorrer se o educador tiver uma boa formação, com um visão humanista e propriedade de conhecimento sobre a arte, elementos estes que são a base para sua qualificação. Prima-se que um profissional com estes aspectos não se prenda a receitas e modelos pré-definidos, transformando sua prática pedagógica em algo instigante e motivador para os educandos, possibilitando a descoberta dos códigos e signos da arte e como ocorreu a sua evolução nos diferentes contextos históricos. Leão (2018) afirma, ainda, que a arte no contexto educacional não pode ser vista como algo que venha a servir para a escola como decoração ou para enriquecer as festas, pois esta visão trata a arte como algo complementar e não como uma disciplina que auxilia a organização do pensamento infanto-juvenil e a compreensão do papel que este possuem no mundo, mediante a auto compreensão, favorecendo as relações interpessoais e a exploração com o meio em que estão inseridos. De acordo com Carvalho et al (2014) quando os espaços destinados a arte dentro da escola são precários, apesar de não adequado, isso não deve virar desculpas para que não haja o ensino da arte dentro deste espaço. Não é o espaço enriquecido de detalhes com materiais de última ponta que garantirão a aprendizagem dos educandos assim como a qualidade de ensino que lhes é ofertada. Isso influencia sim, porém é o educador e sua prática pedagógica que será o grande elemento estimulador para que o educando se envolva no universo artístico e construa seus conhecimentos.

A falta de material específico também afeta grandemente o desenvolvimento de um trabalho com a diversidade, mas o elemento humano é o fator primordial para o desenvolvimento da arte que, neste caso, se relacionada a figura do educador que dá suporte e estímulo para o ensino-aprendizagem dos conteúdos que a compõe.

Ainda na ótica de Carvalho et al (2014) a escola deve ser pensada como um espaço estético que permita o recebimento de peças teatrais, contações de histórias, exposições de obras, apresentações de dança e música, entre outras vertentes inerentes a arte. Portanto repensar o espaço ofertado aos educandos, é fundamental para o desenvolvimento de um ensino artísticos que prime pela ampliação de conhecimento sobre todas as possibilidades do corpo e do indivíduo em produzir e criar arte no meio em que estão inseridos. Para Rubem Alves (2004 apud CARVALHO et al, 2014), o ambiente educacional deve encorajar os educandos a descobrirem a si próprios e seu papel no mundo, sendo necessário que eles vivenciem este conhecimento. Sendo assim, a escola deve ser considerada um espaço propício a remodelações diante das necessidades infanto-juvenis contemporâneas, tendo como um importante ponto de início ser analisada como um espaço organizado esteticamente.

A maneira que Carvalho et al (2014) verifica para transformar o espaço educacional atual e adequá-lo a uma prática pedagógica que favoreça a aquisição de aprendizagens e construção do conhecimento artístico deve vir dos educadores e gestores escolar, que buscam estratégias em conjunto de adaptar os espaços escolares a fim de valorização da disciplina da arte no contexto educacional.

O espaço deve ser repensado como um local capaz de fornecer estímulos diversos, propiciando o estado motivacional dos educandos e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, Carvalho et al (2014) colocam que ele é importante se for acompanhado de uma concepção da escola como lugar – escola viva, habitada, que não esteja imobilizada na sua rigidez, que permita o gesto criador, que olhe também para as subtilezas de ser aluno/a e professor/a, a sua individualidade, pois nenhuma aprendizagem surge somente de um agente ou espaço e sim de uma pluralidade de aspetos que influenciam esse percurso. Assim, o espaço pode influenciar a abordagem do/a educador/a, por meio do qual pode cativar o/a educando/a na elaboração de conceitos. Ou ainda, educador/a e educando/a, ao compartilharem espaços organizados esteticamente, podem perceber-se melhor (a si e ao outro), num processo de conhecimento que interferirá na forma como cada um age sobre o outro e no espaço onde atuam. (CARVALHO et al, 2014, p. 79)

A escola deve ter incorporada a seus espaços um ambiente que permita que os educandos aprendam a olhar, pois mediante as observações, tanto educandos quanto educadores buscam formas de utilizar do espaço que possuem para ampliar seu conhecimento diante das ações sobre o mesmo e favorecendo práticas pedagógicas estimulatórias e prazerosas. Neste contexto, Carvalho et al (2014) evidenciam que: Uma educação para o sensível faz da escola esse lugar onde se descobre, na infância, a poesia, a música, o teatro e as artes visuais, não como um componente curricular a ser aprendido para ser exibido em conversas que atestem a erudição da pessoa, mas para contribuir para que esse ser em formação seja mais feliz, como nos convida a pensar Carlos Drummond de Andrade (1974/2010). O poeta alerta-nos para os muros das especializações nos quais nos colocamos, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio. (CARVALHO et al, 2014, p. 79). Os educadores de arte ao planejarem sua prática pedagógica, devem levar em consideração a realidade em que os educandos se encontram inseridos, observando suas fragilidades e potencialidades, propiciando ao educando um espaço com riqueza para o desenvolvimento da criatividade de percepções. O educando deve ser estimulado em prol da sua liberdade de criação, ocorrida por meio da exploração de tudo que tem em seu entorno, desenvolvendo a constituição do pensamento.

Essa ação de criar coloca o indivíduo em uma posição em que ele se interroga, questionando seu papel no mundo, como construtor e ator de transformações neste. Nestes momentos é

fundamental que a criação seja motivada pela expressão, como o resultado dos pensamentos e desejos do indivíduo.

Assim o autor coloca que: “Se a contemporaneidade discute o ser exclusivo e induz a pensar um ser múltiplo e provisório, provisoriedade e processo, são instâncias a serem valorizadas, tornando-se evidentes.” (FACCO, 2017, p. 215)

O diálogo do criador com a sua criação parte da interrogação do saber e do domínio da matéria que deve ser respeitada em suas características para a efetivação de um bom trabalho, o que demonstra o vínculo instaurado entre os dois.

Segundo Carvalho et al (2014) este espaço é adequado para a educação, pois permite que o educando, dentro das suas características etárias e individuais, possa desenvolver-se dentro da sua criatividade e liberdade de criação. O educando traz referências artísticas que são constituídas fora do ambiente educacional e que são fruto das suas vivências e explanações do meio, sem estar presos a um ambiente estruturado igualitária as salas convencionais de aula.

Portanto este lugar abre espaços para que o educando consiga agir e criar utilizando-se destas referências. Tais ações criativas são parte do repertório artístico construído pelo educando e, por vezes, os espaços escolares como encontra-se arquitetados não permitem que ela extrapole.

O momento criativo e a criação efetiva são as possibilidades de reelaboração das vivências dos indivíduos, permitindo que este indivíduo se verifique como protagonista deste processo de criação, estabelecendo novas possibilidades de compreensões das suas reflexões de experiências e, isto, vai em desencontro ao processo educativo dentro dos moldes atuais que são pautados em uma ótica tradicionalista de ensino. Neste espaço devem ser ofertadas atividades artísticas que propiciem aos educandos um encontro com seu lado criativo.

Conforme Lopes (2018), todo espaço organizado para receber os educandos deve ser repensado de acordo com suas características e especificidades, principalmente etárias. Neste contexto, pensando que na educação muitos serão os educandos que passarão por este espaço e a diversidade de turmas e faixas etárias respeitam as características escolares, torna-se necessário que neste espaço existam materiais diversificados e que sejam adequados para idades diferentes, cabendo ao educador selecioná-lo no momento de proposição das atividades.

Neste contexto, Facco (2017) coloca que a diversidade de materiais é fundamental para o desenvolvimento de atividades artísticas, pois estes serão capazes de provocar estímulos motivacionais nos educandos. Tais materiais não precisam necessariamente serem específicos da arte, podendo ser materiais recicláveis, pedaços de madeiras entre outros que, de certa forma, causem inspirações nos educandos.

Os autores acreditam que por meio deste encontro, os educandos vivenciam experiências que lhes permitem criar e adquirir aprendizagens, diante da inspiração, sem que nada seja planejado pelo próprio educando, onde as ideias começam a se formar de maneira inventiva nas relações entre tempo e espaço.

Tais relações e interações do educando com os materiais específicos favorecem a aquisição de aprendizagens que inferem na compreensão do educando diante da sua relação com o mundo.

A perspectiva do educando leva o educador repensar sua prática pedagógica, pois, mediante o processo de criação do educando é possível observar elementos que venham a enriquecer e adequar a prática pedagógica.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e idéias, de modo que emerge a intenção consciente. (LAMPERT; NUNES, 2014, p. 105)

Segundo Carvalho et al (2014), os espaços para o desenvolvimento do ensino da arte no contexto educacional devem trazer instigação e curiosidade aos educandos, devendo ser um espaço em que exista a possibilidade de uma formação estética de experiências artísticas.

Os autores arriscam a colocar que os espaços instigantes não deveriam estar restritos a arte, mas a escola inteira deveria ser desta forma, trazendo motivação aos educandos e interesses pela aprendizagem e construção dos conhecimentos. Porém como é muito difícil modificar uma escola inteira, criar espaços específicos para o ensino da arte já é um bom começo.

Mas para que isso seja possível, este espaço deve ser arquitetado de forma que contemple condições para a fruição do objeto artístico, permitindo sua contextualização.

O educador, de acordo com Carvalho et al (2014), neste cenário deve ater-se a uma prática pedagógica que se sustente pela clareza conceptual diante dos fundamentos específicos para o desenvolvimento artístico e que está inseridas no ensino da arte, sendo que para isso, este educador deve realizar uma organização espacial com a presença de materiais diversos, de suportes e referências que agreguem e enriqueçam sua prática pedagógicas, ampliando o repertório de conhecimento dos educandos.

A partir de uma prática como esta é possível viabilizar aos educandos um contato mais informal com o material e com a arte, possibilitando a aquisição de aprendizagens efetivamente significativas, onde eles terão contato com diversas linguagens.

Sendo assim, Carvalho et al (2014) colocam que é o momento da escola repensar seus espaços diante do ensino da arte, sendo necessário que ela extrapole com as concepções limitadoras

de espaços, herança de tempos antigos, e comece a ampliar sua visão sobre a necessidade dos educandos da atualidade que não se sentem mais motivados nos moldes tradicionais de ensino.

De acordo com Carvalho et al (2014) os espaços destinados a arte no contexto educacional devem trazer instigação e curiosidade ao educando, necessitando de um aparato e um suporte que possibilite a formação estética dos educandos, permitindo sua experientiação com os elementos artísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das fontes argumentativas evidenciadas na composição do teor deste trabalho foi possível perceber que o ensino de arte dentro do ambiente educacional necessita de um espaço que seja organizado de acordo com as necessidades da disciplina. Esta é uma disciplina que, para que haja a construção do conhecimento, o educando tem que ter a prática para associar toda a teoria que lhe é exposta.

A arte como a grande maioria dos autores que compuseram o desenvolvimento deste trabalho evidencia é um instrumento que reflete as expressões humanas diante das suas interações pessoais e sociais. A arte é a resposta que o indivíduo dá diante das suas manifestações mais íntimas de satisfação ou insatisfação permeada pelas relações com o outro e com o mundo. Quando indivíduo utiliza da arte para se expressar, ele propaga ao mundo aspectos inerentes as suas ideias e concepções. Sendo assim, é perceptível que a arte é uma disciplina fundamental para que o educando se conceba como ator dos processos de transformação que ocorrem na sociedade, sendo possível, através dela, que o educando se conheça e compreenda seu papel no mundo.

A escola como uma instituição que prima por esta formação cidadã, tem por objetivo propiciar ações, mediante práticas pedagógicas que atenda as necessidades infanto-juvenis de uma público alvo contextualizado na sociedade contemporânea, que visem o desenvolvimento integral do educando. Como a arte é disciplina obrigatória integrante do sistema curricular de ensino, esta tem sua valia nesta formação humana dos educandos e deve ser valorizada como tal.

Infelizmente a maioria das escolas não valorizam a arte dentro da sua grandeza, começando por um sistema educacional que incorpora uma quantidade mínima de aulas de arte semanais na rotina escolar diária. Neste contexto, um elemento que vem a contribuir para a desvalorização da arte no contexto educacional é a falta de um espaço adequado para a prática e criação artística dos educandos.

As salas de aulas comuns não oferecem os subsídios fundamentais para que o educando se sinta livre para criar, experimentar e vivenciar a arte, sendo baseada em um esquema tradicional de

enfileiramento de educandos, o que não facilita a liberdade de expressão que os educandos tanto necessitam para sentir e expressar seus sentimentos mediante a propulsão artística.

Dessa forma, torna-se imprescindível que as escolas repensem seus espaços, a fim de organizar locais que tragam materiais e elementos sócio-históricos que enriqueçam a prática pedagógica dos educadores, engrandecendo o processo de ensino-aprendizagens e favorecendo a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

FRAGÔSO, Suely. Tecnologias digitais e educação infantil: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 7. ed. Campinas: Papirus, 2019.

LIMA, Ana Paula et al. Exposição precoce a telas e desenvolvimento infantil: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 23, n. 1, p. 123–132, 2023.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

MÜLLER, Juliana Costa. Crianças e tecnologias digitais: desafios da mediação familiar e escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; OLIVEIRA E SILVA, Yara Fonseca de. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. *Revista Educação em Questão*, v. 60, n. 64, p. 1–20, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos. Genebra: OMS, 2023.

SILVA JÚNIOR, João; BRITO, Camila. Tecnologias digitais e inclusão na educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*, v. 28, n. 2, p. 45–60, 2023.

SOUZA, Bernardo C. I. G. et al. O uso de tecnologia digital na educação infantil: uma abordagem com foco na BNCC. Recife: UNIBRA, 2021.

WESTRUP, Maiara de Lima Machado. Ferramentas tecnológicas aplicadas à educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MÔNICA CHERSONI FERNANDES

Professora formada em Magistério, em 2003, no CEFAM em São Miguel Paulista, licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, em 2020. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo aborda a importância das brincadeiras no contexto da educação infantil, destacando seu papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Através de uma revisão teórica e, em alguns casos, observações práticas em sala de aula, o estudo demonstra que a brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta pedagógica fundamental. As interações lúdicas favorecem a criatividade, a resolução de problemas, o trabalho em grupo e a construção de valores como respeito e empatia. O texto também ressalta a necessidade de professores planejarem atividades que equilibrem o brincar livre com propostas orientadas, respeitando o tempo e o interesse da criança. Conclui-se que o brincar deve ser reconhecido como um direito da infância e uma estratégia didática eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeira; Educação Infantil; desenvolvimento Infantil; Ludicidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

The article discusses the importance of play in the context of early childhood education, highlighting its essential role in children's cognitive, emotional, social, and motor development. Through a theoretical review and, in some cases, practical classroom observations, the study demonstrates that play is not merely a recreational activity, but a fundamental pedagogical tool. Playful interactions foster creativity, problem-solving, teamwork, and the development of values such as respect and empathy. The text also emphasizes the need for teachers to plan activities that balance free play with guided

proposals, respecting the child's pace and interests. It concludes that play should be recognized as a right of childhood and an effective teaching strategy in the learning process.

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

INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa decisiva para o desenvolvimento integral do ser humano, marcada por descobertas, aprendizagens e intensas interações com o meio. Nesse cenário, a brincadeira se destaca como forma privilegiada de expressão, comunicação e construção de conhecimentos pelas crianças. Longe de se reduzir a uma atividade recreativa, o brincar possui valor pedagógico reconhecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela BNCC como direito da criança e elemento estruturante do currículo (Brasil, 2010; Brasil, 2017).

Ao brincar, as crianças ativam processos cognitivos, emocionais, sociais e motores, fortalecem vínculos, negociam regras e aprendem a conviver em grupo. Em termos teóricos, compreende-se que a brincadeira constitui um espaço de desenvolvimento e, simultaneamente, de aprendizagem: por meio dela, a criança ensaia papéis sociais e internaliza a cultura (Vygotsky, 1984, p. 14).

A relevância deste estudo decorre de duas frentes complementares. De um lado, as políticas educacionais brasileiras afirmam o direito ao brincar e sua centralidade na Educação Infantil, exigindo que práticas pedagógicas sejam intencionalmente planejadas para valorizar experiências lúdicas (Brasil, 2010; Brasil, 2017).

De outro, observa-se nas escolas a tensão entre a pressão por resultados imediatos e a necessidade de garantir tempos, espaços e materiais para o brincar, bem como mediações docentes qualificadas. Analisar as contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para o ensino-aprendizagem, explicitando o papel do educador, oferece subsídios teórico-metodológicos para qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer a efetivação do direito de brincar.

Esse artigo traz como objetivo discutir o papel das brincadeiras no ambiente escolar, analisando sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, bem como o papel do educador na mediação dessas experiências.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. O estudo realiza uma revisão narrativa de literatura em livros clássicos e estudos contemporâneos sobre jogo, brincar e desenvolvimento (por exemplo, Vygotsky; Piaget; Winnicott; Kishimoto; Brougère), além de documentos oficiais (DCNEI e BNCC).

BRINCAR PARA APRENDER: A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Na primeira infância, o brincar é mais do que uma atividade natural das crianças é uma linguagem própria, por meio da qual elas expressam emoções, constroem conhecimento e se relacionam com o mundo. Nesse período crucial do desenvolvimento humano, as experiências lúdicas

são fundamentais para promover aprendizagens significativas, estimulando aspectos cognitivos, sociais, motores e afetivos. Brincar é um modo de estar no mundo, uma forma de investigação própria da criança pequena. É por meio do brincar que ela experimenta, interpreta e ressignifica o que vive. (FOCHI, 2020, p. 10).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar é um dos eixos estruturantes da prática pedagógica na educação infantil, ao lado das interações. Isso significa reconhecer que as brincadeiras devem estar presentes no cotidiano escolar não apenas como momentos de descontração, mas como práticas educativas intencionais, planejadas pelos educadores para favorecer o desenvolvimento integral da criança (PARO, 2002).

As brincadeiras permitem que as crianças desenvolvam a criatividade, a autonomia, a resolução de conflitos, a cooperação e o raciocínio lógico. Seja por meio de jogos simbólicos, brincadeiras tradicionais, construções, circuitos motores ou atividades com regras, o brincar proporciona um ambiente rico em aprendizagens, onde o erro não é visto como fracasso, mas como parte do processo de descoberta (HUIZINGA, 2001).

O educador tem um papel essencial como mediador dessas experiências. Cabe a ele observar, propor contextos desafiadores, escutar as crianças e garantir que todas tenham oportunidades de participação, respeitando suas singularidades, ritmos e interesses. A intencionalidade pedagógica ao propor brincadeiras contribui para a articulação entre o lúdico e os campos de experiências da educação infantil (BARBOSA, 2010).

Ao planejar o ambiente, o educador cria condições para que o brincar floresça: organiza tempos não fragmentados, distribui espaços (cantos, pátio, ateliês) e oferece materiais abertos e culturalmente significativos (tecidos, blocos, sucatas, instrumentos), garantindo acessibilidade e participação de todas as crianças. Essa curadoria intencional permite que as brincadeiras avancem em complexidade e se articulem aos campos de experiências, sem perder o caráter lúdico (BARBOSA, 2010; BRASIL, 2017; KISHIMOTO, 2011). Na perspectiva histórico-cultural, o professor também “andaíma” a ação infantil aproxima-se para apoiar quando necessário e se afasta para preservar a autoria da criança, promovendo desafios na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1998; BODROVA; LEONG, 2007).

Na mediação propriamente dita, o educador transita entre diferentes graus de intervenção: observa, escuta, entra no enredo como parceiro de jogo, negocia regras com o grupo, introduz novas linguagens (plástica, musical, corporal) e conecta a cultura lúdica das crianças a objetivos pedagógicos. Evidências apontam que o brincar guiado propostas lúdicas com metas claras e condução leve do adulto potencializa aprendizagens iniciais (linguagem, funções executivas, noções lógico-matemáticas) sem escolarizar precocemente a Educação Infantil (WEISBERG; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2016; PELLEGRINI; SMITH, 1998). Nessa direção, a mediação sensível equilibra brincadeiras livres, semiestruturadas e jogos de regras, valorizando a cultura infantil e ampliando repertórios (BROUGÈRE, 2001; KISHIMOTO, 2011).

O educador documenta e interpreta as experiências do brincar por meio de registros escritos, fotográficos e narrativas para sustentar avaliações formativas, retroalimentar o planejamento e dialogar com as famílias. A observação sistemática torna visíveis processos como engajamento, autorregulação, cooperação e elaboração simbólica, orientando intervenções mais justas e inclusivas (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017). Essa prática evita tanto o espontaneísmo descompromissado quanto a didatização excessiva: reconhece o brincar como direito, linguagem e contexto privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem, ao mesmo tempo em que assegura intencionalidade pedagógica e equidade de oportunidades (BARBOSA, 2010; KISHIMOTO, 2011; VYGOTSKY, 1998).

Portanto, reconhecer a brincadeira como uma prática central no processo educativo é garantir às crianças o direito de aprender de forma significativa e prazerosa. Brincar é, antes de tudo, aprender a ser, a conviver, a imaginar e a transformar. É por meio do brincar que a infância revela sua potência e sua beleza, exigindo de educadores e instituições um olhar sensível, atento e comprometido com o desenvolvimento pleno das crianças (SEVERINO, 2017).

A CONTRIBUIÇÃO DAS BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM

A brincadeira ocupa um lugar central na aprendizagem infantil por integrar, de forma única, cognição, emoção, imaginação, linguagem e sociabilidade. Longe de ser mero passatempo, o brincar constitui um modo de conhecer o mundo e de significá-lo culturalmente (HUIZINGA, 2001; BROUGÈRE, 2001). Na Educação Infantil, essa centralidade não é apenas reconhecida pela literatura especializada, mas está inscrita nas diretrizes brasileiras: a BNCC define “interações e brincadeiras” como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, sustentando que as crianças aprendem na e pela ação lúdica em contextos intencionalmente planejados (BRASIL, 2017).

Sob a perspectiva histórico-cultural, o brincar cria uma situação imaginária que amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal: ao assumir papéis e regras, a criança internaliza funções psicológicas superiores, como autorregulação, atenção voluntária e pensamento simbólico (VYGOTSKY, 1998). Essa leitura dialoga com a tradição construtivista, para a qual o jogo simbólico e as ações de exploração constituem espaços privilegiados de equilíbrios e reequilíbrios cognitivos, favorecendo a passagem do sensório-motor ao pensamento representativo (PIAGET, 1978). Embora partam de matrizes teóricas distintas, ambas as abordagens convergem ao apontar que a brincadeira reconfigura a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, tornando a aprendizagem ativa, situada e significativa.

Do ponto de vista socioemocional, brincar é um campo de experiências em que a criança elabora afetos, enfrenta ansiedades e ensaia soluções para conflitos em ambiente relativamente seguro. WINNICOTT (1975) demonstrou que o brincar emerge no espaço potencial entre realidade interna e externa, possibilitando criatividade, simbolização e confiança básica. Estudos contemporâneos, em linhas complementares, indicam que o jogo social apoia o desenvolvimento de

empatia, negociação e cooperação, competências hoje amplamente valorizadas nos currículos (GINSBURG, 2007; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006).

No nível cognitivo e linguístico, os efeitos do brincar são multifacetados. A literatura associa a brincadeira de faz-de-conta, os jogos de regras e as brincadeiras de construção a ganhos em vocabulário, narrativa, funções executivas (planejamento, memória de trabalho, controle inibitório) e raciocínio lógico (PELLEGRINI; SMITH, 1998; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006).

Há, porém, debates saudáveis sobre a magnitude e a causalidade desses efeitos; revisões sistemáticas alertam para a necessidade de delineamentos rigorosos e para não superestimar relações quando mediadores (como qualidade da mediação docente e tempo de exposição) não são controlados (LILLARD et al., 2013). Esse debate, longe de deslegitimar o brincar, reforça a importância de práticas pedagógicas intencionais e bem documentadas.

No contexto brasileiro, pesquisas têm insistido que a qualidade pedagógica do brincar depende de condições materiais (tempo, espaço, materiais diversificados) e, sobretudo, da intervenção docente sensível e competente (KISHIMOTO, 2011). O professor que observa, escuta, propõe desafios, introduz novas linguagens (plástica, musical, corporal), organiza os agrupamentos e circula entre diferentes níveis de apoio promove o necessário para que a brincadeira avance em complexidade, sem a heteronomia de atividades dirigidas excessivamente (BROUGÈRE, 2001; KISHIMOTO, 2011). Em termos didáticos, isso implica planejar ambientes ricos cantos de atividades, pátios com múltiplos usos, materiais abertos, valorizar a cultura lúdica das crianças e articular brincadeiras livres com propostas semiestruturadas e jogos de regras.

Também é preciso enfrentar a tensão entre “escolarização precoce” e o direito ao brincar. A pressão por resultados imediatos em alfabetização e numeracia, quando reduz o tempo e a qualidade do brincar, pode comprometer justamente as bases que sustentam aprendizagens acadêmicas posteriores (GINSBURG, 2007). A evidência aponta que abordagens lúdicas, quando bem planejadas, não competem com metas curriculares; ao contrário, as potencializam ao contextualizar problemas, motivar a investigação e permitir múltiplas entradas para o mesmo objetivo (MOYLES, 2010; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006).

A dimensão cultural do brincar demanda atenção. Brincadeiras são práticas socialmente compartilhadas que circulam entre gerações, incorporando repertórios locais, mídias e tecnologias (HUIZINGA, 2001; BROUGÈRE, 2001). Reconhecer essa pluralidade brincadeiras tradicionais, jogos digitais, invenções infantis é fundamental para evitar normalidades e para incluir crianças de diferentes contextos, valorizando seus saberes e ampliando seus horizontes de participação.

Portanto, a contribuição do brincar para a aprendizagem da criança é estrutural: sustenta o desenvolvimento de funções simbólicas e executivas, promove competências socioemocionais, oportuniza aprendizagens curriculares situadas e fortalece a autoria infantil. A boa pedagogia lúdica, conforme indicam a BNCC e a literatura, não é espontaneísta nem escolarizada em excesso; é intencional, ética e responsiva, mediada por professores que planejam ambientes ricos e garantem o direito de toda criança a aprender brincando (BRASIL, 2017; KISHIMOTO, 2011; VYGOTSKY, 1998).

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS

As brincadeiras ocupam um lugar estruturante no desenvolvimento infantil porque articulam, de modo integrado, dimensões cognitivas, motoras, linguísticas, socioemocionais e culturais. Longe de serem “tempo livre” sem finalidade, constituem um modo privilegiado de a criança explorar o mundo, atribuir significados e participar da cultura (BROUGÈRE, 2001; KISHIMOTO, 2011). No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece “interações e brincadeiras” como eixos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, reconhecendo que as aprendizagens se constroem na ação lúdica intencionalmente mediada (BRASIL, 2017).

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, a brincadeira de faz-de-conta e as atividades simbólicas favorecem a emergência da representação, do pensamento narrativo e da imaginação. Para Piaget (1978), o jogo simbólico integra processos de assimilação e acomodação, permitindo que a criança reorganize esquemas e avance do sensório-motor para formas representacionais mais complexas. Em outra tradição, Vygotsky (1998) argumenta que a brincadeira cria uma situação imaginária na qual a criança age além do seu nível de desenvolvimento real, operando na Zona de Desenvolvimento Proximal; ao aceitar papéis e regras, exercita atenção voluntária, memória mediada e autorregulação.

Os efeitos linguísticos e comunicativos das brincadeiras também são expressivos. Em enredos de faz-de-conta, jogos de papéis e brincadeiras de construção, as crianças negociam significados, ampliam vocabulário, praticam gêneros discursivos e constroem coesão narrativa (PELLEGRINI; SMITH, 1998). Tais experiências comunicativas situadas sustentam aprendizagens posteriores de leitura e escrita ao oferecerem contexto, finalidade e interlocução para o uso da linguagem.

No campo socioemocional, brincar é um espaço de elaboração afetiva e de experimentação de formas de convivência. Winnicott (1975) descreve o brincar como um espaço potencial entre a realidade interna e externa, no qual se desenvolvem simbolização, criatividade e confiança. Pesquisas em pediatria e psicologia do desenvolvimento indicam que o jogo social apoia competências como empatia, cooperação e resolução de conflitos, além de reduzir estresse e favorecer o bem-estar (GINSBURG, 2007).

As brincadeiras com regras de tabuleiro, corporais ou tradicionais são terreno fértil para o exercício de funções executivas: planejamento, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Na perspectiva vygotskyana aplicada à sala de aula, programas que valorizam o faz-de-conta deliberado e a organização do jogo mostram ganhos em autorregulação e engajamento (BODROVA; LEONG, 2007). Revisões contemporâneas sugerem que o brincar guiado experiências lúdicas com objetivos claros e mediação leve do adulto pode potencializar aprendizagens acadêmicas iniciais sem perder o caráter lúdico (WEISBERG; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2016), embora a literatura alerte para a necessidade de delineamentos rigorosos e medições precisas para evitar superestimar efeitos (LILLARD et al., 2013).

No domínio motor, brincadeiras de movimento (correr, saltar, escalar), jogos de perseguição e atividades com materiais variados (cordas, bolas, blocos) favorecem coordenação grosso-motora, equilíbrio e destreza fina, compondo bases importantes para autonomia e escrita manual (PELLEGRINI; SMITH, 1998). Ao mesmo tempo, a cultura lúdica infantil é historicamente situada: brincadeiras tradicionais, mídias digitais e invenções cotidianas convivem, e a escola tem o papel de acolher essa pluralidade, ampliando repertórios sem hierarquizá-los indevidamente (BROUGÈRE, 2001).

Do ponto de vista pedagógico, a qualidade das experiências lúdicas depende de tempo protegido, espaços ricos e materiais abertos (sucatas, blocos, tecidos, instrumentos), aliados a uma mediação docente sensível. O professor observa, escuta, nomeia, desafia a ação infantil ora retirando-se para que o jogo floresça, ora intervindo para complexificar enredos, introduzir novas linguagens ou resolver impasses (KISHIMOTO, 2011). Práticas equilibradas entre brincadeiras livres, propostas semiestruturadas e jogos de regras tendem a articular o direito ao brincar com objetivos curriculares, evitando tanto o espontaneísmo descompromissado quanto a escolarização precoce (BRASIL, 2017; WEISBERG; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, mais do que uma simples atividade recreativa, é uma ferramenta essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. Ao reconhecer o valor das experiências lúdicas, compreendemos que elas favorecem o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que elas se expressem, explorem o mundo ao seu redor e construam conhecimento de forma ativa e significativa.

É papel fundamental do educador planejar e mediar situações de brincadeira com intencionalidade pedagógica, respeitando os interesses, a cultura e o ritmo de cada criança. Quando o brincar é valorizado no contexto escolar, não apenas se garante um direito fundamental da infância, mas também se cria um ambiente rico em possibilidades educativas.

Conclui-se, portanto, que investir em práticas pedagógicas lúdicas na educação infantil é investir em uma infância mais feliz, criativa e significativa. Promover o brincar é promover o aprender de maneira sensível, respeitosa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Currículo na Educação Infantil: Tensões e Perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J. **Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education**. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOCHI, Paulo. **Diálogos sobre Educação Infantil**. São Paulo: DCL, 2020.

GINSBURG, Kenneth R. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent–child bonds. **Pediatrics**, v. 119, n. 1, p. 182–191, 2007.

HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick (org.). **Play = Learning**: how play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth. New York: Oxford University Press, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LILLARD, Angeline S. et al. The impact of pretend play on children’s development: a review of the evidence. **Psychological Bulletin**, v. 139, n. 1, p. 1–34, 2013.

MOYLES, Janet R. **The excellence of play**. 3. ed. Berkshire: Open University Press, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 11.ed.São Paulo.Editora Cortez,2002

PELLEGRINI, Anthony D.; SMITH, Peter K. The development of play during childhood: forms and possible functions. **Child Psychology & Psychiatry Review**, v. 3, n. 2, p. 51–57, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação social da mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISBERG, Deena S.; HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick. **Guided play**: where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, v. 10, n. 3, p. 142–152, 2016.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E DEMOCRACIA NA ESCOLA: O LEGADO DE JOHN DEWEY E SUA APLICABILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO



EXPERIENTIAL LEARNING AND DEMOCRACY IN SCHOOL: JOHN DEWEY'S LEGACY AND ITS APPLICABILITY IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT

MÔNICA OSHYRO ROZENDO

Graduação em Sociologia pela Faculdade UniCV – Conclusão em 2025; Especialista em Sociologia da Infância e Educação Infantil pela FACCONNECT – Ano de conclusão 2025; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – EMEI JARDIM MONJOLO I.

RESUMO

O artigo discute a aplicação das ideias de John Dewey na educação brasileira, defendendo a aprendizagem experiencial e a democracia escolar como alternativas aos métodos tradicionais. Dewey propôs uma educação baseada na prática, no pensamento crítico e na participação ativa, com resultados comprovados em sua Escola-Laboratório (1896): redução da evasão e aumento da retenção de conhecimento. No Brasil, onde persistem problemas como evasão escolar (40%) e baixo desempenho (61% dos alunos não interpretam textos simples), experiências inspiradas em Dewey, como projetos práticos e assembleias estudantis, mostraram melhorias significativas: aumento de notas, redução da violência e maior engajamento. Comparando com países como Finlândia e Canadá, que adotam metodologias ativas e lideram rankings educacionais, o artigo aponta a necessidade de mudanças no Brasil, como formação docente em práticas inovadoras e currículos mais flexíveis. Casos como o de Sobral (CE), com IDEB 9.1, comprovam a viabilidade dessas transformações.

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial; John Dewey; Democracia na escola; Educação brasileira; Metodologias ativas.

ABSTRACT

This article discusses the application of John Dewey's ideas to Brazilian education, advocating for experiential learning and school democracy as alternatives to traditional methods. Dewey proposed an education based on practice, critical thinking, and active participation, with proven results in his Laboratory School (1896): reduced dropout rates and increased knowledge retention. In Brazil, where problems such as school dropout rates (40%) and low performance (61% of students cannot understand simple texts) persist, Dewey-inspired experiences, such as practical projects and student assemblies, have shown significant improvements: increased grades, reduced violence, and greater engagement. Comparing with countries like Finland and Canada, which adopt active methodologies and lead educational rankings, the article highlights the need for changes in Brazil, such as teacher training in innovative practices and more flexible curricula. Cases like that of Sobral, Ceará, with an IDEB 9.1, demonstrate the viability of these transformations.

Keywords: Experiential learning; John Dewey; Democracy at school; Brazilian education; Active methodologies.

INTRODUÇÃO

A filosofia educacional de John Dewey representa uma ruptura radical com os modelos tradicionais de ensino. Nascido em 1859, nos Estados Unidos, Dewey desenvolveu uma abordagem que coloca a experiência no centro do processo educativo, transformando completamente a relação entre aluno, conhecimento e sociedade (DEWEY, 1938). Suas ideias surgiram como resposta aos graves problemas da educação de seu tempo: escolas autoritárias, currículos desconectados da realidade e métodos de ensino que privilegiavam a memorização em detrimento do pensamento crítico. Sendo assim, na virada do século XIX para o XX, enquanto a sociedade americana passava por profundas transformações industriais, o sistema educacional permanecia estagnado (TYACK, 1974). Dewey observou essa contradição e fundou em 1896 a famosa Escola-Laboratório da Universidade de Chicago, onde colocou em prática suas teorias revolucionárias. Ali, as crianças aprendiam matemática calculando os custos reais da merenda escolar, estudavam ciências analisando o solo do jardim da escola e desenvolviam habilidades linguísticas produzindo um jornal comunitário. Os resultados foram impressionantes: em apenas três anos, a evasão escolar caiu de 40% para menos de 5%, enquanto a retenção de conhecimentos saltou de 25% para quase 70% (CHICAGO BOARD OF EDUCATION, 1899).

Não obstante, o Brasil contemporâneo enfrenta desafios educacionais que guardam semelhanças impressionantes com aqueles que Dewey combateu. Nossas escolas, em plena era digital, continuam presas a modelos do século XIX. Dados recentes do INEP revelam que 61% dos alunos do 9º ano não conseguem interpretar um texto simples, enquanto 78% das aulas seguem o velho modelo "professor fala, aluno copia". Nas periferias brasileiras, a situação é ainda mais grave, em muitas escolas públicas, a evasão chega a níveis alarmantes de 40% no ensino médio (BRASIL, 2023).

No entanto, onde os princípios deweyanos foram aplicados, mesmo que parcialmente, os resultados mostram um caminho promissor. A Escola Municipal Darcy Ribeiro, na Bahia, substituiu 30% das aulas tradicionais por projetos práticos em 2020. Os efeitos foram imediatos: além de um aumento de 38% nas notas de português, a escola registrou uma queda de 62% nos casos de violência. Outro exemplo marcante vem da EE Campos Salles, em Heliópolis, São Paulo, onde a implementação de assembleias estudantis e projetos comunitários reduziu a evasão de 40% para apenas 8% (GATTI, 2021).

Desta forma, a atualidade do pensamento de Dewey fica ainda mais evidente quando examinamos os sistemas educacionais mais bem sucedidos do mundo. Países como Finlândia e Canadá, que incorporaram princípios da educação progressista, ocupam consistentemente os primeiros lugares no PISA. Enquanto isso, o Brasil continua estagnado na 72ª posição do ranking educacional da UNESCO. Essa discrepância não é acidental, estudos do Banco Mundial demonstram que investimentos em metodologias ativas geram um retorno econômico nove vezes maior do que os métodos tradicionais, seja pela redução da evasão escolar, seja pela formação de cidadãos mais preparados (UNESCO, 2023). Sendo assim, este artigo pretende examinar em detalhes como os princípios deweyanos podem transformar a educação brasileira.

DESENVOLVIMENTO

A educação brasileira está diante de um paradoxo inescapável. Por um lado, os números mostram um sistema em crise: 40% dos jovens abandonam o ensino médio, 61% dos alunos não compreendem textos simples e apenas 9% das escolas públicas possuem laboratórios de ciências (BRASIL, 2023).

"A escola deve ser um microcosmo da sociedade, onde os alunos aprendem a viver cooperativamente, resolver problemas e tomar decisões democráticas." (DEWEY, 1938, p. 15).

Por outro, as soluções para esses problemas já foram testadas e comprovadas há mais de um século, nas experiências pioneiras de John Dewey. O que falta não é conhecimento teórico, mas coragem para romper com modelos ultrapassados e abraçar uma educação verdadeiramente transformadora.

"O aprendizado ocorre quando a pessoa está engajada em atividades que têm um significado real para ela, quando há uma conexão entre o que é aprendido e suas próprias experiências e interesses." (DEWEY, 1916, p. 26).

Nesta lógica, a essência da proposta de Dewey se revela com clareza quando observamos a Escola Municipal Darcy Ribeiro, no interior da Bahia. Lá, em 2020, um grupo de professores decidiu substituir parte das aulas tradicionais por projetos práticos. Os alunos do 6º ano, por exemplo, passaram a estudar matemática calculando o orçamento para reformar a quadra da escola, enquanto aprendiam português redigindo ofícios à prefeitura solicitando recursos. Em dois anos, os resultados foram impressionantes: as notas em matemática subiram 35%, a evasão caiu pela metade e, o mais revelador, 90% dos pais passaram a participar ativamente das reuniões escolares. Esse caso não é exceção. Na EE Campos Salles, em Heliópolis, São Paulo, a criação de assembleias estudantis semanais reduziu os conflitos violentos em 80% e aumentou em 60% o número de alunos que seguem para o ensino superior (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022).

"A única maneira de preparar para a liberdade social é praticá-la. A única maneira de preparar para a democracia é vivê-la." (DEWEY, 1938, p.17).

Em consonância, os dados internacionais reforçam essa tendência. Enquanto o Brasil ocupa a 72ª posição no ranking educacional da UNESCO, países como Finlândia e Canadá, que adotaram princípios similares aos de Dewey, lideram as avaliações do PISA. A diferença não está nos recursos - a Finlândia gasta apenas 20% a mais por aluno do que o Brasil - mas na abordagem pedagógica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA FINLÂNDIA, 2022). Lá, as crianças passam 60% do tempo escolar em atividades práticas e projetos interdisciplinares, contra apenas 15% nas escolas brasileiras. O resultado é que 95% dos alunos finlandeses atingem nível avançado em ciências, comparado a apenas 8% no Brasil (SCHWARTZMAN, 2022).

Sendo assim, o obstáculo para mudança não é técnico, mas cultural. Nas faculdades de pedagogia brasileiras, apenas 5% da grade curricular é dedicada a metodologias ativas. A maioria

dos professores chega às salas de aula sem nunca ter vivenciado elas mesmas os métodos que Dewey propunha. Quando a rede municipal de Nova Lima (MG) ofereceu formação em aprendizagem baseada em projetos, a resistência inicial foi grande. Mas após seis meses de implementação, 85% dos docentes relataram maior satisfação com o trabalho e 92% notaram melhora no engajamento dos alunos. O custo?

"O conhecimento que não vem da experiência direta, mas é simplesmente transmitido, tende a se tornar verbalismo estéril." (DEWEY, 1910, p. 34).

Apenas R\$ 380 por professor, menos do que se gasta em um único mês com materiais didáticos tradicionais (HERNÁNDEZ, 2018). Em contrapartida, os críticos argumentam que esse modelo não prepara para o vestibular. Os fatos desmentem essa visão. Alunos do Projeto Âncora, em Cotia (SP), onde não existem aulas tradicionais, obtiveram média 25% superior no ENEM comparado às escolas convencionais da região. Mais revelador ainda: 88% deles ingressaram no ensino superior, contra uma média nacional de 58%. A explicação é simples, desenvolver pensamento crítico e capacidade de investigação prepara melhor para os desafios acadêmicos do que a memorização temporária de conteúdos (ALVES, 2020).

"A escola deve representar a vida presente — uma vida tão real e vital para a criança como a que ela vive em casa, no bairro ou no playground." (DEWEY, 1938, p. 21).

Há de se considerar que o cerne da abordagem deweyana é brutalmente simples, ou seja, o conhecimento que não é aplicado, não é aprendido. Na prática, isso significa transformar radicalmente o cotidiano escolar. Em vez de decorar fórmulas de física, os alunos da EE Fernando Azevedo, em São Paulo, constroem pontes com palitos de sorvete e testam sua resistência. Resultado? 87% de aprovação espontânea na disciplina, contra uma média nacional de 42%. A diferença está no método, de modo que, quando um adolescente vê a física atuar em suas próprias mãos, o aprendizado deixa de ser uma tortura para se tornar uma descoberta fascinante.

"A verdadeira educação só pode ocorrer através do estímulo das capacidades da criança pelas demandas das situações sociais em que ela se encontra." (DEWEY, 1938, p. 25).

Em contrapartida, os números da educação tradicional são uma condenação sem apelo. Segundo o último SAEB, 73% dos alunos do 3º ano do ensino médio não conseguem resolver uma equação de primeiro grau. Nas escolas que adotaram metodologias ativas inspiradas em Dewey, esse índice cai para 22%. A explicação é óbvia, pois, ninguém aprende a nadar lendo livros sobre natação. Da mesma forma, álgebra só faz sentido quando usada para calcular o orçamento do grêmio estudantil ou os custos de um evento cultural (BRASIL, 2023).

"O pensamento não é um produto do acaso; surge das dificuldades práticas e é direcionado para a solução de problemas reais." (DEWEY, 1910, p.37).

Constata-se que a sala de aula brasileira ainda é um retrato do século XIX. Carteiras enfileiradas, professores falando por 50 minutos seguidos, alunos copiando matéria do quadro, um modelo que Dewey já demonstrava ser ineficaz em 1896.

"O maior erro da educação tradicional é ignorar a situação concreta da vida real da criança, substituindo-a por um currículo rígido e descontextualizado." (DEWEY, 1916, p. 22).

Enquanto isso, nas poucas escolas que ousaram implementar seus princípios, os resultados falam por si: na EM Professor José Carlos, em Vitória da Conquista (BA), onde os alunos aprendem matemática administrando uma horta comunitária real, o desempenho na disciplina subiu 58% em dois anos. Contrariamente, a resistência à mudança tem custado caro ao Brasil. Enquanto gastamos bilhões com apostilas obsoletas e avaliações padronizadas, países como a Estônia - que reformou seu sistema educacional nos anos 90 com base em Dewey, alcançaram índices de aprendizagem 300% superiores aos nossos com investimento per capita 40% menor (OECD, 2022).

"A liberdade intelectual não pode existir sem liberdade de expressão; o direito de expressar os próprios pensamentos é tão essencial quanto o direito de tê-los." (DEWEY, 1938, p. 43).

O caso mais emblemático no Brasil vem de Sobral (CE). Em 2001, o município decidiu revolucionar sua educação aplicando três princípios básicos de Dewey, onde todo conhecimento deve

ter aplicação prática imediata; os alunos são coprotagonistas do processo educativo; e a escola deve ser um espaço democrático.

"O objetivo da educação é permitir que os indivíduos continuem sua educação... o objeto e a recompensa da aprendizagem é a capacidade contínua de crescer." (DEWEY, 1916, p.23).

Vinte anos depois, Sobral ostenta o melhor IDEB do Brasil - 9,1 contra uma média nacional de 5,5. Nas escolas sobralenses, não há "aulas de geografia" tradicionais, os alunos mapeiam seu bairro, entrevistam moradores e propõem soluções para problemas urbanos. Assim, aprendem geografia, história, sociologia e cidadania de forma integrada e significativa (PREFEITURA MUNICIPAL DE SOBRAL, 2022).

"A educação deve ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência, onde cada nova experiência dá significado às anteriores e direção às futuras." (DEWEY, 1910, p. 29).

Contudo, os professores brasileiros sabem que o modelo atual está falido (GATTI, 2021). Pesquisa da Fundação Carlos Chagas com 10 mil docentes revela que 89% acreditam que metodologias ativas seriam mais eficazes, mas 76% não se sentem preparados para implementá-las (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2022). Essa contradição explica porque iniciativas isoladas, como a da Escola Municipal Antônio Francisco Lisboa, em Belo Horizonte, fazem tanta diferença. Lá, um programa intensivo de 120 horas transformou 28 professores tradicionais em facilitadores de aprendizagem. Em um ano, a evasão caiu de 25% para 3%, e o desempenho em língua portuguesa subiu 45%. O maior equívoco é achar que essa transformação exige recursos mirabolantes. Na verdade, o que falta é criatividade pedagógica.

"O professor não está na escola para impor certas ideias ou para formar certos hábitos na criança, mas sim para atuar como um membro da comunidade para selecionar as influências que devem afetá-la e para ajudá-la a responder adequadamente a essas influências." (DEWEY, 1938, p. 44).

Na periferia de Recife, a EE Dom Helder Câmara transformou um terreno baldio ao lado da escola em laboratório de ciências ao ar livre. Com investimento quase zero, os alunos passaram a ter aulas de biologia estudando a vegetação espontânea, de física analisando as estruturas das casas vizinhas e de matemática calculando áreas e volumes do espaço. O IDEB da escola saltou de 3,8 para 6,2 em quatro anos (BRASIL, 2023).

"A democracia é mais do que uma forma de governo; é um modo de vida associado, de experiência conjunta e comunicada." (DEWEY, 1910, p. 30).

O Brasil gasta anualmente R\$ 250 bilhões em educação para obter resultados pífios. Estudos do Banco Mundial mostram que realocar apenas 20% desses recursos para formação docente em metodologias ativas e adaptação de espaços escolares poderia elevar a qualidade da educação brasileira ao patamar de países desenvolvidos em uma década (BANCO MUNDIAL, 2023). O conhecimento necessário já existe, falta apenas romper com a inércia de um sistema que privilegia a aparência de ensino sobre a realidade da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira está diante de um abismo. De um lado, um modelo arcaico, que produz evasão, desinteresse e aprendizagem superficial. De outro, o caminho aberto por John Dewey há mais de um século, testado, comprovado e esperando para ser implementado em larga escala. Os dados demonstram que escolas que adotam princípios de aprendizagem experiencial apresentam desempenho até 80% superior, com custos apenas marginalmente maiores. Os exemplos analisados ao longo deste artigo, de Sobral a Heliópolis, da Bahia a São Paulo, demonstra que, quando aplicados com seriedade, os princípios deweyanos transformam não apenas indicadores educacionais, mas vidas. Alunos que antes não gostavam de estar no ambiente escolar passam a ser protagonistas de seu aprendizado; professores frustrados redescobrem a paixão por ensinar; comunidades inteiras se engajam no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. **Aprendizagem baseada em projetos: evidências brasileiras**. São Paulo: Edusp, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre investimentos em educação no Brasil**. Washington: World Bank, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília: MEC, 2023.

CHICAGO BOARD OF EDUCATION. **Annual Report of the Laboratory Schools**. Chicago: University of Chicago Press, 1899.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1910.

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1916.

_____. **Experiência e educação**. Nova York: Collier Books, 1938.

IFUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa nacional sobre formação docente**. São Paulo: FCC, 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Casos de inovação educacional no Brasil**. São Paulo: FL, 2022.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: diagnósticos e perspectivas**. São Paulo: Edições Sesc, 2021.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendizagem baseada em projetos**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA FINLÂNDIA. **National Core Curriculum**. Helsinque: Opetushallitus, 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOBRAL. **Plano Educacional 2001-2022**. Sobral: Secretaria de Educação, 2022.

SCHWARTZMAN, S. **Educação no Brasil: desafios e comparações internacionais**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

TYACK, D. **The One Best System: A History of American Urban Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**. Paris: UNESCO, 2023.

TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM: IMPACTS ON LEARNING



MONIQUE PEREIRA DOS SANTOS OLIVEIRA

Professora na Rede Pública Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho aborda a transformação provocada pelas tecnologias digitais no campo educacional, analisando os impactos, desafios e as perspectivas para o ensino no século XXI. Considera-se a evolução histórica das tecnologias na educação, desde os métodos tradicionais até o ensino híbrido e as plataformas virtuais atuais. Explora-se o papel do professor frente à integração digital, a inclusão e exclusão digital, metodologias ativas, gamificação, inteligência artificial, e os efeitos da pandemia de COVID-19 na aceleração da digitalização educacional. Também são discutidos aspectos críticos como a segurança e ética digital, além de políticas públicas necessárias para o avanço tecnológico inclusivo. O estudo evidencia a importância do equilíbrio entre o uso da tecnologia e o papel humano na educação para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Educação Inclusiva; Ensino Híbrido; Metodologias Ativas; Transformação Educacional.

ABSTRACT

This paper addresses the transformation brought about by digital technologies in the educational field, analyzing the impacts, challenges, and perspectives for teaching in the 21st century. It considers the historical evolution of technologies in education, from traditional methods to hybrid learning and

current virtual platforms. It explores the role of teachers in digital integration, digital inclusion and exclusion, active methodologies, gamification, artificial intelligence, and the effects of the COVID-19 pandemic on the acceleration of educational digitalization. Critical aspects such as digital security and ethics are also discussed, as well as the public policies necessary for inclusive technological advancement. The study highlights the importance of balancing the use of technology and the human role in education for the development of meaningful and inclusive learning.

Keywords: Digital Technologies; Inclusive Education; Hybrid Learning; Active Methodologies; Educational Transformation.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto pilar fundamental para o desenvolvimento social, cultural e econômico, vem passando por transformações significativas ao longo das últimas décadas, em especial com a incorporação crescente das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. A revolução tecnológica que caracteriza o século XXI impõe novos paradigmas à forma como o conhecimento é transmitido e adquirido, modificando profundamente as relações entre professores, estudantes e conteúdo. A emergência das plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, e recursos tecnológicos como inteligência artificial e gamificação, provocam uma verdadeira revolução pedagógica que requer adaptação e inovação nos sistemas educacionais.

Historicamente, as inovações tecnológicas já marcaram diferentes momentos da educação, desde a introdução do quadro negro, dos livros didáticos em massa, até o uso de computadores e internet. Entretanto, a velocidade com que as tecnologias digitais se disseminam atualmente é inédita, exigindo que instituições, educadores e alunos estejam preparados para navegar neste cenário dinâmico e complexo. A pandemia da COVID-19 atuou como um acelerador, obrigando o ensino remoto e híbrido a se consolidarem como alternativas urgentes para a continuidade educacional.

Por outro lado, a digitalização da educação também evidencia desafios profundos, como a exclusão digital, que agrava desigualdades históricas no acesso à educação de qualidade. A falta de infraestrutura adequada, a insuficiente formação dos professores para o uso pedagógico da tecnologia, e questões relacionadas à segurança, privacidade e ética no ambiente digital demandam reflexão e ações articuladas para garantir que os benefícios tecnológicos sejam efetivamente acessíveis a todos.

Este trabalho tem como objetivo analisar a influência das tecnologias digitais na transformação da educação contemporânea, discutindo seus impactos, desafios e possibilidades. Busca-se compreender como as novas ferramentas e metodologias podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a inclusão social, bem como destacar as responsabilidades sociais e políticas envolvidas nesse processo. Para tanto, serão abordados aspectos históricos, pedagógicos, tecnológicos e sociais relacionados à integração digital no campo educacional.

Ao final, pretende-se oferecer uma visão crítica e abrangente sobre o tema, apontando caminhos para a construção de uma educação mais justa, democrática e preparada para os desafios do século XXI, na qual a tecnologia seja um aliado poderoso e não um fator de exclusão.

DESENVOLVIMENTO

A educação e a tecnologia têm uma relação histórica de reciprocidade, na qual cada avanço tecnológico abre novas possibilidades pedagógicas, ao mesmo tempo em que a prática educacional influencia a adoção e o uso dessas tecnologias. No contexto atual, o conceito de tecnologias digitais engloba uma variedade de recursos, desde computadores, tablets e smartphones até softwares educacionais, plataformas de ensino online, inteligência artificial, realidade aumentada e virtual, entre outros. Essas ferramentas não apenas modificam o modo como o conteúdo é transmitido, mas também transformam as metodologias de ensino e os papéis dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esse cenário de inovação tecnológica impõe uma nova configuração ao ambiente educacional, exigindo da escola e dos educadores uma reconfiguração de suas práticas pedagógicas. O uso das tecnologias digitais amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, tornando-o mais dinâmico, interativo e personalizado. Plataformas educacionais permitem a diversificação dos materiais de estudo, adaptando-os aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, enquanto recursos como vídeos, jogos educativos e simulações interativas estimulam o interesse e a motivação dos estudantes. Ao mesmo tempo, essas tecnologias favorecem o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a autonomia.

A presença da tecnologia em sala de aula também transforma o papel do professor, que deixa de ser o único detentor do saber para tornar-se um mediador do conhecimento, orientando e apoiando os alunos em suas trajetórias de aprendizagem. Essa mudança demanda novas habilidades docentes, como a competência digital, a capacidade de selecionar recursos tecnológicos adequados e a sensibilidade para integrar essas ferramentas de maneira significativa ao currículo. Além disso, exige uma postura reflexiva e aberta à experimentação, visto que o uso das tecnologias implica constantes atualizações e desafios.

Por outro lado, a inserção das tecnologias digitais na educação deve ser pautada por um olhar crítico, que considere as desigualdades de acesso, os riscos de dependência tecnológica e a necessidade de formar usuários conscientes, éticos e responsáveis. A inclusão digital ainda é um obstáculo em muitas realidades escolares, especialmente nas regiões mais vulneráveis, o que reforça a importância de políticas públicas que garantam a equidade no acesso às ferramentas tecnológicas. Também é necessário refletir sobre o uso pedagógico dessas tecnologias, evitando sua aplicação meramente instrumental ou descontextualizada.

Portanto, a integração das tecnologias digitais à educação não deve ser entendida como uma substituição das práticas tradicionais, mas como uma oportunidade de enriquecê-las e transformá-las. Quando bem utilizadas, essas ferramentas ampliam o horizonte pedagógico, favorecem a aprendizagem ativa e colaborativa e aproximam a escola do universo digital no qual os alunos estão imersos. Mais do que dominar dispositivos, é preciso construir um uso pedagógico intencional e humanizado da tecnologia, que valorize o protagonismo dos estudantes e contribua para uma educação mais inclusiva, democrática e conectada com os desafios contemporâneos.

Inicialmente, é importante destacar que o desenvolvimento tecnológico não é um fenômeno neutro; ele está inserido em contextos sociais, econômicos e culturais específicos que moldam seu uso e impacto. A difusão das tecnologias digitais na educação revela, assim, tanto potencialidades para a democratização do conhecimento quanto riscos de aprofundamento das desigualdades. A chamada inclusão digital tornou-se, portanto, uma questão central para que a tecnologia possa ser uma força efetiva de transformação social.

A evolução das tecnologias educacionais pode ser dividida em diferentes fases. Desde o ensino tradicional, centrado na figura do professor e no uso do quadro-negro e livros didáticos, passou-se para a introdução de mídias audiovisuais, como televisão e vídeo, que ampliaram as possibilidades de acesso à informação. Com a chegada dos computadores e da internet, surgiram ambientes virtuais de aprendizagem, que propiciam interatividade, personalização do ensino e a possibilidade de aprendizagem a distância, ultrapassando barreiras geográficas e temporais.

As plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) tornaram-se ferramentas essenciais, principalmente em contextos como a pandemia da COVID-19, quando o ensino remoto se tornou a única alternativa viável. AVAs possibilitam o acesso a conteúdo multimídia, fóruns de discussão, avaliações online e acompanhamento do progresso dos alunos, configurando-se como ambientes ricos para a aprendizagem colaborativa e autônoma. No entanto, sua efetividade depende da infraestrutura tecnológica disponível e do preparo dos educadores para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica e eficiente.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental. A incorporação das tecnologias digitais no ensino demanda que o educador atue como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, explorando as potencialidades das ferramentas digitais e promovendo a construção ativa do conhecimento. A formação docente deve, portanto, contemplar competências digitais e pedagógicas que permitam a utilização crítica e criativa da tecnologia. Infelizmente, muitos professores ainda enfrentam dificuldades por falta de treinamento adequado, o que pode comprometer a qualidade do ensino digital.

Outro aspecto crucial refere-se à inclusão digital. Apesar do avanço no acesso a dispositivos e internet, uma parcela significativa da população ainda permanece excluída desse universo, seja por motivos econômicos, geográficos ou sociais. Essa exclusão reforça desigualdades educacionais já existentes, dificultando a universalização de uma educação digital de qualidade. Políticas públicas e

investimentos devem ser direcionados para garantir a infraestrutura necessária e promover a capacitação digital, sobretudo em regiões e comunidades vulneráveis.

As metodologias ativas são outra tendência na educação digital. Gamificação, aprendizagem por projetos, realidade aumentada e inteligência artificial são exemplos de recursos e abordagens que estimulam o engajamento dos estudantes, promovem o pensamento crítico e a autonomia. A gamificação, por exemplo, utiliza elementos dos jogos para tornar o aprendizado mais motivador e interativo, enquanto a inteligência artificial pode personalizar conteúdos e avaliações conforme o perfil de cada aluno. Essas inovações pedagógicas contribuem para uma educação mais adaptada às necessidades individuais e ao ritmo de cada estudante.

No entanto, o avanço tecnológico também traz desafios importantes, como a segurança digital e a privacidade dos dados dos alunos. O uso crescente de plataformas online demanda cuidados rigorosos para proteger informações pessoais e evitar abusos. Além disso, a ética no uso da tecnologia deve ser incorporada à formação dos estudantes, promovendo um comportamento responsável e consciente no ambiente digital.

A pandemia da COVID-19 evidenciou a importância e a urgência da transformação digital na educação. O fechamento das escolas obrigou a rápida adoção do ensino remoto, expondo tanto as potencialidades quanto as limitações das tecnologias digitais. Muitas escolas e professores tiveram que se reinventar para manter o vínculo com os alunos e garantir a continuidade do aprendizado, mesmo em condições adversas. Essa experiência impulsionou debates sobre a necessidade de um modelo híbrido, que combine o melhor do ensino presencial e digital.

O futuro da educação digital aponta para uma maior personalização e adaptabilidade do ensino. A inteligência artificial e outras tecnologias emergentes permitirão a criação de trajetórias de aprendizagem individualizadas, respeitando as peculiaridades de cada aluno. Além disso, a integração de tecnologias como realidade virtual e aumentada pode proporcionar experiências imersivas que facilitam a compreensão de conteúdos complexos e estimulam a criatividade.

Para que a transformação digital seja efetiva e inclusiva, é imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que garantam financiamento adequado, infraestrutura, formação continuada dos educadores e programas que promovam a inclusão digital. A colaboração entre governos, instituições educacionais, setor privado e sociedade civil é fundamental para construir uma educação que atenda às demandas do século XXI, preparando os estudantes para um mundo cada vez mais digital e interconectado.

Por fim, para que a transformação digital seja efetiva e inclusiva, é imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que garantam financiamento adequado, infraestrutura, formação continuada dos educadores e programas que promovam a inclusão digital. A colaboração entre governos, instituições educacionais, setor privado e sociedade civil é fundamental para construir uma educação que atenda às demandas do século XXI, preparando os estudantes para um mundo cada vez mais digital e interconectado.

Além disso, é importante destacar que a governança dessa transformação digital deve ser orientada por princípios éticos e democráticos, assegurando que o acesso às tecnologias não reproduza ou amplie as desigualdades existentes. A transparência na aplicação dos recursos públicos e a participação da comunidade escolar nas decisões relativas ao uso das tecnologias são elementos centrais para a construção de políticas educacionais eficazes e legítimas.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de pesquisa e avaliação contínua dos processos de incorporação das tecnologias digitais na educação. A inovação tecnológica não deve ser um fim em si mesma, mas um meio para promover aprendizagens significativas e inclusivas. Nesse sentido, estudos que avaliem o impacto pedagógico das tecnologias, a usabilidade dos ambientes virtuais e o nível de satisfação dos usuários são ferramentas importantes para ajustar práticas e políticas.

A interdisciplinaridade também ganha protagonismo no contexto da educação digital. As tecnologias possibilitam conexões entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a integração curricular e o desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. A educação digital, quando bem planejada, pode contribuir para superar o modelo fragmentado e conteudista que ainda predomina em muitos sistemas escolares.

Não menos importante é o papel das famílias e da comunidade no processo de digitalização da educação. A mediação familiar, o suporte emocional e o acompanhamento das atividades digitais dos estudantes são fatores que influenciam diretamente o sucesso da aprendizagem online. Programas que promovam a alfabetização digital também para pais e responsáveis podem fortalecer essa parceria e minimizar riscos relacionados ao uso inadequado das tecnologias, como a exposição a conteúdos impróprios ou o isolamento social.

No campo da infraestrutura, além da disponibilização de equipamentos e conectividade, é necessário investir em suporte técnico e manutenção para garantir que os recursos tecnológicos estejam sempre operacionais. A instabilidade das redes ou falhas nos dispositivos podem comprometer a continuidade das atividades educacionais, gerando frustração e desmotivação tanto para alunos quanto para professores.

O desenvolvimento de conteúdos digitais de qualidade é outro desafio relevante. A produção de materiais pedagógicos que aproveitem as potencialidades das tecnologias, como vídeos interativos, simulações, jogos educacionais e recursos multimídia, exige competências específicas e investimentos significativos. Parcerias com instituições de ensino superior, centros de pesquisa e empresas especializadas podem fomentar essa produção, garantindo diversidade e adequação dos conteúdos às diferentes realidades educacionais.

Além disso, a personalização do ensino mediada por tecnologias avançadas abre possibilidades para o atendimento de estudantes com diferentes perfis, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Recursos adaptativos podem ajustar o ritmo, o nível de dificuldade e os formatos dos conteúdos, promovendo a equidade no acesso ao aprendizado. No

entanto, isso demanda um cuidado ético na coleta e uso de dados dos alunos, preservando sua privacidade e autonomia.

Finalmente, é imprescindível reconhecer que a tecnologia, por mais avançada que seja, não substitui as relações humanas no processo educacional. A mediação do professor, o contato com colegas e a construção coletiva do conhecimento são elementos insubstituíveis para o desenvolvimento integral dos estudantes. O desafio consiste em articular a tecnologia como uma aliada que potencializa essas relações, ampliando horizontes e diversificando as possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, a construção de uma educação digital efetiva, inclusiva e ética requer um compromisso coletivo e contínuo, envolvendo múltiplos atores e setores da sociedade. Somente assim será possível formar cidadãos preparados para os desafios e oportunidades de um mundo em constante transformação tecnológica e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação das tecnologias digitais na educação representa uma mudança paradigmática que transcende a simples adoção de ferramentas tecnológicas, envolvendo transformações profundas nas práticas pedagógicas, nas relações entre professores e alunos, e na organização dos sistemas educacionais. Como demonstrado, essa transformação é repleta de oportunidades para ampliar o acesso, personalizar o ensino e desenvolver competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração.

Entretanto, esses benefícios só poderão ser plenamente alcançados se houver um compromisso coletivo e estruturado que enfrente os desafios apresentados. A inclusão digital deve ser tratada como prioridade, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica ou localização geográfica, tenham acesso às tecnologias e aos recursos educacionais digitais. O papel dos professores é central nesse processo, sendo necessária a oferta contínua de formação e suporte para que possam integrar as tecnologias de forma pedagógica e inovadora.

Além disso, as questões relativas à segurança, privacidade e ética digital não podem ser negligenciadas. A educação deve formar cidadãos conscientes e responsáveis para atuar no ambiente digital, protegendo seus direitos e respeitando os direitos dos outros. As escolas precisam incorporar essas discussões ao currículo, promovendo uma cultura digital ética e segura.

A pandemia de COVID-19 mostrou a urgência da digitalização educacional, revelando tanto os avanços quanto as fragilidades dos sistemas atuais. Esse momento deve ser aproveitado para consolidar modelos híbridos que combinem os benefícios do ensino presencial e digital, promovendo maior flexibilidade e eficácia no processo educativo.

Finalmente, a transformação digital na educação é uma oportunidade para repensar e reinventar o ensino, preparando os estudantes para os desafios de um mundo em constante

mudança. É uma tarefa que exige esforços coordenados entre governos, educadores, famílias e sociedade civil, na busca por uma educação inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

MORAN, José Manuel; MASSON, André; MARIN, Viviane. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem para professores e educadores**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PEREIRA, Teresa Cristina de Castro. **Tecnologias digitais na educação: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2020.

SALOMON, Gavriel. **Tecnologias na educação: a transformação do ensino e da aprendizagem**. São Paulo: Papirus, 2019.

VALENTE, José Armando. **Educação, tecnologia e sociedade: diálogos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Quartet, 2017.

A CONSTRUÇÃO DO SABER PSICOPEDAGÓGICO: INTERFACES ENTRE NEUROCIÊNCIA, TEORIA DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA DOCENTE



THE CONSTRUCTION OF PSYCHOPEDAGOGICAL KNOWLEDGE: INTERFACES BETWEEN NEUROSCIENCE, LEARNING THEORY AND TEACHING PRACTICE

NATÁLIA GOMOSGUETE SANTOS BATISTA

Graduação Em Pedagogia – Faculdade Paschoal Dantas (2016); Graduação Em Educação Especial – Centro Universitário Cidade Verde – Unicv (2025); Professora De Ensino Fundamental I E Educação Infantil – Emei Professora Fúlvia Rosemberg; Professora De Educação Infantil No Cei Frei Tito De Alencar E Lima.

RESUMO

Este artigo explora as conexões entre neurociência, teorias da aprendizagem e a prática docente na formação do conhecimento psicopedagógico contemporâneo. Por meio de uma análise interdisciplinar, investiga-se como os avanços neurocientíficos contribuem para a compreensão dos processos de aprendizagem e como essa percepção pode ser integrada às práticas educacionais. O estudo destaca a necessidade de uma abordagem abrangente que una conhecimentos científicos à experiência pedagógica, visando aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa fundamentou-se em uma revisão bibliográfica de fontes nacionais e internacionais, examinando a evolução histórica da psicopedagogia e suas intersecções com as neurociências. Os resultados indicam que a união entre esses campos oferece novas perspectivas para entender as dificuldades de aprendizagem e desenvolver estratégias de intervenção mais eficazes. Conclui-se que a formação de profissionais psicopedagogos deve incluir uma visão integrada que considere tanto os aspectos neurobiológicos quanto os fatores psicossociais que influenciam o desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Neurociência; Aprendizagem; Prática Docente; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article explores the connections between neuroscience, learning theories, and teaching practice in the development of contemporary psychopedagogical knowledge. Through an interdisciplinary analysis, it investigates how neuroscientific advances contribute to the understanding of learning processes and how this insight can be integrated into educational practices. The study highlights the need for a comprehensive approach that combines scientific knowledge with pedagogical experience, aiming to improve teaching and learning processes. The research was based on a literature review of national and international sources, examining the historical evolution of psychopedagogy and its intersections with neuroscience. The results indicate that the union between these fields offers new perspectives for understanding learning difficulties and developing more effective intervention strategies. It concludes that the training of psychopedagogical professionals should include an integrated approach that considers both the neurobiological aspects and the psychosocial factors that influence cognitive development.

Keywords: Psychopedagogy; Neuroscience; Learning; Teaching Practice; Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia, como área de conhecimento interdisciplinar, tem vivenciado transformações significativas nas últimas décadas. O diálogo crescente entre neurociência, teorias da aprendizagem e prática docente tem proporcionado novas perspectivas para a compreensão dos processos cognitivos e das dificuldades de aprendizagem. Essa convergência representa um marco na evolução do saber psicopedagógico, oferecendo bases mais sólidas para intervenções educacionais eficazes.

Nesta lógica, o presente artigo propõe uma reflexão sobre como essas três dimensões se articulam na construção de um conhecimento psicopedagógico integrado e contextualizado. Considerando que a aprendizagem é um fenômeno complexo que envolve aspectos neurobiológicos, psicológicos e sociais, torna-se essencial compreender as interfaces entre esses diferentes campos do saber. A relevância desta discussão reside no fato de que a educação contemporânea enfrenta

desafios cada vez mais complexos, exigindo dos profissionais uma formação que transcenda os limites disciplinares tradicionais.

É sabido que, historicamente, a psicopedagogia surgiu da necessidade de compreender os processos de aprendizagem e suas dificuldades, inicialmente focando em aspectos psicológicos e pedagógicos. Contudo, os avanços científicos das últimas décadas, particularmente no campo das neurociências, têm ampliado significativamente o escopo de análise e intervenção psicopedagógica. A neurociência cognitiva, por exemplo, tem fornecido evidências empíricas sobre como o cérebro processa informações, consolida memórias e desenvolve habilidades cognitivas complexas.

Desta forma, essa evolução científica impõe novos desafios para a formação e prática psicopedagógica. É necessário desenvolver uma síntese teórica que articule conhecimentos neurobiológicos com teorias pedagógicas e psicológicas, mantendo uma perspectiva humanística que reconheça a singularidade de cada indivíduo. O objetivo deste artigo é contribuir para essa síntese, explorando as interfaces entre neurociência, teorias da aprendizagem e prática docente na construção de um saber psicopedagógico contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

A neurociência moderna tem revelado que o cérebro humano possui uma notável capacidade de adaptação, conhecida como plasticidade neural. Essa característica fundamental permite que as conexões neurais se modifiquem em resposta à experiência, constituindo a base biológica da aprendizagem. Estudos longitudinais demonstram que a plasticidade sináptica ocorre ao longo de toda a vida, embora seja mais intensa durante períodos críticos do desenvolvimento, especialmente na infância e adolescência. A compreensão dos mecanismos de plasticidade neural oferece insights valiosos para a prática psicopedagógica, pois quando um indivíduo aprende algo novo, ocorrem modificações estruturais e funcionais no cérebro, incluindo o fortalecimento de conexões sinápticas existentes e a formação de novas sinapses.

Sendo assim, a plasticidade neural não se restringe apenas à formação de novas conexões, mas também envolve processos de poda sináptica, nos quais conexões menos utilizadas são eliminadas para otimizar o funcionamento neural. Esse processo, conhecido como plasticidade homeostática, é crucial para o desenvolvimento cognitivo saudável e tem implicações diretas para a prática educacional. Compreender esses mecanismos permite aos psicopedagogos desenvolver estratégias interventivas que aproveitam os períodos de maior plasticidade neural, maximizando as oportunidades de aprendizagem e recuperação de dificuldades específicas.

Desta forma, a neurociência identifica diferentes sistemas de memória que contribuem para os processos de aprendizagem, cada um com características específicas e implicações pedagógicas distintas. A memória de trabalho, localizada principalmente no córtex pré-frontal, é essencial para o processamento de informações em tempo real e para a execução de tarefas cognitivas complexas. Essa forma de memória tem capacidade limitada e duração restrita, características que devem ser consideradas no planejamento de atividades educacionais. Já a memória de longo prazo, que envolve estruturas como o hipocampo e diversas regiões corticais, permite o armazenamento duradouro de conhecimentos e experiências através de processos de consolidação que podem durar dias, meses ou até anos.

Pode-se elencar que, o entendimento desses sistemas de memória tem implicações diretas para a prática educacional e psicopedagógica. A sobrecarga da memória de trabalho pode prejudicar significativamente a aprendizagem, sugerindo a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem as limitações da capacidade de processamento de informações. Isso inclui a apresentação de informações de forma sequencial e estruturada, a utilização de recursos visuais e auditivos de forma complementar, e a criação de intervalos adequados para processamento e consolidação. Além disso, a transferência de informações da memória de trabalho para a memória de longo prazo requer repetição espaçada, elaboração significativa e conexões com conhecimentos prévios.

Neste contexto, a memória episódica, que armazena eventos específicos contextualizados no tempo e espaço, e a memória semântica, responsável pelo conhecimento factual e conceitual, representam subdivisões da memória de longo prazo com características distintas. A memória episódica desenvolve-se mais tardiamente e é mais vulnerável a interferências, enquanto a memória semântica tende a ser mais estável e resistente ao esquecimento. Compreender essas diferenças é fundamental para desenvolver estratégias de ensino que facilitem tanto a aquisição quanto a retenção de conhecimentos.

Ademais, as funções executivas, controladas principalmente pelo córtex pré-frontal, incluem habilidades como atenção seletiva, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e monitoramento metacognitivo. Essas funções são essenciais para a autorregulação da aprendizagem e o sucesso acadêmico, pois permitem ao indivíduo planejar, executar e avaliar estratégias de aprendizagem de forma eficaz. A neurociência tem demonstrado que o desenvolvimento das funções executivas é gradual e continua até o início da idade adulta, com períodos de desenvolvimento acelerado durante a primeira infância e adolescência.

Logo, a compreensão do desenvolvimento das funções executivas é fundamental para a prática psicopedagógica, pois muitas dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a déficits nessas habilidades. Crianças com dificuldades de atenção, por exemplo, frequentemente apresentam déficits no controle inibitório e na atenção seletiva, que se manifestam como dificuldades para manter

o foco em tarefas acadêmicas e resistir a distrações. Da mesma forma, dificuldades na flexibilidade cognitiva podem se manifestar como rigidez no pensamento e dificuldades para adaptar estratégias de resolução de problemas.

Há de se considerar que, o desenvolvimento das funções executivas é influenciado tanto por fatores genéticos quanto ambientais, incluindo experiências educacionais e familiares. Intervenções direcionadas ao fortalecimento dessas habilidades podem ter impactos significativos no desempenho acadêmico e na capacidade de autorregulação dos estudantes. Estratégias como o ensino explícito de habilidades metacognitivas, a prática de mindfulness e o desenvolvimento de rotinas estruturadas podem contribuir para o fortalecimento das funções executivas.

Não obstante, o construtivismo, especialmente através das contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky, oferece uma perspectiva fundamental para compreender como os indivíduos constroem conhecimento. Piaget enfatizou os processos de assimilação e acomodação, pelos quais as estruturas cognitivas se modificam em resposta a novas experiências. Segundo sua teoria, o desenvolvimento cognitivo ocorre através de estágios sequenciais, cada um caracterizado por formas específicas de pensamento e compreensão do mundo. Vygotsky, por sua vez, destacou a importância da mediação social e da zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem, enfatizando que o desenvolvimento cognitivo é fundamentalmente social e cultural.

Nesta lógica, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel complementa essas perspectivas ao enfatizar que a aprendizagem ocorre quando novas informações se relacionam de forma não arbitrária com conhecimentos prévios. Essa abordagem ressalta a importância de considerar o que o aluno já sabe como ponto de partida para novas aprendizagens, alinhando-se com descobertas neurocientíficas sobre a importância das conexões neurais existentes na formação de novas memórias. Ausubel também distingue entre aprendizagem mecânica e significativa, argumentando que apenas a última resulta em compreensão duradoura e transferível.

Sendo assim, a integração entre as perspectivas construtivistas e os conhecimentos neurocientíficos oferece uma base sólida para compreender os processos de aprendizagem. A neurociência confirma muitos dos princípios construtivistas, demonstrando que o cérebro constrói ativamente representações mentais através da integração de novas informações com conhecimentos prévios. Além disso, a importância da mediação social enfatizada por Vygotsky encontra respaldo em estudos sobre neurônios-espelho e sistemas neurais envolvidos na cognição social.

Vale pontuar que, a teoria da carga cognitiva, desenvolvida por John Sweller, oferece princípios importantes para o design instrucional baseado em evidências neurocientíficas. Essa teoria postula que a memória de trabalho tem capacidade limitada e que a aprendizagem é otimizada quando a carga cognitiva é gerenciada adequadamente. Sweller identifica três tipos de carga cognitiva: intrínseca, relacionada à complexidade inerente do material; extrínseca, relacionada à

forma como o material é apresentado; e relevante, relacionada ao processamento e construção de esquemas cognitivos.

Desta forma, a aplicação dessa teoria na prática pedagógica envolve estratégias como a apresentação gradual de informações, a eliminação de elementos distratores e a utilização de múltiplas modalidades sensoriais de forma complementar. Essas abordagens são corroboradas por estudos neurocientíficos que demonstram como diferentes regiões cerebrais processam informações de forma integrada. Por exemplo, o processamento dual de informações visuais e auditivas pode reduzir a carga cognitiva ao distribuir o processamento entre diferentes sistemas neurais.

Contudo, a teoria da carga cognitiva também tem implicações para a formação de professores e psicopedagogos. Compreender como gerenciar a carga cognitiva permite aos educadores desenvolver materiais instrucionais mais eficazes e adaptar suas estratégias de ensino às necessidades específicas dos estudantes. Isso é particularmente relevante para estudantes com dificuldades de aprendizagem, que podem ter capacidades de memória de trabalho reduzidas ou diferentes padrões de processamento cognitivo.

Adicionalmente, as teorias da aprendizagem social, iniciadas por Albert Bandura, enfatizam o papel da observação, imitação e modelagem nos processos de aprendizagem. Bandura demonstrou que os indivíduos podem aprender através da observação de outros, sem necessariamente experienciar diretamente as consequências do comportamento. Essa perspectiva é apoiada por descobertas neurocientíficas sobre os neurônios-espelho, que se ativam tanto durante a execução de uma ação quanto durante a observação dessa mesma ação em outros indivíduos.

Há de se considerar que, a descoberta dos neurônios-espelho tem implicações profundas para a compreensão da aprendizagem social e da empatia. Esses neurônios estão localizados em várias regiões cerebrais, incluindo o córtex pré-motor e o córtex parietal inferior, e parecem desempenhar um papel fundamental na compreensão das ações e intenções de outros. Para a prática psicopedagógica, isso sugere que a modelagem e a demonstração são estratégias particularmente eficazes para o ensino de habilidades complexas.

Já, a aprendizagem colaborativa baseia-se na premissa de que o conhecimento é construído através da interação social e da negociação de significados. Estudos neurocientíficos revelam que a interação social ativa redes neurais específicas, incluindo áreas envolvidas na teoria da mente e no processamento emocional. Além disso, a interação social promove a liberação de neurotransmissores como a dopamina e a serotonina, que facilitam a aprendizagem e a memória.

É necessário denotar que, a neurociência também tem revelado a importância dos aspectos emocionais na aprendizagem. O sistema límbico, incluindo a amígdala e o hipocampo, desempenha um papel crucial na modulação da memória através de processos emocionais. Experiências emocionalmente significativas tendem a ser melhor lembradas, um fenômeno conhecido como

facilitação da memória dependente de emoção. Isso tem implicações importantes para a prática pedagógica, sugerindo que criar conexões emocionais positivas com o conteúdo pode facilitar a aprendizagem e a retenção.

Logo, a integração entre neurociência, teorias da aprendizagem e prática docente requer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas. Essas estratégias devem considerar tanto os aspectos neurobiológicos da aprendizagem quanto os fatores psicológicos e sociais que influenciam o processo educativo. Uma abordagem eficaz envolve a personalização do ensino, reconhecendo que cada estudante possui um perfil único de habilidades, dificuldades e estilos de aprendizagem. A neurociência demonstra que existem diferenças individuais significativas na organização e funcionamento cerebral, o que justifica a necessidade de estratégias pedagógicas diversificadas.

Desta forma, a personalização do ensino não implica em individualização extrema, mas sim na adaptação de estratégias pedagógicas às necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes. Isso pode incluir a utilização de diferentes modalidades sensoriais, a variação no ritmo de apresentação de informações, e a oferta de múltiplas oportunidades para prática e consolidação. A neurociência cognitiva tem identificado diferentes perfis de processamento cognitivo, incluindo diferenças na velocidade de processamento, capacidade de memória de trabalho e eficiência das funções executivas.

Ademais, a avaliação psicopedagógica deve ser compreendida como um processo dinâmico que vai além da identificação de dificuldades de aprendizagem. Uma abordagem integrada considera aspectos neuropsicológicos, cognitivos, emocionais e sociais, utilizando instrumentos e técnicas apropriadas para cada situação. A avaliação neuropsicológica pode fornecer informações valiosas sobre o funcionamento cognitivo, identificando pontos fortes e fracos em diferentes domínios, como atenção, memória, linguagem e funções executivas.

Considera-se também que, as intervenções psicopedagógicas devem ser planejadas com base em princípios neurocientíficos e teorias da aprendizagem, focalizando o desenvolvimento de habilidades específicas e a promoção de estratégias de autorregulação. Isso inclui intervenções direcionadas ao fortalecimento das funções executivas, ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas e à promoção da motivação intrínseca. A eficácia dessas intervenções depende da colaboração entre profissionais da educação, familiares e o próprio estudante, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social e culturalmente situado.

Não obstante, a formação docente deve incorporar conhecimentos fundamentais sobre neurociência e processos de aprendizagem, preparando os educadores para aplicar esses conhecimentos em suas práticas pedagógicas. Isso inclui a compreensão de como o cérebro aprende, os fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem, e estratégias baseadas em evidências

para promover o desenvolvimento cognitivo. A formação deve ser tanto teórica quanto prática, oferecendo oportunidades para experimentar e refletir sobre diferentes estratégias pedagógicas.

Sendo assim, o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para manter os educadores atualizados com os avanços científicos e suas implicações para a prática educacional. Programas de formação continuada devem incluir componentes sobre neurociência educacional, teorias da aprendizagem contemporâneas e estratégias baseadas em evidências. Além disso, é importante promover a reflexão sobre a própria prática, estimulando os educadores a avaliar criticamente suas estratégias e adaptá-las com base em evidências científicas e observações empíricas.

Vale elencar também que, a neuroeducação representa um campo emergente que busca estabelecer pontes entre a neurociência e a educação. Esse campo interdisciplinar tem como objetivo traduzir descobertas neurocientíficas em aplicações práticas para o contexto educacional, respeitando as especificidades de cada domínio do conhecimento. A neuroeducação não propõe uma aplicação direta dos conhecimentos neurocientíficos na educação, mas sim uma colaboração entre neurocientistas, psicólogos e educadores para desenvolver abordagens pedagógicas mais eficazes.

Desta forma, a colaboração interdisciplinar na neuroeducação envolve a tradução de conhecimentos entre diferentes níveis de análise, desde o molecular até o comportamental. Isso requer uma compreensão cuidadosa das limitações e possibilidades de cada abordagem, evitando reducionismos simplistas que possam prejudicar a prática educacional. A neuroeducação também enfatiza a importância da pesquisa empírica rigorosa para avaliar a eficácia de intervenções baseadas em princípios neurocientíficos.

Considerando que, a integração entre neurociência, teorias da aprendizagem e prática docente apresenta desafios significativos que devem ser cuidadosamente considerados. Um dos principais obstáculos é a diferença entre os níveis de análise: enquanto a neurociência investiga processos em nível molecular e celular, a educação lida com fenômenos complexos em nível individual e social. Essa diferença de escala torna necessário desenvolver modelos teóricos que possam conectar diferentes níveis de análise de forma coerente e significativa.

Além disso, existe o risco de reducionismo biológico, que pode levar a interpretações simplistas dos processos educacionais. É fundamental reconhecer que a aprendizagem é um fenômeno multidimensional que não pode ser explicado exclusivamente por mecanismos neurobiológicos, mas requer uma abordagem integrada que considere aspectos psicológicos, sociais e culturais. A neurociência fornece uma base importante para compreender os processos de aprendizagem, mas deve ser integrada com conhecimentos de outras disciplinas para uma compreensão completa.

Outro desafio importante é a necessidade de formar profissionais capazes de trabalhar de forma interdisciplinar. Isso requer uma formação que transcenda os limites disciplinares tradicionais, preparando psicopedagogos, educadores e pesquisadores para colaborar efetivamente. A formação

interdisciplinar deve incluir não apenas conhecimentos específicos de cada campo, mas também habilidades de comunicação e colaboração que permitam o trabalho conjunto.

Contudo, o futuro da psicopedagogia aponta para uma maior integração entre diferentes campos do conhecimento, com ênfase na pesquisa translacional que conecta descobertas científicas básicas com aplicações práticas. Tecnologias emergentes, como neuroimagem funcional e interfaces cérebro-computador, podem oferecer novas possibilidades para compreender e intervir nos processos de aprendizagem. No entanto, é importante manter uma perspectiva crítica sobre essas tecnologias, reconhecendo suas limitações e possíveis implicações éticas.

Logo, a pesquisa futura deve focar no desenvolvimento de modelos teóricos integrados que articulem conhecimentos neurobiológicos, psicológicos e pedagógicos. Isso inclui o desenvolvimento de teorias que possam explicar como diferentes fatores interagem para influenciar a aprendizagem, desde aspectos neurobiológicos até fatores socioculturais. Além disso, é necessário investir em estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento cognitivo e acadêmico ao longo do tempo, considerando a influência de fatores neurobiológicos e ambientais.

Sendo assim, a construção de um saber psicopedagógico integrado requer a adoção de princípios orientadores que guiem tanto a formação profissional quanto a prática interventiva. Esses princípios incluem a valorização da evidência científica, o respeito à individualidade dos estudantes, a promoção da autorregulação da aprendizagem e a colaboração interdisciplinar. A prática psicopedagógica deve ser fundamentada em uma compreensão profunda dos processos neurobiológicos da aprendizagem, sem perder de vista os aspectos psicológicos, sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento cognitivo.

Portanto, as estratégias de intervenção psicopedagógica devem ser desenvolvidas com base em evidências científicas e adaptadas às necessidades específicas de cada estudante. Isso inclui a utilização de técnicas que promovam a plasticidade neural, o fortalecimento das funções executivas e o desenvolvimento de estratégias de autorregulação. A intervenção psicopedagógica deve ser concebida como um processo colaborativo que envolve o estudante, a família, os educadores e outros profissionais relevantes, reconhecendo que a aprendizagem ocorre em contextos sociais e culturais específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do saber psicopedagógico contemporâneo representa um empreendimento complexo que exige a integração de conhecimentos provenientes de diferentes campos científicos. A articulação entre neurociência, teorias da aprendizagem e prática docente oferece oportunidades

únicas para compreender os processos de aprendizagem de forma mais abrangente e desenvolver intervenções mais eficazes. Essa integração não deve ser vista como uma simples justaposição de conhecimentos, mas como uma síntese criativa que gera novas perspectivas e possibilidades de ação.

Desta forma, o desafio principal reside em desenvolver uma prática psicopedagógica que seja cientificamente fundamentada, pedagogicamente relevante e culturalmente sensível. Isso requer uma formação profissional que transcenda os limites disciplinares tradicionais, preparando psicopedagogos para trabalhar de forma interdisciplinar e colaborativa. A formação deve incluir não apenas conhecimentos técnicos específicos, mas também habilidades de reflexão crítica e capacidade de adaptação às constantes mudanças científicas e sociais.

Sendo assim, a neurociência oferece contribuições valiosas para a compreensão dos processos de aprendizagem, particularmente no que se refere aos mecanismos neurobiológicos subjacentes à memória, atenção e funções executivas. No entanto, é fundamental reconhecer que a aprendizagem é um fenômeno complexo que não pode ser reduzido exclusivamente a processos neurobiológicos. A integração com teorias psicológicas e pedagógicas é essencial para uma compreensão completa dos processos educacionais.

Logo, o futuro da psicopedagogia depende da capacidade de seus profissionais em navegar entre diferentes níveis de análise e integrar descobertas científicas com a experiência prática. Isso requer formação profissional sólida, atualização constante e disposição para trabalhar de forma colaborativa e interdisciplinar. A pesquisa futura deve focar no desenvolvimento de modelos teóricos integrados e na avaliação empírica de intervenções baseadas em evidências.

Por fim, a construção de um saber psicopedagógico integrado representa não apenas uma necessidade científica, mas também um imperativo ético. Em um mundo cada vez mais complexo e desafiador, é fundamental que os profissionais da educação tenham acesso aos melhores conhecimentos disponíveis para promover o desenvolvimento cognitivo e o bem-estar dos estudantes. Essa responsabilidade exige compromisso com a formação continuada, a pesquisa rigorosa e a prática baseada em evidências.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

BARBOSA, L. M.; ASSIS, M. J. **Interfaces da neurociência e educação: uma revisão sistemática**. Revista Brasileira de Psicopedagogia, v. 35, n. 108, p. 312-326, 2018.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, S. **How we learn: why brains learn better than any machine...for now**. New York: Viking, 2020.

DIAMOND, A. **Executive functions**. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135-168, 2013.

FONSECA, V. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Revista Psicopedagogia, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

KANDEL, E. R. **The molecular biology of memory: cAMP, PKA, CRE, CREB-1, CREB-2, and CPEB**. Molecular Brain, v. 5, n. 14, p. 1-12, 2012.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

METRING, R. A. **Neuropsicologia e aprendizagem: fundamentos necessários para uma prática psicopedagógica eficaz**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PIAGET, J. **The development of thought: equilibration of cognitive structures**. New York: Viking Press, 1977.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, F. H.; ANDRADE, V. M.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

SWELLER, J. Cognitive load theory. **Psychology of Learning and Motivation**, v. 55, p. 37-76, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WILLINGHAM, D. T. **Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

ZADINA, J. N. **Multiple pathways to the student brain: energizing and enhancing instruction**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

ZULL, J. E. **From brain to mind: using neuroscience to guide change in education**. Sterling: Stylus Publishing, 2011.

HISTÓRIA, CULTURA E ARTE AFRO-BRASILEIRA

AFRO-BRAZILIAN HISTORY, CULTURE, AND ART



NIVALDA ALVES GUEDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitária Estácio Radial de São Paulo (2014); Especialista em Letramento e Alfabetização pela Faculdade FMU (2021); Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo

RESUMO

O presente estudo dá luz à reflexão a cerca da importância dos povos africanos e afrodescendentes na formação da identidade da nação brasileira. O estudo destaca ainda as contribuições da arte e tradições africanas na história do Brasil e formação da sociedade atual, além de abordar a cultura afro-brasileira e a importância da educação como fio condutor na valorização da identidade e cultura dos povos africanos. Além disso, aborda o protagonismo negro na sociedade atual, bem como os desafios dessa representatividade nos dias atuais. Destacamos avanços legais como a Lei 10.639/2003 considerada um marco fundamental na garantia de uma educação antirracista e a necessidade de ampliar políticas públicas que garantam e valorizem a equidade e participação plena de pessoas negras na sociedade, rompendo assim com o preconceito e discriminação racial e assim, garantir uma sociedade justa e a igualitária. As reflexões enfatizam a importância da história, cultura e arte africana como parte essencial da formação da sociedade brasileira e que toda essa diversidade não deve ser tratada como elementos fundamentais que moldam toda a identidade brasileira.

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira; Povos Africanos; Identidade; Educação.

ABSTRACT

This study sheds light on the importance of African peoples and Afro-descendants in shaping the identity of the Brazilian nation. The study also highlights the contributions of African art and traditions to the history of Brazil and the formation of today's society, in addition to addressing Afro-Brazilian

culture and the importance of education as a guiding thread in valuing the identity and culture of African peoples. Furthermore, it addresses the role of black people in today's society, as well as the challenges of this representation in the present day. We highlight legal advances such as Law 10.639/2003, considered a fundamental milestone in guaranteeing anti-racist education, and the need to expand public policies that guarantee and value equity and the full participation of black people in society, thus breaking with prejudice and racial discrimination and ensuring a just and egalitarian society. The reflections emphasize the importance of African history, culture, and art as an essential part of the formation of Brazilian society and that all this diversity should not be treated as fundamental elements that shape the entire Brazilian identity.

Keywords: Afro-Brazilian Culture; African Peoples; Identity; Education.

INTRODUÇÃO

A história do Brasil é marcada por uma pluralidade de povos, saberes e práticas culturais. Dentre os pilares que sustentam essa diversidade, a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes se destaca pela profundidade e permanência em diversos aspectos da vida nacional. Desde o período colonial, com a chegada forçada de milhões de africanos escravizados, até os dias atuais, a contribuição negra se faz presente na economia, na religiosidade, nas linguagens artísticas, nas tradições populares e nos modos de ser e viver do povo brasileiro.

Contudo, por muito tempo, essa presença foi sistematicamente invisibilizada pela historiografia oficial, que privilegiou uma narrativa centrada na cultura europeia e marginalizou os saberes e práticas de matriz africana. Essa exclusão gerou distorções profundas na forma como o país reconhece a si mesmo e impede o pleno reconhecimento da diversidade como valor constitutivo da identidade nacional. Foi apenas a partir de pressões dos movimentos sociais negros, dos avanços das pesquisas acadêmicas e da implementação de políticas públicas inclusivas que o Brasil começou a reavaliar, ainda que timidamente, o valor de seu legado africano.

É fundamental entender que a cultura afro-brasileira não deve ser apenas um patrimônio a ser preservado, mas que esta inserida na sociedade brasileira e se manifesta nas expressões artísticas, na culinária, nas celebrações religiosas, nas festas e manifestações populares do cotidiano permanecendo assim viva. Essas características são pilares que sustentam a identidade de todo um povo e sua nacionalidade, e não apenas traços periféricos ou exóticos. Valorizar essa herança é reconhecer a riqueza e diversidade de um povo que, mesmo diante da violência e segregação da escravidão, resistiu e construiu formas resilientes e criativas de existir.

Este estudo propõe uma reflexão aprofundada tendo como base cinco eixos fundamentais: o percurso histórico dos africanos e seus descendentes no Brasil; a riqueza e diversidade cultural afro-brasileira e suas expressões no cotidiano; as contribuições da arte negra como meio de resistência e criação; o papel da educação na valorização da identidade negra na atualidade; e o protagonismo do povo negro. Ao abordar essas questões, pretende-se apresentar uma leitura justa

e plural da história brasileira, reafirmando o compromisso com a igualdade e o respeito às diferenças como pilares de uma sociedade democrática.

A PRESENÇA HISTÓRICA DOS AFRICANOS E AFRODESCENDENTES NA FORMAÇÃO DO BRASIL

A presença africana no Brasil tem suas origens no período colonial, quando milhões de africanos foram arrancados de suas terras de forma violenta e trazidos ao território brasileiro para servirem como mão de obra escravizada. Forçados a trabalhar nas plantações de açúcar, nas minas de ouro e nas atividades domésticas e urbanas, esses homens e mulheres protagonizaram uma das maiores tragédias humanas da história. No entanto, vieram acompanhados de um rico legado cultural, composto por línguas, práticas religiosas, conhecimentos técnicos e formas de organização social que, mesmo diante da opressão, conseguiram se enraizar no solo brasileiro.

Nos engenhos do Nordeste, nas minas das regiões centrais e nos centros urbanos em crescimento, a atuação dos africanos foi determinante para o desenvolvimento da economia e da sociedade colonial. Embora quase sempre silenciados nos registros oficiais, esses sujeitos estavam presentes em todos os espaços sociais, exercendo ofícios, transmitindo saberes e reinventando suas práticas culturais em diálogo com o novo ambiente. Suas contribuições se fizeram sentir na medicina popular, na alimentação, nas religiões afro-brasileiras e nas formas de convivência e resistência que marcaram o cotidiano colonial.

A resistência, aliás, foi um elemento fundamental na trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil. A formação de quilombos, como o emblemático Quilombo dos Palmares, ilustra a luta pela liberdade e pela preservação das identidades africanas. Esses espaços autônomos não apenas rejeitavam o sistema escravista, mas também funcionavam como territórios de construção de novas formas de sociabilidade, inspiradas em tradições africanas. Sob lideranças como a de Zumbi, Palmares resistiu por quase um século, simbolizando a força coletiva daqueles que se recusaram a aceitar a escravidão como destino.

A abolição da escravatura, em 1888, embora celebrada como conquista histórica, não se traduziu em inclusão social. Sem políticas públicas que garantissem o acesso a terra, à moradia, à educação e ao trabalho, os ex-escravizados foram lançados à marginalidade. A ideologia do embranquecimento e a negação da herança africana passaram a nortear as políticas do Estado, reforçando estigmas e aprofundando desigualdades. A abolição foi, portanto, formal, mas não efetiva, e deixou um passivo social que ainda hoje repercute nas estruturas de exclusão e preconceito.

Apesar do cenário adverso, a população negra encontrou formas de resistência e de afirmação de sua identidade. A transmissão oral de saberes, os festejos religiosos, as tradições familiares e as práticas comunitárias foram mantidas e ressignificadas ao longo do tempo. No século XX, especialmente a partir dos anos 1970, os movimentos negros ganharam força ao reivindicar direitos civis, visibilidade e reparação histórica. Essas mobilizações contribuíram para inserir o debate

racial na agenda nacional e fortaleceram o reconhecimento da cultura afro-brasileira como parte essencial do patrimônio cultural do país.

Assim, a trajetória dos africanos e afrodescendentes no Brasil é marcada por uma combinação potente de sofrimento e resistência, de opressão e criatividade, de exclusão e reconstrução. Compreender essa história é reconhecer que a identidade brasileira não seria possível sem a presença negra. Mais do que lembrar o passado, trata-se de valorizar o presente e projetar um futuro em que a diversidade seja compreendida como riqueza e a justiça como caminho.

(...) por sua exclusiva vontade de viver e de criar, a violência absoluta que sofreram acabou por produzir reencontros, fecundações e mestiçagens, que, na misteriosa alquimia da constituição de identidades, deram à luz novas e plurais formas de culturas e de identidades (PRIORE & VENÂNCIO, 2004, p. 86).

CULTURA AFRO-BRASILEIRA: RELIGIOSIDADE, ORALIDADE E COTIDIANO

A cultura afro-brasileira constitui uma das mais ricas expressões da identidade nacional, fortemente influenciada pelas tradições dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil ao longo de mais de três séculos de escravidão. Dentre os aspectos mais marcantes dessa herança, destaca-se a religiosidade. As religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, são muito mais do que sistemas de crença: são formas de resistência, reconstrução e continuidade cultural. Por meio de seus ritos, divindades — os orixás —, cantos, danças e trajes sagrados, essas práticas mantêm vivas línguas ancestrais, saberes filosóficos e cosmologias complexas, que resistiram ao tempo e à perseguição.

Em relação aos dados sobre a autodeclaração da religião professada, é relevante acrescentar uma observação importante, pois

Quando se trata das religiões afro-brasileiras, as estatísticas sobre os seguidores costumam oferecer números subestimados, o que se deve às circunstâncias históricas nas quais essas religiões surgiram no século XIX, quando o catolicismo era a única religião tolerada no País, a religião oficial, e a fonte básica de legitimidade social. (PRANDI, 2004, p.3).

Durante muito tempo, essas religiões foram alvo de intolerância e criminalização, sendo estigmatizadas tanto pela sociedade quanto pelo Estado. No entanto, os terreiros persistiram como espaços de acolhimento e reconstrução identitária, onde se preservam tradições e se cultivam valores comunitários. Nesses ambientes, a espiritualidade se entrelaça com a solidariedade, o cuidado com o próximo e a valorização da ancestralidade. A luta pelo direito à liberdade religiosa, nesse sentido, se confunde com a defesa da dignidade e do reconhecimento da cultura afrodescendente.

Outro traço fundamental da cultura afro-brasileira é a oralidade, que cumpre papel central na transmissão de conhecimentos, histórias e valores. Em muitas culturas africanas, a palavra falada é um veículo privilegiado de educação e memória. No Brasil, essa herança se perpetua nas narrativas de griôs, nos contos populares, nas cantigas infantis, nos rituais religiosos e nas práticas pedagógicas das comunidades tradicionais. A oralidade fortalece os laços entre gerações, permitindo que saberes ancestrais sejam constantemente renovados e adaptados à realidade contemporânea. A tradição oral

afro-brasileira é formada, de maneira significativa, pelas manifestações culturais amplamente praticadas e preservadas pelas populações negras e nessa perspectiva alguns elementos destacam-se como expoentes desses repertórios culturais:

[...] expressões fortes que as comunidades reconhecem e processam como expressões de sua identidade: As relações de parentesco e solidariedade e formas de lidar com o cotidiano, na saúde, no trabalho, nas concepções de mundo, de vida e de ser humano, bem como as festas e grupos culturais [...] (CUNHA JÚNIOR; LIMA, 2002, p. 6).

A presença da cultura afro-brasileira também é evidente no cotidiano, especialmente na culinária. Pratos como o acarajé, o vatapá, a moqueca e a feijoada são exemplos da fusão entre ingredientes africanos, indígenas e europeus, resultando em sabores únicos que expressam identidade, história e religiosidade. Muitos desses alimentos têm origem litúrgica e estão associados a festas, celebrações religiosas e ciclos sazonais, mostrando como o ato de cozinhar também pode ser um gesto de resistência cultural e afirmação de pertencimento.

Além da culinária, a estética negra se afirma por meio da moda, dos penteados e dos acessórios que carregam significados simbólicos profundos. Tecidos coloridos, turbantes, brincos e colares são elementos que dialogam com a ancestralidade e com a afirmação identitária de uma população que, por muito tempo, foi excluída dos padrões de beleza impostos pela sociedade eurocentrista. Atualmente, estilistas, artistas e influenciadores negros têm contribuído para ressignificar esses elementos, promovendo uma estética que celebra a negritude como expressão de orgulho, criatividade e autenticidade.

EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA CONTEMPORANEIDADE

A valorização da história e da cultura afro-brasileira encontra na educação um espaço decisivo para promover mudanças estruturais na sociedade. A promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, representa um avanço significativo nesse processo. Essa legislação busca corrigir séculos de invisibilização e silenciamento, propondo uma abordagem educativa mais inclusiva, que reconheça a contribuição negra na formação do país e combata visões limitadas e preconceituosas ainda presentes nos currículos escolares. A identidade é resultado de um processo complexo, construído a partir da cultura, da história, das experiências pessoais e das interações sociais ao longo da vida.

Em pleno século XXI, ainda é possível observar vários aspectos da democracia brasileira que se encontram bastante incompletos. Se as desigualdades sociais – embora tenham se reduzido nos anos recentes – ainda são uma marca desta sociedade, nesse contexto, o racismo continua sendo um elemento estruturante dessas desigualdades e definidor de maiores ou menores oportunidades para os brasileiros, dependendo do seu pertencimento étnico-racial (pretos, pardos, indígenas, brancos ou amarelos), como afirmam diversos pesquisadores. (PEREIRA, 2014, p. 61).

Apesar da importância da lei, sua implementação tem enfrentado inúmeras dificuldades. A ausência de formação adequada por parte de muitos professores compromete a qualidade do ensino das temáticas étnico-raciais. Além disso, a escassez de materiais didáticos que abordem a

diversidade de forma respeitosa e fundamentada aprofunda os desafios. Para que a lei seja efetiva, é necessário investir continuamente em políticas públicas de formação docente, além de fomentar a produção e a distribuição de conteúdos que valorizem a cultura e a história negra.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB e estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' nos currículos de todo o ensino fundamental e médio. Conforme dispõe o Art. 26-A, o conteúdo deverá ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 1996).

Quando incorporada de maneira consciente e responsável, a educação antirracista transforma não apenas o ambiente escolar, mas também a sociedade como um todo. Ao se verem representadas positivamente nos livros, nas aulas e nas práticas pedagógicas, crianças e jovens negros fortalecem sua autoestima, sua identidade e seu sentimento de pertencimento (TOUBIA, LIMA, 2015). Da mesma forma, os estudantes não negros passam a compreender a importância do respeito à diversidade e desenvolvem atitudes mais empáticas, contribuindo para a construção de relações sociais mais saudáveis e justas.

A escola, nesse contexto, torna-se um espaço estratégico de disputa simbólica. É no cotidiano das salas de aula que se constroem as imagens e os valores associados às diferentes identidades que compõem o Brasil. Incluir a história afro-brasileira no currículo não é apenas uma ação pedagógica, mas um ato político que reafirma o compromisso com a justiça social, a equidade racial e a democracia. O ambiente escolar deve ser um território de valorização da diferença e de enfrentamento ao racismo.

Além do currículo cotidiano, outras dimensões escolares devem ser mobilizadas para promover a valorização da identidade negra. Projetos interdisciplinares, datas comemorativas, atividades culturais, exposições e rodas de conversa são estratégias eficazes para ampliar o debate e sensibilizar toda a comunidade escolar. É fundamental que a valorização da cultura afro-brasileira e o fortalecimento de uma educação antirracista não se limitem a momentos pontuais, mas esteja presente de forma transversal ao longo de todo o processo educativo.

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo. (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Em um cenário contemporâneo atravessado por desigualdades históricas, valorizar a identidade negra por meio da educação é um gesto transformador. O conhecimento é uma ferramenta poderosa contra o preconceito, e sua disseminação, quando comprometida com a justiça e a diversidade, pode gerar uma convivência mais respeitosa e solidária. Ao reconhecer a história e a cultura negra como parte essencial da formação brasileira dá passos concretos em direção a uma sociedade verdadeiramente democrática, plural e acolhedora.

O PROTAGONISMO NEGRO NA ATUALIDADE E OS DESAFIOS DA REPRESENTATIVIDADE

Nas últimas décadas, observa-se um avanço relevante na presença de pessoas negras em espaços de visibilidade e decisão no Brasil. Esse movimento, embora ainda marcado por desafios e limitações, tem promovido uma reconfiguração simbólica e prática das estruturas sociais. Seja na política, na academia, nas mídias ou nas artes, o protagonismo negro emerge como fruto de uma trajetória histórica de resistência, construída por gerações que enfrentaram a exclusão sistemática, o preconceito institucionalizado e o silenciamento de suas vozes.

A inserção de jovens negros nas universidades, estimulada por políticas de cotas raciais e ações afirmativas, tem alterado de forma significativa o perfil do ensino superior brasileiro. Esses estudantes trazem consigo experiências, vivências e saberes oriundos de contextos historicamente marginalizados, como as periferias urbanas, comunidades quilombolas e espaços religiosos de matriz africana. Com isso, o ambiente acadêmico se enriquece com novas perspectivas e propicia a construção de um conhecimento mais plural, situado e comprometido com a transformação social.

No campo da comunicação e da cultura, a representatividade negra tem ganhado força em diferentes linguagens e formatos. A presença de comunicadores, artistas e influenciadores negros em novelas, filmes, noticiários, campanhas publicitárias e redes sociais têm contribuído para a desconstrução de estereótipos racistas e para a afirmação positiva da identidade negra. Essa visibilidade, além de empoderar, também inspira outras trajetórias e amplia o leque de referências disponíveis para as futuras gerações.

No entanto, a presença simbólica não é suficiente se não vier acompanhada de mudanças estruturais. A representatividade precisa ser compreendida para além da imagem, exigindo efetiva participação política, econômica e institucional. O número reduzido de pessoas negras em cargos de liderança empresarial, em postos de comando na administração pública e em posições estratégicas do judiciário revela a persistência de barreiras estruturais que limitam o acesso ao poder. O combate ao racismo precisa ser incorporado como compromisso concreto das instituições.

Não há uma sociedade multicultural possível sem o recurso a um princípio universalista que permite a comunicação entre indivíduos e grupos social e culturalmente diferentes. Mas também não há uma sociedade universal possível se este princípio universalista comanda uma concepção de organização social e de vida pessoal que leve alguns a se julgar superior aos outros. Deve-se criticar a identificação dos direitos do homem com certas formas de organização social, em particular com o liberalismo econômico, mas é também importante afirmar o direito à liberdade e à igualdade de todos os

indivíduos nos limites que não devem franquear nenhum governo, nenhum código jurídico, e salvaguardando-se ao mesmo tempo os direitos culturais e os direitos políticos como a liberdade de expressão e de escolha. (MUNANGA, 2014, p. 43).

É fundamental compreender que o fortalecimento do protagonismo negro não se restringe a um grupo específico, mas repercute positivamente em toda a sociedade. Uma nação que reconhece e valoriza sua diversidade é mais capaz de construir soluções criativas, inclusivas e democráticas. A inserção qualificada de pessoas negras nos espaços de decisão contribui para a formulação de políticas mais representativas e eficazes, que dialogam com a complexidade social do país.

Assim, o protagonismo negro contemporâneo não pode ser visto como um privilégio ou concessão, mas como parte de um processo legítimo de reparação histórica. Ele representa o avanço de uma consciência coletiva que busca corrigir desigualdades estruturais e consolidar os valores democráticos. Reconhecer, apoiar e ampliar essa presença é essencial para a construção de um Brasil mais justo, equitativo e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história afro-brasileira e seus elementos não devem ser apontados como elementos periféricos ou meramente exóticos na nossa sociedade. Pois fazem parte essencial da formação do nosso país, moldando sua identidade de forma profunda e abrangente. A diversidade cultural dos povos africanos está presente nas práticas religiosas, nos saberes populares, nas expressões artísticas, na linguagem, na culinária e em inúmeros outros aspectos que compõem o cotidiano da nossa sociedade. Reconhecer a sua importância é fundamental para compreendermos, de fato a nossa identidade, como povo e como nação.

Ao longo da trajetória histórica do país, os africanos e seus descendentes desempenharam papéis fundamentais, mesmo em contextos de extrema opressão, como a escravidão e a marginalização estrutural. A resistência negra se manifestou não apenas na luta política, mas também na preservação da memória, na transmissão oral de saberes, na religiosidade e nas artes. Entendermos a importância de manter vivas as raízes africanas em meio a tantas adversidades revelam a profundidade de um legado que não pode mais ser ignorado ou silenciado.

O cenário atual mostra que o protagonismo negro tem ganhado novos contornos e sua influência vem em diferentes esferas sociais. A presença de pessoas negras nas universidades, o empoderamento da mulher negra nos espaços de poder, nas mídias e na produção cultural não apenas reafirma a força da identidade afro-brasileira, mas também questiona estruturas historicamente excludentes. No entanto, essa representatividade precisa ser ampliada e acompanhada por transformações reais que garantam equidade e participação igualitária. Valorizar a cultura afro-brasileira é também promover justiça, reparação e dignidade.

Sendo assim, estudar, respeitar e valorizar a história, a cultura e a arte afro-brasileira é um exercício de compromisso coletivo com a construção de uma sociedade justa e igualitária, consciente e plural. É um chamado à revisão das narrativas históricas, à celebração da diversidade e à promoção

de políticas efetivas de combate ao racismo. Somente assim o Brasil poderá se reconhecer em sua totalidade, avançar de forma democrática e consolidar um futuro verdadeiramente inclusivo e representativo para todos os seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

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

CUNHA JÚNIOR, Henrique; LIMA, Maria Batista. Repertórios culturais de base africana, identidades afrodescendentes e Educação em Sergipe. In: **NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS (NEN)**. Multiculturalismo e a Pedagogia multirracial e popular. Florianópolis: Atilênde, 2002.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edinilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639/2003**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12/04/2025.

MUNANGA, Kabenguele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2025

PRIORE, Mary Del e VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais uma introdução a história da África**. Rio de Janeiro. Atlântica, 2004.

PEREIRA, Amilcar Araujo (org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula**. Brasília: Fundação Vale 2014.

PRANDI, Reginaldo. **O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso**. In Revista Estudos Avançados, v. 18, n. 52, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n52/a15v1852.pdf>>. Acesso em 09 abr. 2025.

TOUBIA, Ariane Andréia Teixeira; LIMA, Paulo Gomes. **Ações afirmativas na educação: os avanços na realidade brasileira na perspectiva da universidade para todos**. Laplage em revista, v. 1, n. 3, p. 118-129, 2015.

OS FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS E A SOCIOEDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ATENDIMENTO



PSYCHOPEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND SOCIOEDUCATION: CONTRIBUTIONS TO SERVICE

PAULA CAMARGO NASCIMENTO MORAES

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Descomplica – Conclusão em 2024; 2ª Licenciatura em Letras – Português-Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde UniCV – Conclusão em 2025; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Conectada FCONNECT – Conclusão em 2025; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Profª. Elza Maia Costa Freire, Atualmente Professora de Apoio Pedagógico (PAP).

RESUMO

A psicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, apresenta-se como uma área de conhecimento voltada à compreensão e intervenção nos processos de aprendizagem, buscando superar obstáculos cognitivos, emocionais e sociais que interferem no desenvolvimento escolar. Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre os fundamentos psicopedagógicos, à luz de autores como Bossa (2000), Fagali (2008), Scoz (1992), Sisto et al. (1996), Visca (1987) e Weiss (1997), articulando-os com a realidade vivenciada em escolas públicas localizadas em contextos de alta vulnerabilidade social. A partir da experiência prática como funcionária pública da educação, identificam-se discrepâncias significativas entre os princípios teóricos da psicopedagogia e as condições concretas de atendimento no espaço escolar. Essas disparidades manifestam-se na escassez de recursos humanos e materiais, na sobrecarga de profissionais e na ausência de políticas públicas efetivas que integrem a atuação psicopedagógica à rotina escolar. O estudo evidencia que, embora a psicopedagogia defenda a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem e a intervenção personalizada, a realidade socioeducacional impõe limites estruturais e institucionais que dificultam a plena aplicação desses fundamentos. A reflexão proposta busca contribuir para a construção de estratégias mais viáveis, que considerem as condições objetivas das escolas e promovam o diálogo entre teoria e prática, respeitando os princípios éticos da atuação psicopedagógica e a complexidade do contexto social em que as instituições estão inseridas.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Socioeducação; Vulnerabilidade Social; Aprendizagem Escolar; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Psychopedagogy, as an interdisciplinary field, presents itself as an area of knowledge focused on understanding and intervening in learning processes, seeking to overcome cognitive, emotional, and social obstacles that interfere with school development. This article aims to conduct a literature review on the psychopedagogical foundations, reflecting authors such as Bossa (2000), Fagali (2008), Scoz (1992), Sisto et al. (1996), Visca (1987), and Weiss (1997), connecting them with the reality experienced in public schools located in contexts of high social vulnerability. Based on practical experience as a public education employee, significant discrepancies were identified between the theoretical principles of psychopedagogy and the concrete conditions of service in the school environment. These disparities manifest themselves in the scarcity of human and material resources, the overload of professionals, and the absence of effective public policies that integrate psychopedagogical work into the school routine. The study highlights that, although psychopedagogy advocates for the centrality of the individual in the learning process and personalized intervention, the socio-educational reality imposes structural and institutional limitations that hinder the full application of these principles. The proposed reflection seeks to contribute to the development of more viable strategies that consider the objective conditions of schools and promote dialogue between theory and practice, respecting the ethical principles of psychopedagogical practice and the complexity of the social context in which these institutions operate.

Keywords: Psychopedagogy; Socio-Education; Social Vulnerability; School Learning; Educational Policies.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia consolidou-se no Brasil como um campo de atuação relevante para compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem, considerando a complexidade do sujeito e as múltiplas dimensões que interferem no processo educativo (BOSSA, 2000). Por sua natureza interdisciplinar, articula saberes da pedagogia, psicologia, neurociências e ciências sociais, buscando compreender não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, relacionais e culturais que influenciam a aprendizagem.

Entretanto, ao adentrar o cenário de escolas públicas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, constata-se que muitos dos fundamentos teóricos da psicopedagogia encontram obstáculos para sua efetiva aplicação. As condições de trabalho, a falta de recursos e a ausência de políticas públicas específicas comprometem a construção de um espaço escolar que seja, ao mesmo tempo, inclusivo, acolhedor e capaz de atender às demandas singulares dos alunos.

Minha experiência prática como funcionária pública na rede escolar permite observar, de forma concreta, as tensões entre a teoria amplamente discutida na literatura e a realidade vivida no cotidiano das escolas. Situações como turmas superlotadas, carência de materiais pedagógicos, insegurança no entorno escolar e fragilidade na articulação intersetorial (saúde, assistência social e educação) configuram um cenário que desafia a implementação dos princípios psicopedagógicos.

Dessa forma, este artigo propõe-se a realizar uma revisão bibliográfica aprofundada sobre os fundamentos psicopedagógicos, articulando-os com a socioeducação e com a análise crítica das dificuldades enfrentadas no atendimento educacional de crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade social. A revisão bibliográfica será orientada por autores consagrados no campo, como Bossa (2000), Scoz (1992), Visca (1987), Fagali (2008), Sisto et al. (1996) e Weiss (1997), bem como pelos princípios éticos estabelecidos pela ABPP (1993). Essa base teórica permitirá compreender como a psicopedagogia, enquanto área de conhecimento e prática, construiu ao longo das últimas décadas um corpo conceitual robusto voltado à compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades escolares e das estratégias de intervenção mais adequadas.

No entanto, ao analisar a realidade das escolas públicas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social, constata-se que existe um descompasso significativo entre a teoria e a prática, o que demanda uma reflexão crítica e a busca por soluções possíveis. Esse hiato é alimentado por múltiplos fatores, entre eles a precariedade da infraestrutura escolar, a sobrecarga de trabalho dos profissionais, a falta de recursos didáticos, a rotatividade de professores e a ausência de articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. A vivência prática em tais ambientes revela que, por mais consistentes que sejam as formulações teóricas da psicopedagogia, sua aplicação plena esbarra em obstáculos concretos e persistentes.

A socioeducação, nesse contexto, surge como um campo complementar e estratégico, pois direciona seu olhar para o desenvolvimento integral do sujeito e para a construção de oportunidades que superem as barreiras impostas pela exclusão social. Ao se articular com a psicopedagogia, a socioeducação contribui para ampliar a compreensão sobre o processo de aprendizagem, incorporando dimensões culturais, comunitárias e políticas. Essa articulação torna-se ainda mais necessária quando se considera que, em contextos vulneráveis, a escola muitas vezes é o único espaço institucional capaz de oferecer segurança, afeto e possibilidades de mobilidade social.

Assim, este estudo não se limita a uma sistematização de conceitos, mas busca também problematizar a efetividade desses fundamentos no cotidiano escolar. A intenção é discutir como os princípios psicopedagógicos podem ser ressignificados diante das demandas concretas do território, de modo que sejam adaptáveis e viáveis mesmo em condições adversas. Trata-se de defender uma prática que, sem renunciar à profundidade teórica, seja suficientemente flexível para acolher as especificidades de cada comunidade e de cada estudante.

Ao propor esse diálogo entre teoria e prática, o trabalho reafirma que a psicopedagogia não deve ser vista como um conjunto de técnicas estanques, mas como um campo vivo, em constante construção, que se enriquece na medida em que interage com a realidade. Para isso, é fundamental que os profissionais da área assumam uma postura investigativa e colaborativa, abrindo-se à escuta ativa de professores, estudantes, famílias e demais atores envolvidos no processo educativo.

Busca-se, assim, contribuir para o debate sobre práticas mais coerentes e efetivas, capazes de aproximar teoria e prática e, sobretudo, de respeitar o direito de todos à aprendizagem. Essa contribuição se expressa na defesa de políticas públicas que garantam condições de trabalho

adequadas, formação continuada para os educadores, suporte psicopedagógico institucionalizado e uma rede intersetorial sólida. Mais do que apontar falhas ou insuficiências, pretende-se indicar caminhos possíveis para que a psicopedagogia cumpra plenamente sua função social: a de promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, capaz de transformar vidas e reduzir desigualdades.

FUNDAMENTOS DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia, conforme Bossa (2000), nasceu da necessidade de compreender os processos de aprendizagem para além do rendimento acadêmico, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Trata-se de um campo interdisciplinar que reconhece o aluno como sujeito integral, portador de histórias, vivências e modos próprios de construir conhecimento. Ao deslocar o foco exclusivo das notas e resultados para a compreensão global do aprendiz, a psicopedagogia rompe com visões reducionistas da educação, propondo uma abordagem mais humanizada e centrada na singularidade de cada indivíduo.

No Brasil, essa área adquiriu contornos próprios, fruto de um diálogo constante com experiências internacionais, mas adaptada às especificidades culturais e socioeconômicas do país. A realidade brasileira, marcada por desigualdades profundas e por um sistema educacional heterogêneo, exige que o trabalho psicopedagógico considere tanto os avanços teóricos globais quanto as particularidades regionais. Assim, o psicopedagogo brasileiro, especialmente em ambientes de alta vulnerabilidade social, precisa atuar como mediador entre as propostas teóricas e as condições concretas de aprendizagem.

Scoz (1992) aponta que a atuação psicopedagógica pode se dar de duas formas principais: a clínica, que se concentra no atendimento individualizado fora do ambiente escolar, e a institucional, que se insere diretamente no cotidiano das escolas, participando da gestão pedagógica e da construção de estratégias coletivas. Esta última é especialmente relevante no contexto de escolas públicas, pois dialoga com as dificuldades estruturais, as relações entre profissionais e as práticas pedagógicas implementadas. Ao atuar institucionalmente, o psicopedagogo não apenas intervém sobre casos específicos, mas contribui para transformar a cultura escolar.

Visca (1987), por sua vez, ao formular a Epistemologia Convergente, propõe integrar diferentes referenciais teóricos e metodológicos, compreendendo que o processo de aprendizagem é resultado de uma teia de interações. Não se trata de buscar um único fator explicativo para as dificuldades escolares, mas de entender como elementos individuais, familiares, escolares e sociais se inter-relacionam. Essa visão amplia o alcance da intervenção psicopedagógica, evitando reducionismos e favorecendo soluções mais contextualizadas.

Nesse mesmo sentido, Sisto et al. (1996) ressaltam a importância da avaliação psicopedagógica como instrumento diagnóstico e formativo. Mais do que medir o desempenho acadêmico, a avaliação deve mapear barreiras e identificar potencialidades, considerando fatores emocionais, motivacionais e ambientais. Weiss (1997) reforça essa perspectiva ao afirmar que os

problemas de aprendizagem são multifatoriais e que qualquer tentativa de explicá-los exclusivamente por um viés seja ele cognitivo, social ou emocional incorre em risco de distorcer a compreensão do fenômeno.

Por fim, Fagali (2008) contribui ao destacar a psicopedagogia institucional como um espaço privilegiado de construção coletiva da aprendizagem. Essa abordagem parte do pressuposto de que o ambiente escolar, as práticas de sala de aula e as relações interpessoais influenciam diretamente o desenvolvimento dos estudantes. Em contextos de alta vulnerabilidade social, onde o capital cultural e material é desigual, essa dimensão coletiva torna-se ainda mais relevante, pois permite que o psicopedagogo atue como articulador de recursos, mediador de conflitos e promotor de estratégias colaborativas que beneficiem toda a comunidade escolar.

PSICOPEDAGOGIA E SOCIOEDUCAÇÃO

A socioeducação, compreendida como o conjunto de práticas educativas voltadas à formação integral do sujeito em contextos de desigualdade social, estabelece um diálogo profundo e direto com a psicopedagogia, na medida em que ambas se orientam por uma visão ampla de aprendizagem. Não se trata apenas de ensinar conteúdos acadêmicos, mas de reconhecer que o processo de aprender envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Essa concepção holística implica em compreender o estudante como um ser único, situado em um contexto específico, cujas vivências, histórias e relações influenciam diretamente seu desenvolvimento escolar e pessoal.

A psicopedagogia, nesse sentido, compartilha com a socioeducação a premissa de que a aprendizagem não é um ato isolado, mas um fenômeno permeado por relações humanas, experiências coletivas e significados socioculturais. Essa compreensão está em consonância com o que estabelece o Código de Ética da ABPP (1993), que orienta a atuação psicopedagógica para o respeito absoluto à singularidade do sujeito, considerando tanto as condições objetivas como acesso a recursos, infraestrutura escolar e políticas públicas quanto as condições subjetivas, que envolvem a autoestima, a motivação, as experiências anteriores de aprendizagem e a rede de apoio social.

Em regiões marcadas pela alta vulnerabilidade social, a socioeducação enfrenta desafios que vão muito além do campo pedagógico. Questões como violência urbana, déficit habitacional, insegurança alimentar, acesso restrito à saúde e fragilidade dos vínculos familiares configuram um cenário complexo, no qual a escola se vê, muitas vezes, como a única instituição de apoio efetivo para crianças e adolescentes. Esses fatores externos repercutem diretamente no desempenho escolar, nas relações interpessoais e na permanência dos estudantes na escola, tornando o trabalho educativo uma tarefa multifacetada.

Nesse contexto, a psicopedagogia, ao alinhar-se à socioeducação, precisa ir além da aplicação rígida de teorias ou protocolos pré-estabelecidos. Exige-se do psicopedagogo uma postura adaptativa, capaz de flexibilizar metodologias, contextualizar estratégias e potencializar recursos já existentes para atender às necessidades educacionais e sociais dos estudantes. Isso significa, por exemplo, utilizar materiais pedagógicos acessíveis e significativos para a realidade local, envolver a

comunidade no processo educativo e criar espaços de diálogo que fortaleçam a autonomia e a autoestima dos aprendizes.

Essa articulação entre psicopedagogia e socioeducação demanda também uma atuação intersetorial, envolvendo não apenas professores e gestores escolares, mas profissionais da saúde, assistência social, conselhos tutelares e organizações comunitárias. Quando essa rede de apoio é fortalecida, amplia-se a capacidade de resposta da escola frente aos desafios impostos pelo território. Mais do que um simples suporte pedagógico, o trabalho integrado torna-se um mecanismo de proteção social, capaz de prevenir a evasão escolar, reduzir índices de fracasso acadêmico e promover condições para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Assim, a integração entre socioeducação e psicopedagogia não é apenas desejável, mas necessária. Em vez de serem campos paralelos, essas áreas se complementam e se potencializam, especialmente quando orientadas por princípios éticos, por uma compreensão aprofundada da realidade social e por estratégias práticas que valorizem a singularidade e a dignidade de cada aprendiz.

DISCREPÂNCIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Apesar da robustez teórica apresentada por autores como Bossa (2000) e Visca (1987), a prática nas escolas públicas localizadas em contextos de alta vulnerabilidade social evidencia um abismo significativo entre o ideal e o possível. A literatura psicopedagógica aponta para a necessidade de individualizar o atendimento, compreender as especificidades de cada aluno e construir estratégias personalizadas que favoreçam seu processo de aprendizagem. No entanto, o cotidiano escolar, permeado por limitações estruturais e institucionais, impõe barreiras que dificultam a efetivação dessas propostas.

Entre os obstáculos mais recorrentes está a superlotação das turmas, que inviabiliza o acompanhamento próximo e individualizado preconizado pela teoria. Com salas de aula frequentemente contendo mais alunos do que a capacidade física e pedagógica permite, o professor encontra dificuldades para reconhecer e atender, de forma diferenciada, às demandas específicas de cada estudante. Além disso, a presença de múltiplas realidades socioculturais no mesmo grupo exige do educador um nível de adaptação e sensibilidade que, sem o apoio de recursos adequados, torna-se extenuante.

O atendimento psicopedagógico, quando existe de forma institucionalizada, tende a ser fragmentado, esporádico e restrito a casos mais críticos, transformando-se, muitas vezes, em intervenções de caráter emergencial. Essa dinâmica afasta-se do modelo preventivo e contínuo defendido por Visca (1987) e Bossa (2000), que enfatizam a importância de ações permanentes, planejadas e integradas ao cotidiano escolar. Na ausência de uma política sólida de acompanhamento, a psicopedagogia institucional corre o risco de limitar-se a “apagar incêndios”, sem conseguir atuar na raiz dos problemas de aprendizagem.

Outro fator agravante é a sobrecarga de funções atribuídas aos professores e às equipes gestoras. Em muitas escolas, o docente acumula responsabilidades que extrapolam a dimensão pedagógica, assumindo tarefas administrativas, disciplinares e até assistenciais. Essa multiplicidade de papéis, embora necessária diante da realidade local, reduz o tempo e a energia disponíveis para planejar e implementar estratégias psicopedagógicas efetivas. Do mesmo modo, diretores e coordenadores pedagógicos enfrentam a pressão de atender demandas burocráticas e de resultados, em detrimento de um acompanhamento mais qualitativo do processo de ensino-aprendizagem.

A falta de articulação intersetorial representa outro desafio central. Embora seja amplamente reconhecido que a aprendizagem é influenciada por fatores de saúde, assistência social e segurança, a integração entre esses setores ainda é incipiente. A ausência de diálogo e de protocolos compartilhados dificulta o encaminhamento adequado de casos e impede a construção de estratégias conjuntas que possam garantir a continuidade do atendimento. Sem essa rede de apoio, o acompanhamento psicopedagógico perde força e não consegue romper o ciclo de dificuldades que afeta muitos estudantes.

Assim, constata-se que a distância entre teoria e prática não é fruto apenas de desconhecimento ou resistência por parte dos profissionais da educação, mas de um conjunto de fatores estruturais e sistêmicos que condicionam a atuação psicopedagógica. Superar essa lacuna exige investimentos em políticas públicas integradas, ampliação do número de profissionais especializados nas escolas e valorização de uma abordagem colaborativa que envolva toda a comunidade escolar e demais setores da sociedade.

BARREIRAS ESTRUTURAIS E CULTURAIS

As barreiras que dificultam a efetivação da psicopedagogia em contextos de vulnerabilidade social apresentam-se de forma multifacetada, abrangendo tanto aspectos estruturais quanto culturais. Essas dimensões se inter-relacionam e, muitas vezes, se retroalimentam, criando um cenário no qual a implementação de práticas psicopedagógicas eficazes se torna um desafio constante para as instituições de ensino e seus profissionais.

No âmbito estrutural, a precariedade da infraestrutura escolar constitui um dos entraves mais evidentes. Muitas escolas carecem de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades psicopedagógicas, como salas de atendimento individualizado, ambientes adaptados para alunos com deficiência ou recursos multimídia que favoreçam metodologias ativas. Além disso, a falta de materiais pedagógicos diversificados e atualizados limita a possibilidade de desenvolver intervenções personalizadas, que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Em paralelo, a ausência de profissionais especializados como psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais em número suficiente para atender à demanda real impede que o acompanhamento seja contínuo e que as ações sejam planejadas de forma integrada.

No que se refere às barreiras culturais, destaca-se a resistência de alguns profissionais e famílias em aderir a novas práticas e metodologias. Essa resistência pode ter múltiplas origens: em

alguns casos, está relacionada ao desconhecimento sobre os fundamentos da psicopedagogia e seus benefícios; em outros, decorre de experiências anteriores frustrantes ou de uma percepção de que essas práticas demandariam mudanças radicais na rotina escolar ou familiar, o que gera insegurança. Há, ainda, situações em que crenças e valores profundamente enraizados sobre o papel da escola e sobre o processo de aprendizagem entram em choque com abordagens mais contemporâneas e inclusivas.

Fagali (2008) enfatiza que a construção de uma cultura escolar inclusiva e colaborativa é um processo que exige tempo, paciência e investimento contínuo. Em contextos de alta vulnerabilidade social, contudo, essa construção é frequentemente atravessada por urgências cotidianas e pela escassez crônica de recursos, o que compromete a implementação consistente de práticas inovadoras. Nessas circunstâncias, a escola se vê obrigada a priorizar demandas emergenciais como questões disciplinares, evasão escolar ou carências materiais em detrimento de projetos estruturantes de médio e longo prazo.

Superar essas barreiras demanda políticas públicas consistentes, capazes de garantir infraestrutura adequada, recursos pedagógicos acessíveis e profissionais qualificados para o atendimento integral dos estudantes. Além disso, é essencial investir em formação continuada que aproxime teoria e prática, fornecendo aos educadores ferramentas para compreender e aplicar os princípios psicopedagógicos em sua rotina.

Por fim, a efetivação de uma psicopedagogia transformadora em contextos de vulnerabilidade depende de um engajamento coletivo, que envolva não apenas a equipe escolar, mas também famílias, comunidade e outros setores da sociedade. Esse compromisso conjunto é o que possibilitará a construção de uma escola capaz de atender às necessidades educacionais de todos os alunos, reduzindo desigualdades e promovendo oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO POSSÍVEIS

Para que seja possível aproximar teoria e prática no âmbito da psicopedagogia aplicada às escolas públicas, torna-se imprescindível pensar em estratégias de intervenção que, ao mesmo tempo, preservem a qualidade pedagógica e sejam viáveis diante das limitações impostas pelo contexto. A primeira delas diz respeito à formação continuada dos professores, que deve priorizar a capacitação em práticas psicopedagógicas adaptadas à realidade local. Não se trata apenas de oferecer cursos teóricos, mas de promover espaços de reflexão e troca de experiências, nos quais os educadores possam relacionar diretamente os conteúdos aprendidos às situações concretas vividas em sala de aula. Esse processo formativo deve reconhecer e valorizar o saber prático dos docentes, permitindo que novas metodologias sejam incorporadas sem romper bruscamente com o que já é realizado, mas sim ampliando e qualificando as práticas existentes.

Outro aspecto fundamental é o fortalecimento das parcerias intersetoriais, envolvendo setores como saúde, assistência social e organizações da comunidade. Essas parcerias permitem que o atendimento ao estudante não se restrinja à dimensão escolar, mas contemple também as condições

de vida que influenciam diretamente seu desempenho acadêmico. A integração entre diferentes áreas de atuação possibilita a criação de uma rede de apoio mais ampla e eficaz, garantindo que questões relacionadas à saúde física e mental, segurança alimentar e proteção social sejam tratadas de forma articulada. Quando esses setores atuam de maneira coordenada, o impacto positivo sobre a aprendizagem é potencializado, pois o aluno passa a ser compreendido em sua totalidade.

No que se refere aos recursos pedagógicos, é preciso considerar que, em muitas escolas de alta vulnerabilidade social, a escassez é um fator constante. Por isso, a utilização de materiais acessíveis e de baixo custo, aliados a metodologias participativas, mostra-se como uma alternativa viável e eficaz. Essa abordagem estimula a criatividade dos professores e dos próprios estudantes, que passam a ver o aprendizado como um processo dinâmico e possível, mesmo diante de limitações materiais. O importante é que esses recursos sejam pensados de forma contextualizada, respondendo às necessidades e aos interesses da comunidade escolar, para que realmente façam sentido no cotidiano dos alunos.

Por fim, a implementação de grupos de apoio e rodas de conversa com famílias surge como uma estratégia potente para ampliar o engajamento e a corresponsabilidade no processo educativo. Tais espaços permitem a construção de vínculos mais sólidos entre escola e comunidade, possibilitando que as famílias compreendam o papel da psicopedagogia e se sintam parte integrante das ações propostas. Essa aproximação também contribui para que os desafios enfrentados pelos alunos sejam abordados de forma conjunta, fortalecendo a rede de suporte emocional e social que sustenta a aprendizagem.

Embora tais estratégias não tenham o poder de eliminar por completo as dificuldades estruturais e culturais enfrentadas pelas escolas públicas, elas representam passos concretos para criar um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. A articulação entre formação docente, parcerias intersetoriais, uso criativo de recursos e participação ativa das famílias configura-se, portanto, como um caminho possível e necessário para reduzir a distância entre o que é defendido pela teoria psicopedagógica e o que se consegue implementar na prática escolar.

EXPERIÊNCIA PRÁTICA E ANÁLISE CRÍTICA

Minha experiência como funcionária pública atuando em escolas de alta vulnerabilidade social confirma que a teoria psicopedagógica oferece instrumentos extremamente valiosos para compreender e intervir nos desafios da aprendizagem. Os referenciais teóricos fornecem uma base sólida para identificar barreiras cognitivas, afetivas e sociais que impactam o desempenho escolar, além de indicar caminhos metodológicos que podem favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes. Contudo, a vivência cotidiana revela que, quando não se dispõe de condições materiais, humanas e institucionais adequadas, o alcance desses instrumentos torna-se limitado, e sua eficácia sofre um impacto significativo.

É comum observar que professores e gestores conhecem, ao menos de forma geral, os fundamentos da psicopedagogia, compreendem sua relevância e reconhecem a importância de estratégias adaptadas às necessidades individuais dos alunos. No entanto, esse conhecimento, por si só, não garante a aplicação efetiva das práticas. Sem apoio técnico especializado, acompanhamento contínuo e disponibilidade de recursos pedagógicos, grande parte das ideias e metodologias permanece no plano teórico, sem alcançar o cotidiano da sala de aula. Isso cria uma lacuna entre o que se sabe que precisa ser feito e o que efetivamente se consegue realizar.

Em muitos casos, a intervenção psicopedagógica, quando existente, restringe-se a ações pontuais, como encaminhamentos para serviços externos ou atendimentos emergenciais em situações críticas. Embora esses procedimentos sejam importantes, eles carecem da continuidade e do acompanhamento sistemático necessários para promover mudanças estruturais e duradouras. Essa fragmentação no atendimento impede que se estabeleçam relações de confiança e que se desenvolvam projetos pedagógicos consistentes, capazes de transformar a realidade escolar a médio e longo prazo.

Essa constatação reforça a urgência de repensar tanto as políticas educacionais quanto as práticas institucionais. É necessário criar condições para que o atendimento às necessidades educacionais não se limite a respostas reativas diante de problemas já instalados, mas passe a adotar uma perspectiva preventiva e integrada. Isso implica em garantir que as escolas tenham equipes multiprofissionais completas, infraestrutura adequada, materiais pedagógicos de qualidade e tempo de planejamento efetivo para que os professores e demais agentes educacionais possam articular ações conjuntas.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas valorizem e fortaleçam a atuação psicopedagógica institucional como parte estruturante da dinâmica escolar, e não como um recurso periférico ou emergencial. Isso significa que o trabalho psicopedagógico deve estar presente no planejamento pedagógico, na formação continuada e na gestão escolar, garantindo que suas contribuições sejam incorporadas de forma orgânica ao cotidiano da escola. Só assim será possível transformar o conhecimento teórico em ações concretas e efetivas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia de forma clara que a psicopedagogia, apesar de seu potencial teórico e metodológico amplamente reconhecido na literatura especializada, enfrenta barreiras significativas para se efetivar plenamente em contextos de alta vulnerabilidade social. O campo psicopedagógico oferece instrumentos robustos para compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem, incorporando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Contudo, quando transposto para a realidade de muitas escolas públicas, especialmente aquelas situadas em territórios

socialmente fragilizados, esse potencial encontra obstáculos que comprometem a sua aplicabilidade e alcance.

A discrepância entre o que é defendido na teoria e o que é possível na prática escolar está diretamente relacionada a fatores estruturais, culturais e políticos que atuam de maneira interdependente. Do ponto de vista estrutural, a escassez de recursos materiais, a precariedade da infraestrutura, a ausência de profissionais especializados em número suficiente e a sobrecarga das equipes escolares dificultam a implementação de intervenções psicopedagógicas consistentes e contínuas. No aspecto cultural, a resistência a mudanças metodológicas, a falta de informação sobre os benefícios da psicopedagogia e a manutenção de práticas tradicionais centradas exclusivamente no conteúdo acadêmico limitam a abertura para abordagens mais integradas e inclusivas. Já no campo político, a ausência ou fragilidade de políticas públicas específicas e de longo prazo compromete a criação de condições sustentáveis para o trabalho psicopedagógico, fazendo com que ele dependa, muitas vezes, de iniciativas pontuais ou da boa vontade de gestores e profissionais.

Dentro desse cenário, o alinhamento entre psicopedagogia e socioeducação apresenta-se como um caminho promissor e necessário. Ambas as áreas compartilham o compromisso ético e metodológico com a formação integral do sujeito, defendendo a superação das desigualdades e o reconhecimento da singularidade de cada aprendiz. Ao trabalhar em conjunto, psicopedagogia e socioeducação podem ampliar a compreensão das múltiplas dimensões que afetam a aprendizagem, articulando ações pedagógicas com estratégias de proteção social, fortalecimento comunitário e promoção de cidadania. Essa integração possibilita que a escola atue não apenas como transmissora de conteúdos, mas como espaço de acolhimento, desenvolvimento e transformação social.

No entanto, para que essa articulação seja efetiva, é imprescindível um investimento contínuo em políticas públicas que assegurem condições materiais e humanas adequadas. Isso inclui a ampliação das equipes multiprofissionais nas escolas, a destinação de recursos financeiros para aquisição de materiais pedagógicos diversificados, a melhoria da infraestrutura física e tecnológica e a valorização dos profissionais da educação. Paralelamente, a formação continuada deve ser tratada como prioridade, proporcionando aos educadores oportunidades de aprofundar conhecimentos sobre práticas psicopedagógicas e estratégias socioeducativas, sempre contextualizadas às realidades locais.

Outro elemento fundamental é o fortalecimento das redes de apoio, que devem incluir não apenas a comunidade escolar, mas também serviços de saúde, assistência social, conselhos tutelares, organizações não governamentais e outros atores relevantes do território. Essas redes, quando bem articuladas, permitem respostas mais rápidas e eficazes às demandas dos estudantes, além de criar um ambiente de corresponsabilidade no cuidado e no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Assim, este estudo reforça que a aproximação entre teoria e prática exige mais do que a simples adaptação de conceitos psicopedagógicos à realidade escolar. É necessário construir estratégias que partam das condições reais das escolas, reconheçam a complexidade dos contextos

sociais em que estão inseridas e valorizem o protagonismo dos profissionais que atuam na linha de frente. Somente a partir dessa postura será possível potencializar o impacto da psicopedagogia e da socioeducação, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e capaz de transformar vidas.

REFERÊNCIAS

- ABPp – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de Ética da ABPP**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 1-4, 1993.
- BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- 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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- FAGALI, Eloisa Quadros. **Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar, dinâmica e construção na sala de aula**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FERREIRA, Adriana; COSTA, Maria Tereza. **A psicopedagogia em contextos de vulnerabilidade social: desafios e possibilidades**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 92-104, 2021.
- LIMA, Solange Helena. **A socioeducação como instrumento de inclusão e desenvolvimento humano**. *Cadernos de Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 55-70, 2019.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação, administração e democracia**. São Paulo: Cortez, 2016.
- SCOZ, Beatriz; CALDAS, Luciana Maria; WEISS, Maria Lúcia Lemme; et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Vera Lúcia; DANTAS, Heloysa; et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

A APRENDIZAGEM POR MEIO DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEARNING THROUGH FAIRY TALES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



PRISCILA RODRIGUES LIMA SANTOS

Graduação em Artes Visuais pelo Instituto Educar (2025); Especialista em Alfabetização e Letramento; Professora da Rede Municipal de Educação Infantil no Estado de São Paulo

RESUMO

A literatura dos contos de fadas em particular, ainda podem propiciar aos pequenos um apoio a formação de sua personalidade uma vez que os personagens se dividem em belas e feias, boas e más, poderosos e sem poder, ajudando na compreensão dos valores e crenças sociais sustentando os princípios morais e éticos da sociedade em que vivemos. As narrativas mostram o mundo, a vida em sociedade através da simbologia. O trabalho com Literatura Infantil é muito rico e gratificante. Trabalhar com histórias permite levar as crianças a viajar para outro mundo real, além de propiciar momentos de alegria e desenvolver a fantasia enriquecendo a mente. Essa pesquisa tem o objetivo principal valorizar o trabalho com Literatura Infantil desde a Educação Infantil, período em que embora as crianças ainda não saibam ler convencionalmente, mas podem através do contato com os livros desenvolver muitas habilidades que auxiliam em seu desenvolvimento intelectual e socioafetivo. Contar e ouvir histórias é uma forma de estar junto em harmonia, recriando a vida no seu significado mais profundo, por este motivo o educador precisa estar construindo e reconstruindo constantemente sua prática de forma reflexiva de forma a estimular o hábito e o prazer pela leitura em suas crianças.

Palavras-Chave: Contos de fadas; Educação Infantil; Literatura.

SUMMARY

Fairy tales, in particular, can also support children in developing their personalities, as characters are divided into beautiful and ugly, good and evil, powerful and powerless, helping them understand social values and beliefs, upholding the moral and ethical principles of our society. Narratives portray the world and life in society through symbolism. Working with children's literature is incredibly rich and rewarding. Working with stories allows children to travel to another, real world, in addition to providing moments of joy and developing fantasy, enriching their minds. The main objective of this research is to promote the importance of working with children's literature from early childhood education onwards, a period in which children, although not yet able to read conventionally, can develop many skills

through contact with books that aid their intellectual and socio-emotional development. Telling and listening to stories is a way of being together in harmony, recreating life in its deepest meaning. Therefore, educators need to constantly construct and reconstruct their practice reflectively to encourage the habit and pleasure of reading in their children.

Keywords: Fairy Tales; Early Childhood Education; Literature.

INTRODUÇÃO

Na educação infantil o trabalho com a leitura de histórias, em particular os contos de fadas podem permitir levar as crianças a viajar para um outro universo, além de propiciar momentos de alegria e desenvolver a fantasia enriquecendo a mente. Pois, é com a leitura para esses pequenos que se amplia seu repertório de histórias e também dá a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado antes mesmo de saberem ler.

Nesse sentido, esse trabalho pretende fazer um estudo, junto a vários autores, sobre a importância da literatura infantil, seu valor como obra de arte, como recurso pedagógico e como instrumento a ser utilizado pela criança para obtenção de possíveis soluções para seus conflitos além do desenvolvimento do gosto pela leitura. Abordando mais especificamente os “Contos de Fadas”, apresentando sua importância e o seu significado para crianças e como eles conseguem transmitir em uma linguagem simbólica, conteúdos que conduzem ao mundo de sonho e fantasia, onde o mistério transcende a palavra e esta é divulgada com base em seu mais puro fundo de verdade.

Para que a escola tenha o desenvolvimento desejado é necessária a utilização de recursos que facilitem a integração e dinamização do processo ensino aprendizagem e entre os recursos existentes, destacamos o trabalho com histórias infantis (ou contos de fadas), instrumento indispensável como apoio didático pedagógico e cultural, e também elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas.

Dessa forma, entende-se que ao as crianças estarem em contato constante com os livros, em especial os contos de fadas, têm um desenvolvimento maior da competência para realizarem futuras produções de textos e na compreensão dos textos que virão a ler. Possibilitando ainda o aprendizado sobre a direção da escrita, a existência de outros sinais gráficos diferentes das letras, como os sinais de pontuação, podendo localizar letras e palavras que já conheça, identificar rimas e a existências de outras palavras dentro de palavras.

CONTOS DE FADAS, CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Coelho (1987), em “O conto de Fadas”, estudou sua origem e inserção na história dos povos. A autora inicia distinguindo os contos de fadas dos contos maravilhosos. Os primeiros são diferentes dos últimos pôr possuírem argumentos que se desenvolvem “dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida...) e tem como eixo gerador uma problemática existencial...” A e fabulação do conto de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas como verdadeiro

ritual iniciativo, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa que encarna o ideal a ser alcançado”.

Dessa forma, o trabalho com contos de fadas é um instrumento muito importante no estímulo à leitura, ao desenvolvimento da linguagem, é um passaporte para a escrita, desperta o senso crítico e principalmente faz a criança sonhar. E os professores são os mediadores desse processo, tendo uma tarefa muito importante que é de envolver a criança na história dando vida aos sonhos, o despertar das emoções transportando para o mundo da fantasia.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1989, p.17). (adaptado)

Antes mesmo do surgimento da escrita, todo o conhecimento era transmitido através da fala. Com isso, podemos afirmar que os contadores nasceram com a humanidade, pois lhes cabia discutir fatos, encadear acontecimentos, perpetuar crenças, manter uma tradição além de repassar o conhecimento.

A Literatura infantil, em destaque os contos de fadas, passou a influenciar a formação das pessoas, dividindo as personagens em belas e feias, boas e más, poderosos e sem poder, ajudando na compreensão dos valores e crenças sociais sustentando os princípios morais e éticos da sociedade em que vivemos. As narrativas mostram o mundo, a vida em sociedade através da simbologia.

Segundo Brandão (2011, p.67), “o conto de fadas procede de um modo conforme [...] a criança pensa e experimenta o mundo”.

Nóbrega (2009, p.20) demonstra que os contos partem de uma organização simples e dinâmica, “mantém uma estrutura fixa, partem de um problema vinculado à realidade que desequilibra a tranquilidade inicial, buscam soluções no plano da fantasia e necessitam de elementos mágicos para, enfim, trazer de volta a realidade”, possibilitando à criança interação com um mundo bem próximo de seu modo de percepção do mundo.

Pesquisadores modernos decifraram contos velhos de 4 mil anos, gravados pelos babilônios, hititas, cananeus, e alguns afirmam mesmo haver encontrado vestígios de certos temas, ainda hoje preservados em histórias que remontam a 25 mil anos antes de Cristo. (SILVEIRA, N, 1996, p.47)

Nas primeiras idades do mundo, os homens não escreviam. Conservavam suas lembranças na tradição oral. Onde a memória falhava, entrava a imaginação para supri-la e a imaginação era o que povoava de seres o seu mundo.

Todas as formas expressivas nasceram, certamente, a partir do momento em que o homem sentiu necessidade de procurar uma explicação qualquer para os fatos que aconteciam ao seu redor, os sucessos de sua luta contra a natureza, os animais e as inclemências do meio ambiente, uma espécie de exorcismo para espantar os espíritos do mal e trazer para sua vida os atos dos espíritos do bem.

Para Sosa (1982), a literatura fantasista foi a forma privilegiada da Literatura Infantil, desde seus primórdios (séc. VII), até a entrada do Romantismo, quando o maravilhoso dos contos populares é definitivamente incorporado ao seu acervo (pelo trabalho dos irmãos Grimm, na Alemanha; de Hans Christian Andersen, na Dinamarca; Garret e Herculano em Portugal, etc).

A literatura infantil nasceu na Europa no século XVII, precisamente em 1697, com a publicação dos Contos da mãe gansa, de Charles Perrault. Oriundos das narrativas orais, dos contos populares de magia dos camponeses dos séculos XII e XIII, os contos populares de magia dos camponeses dos séculos XII e XIII, os contos de fadas institucionalizam-se como gênero literário aristocrático, porta-vozes dos padrões morais de civilização da França de Luís XIV. Mais de cem anos depois os irmãos Grimm criam um novo modelo de contos de fada, baseados nos princípios nacionalistas da Alemanha romântica do século XIX.

Cerca de vinte anos após a coletânea dos irmãos Grimm, o dinamarquês Hans Christian Andersen, baseado na cultura popular nórdica, publica em torno de duzentos contos infantis sob o título geral de Eventyr (Contos). Dentro de um estilo afetuoso e sentimental, os contos de Andersen aproximam-se mais do espírito romântico. E, assim, em diferentes contextos históricos, com valores ideológicos particulares, inscrevem-se os contos de fadas e, também, as fábulas, no cenário universal da literatura infantil. (VILLARDI, 1997),

Tais contos de fada chegam ao Brasil, no século XIX, em traduções portuguesas de difícil leitura para a infância da época, distanciando o leitor do convívio prazeroso com esse imaginário. Somente em 1894, a partir da publicação dos Contos da Carochinha, de Alberto Figueiredo Pimentel, a criança brasileira passa a ter uma leitura mais nacional deste maravilhoso feérico.

Revisitando a tradição oral e sinalizando uma orientação brasileira no tratamento dos contos de fada, Figueiredo Pimentel introduziu a Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. Mas foi Monteiro Lobato quem fortaleceu essa leitura do Brasil, revolucionando e renovando os alicerces do literário para crianças.

Além dos nove volumes de Traduções Adaptações, contendo contos de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e de Andersen, Lobato, numa memória intertextual desse maravilhoso antigo, traz para o Sítio do Pica-pau Amarelo alguns dos mais importantes personagens dos Contos da Carochinha. (CRESSWELL, 1988).

ESTRUTURAS BÁSICAS DOS CONTOS DE FADAS

Quem lê “Cinderela” não imagina que há registros de que essa história já era contada na China, durante o século IX d.C.. E, assim como tantas outras, tem-se perpetuado há milênios, atravessando toda força e a perenidade do folclore dos povos, sobretudo, através da tradição oral.

Pode-se dizer que os contos de fadas, na versão literária, atualizam ou reinterpretam, em suas variantes questões universais, como os conflitos do poder e a formação dos valores, misturando realidade e fantasia no clima do “Era uma vez...”

Pôr lidarem com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até os dias atuais. Neles encontramos o amor os medos, as dificuldades de ser criança, as carências (materiais e afetivas), as autodescobertas, as perdas, a solidão e o encontro. (PAZ, 1995).

Os contos de fadas caracterizam-se pela presença do elemento “fada”. Etimologicamente, a palavra fada vem do latim *fatum* (destino, fatalidade, oráculo).

Tornaram-se conhecidas como seres fantásticos ou imaginários de grande beleza, que se apresentam sob forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível.

Podem, ainda, encantar o Mal a apresentarem-se como o avesso da imagem anterior, isto é como bruxas. Vulgarmente, se diz que fada e bruxa são formas simbólicas das eternas dualidades da mulher, ou da condição feminina.

De acordo com Perroti (1999), o enredo básico dos contos de fadas expressa obstáculos, ou provas, que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciática, para que o herói alcance sua autorrealização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro “eu”, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado.

Os contos caracterizam-se pela seguinte estrutura:

- **Início** – nele aparece o herói ou (heroína) e sua dificuldade ou restrição. Problemas vinculados à realidade, como estados de carência, penúria, conflitos, etc., que desequilibram a tranquilidade inicial;
- **Ruptura** – é quando o herói se desliga de sua vida concreta, sai da proteção e mergulha no completo desconhecido;
- **Conforto e superação de obstáculos e perigos** – busca de soluções no plano da fantasia com a introdução de elementos imaginários;
- **Restauração** – início do processo de descobrir o novo, possibilidades, potencialidades e polaridades opostas;
- **Desfecho** – volta à realidade. União dos opostos, germinação, florescimento, colheita e transcendência.

Finalizando, cabe lembrar que, para que o conto de fadas atue na mente infantil, enriquecendo suas experiências internas, é necessário que o texto não sofra mutilações da adaptação, pois os símbolos organizam-se na história formando uma composição, cujos elementos não podem ser dissociados, pois prejudicam a sua significação global.

Para isso torna-se necessário discorrer sobre a teoria psicanalítica para melhor compreensão.

O QUE OS CONTOS DE FADAS NOS ENSINAM?

Os contos ensinam um pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; mesmo porque estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. No entanto, através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as possíveis soluções, do que com qualquer outro tipo de história dentro de uma compreensão infantil. (RIBEIRO, 1994).

Como a criança em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores permitam. A criança necessita de ideias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e criar ordem na vida. Necessita de uma educação moral, através de conceitos significativos. Não é o fato do mal punido no final da história que torna nossa imersão nos contos de fadas uma experiência de educação moral, embora isto se dê.

Nos contos de fadas, como na vida real a punição ou o temor dela é apenas um fator limitado de intimidação de crime. A convicção de que o crime não compensa é um meio de intimidação muito efetivo, e esta razão pela qual nas histórias de fadas a pessoa má sempre perde. Não é o fato da virtude vencer no final que promove a moralidade, mas se o herói for mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas provas e tribulações, e triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa. A criança faz tais modificações pôr conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói imprimem moralidade sobre ela.

A criança encontra este tipo de significado nos contos de fadas. Através dos séculos, os contos de fadas foram recontados, tornando-se cada vez mais refinados e, passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira especial que atinge desde a mente ingênua até a do adulto sofisticado.

Os contos de fadas transmitem mensagens à mente consciente, à pré-consciente e a inconsciente. Sem dúvida alguma, os contos começam onde a criança realmente se encontra, no seu ser psicológico e emocional.

Falam de suas pressões internas graves de modo que ela inconscientemente compreende, oferecendo exemplos de soluções temporárias e até para as dificuldades abordadas.

Os contos de fadas transmitem à criança mensagens como a luta contra as dificuldades graves da vida, que são inevitáveis. Ao se defrontar de modo firme, ao invés de se intimidar, superará e denominará todos os obstáculos e, ao final, sairá vitoriosa.

Dessa forma, Freitas (1986) salienta que os contos de fadas provocam vários sentimentos como medo, alegria, tristeza e angústia, o que nos leva a refletir, num processo desafiador e motivador favorecendo a formação da personalidade da criança. São as histórias que desenvolvem o gosto pela leitura, provocando prazer, amor à beleza, a observação, as experiências, o lado artístico e fazem a ponte entre fantasia e realidade. Nesse momento as crianças são capazes de dar sequência lógica aos fatos, a ordem das coisas e acontecimentos, ampliar seu vocabulário e criar o gosto pela literatura.

A leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita.

Cada criança é única, passa por estágios psicológicos que durante seu desenvolvimento precisam ser observados e respeitados. Essas etapas dependem da idade, do nível de conhecimento, domínio do mecanismo de leitura e do nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual. Tudo isso deve ser levado em conta no momento da escolha da história a ser lida ou contada, mas podemos perceber que o contato com os livros desde cedo, vai aumentando gradualmente o prazer e o gosto pela leitura. (HELD, 1980).

A escolha de textos bem selecionados, a teatralidade e a caracterização são condições importantes e favorecem o momento da contação. Os professores devem manter essa magia, pois em um mundo tão globalizado e informatizado, o espaço para os livros vai ficando escasso.

Contar e ouvir histórias é uma forma de estar junto em harmonia, recriando a vida no seu significado mais profundo. Nesse sentido, o conto de fadas é absolutamente real na medida em que fala daquilo que é especificamente humano, primitivo – os amores, as raivas, as invejas, as ambições – e aponta para um mundo melhor, onde o mais importante não são os bens materiais, concretos, mas as riquezas abstratas da beleza, da bondade, da justiça, do perdão e do amor. Nos contos de fadas habitam, enfim, núcleos verdadeiros de curiosidade, de experimentação, de coragem e de inventividade pela aprendizagem real.

O HÁBITO DA LEITURA

É importante ressaltar que ao ouvir histórias, contos fábulas ou mesmo fatos do dia a dia, a criança já está assimilando alguns aspectos de aprendizagem literária, constituindo-se assim um importante recurso no processo ensino aprendizagem. A aprendizagem ocorre quando existe motivação, desafio.

A ação pedagógica deve ser envolvente e cativante. A literatura infantil trabalhada de forma lúdica, criativa, desperta não só o interesse pelo mistério, pelo sonho e magia, mas, sobretudo o gosto em criar, reproduzir, compreender e analisar suas formas bem como intencionalidade dos fatos.

O conto de fadas é psicologicamente mais convincente porque coloca a criança diante de uma situação-problema cuja solução ela encontrará graças à sua capacidade de imaginar.

Repensar sua atuação, avaliar estratégias, utilizar e redimensionar suas ações. Este movimento de ação-reflexão possibilita a formação de profissionais reflexivos. (KLEIMAN, 1992).

Como professores em formação, sabemos o quanto é importante e fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança o contato com o mundo mágico de literatura. Isso porque acreditamos que a leitura é capaz de transportar a criança para os mais variados lugares, mexendo com a fantasia e com os seus sonhos, dando um ar mais colorido à sua vida. Ela gosta de ouvir muitas histórias... Escutá-las, é o início da aprendizagem para ser um leitor, crítico e criativo, desenvolvendo a criatividade, a imaginação e o gosto pela leitura.

A partir do século XVIII, a Educação Infantil aparece, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa,. As creches tinham a função de servir como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores, assim surgiram,, com um caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha. Nesse sentido, tinha como função principal de guarda das crianças.

Uma nova função passa a ser atribuída a Educação Infantil, a partir do século XIX, mais relacionada à ideia de “educação” do que a de assistência. A função dessa era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias.

A elaboração da abordagem da privação cultural veio fundamentar e fortalecer a crença de que esse período como instância capaz suprir as “carências” culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Vista dessa forma, a Educação Infantil, como função preparatória, resolveria o problema do fracasso escolar que afetava principalmente as crianças negras e filhas imigrantes, naqueles países.

Prevêem momentos de análise e reflexão sobre determinados livros e documentos, em trabalho de grupo, de modo a proporcionar o debate e a desenvolver o sentido crítico.

Proceder-se-á à articulação e ao complemento sistemático dos conhecimentos adquiridos, atividades práticas desenvolvidas com a experiência e os saberes dos professores, bem como à continua avaliação do trabalho autônomo.

Trata-se de um equilíbrio da personalidade, o conto ajuda a criança a resolver os seus medos, identificando-se com os heróis que sempre se saem bem e a criança fica tranquilizada. Sozinhas elas seriam incapazes de inventar histórias com o material imaginativo, as imagens, que os contos lhes proporcionam para ajudar a resolver seus problemas.

Os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas ou más, belas ou feias, poderosas ou fracas, facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta ou convívio social. (FARIA, 1997).

É importante que as crianças contem histórias, porque assim passam a dominar a construção da língua materna e elaborar o seu próprio discurso, entrando em relação aos tipos de história a

pesquisa mostra que, enquanto o universo das meninas é formado pelos contos de fadas, os meninos preferem histórias de mistério e ação.

Toda criança chega à Escola sabendo contar histórias, relatar algo. Os contos de fadas fazem parte do universo infantil desde muito cedo. Trabalhá-los na Escola amplia o leque de oportunidades.

Contar histórias clássicas ou inventadas, ajuda na formação do inconsciente infantil, promove a interação e inicia a criança no mundo das artes. É uma tradição fundamental para o crescimento de uma criança, elas vêem heróis e heroínas encarando obstáculos, vão aprendendo que é preciso enfrentar um problema e buscar solução. A literatura infantil como arte a ser desenvolvida na sala de aula deve ocorrer em nível de sensibilidade e emoção, como expressão de sentimentos, como exercício contínuo de descoberta, aguçando a curiosidade, abrindo espaço para fluir o pensamento divergente onde não existe o certo e o errado ou simplesmente resposta única.

Em análise, os contos de fadas valorizam e ampliam as fronteiras entre as raízes da infância e suas relações com os personagens das histórias. Imaginar, satisfazer desejos, colocar-se no lugar do outro através das próprias expectativas e necessidades inconscientes ... rir... chorar... vivenciar cada momento, ser fada em um dia e bruxa no outro, querer matar a mãe e logo em seguida amá-la, desejar o pai e buscar no príncipe encantado qualidades semelhante, dos monstros que às vezes tem que combater durante a vida, caminhar para uma totalidade, uma busca de respostas objetivas em um mundo subjetivo repleto de simbolizações, é primordial para o equilíbrio e amadurecimento interno. (BETTELHEIM, 1998).

As atividades que estimulam o hábito da leitura, o conhecimento dos diferentes tipos de fontes literárias e a utilização metódica para obtenção de material bibliográfico são fatores que influenciam o aprendizado nos seus diversos momentos da vida. Assim os serviços bibliotecários de incentivo à leitura para crianças, integrados ao processo de ensino aprendizagem, favorecem o desenvolvimento e consolidação do hábito de leitura. Nesse sentido algumas ações e estratégias e a parceria entre professores e bibliotecários podem favorecer esse processo:

- Incluir a hora do conto nas rotinas das turmas.
 - Desenvolver atividades pedagógicas junto com professores baseadas em histórias infantis na hora do conto.
 - Demonstrar aos professores e alunos as possibilidades dos acervos
 - Organizados em bibliotecas no processo de ensino-aprendizagem. Demonstrar aos professores e alunos as possibilidades dos serviços de uma biblioteca escolar no estímulo ao desenvolvimento do hábito de leitura e da pesquisa.
- Proporcionar aos participantes do projeto a oportunidade de desenvolver experiências referentes a promoção da leitura através de atividades pedagógicas, integrando teoria e prática.
- Diversificar os meios de incentivo à leitura, utilizando jogos, sucatas e dramatização.

A CONTRIBUIÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

O desenvolvimento das novas tecnologias, nas últimas décadas, vem afetando todos os setores da atividade humana, proporcionando maior agilidade de comunicação, reduzindo esforços nas rotinas diárias e ampliando as possibilidades de acesso à informação em todo mundo.

Para que a escola tenha o desenvolvimento desejado é necessário a utilização de recursos que facilitem a integração e dinamização do processo ensino aprendizagem e entre os recursos existentes, destaca-se a biblioteca escolar, instrumento indispensável como apoio didático pedagógico e cultural, e também elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas através dos contos de fadas, é na biblioteca que os alunos encontrarão um maior acervo de livros infantis. Para Ribeiro (1994)

a biblioteca possibilita acesso à literatura e as informações para dar respostas e suscitar perguntas aos educandos, configurando uma instituição cuja tarefa centra-se na formação não só do educando como também de apoio informacional ao pessoal docente. Para atender essas premissas a biblioteca precisa ser entendida como um 'espaço democrático' onde interajam alunos, professores e informação. Esse espaço democrático pode estar circunscrito a duas funções: a função educativa e a formação cultural do indivíduo. (Ribeiro, 1994, p. 22).

A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões em aula.

A biblioteca é um centro ativo da aprendizagem. Deve ser vista como um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores e não como um apêndice das escolas. A biblioteca escolar deve trabalhar com os professores e alunos e não apenas para eles.

Mas na grande maioria das vezes, segundo Sanches Neto a biblioteca é encarada como um anexo da escola, quando na verdade, ela deveria ser a sua alma.

Segundo Freitas:

a falta de hábito de alguns professores em utilizar livros como recurso de ensino-aprendizagem demonstrou que a metodologia por eles utilizada, sem a orientação do grupo, poderá provocar nos seus alunos uma certa rejeição pela leitura com lazer (...) O hábito da leitura constitui-se em preocupação dos professores. No entanto, eles encontram dificuldades para implementação, porque não dispõem de recursos bibliográficos. A própria formação de magistério é feita na maioria das vezes desprovida da prestação de serviços bibliotecários adequados, característica das escolas brasileiras. (FREITAS, 1986, p. 15).

Para Calixto (1994), o processo de ensino e aprendizagem envolve hoje um conjunto de componentes e relações de que os pedagogos têm vindo a dar-se conta nas últimas décadas. Elas poderiam sintetizar nos seguintes pontos:

- A escola já não é hoje o principal centro de aprendizagem das crianças e jovens.
- Os contatos na comunidade em que estão inseridos, a comunicação social, os amigos e a família, são hoje elementos mais importantes que a escola na formação do indivíduo, no desenvolvimento das suas capacidades e atitudes;
- O desenvolvimento da comunicação audiovisual e das novas tecnologias da informação contribuíram decisivamente para a obsolescência de uma pedagogia centrada no professor, que utiliza exclusiva ou principalmente manuais escolares como fonte de conhecimento, ou mesmo que só usa estes fins a palavra impressa.
- O espaço e o tempo pedagógico são também profundamente alterados;
- A sala de aula passa a ser apenas um entre muitos locais, na escola e fora dela, onde as experiências de aprendizagem têm lugar, o tempo letivo é igualmente diluído por um sem-número de oportunidades em que o aluno, mais ou menos acompanhado, vive situações estimulantes e enriquecedoras;
- Há muito tempo já que a preocupação principal de todas as ciências parece ser destruir postulados previamente tidos como certezas. A relativização do conhecimento científico introduz a incerteza no campo da educação e sublinha o valor da pesquisa individual e do desenvolvimento das capacidades de manuseamento da informação.

Aprender é cada vez menos memorizar conhecimentos e cada vez mais preparar-se para saber encontrar, avaliar e utilizar. A capacidade de atualização passa a ser uma ferramenta essencial ao indivíduo se quer sobreviver numa sociedade de verdades relativas e efêmeras.

A biblioteca é uma das forças educativas mais poderosas de que dispõem estudantes, professores e pesquisadores. O aluno deve investigar, e a biblioteca é o centro de investigação tanto como o é um laboratório. O desejo de descobrir o que há nos livros, geralmente, existe nas crianças. A escola deve desenvolvê-lo, utilizando os espaços da biblioteca. (SANCHES NETO, 1998).

O uso adequado do livro e da biblioteca são imprescindíveis para a realização de uma pesquisa satisfatória, cuja prática, incentivada, contribui para que o estudante busque, também, respostas para indagações pessoais, amplie seus conhecimentos, forme sua própria opinião, garantindo seu espaço na sociedade. "No limite, mas sem exagero, o que se poderá dizer é que sem biblioteca escolar não há escola moderna nem Reforma do Sistema educativo."

Complementando a citação pode-se dizer que é necessário a presença do bibliotecário escolar capaz de atuar como agente mediador, um profissional consciente de sua função de educador, com experiência didática e criativa, que saiba manter um bom relacionamento com o corpo docente e que esteja preparado para oferecer programas de treinamento em pesquisa bibliográfica e incentivo a leitura, através da hora do conto para crianças do ensino fundamental.

ESCOLHENDO LER OS CONTOS DE FADAS

A hora do conto é uma das atividades realizadas com a finalidade de despertar nas crianças o interesse maior para explorar o mundo mágico da leitura. A literatura infantil, é fundamental para a formação da criança.

Ler e contar histórias é uma forma de desenvolver o gosto pela fantasia, incentivando aspectos que dizem respeito ao seu potencial criativo. O gosto literário da criança pode ser estimulado introduzindo o livro, desde cedo, nas suas brincadeiras. Quando a criança ainda não lê, é bom que alguém lhe conte histórias. Poderá ser o primeiro passo para que mais tarde a criança tenha o gosto pela leitura.

Silveira (1996) diz que "a seleção de histórias para serem oferecidas na Hora do Conto segue alguns critérios que são básicos. A estrutura da narrativa é boa que seja linear. Desaconselham-se as e fabulações, comuns na ficção moderna. O conto foi feito para interessar de modo progressivo.

Os contos de fada dirigem a criança para a descoberta de sua própria identidade e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. "Eles alimentam a imaginação e estimulam as fantasias, pois nem todos os nossos desejos podem ser satisfeitos através da realidade. Daí a importância da fantasia como recurso adaptativo.

Na seleção de histórias para serem oferecidas na hora do conto, é importante incluir contos de fadas. A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler como, também, contribui para despertar a valorização exata das coisas, desenvolvem suas potencialidades, estimulam sua curiosidade, levando-as a inquietar-se por tudo que é novo, ampliando seus horizontes e progredindo em seu desenvolvimento. (SAVIANI, 2000).

Conforme Silveira é importante existir a cumplicidade entre a criança e o contador de histórias, do ponto de vista afetivo, porque a ilustração e o texto ajudam o acesso ao mundo dos adultos.

A técnica da narrativa é defendida por alguns autores. Para que esta tarefa tenha êxito é necessário um preparo prévio da pessoa que vai ministrá-la. O contato da criança com o livro necessita ser compartilhado com alguém que o aprecie.

Ao encarregado desta tarefa sugere-se levar em conta alguns princípios elementares requeridos, como: extensão da narrativa, suspense; inflexão da voz; linguagem a ser usada; gestos; atenção dos ouvintes, escolha do tema; lugar da reunião e demais recursos para conseguir o clima adequado. Silveira afirma que "ajudando a criança a compreender seus próprios problemas, estimulando a imaginação, promovendo o desenvolvimento lingüístico, suscitando o gosto pelas boas leituras e recreando, o educador centra seu trabalho num aspecto essencialmente educativo, cumprindo uma função de importância relevante, a busca do leitor, pois é a biblioteca que muitas vezes deve ir ao encontro dele".

Em contrapartida a esta colocação Sanches Neto acredita que "o papel da escola é criar estruturas, através de uma biblioteca muito bem equipada, para que o eventual leitor se forme numa relação livre com os livros, fazendo por conta própria as escolhas que lhe forem mais adequadas. Uma destas escolhas é justamente não ler. (RIOS, 2008).

Desde pequenas as crianças se mostram curiosas a explorarem o mundo na tentativa de compreender o que está a sua volta. Sendo assim, o adulto desempenha um papel fundamental, pois através de sua mediação a criança será capaz de se aproximar do desconhecido, podendo desenvolver hipóteses para a concepção de algo ainda inominado.

Não devemos querer transformar todos os leitores profissionais. Isto é uma utopia risível. O fundamental é facultar àquele que é um leitor em potencial as condições para que desenvolva o que traz consigo". Acreditando na importância da leitura, o estímulo através da concretização do hábito de leitura na formação das crianças espera-se contribuir com atividades desenvolvidas nas Bibliotecas Escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de uma linguagem simples, os contos de fadas mobilizam e transportam a quem os ouve à fronteira entre o consciente e o inconsciente, entre busca de perguntas e respostas que sempre ocasionam uma reflexão sobre certos comportamentos e atitudes. Não se trata apenas de meras histórias fantasiosas que entretêm as crianças e passam despercebidas aos ouvidos delas, muito pelo contrário, existe um material consciente culturalmente construído que fornece uma imagem mais clara das estruturas psíquicas.

Podemos constatar, com este trabalho o quanto é importante o trabalho com a Literatura Infantil, em especial os contos de fadas, para o desenvolvimento da criança. Pois assim percebemos que com a união da emoção e do potencial cognitivo, através dos contos de fadas, a criança pode realmente ser capaz de reavaliar suas primeiras impressões do meio externo, consciente de suas potencialidades, encarando as diferentes situações da vida, tendo como respaldo sua própria imaginação, seu universo interno, pois só assim seremos capazes de recriá-la a cada momento.

Dessa forma, não se pode perder de vista que no processo de construção do saber entram em jogo: a estrutura lógica, a simbólica, o corpo e o organismo. Se houver falhas em qualquer desses pontos, surgem os problemas de aprendizagem.

Assim sendo, é fundamental para o educador, a compreensão do universo imaginário da criança e a forma como esta se relaciona com o mundo. Compreender a relação da criança com o imaginário não é apenas conhecer as características da faixa etária. É necessário recuperar o significado profundo do imaginário. E a literatura é um ponto de partida privilegiado por meio dela a ficção se integra como realidade.

Podemos constatar ainda, que a construção de uma prática pedagógica reflexiva se faz necessária em especial aos educadores da infância, que podem propor experiências que estimulem e desenvolvam o hábito de leitura e o comportamento leitor mesmo antes que as crianças comecem a ler convencionalmente.

Os espaços que podem ser ricamente explorados nesses processos são as bibliotecas e as salas de leituras escolares, estes com seus acervos podem se tornar fortes aliados na elaboração

dos planos de aulas e enriquecimento de práticas que busquem repertoriar e fortalecer o trabalho com a literatura.

O desenvolvimento de novas tecnologias certamente tem proporcionado maior agilidade de comunicação e ampliado muitas possibilidades de acesso as informações, assim a utilização de recursos áudio visuais, internet, livros digitalizados entre outros sem dúvida podem ser fortes aliados no planejamento do trabalho com literatura também, sem que o “objeto livro” perca seu lugar e sua identidade entre as crianças também.

Contudo, o que este trabalho se propôs a apresentar foi a fundamental importância do trabalho com a literatura infantil, a associando a uma necessidade humana de narrar, contar, ler, e/ou ouvir histórias como forma de compreender a vida, a si mesmo, aos outros, ressaltando o papel da memória na constituição da história dos indivíduos e dos grupos sociais. E essas vivências é o que nos permitem, entre outras coisas, nos apropriarmos da cultura e paralelamente passando a sermos produtores de cultura também.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny – **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989 (Pensamento e Ação no Magistério, 7)
- BETTELHEIM, Bruno – **A psicanálise dos contos de fadas**: 3ª ed. Rio de Janeiro: paz e terra 1998
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester C. de Souza (org). **Ler e Escrever na Educação Infantil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CALIXTO, José Antônio. **Biblioteca pública versus biblioteca escolar: uma proposta de mudança**. Cadernos BAD, Lisboa, n. 3, p.57-67, 1994.
- COELHO, B – **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática 1986
- CRESSWELL, Hellen – **Contos de Fadas Clássicos**. São Paulo: Martins Fontes 1998
- FARIA, S. **Histórias e políticas de educação infantil**. In: C. Fazolo, E., Carvalho, M. C., Leite, M. I., Kramer, S. (orgs.). Educação infantil em curso. Rio de Janeiro: Rival, 1997.
- FREITAS, Maria Terezinha N. et al. **Educação pela leitura: uma experiência**. Perspectiva, Florianópolis, v.3, n. 7, p. 26-40, jun./dez. 1986.
- HELD, Jacqueline – **O imaginário no poder: as crianças e a leitura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980
- KLEIMAN, Angela – **Texto & leitor, aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1992
- NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. **Educar com Contos de Fadas: Vínculo entre a realidade e fantasia**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- PAZ, Noemi – **Mitos e Ritos de Iniciação nos contos de fadas**. 10ª Ed. São Paulo: Pensamento, 1995
- PERROTI, Edmir – **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone.

Projeto “Educação Infantil e Construção do Conhecimento na Contemporaneidade”. Núcleo multidisciplinar de pesquisa, extensão e estudo da criança de 0 a 6 anos. Creche UFF. Coordenação Geral; Maria Vitória Pardal Ceviletti, 1999.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar: uma contribuição a formação crítica sociocultural do educando.** Transinformação, Campinas, v. 6, n.1/3, jan./dez. 1994

RIOS, A. Literatura e formação de leitores. **In: Formação de leitores proficientes.** Campina Grande – PB. Bagagem, 2008.

SANCHES NETO, Miguel. **Desordenar uma biblioteca: comércio & indústria da leitura na escola.** Revista Literária Blau, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p. 20-24, mar. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVEIRA, Itália Maria Falceta da. **Ensinar a pensar: uma atividade da biblioteca escolar.** R Bibliotecon. & Comun., Porto Alegre, v. 7, p. 9-30, jan./dez. 1996.

SOSA, Jesualdo – **A literatura infantil.** São Paulo, Cultrix, 1982

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

PARCERIA ENTRE GESTÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



PARTNERSHIP BETWEEN SCHOOL MANAGEMENT AND PEDAGOGICAL COORDINATION

ROBERTO GONÇALVES DA SILVA

Graduado em educação física pela universidade cidade de são Paulo (ano de conclusão, 05 de maio de 2008), graduado em pedagogia pela faculdade corporativa cespi facespi, (ano de conclusão 30 de junho de 2016), pós-graduação em educação especial na área de deficiência física pela universidade estadual paulista " Júlio de mesquita filho ano de conclusão 22 de agosto de .2016); professor de educação infantil no cei vila penteado.

RESUMO

Administrar uma escola é uma tarefa árdua que exige sabedoria, compreensão e acima de tudo o gosto pelo trabalho em grupo e que transmita confiança e segurança aos que estão diretamente ligados no cotidiano escolar, estes são todos os seguimentos interno e externo do estabelecimento de ensino haja vista a escola, atualmente é tida como um ambiente responsável pela formação intelectual de crianças, jovens e adultos e formação social, pois uma das metas da escola é a função social. Observando os trabalhos do coordenador pedagógico e gestor escolar no dia a dia da instituição de ensino vê-se a importância do trabalho em equipe e principalmente o respeito às individualidades e opiniões de cada um onde os dois, gestor e coordenador devem trabalhar visando sempre à qualidade no ensino. A partir daí é que surgiu o interesse de estudo doravante pesquisado sobre o tema: os líderes da escola gestor e coordenador por uma educação de qualidade.

Palavras-Chaves: Gestão Escolar; Coordenação Pedagógica; Equipe; Sucesso.

ABSTRACT

Managing a school is a difficult task that requires wisdom, understanding, and, above all, a passion for teamwork that conveys trust and security to those directly involved in the school's daily life. These include all internal and external segments of the educational establishment. Schools are currently considered environments responsible for the intellectual development of children, youth, and adults, as well as social development, as one of the school's goals is its social function. Observing the work of pedagogical coordinators and school administrators in the day-to-day operations of educational institutions reveals the importance of teamwork and, above all, respect for each individual's

individuality and opinions. Both administrators and coordinators must work together to ensure quality teaching. This led to the interest in this study, which will now be researched on the topic: school leaders—managers and coordinators—for quality education.

Keywords: School Management; Pedagogical Coordination; Team; Success.

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é Gestão Escolar e Coordenação pedagógica: um trabalho em conjunto em busca do sucesso. A questão central deste trabalho é abordar o papel do coordenador pedagógico no sistema educacional. O assunto sugerido é de total importância, pois dentro das inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade atual, de ordem econômica, política, social, a escola como instituição e de práticas pedagógicas.

A escola, como instituição social, que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade.

Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. O que implica em ver o papel político da escola atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática pedagógica, em todas suas características e determinantes com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária.

Assim surge a problemática qual o verdadeiro papel do gestor e coordenador dentro do âmbito educacional? Qual a melhor maneira de se trabalhar em conjunto em busca do sucesso?

A temática em Gestão e Coordenação Pedagógica é um foco de atenção, no que diz respeito à direção escola, pois uma gestão fomentada na parceria, na democracia e no envolvimento de toda comunidade escolar tende a garantir ao coordenador pedagógico certa autonomia na organização do trabalho pedagógico. No entanto, o que se observa é muitos gestores encontram-se em dificuldades na implantação desta almejada gestão.

Um caminho que faria grande diferença na educação seria a construção de parceria e coletividade, pois se acredita que é possível um trabalho coletivo gerenciado pela direção da escola e organizado pela coordenação pedagógica, envolvendo todos os segmentos da escola e da comunidade escolar, de forma participativa.

Levando-se em consideração que o atual cenário educacional da gestão democrática busca desenvolver uma gestão participativa, tendo o gestor e coordenador como mediador das ligações entre escola – comunidade – família, onde há uma relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolares.

O objetivo geral desse trabalho foi analisar o papel do gestor e coordenador pedagógico e interligar suas funções em busca de uma educação eficaz. Os objetivos focaram em distinguir o papel do gestor escolar ao do coordenador pedagógico; Estabelecer relações de união entre gestor x coordenador em busca do sucesso; Caracterizar as ações do coordenador pedagógico e sua relação com a gestão escolar; Conhecer a importância da realização de cada profissional dentro da educação; Avaliar a forma de empenho no seu ambiente de trabalho.

No sentido de nortear discussões teóricas através questionamentos a respeito da coordenação pedagógica e suas contribuições para a melhoria qualitativa com uma gestão democrática, é o grande intuito desta pesquisa. Partindo desta ideologia, a problematização abordada opta por desenvolver as seguintes palavras-chave: Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar.

Do ponto de vista metodológico, serão analisadas as necessidades e as informações coletadas, e propor mudanças, levando a equipe de trabalho à reflexão e à ação, visando intervir na realidade pesquisada. Em relação à procedimento, inicialmente a pesquisa terá caráter exploratório, tendo como objetivo levantar as informações necessárias para se familiarizar com a temática em estudo. Dessa forma procederão ao estudo de pesquisa com a finalidade de entender e compreender esse processo de gestão e coordenação pedagógica como um passo essencial em uma educação eficaz.

O GESTOR ESCOLAR: SEU PAPEL E PERFIL

O papel do gestor escolar vai muito além do aspecto administrativo intraescolar, para o sucesso de uma gestão se faz necessário ser um líder atento não só às questões administrativas, mas também pedagógicas. Relações entre as pessoas que fazem a escola e uma visão além dos muros da escola, pois a participação, o diálogo, a autonomia, a responsabilidade são práticas indispensáveis no cotidiano de um gestor. O método do trabalho coletivo remete à descentralização do poder, o gestor deve ser capaz de delegar poderes, dividir atribuições e responsabilidade e acima de tudo confiar nos seus auxiliares.

O gestor escolar também deve apresentar alguns perfis tais como: ser articulador, alguém capaz de acatar e unir as aspirações, os desejos, as expectativas, da comunidade escolar e extraescolar e mobilizar todos os seguimentos da escola na gestão dos projetos e planejamentos da instituição; conhecer, a fundo os assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos e financeiros, acompanhar processo de ensino e aprendizagem, analisando os resultados; promover compartilhamento das experiências docente resultante da formação continuada objetivando o aprimoramento das práticas pedagógicas; ter espírito ético e solidário, cultivando o respeito mútuo reconhecendo e valorizando as pessoas e a contribuição de cada uma na construção de uma escola de qualidade; conhecer profundamente a realidade da escola; defender a educação zelando pelo

nome da escola desenvolvendo ações que divulguem a instituição, promovendo aprendizagem a todos os alunos, primando pelo melhor ensino e atingindo as metas pautadas no Projeto Político Pedagógico; ter liderança democrática e ser capaz de mediar qualquer situação dentro e fora da escola; ter capacidade de auto avaliar-se para poder avaliar o seu grupo; ser transparente e coerente nas ações propostas; ser íntegro, ser presente, ter entusiasmo, criatividade, iniciativa e além do mais ter gosto pelo que faz; cumprir e delegar cumprimento das leis e regulamentos; tomar decisões de acordo com as propostas da escola; estabelecer prazos para a execução das metas e desenvolvimento dos trabalhos e saber comunicar de forma clara as ações a serem executadas, são atributos do papel e perfil do gestor escolar.

Entretanto a sua função não se resume a um trabalho simplesmente funcional é esperada do gestor eficiência, capacidade de emitir opiniões, e ser propositivo naquilo que diz respeito às melhorias dos trabalhos na escola objetivando sucesso na meta da instituição.

A participação do gestor é fundamental na gestão democrática, pois ele deve programar ações que favoreça o entrosamento entre escola e comunidade, assim como ele é parte importante na formação da particularidade de cada um, na escola e na valorização dos ideais de cada indivíduo proporcionando a melhoria da qualidade do ensino ofertado em sua instituição. É preciso pensar, planejar e aplicar as ações junto com a comunidade, refletindo sempre a respeito dos problemas de acesso e permanência, com sucesso, dos alunos e ajudar a encontrar soluções que venham favorecer a inclusão social.

Enfim, a ação do gestor vai além dos aspectos administrativos, ele torna-se o principal catalisador, que se compromete com a comunidade em oferecer um serviço de qualidade com competências para organizar os trabalhos administrativos, burocrático e liderar politicamente, isto é legitimar sua função e acima de tudo exercer o trabalho pedagógico.

Dentro da escola há três dimensões de administração que devem ser pontuadas: o setor administrativo, o setor pedagógico e o setor financeiro. O setor administrativo é o que se preocupa com a estrutura do bom funcionamento da Unidade Escolar, onde geram os planejamentos e organizações. Este setor cuida da documentação escolar, observa também todas as formalidades e burocracias que uma unidade escolar necessita para estar funcionando. Imaginemos uma escola com seus arquivos passivo e ativo desorganizados, portanto, a gestão deste setor deve ser bem organizada e cuidadosa para que o andamento dos trabalhos administrativo seja eficaz. Este, praticamente é o setor estratégico, onde são elaborados os projetos que gerenciam a administração da escola.

O setor pedagógico que está sob a gestão do Coordenador Pedagógico, do Orientador Educacional, ou do Psicopedagogo, é onde obtemos a gestão das questões de ensino e

aprendizagem, propondo ações, através do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico ou Projetos Educativos elaborados de forma conjunta, que realmente atendam a clientela, focando professores e alunos da Unidade Escolar. A construção destas propostas deve ser de forma coletiva com o intuito de gerar trocas de ideias, objetivando a melhor forma de atender os alunos.

As propostas devem ser de acordo com a necessidade dos educandos, com a realidade da comunidade e com as especificidades pedagógicas do corpo docente. O papel desta gestão é criar um clima favorável para a educação, onde os personagens do processo ensino e aprendizagem, professores e alunos, estejam

preparados tanto para oferecer quanto a aplicar os conhecimentos. Neste contexto a unidade de ensino tem liberdade para elaborar o próprio calendário bem como definir métodos avaliativos. Devem-se observar sempre os resultados desta integração que deverá ser positivo para o bom funcionamento da Unidade Escolar.

O bom gestor, também deve ser capaz de sentir o cheiro de situações favoráveis ou desfavorável dentro de seu estabelecimento de ensino para que possa, com eficiência, solucioná-lo no caso de não favorável. Ao reunir-se, com os demais seguimentos, para uma conversa informal no momento do intervalo pode ser bem produtivo pois é o momento de ele ouvir o indizível, antever o que todos, em breve verão. É o momento de o gestor provar, testar, tentar e conhecer o gosto das dificuldades e das facilidades, dos erros dos erros e dos acertos. O gestor escolar, impreterivelmente deve fazer uso do tato, ou seja, pôr a mão na massa, ver, ouvir, perceber, provar, para depois fazer bem. Porém nada de ser antidemocrático nem tirano, isso tudo é para fazer as coisas acontecerem, é para fazer a educação acontecer para a construção de um mundo melhor.

Ouvindo professores alunos, coordenador pedagógico, pais, servidores; vendo para onde é que vamos e para onde nossa instituição está sendo encaminhada; sentindo o cheiro da esperança e do medo dentro dos corredores e das salas de aula e em nossos professores e alunos; sentido o gosto doce da vitória e de ações bem conduzidas originadas de ideias ditas e ouvidas; tomando coragem em uma mão enquanto a outra está ocupada na execução do que foi planejado é sinal de que os sentidos do gestor escolar estão bem despertos.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A coordenação pedagógica é uma prática dentro do contexto escolar que deve ter o compromisso de, juntamente com os professores, assegurar a qualidade do ensino, da educação e da formação dos educandos. Através de um trabalho coletivo, garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, buscando o pleno desenvolvimento do ser humano no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para ANDRADE (1979, p.9) a supervisão educacional é o processo pelo qual se orienta a escola como um todo, para consecução de suas finalidades ou ainda conceituada como um processo dinâmico de assistência técnica pedagógica que garante parâmetros para a relação ensino aprendizagem, orientando os profissionais da escola para uma melhor utilização de recursos humanos e materiais, tendo em vista a busca pela qualidade do ensino.

A construtiva surgiu da necessidade de melhorar a atuação dos professores, resolver problemas detectados e os inspetores promoviam cursos de aperfeiçoamento aos professores. A forma criativa tem como objetivo o aprimoramento de todo o processo ensino aprendizagem e a busca da qualidade do ensino sendo democrática, inovadora, e compartilhada promovendo o estímulo ao aprimoramento dos professores sendo o aluno beneficiado por uma educação adotada com o intuito de desenvolver o educando em todos os sentidos, combatendo a evasão, a repetência, a falta de aproveitamento do aluno. Nesse contexto muitos desafios foram sanados.

A supervisão escolar passou, então, a ser entendida como orientação profissional e assistência dada por pessoas competentes em matéria de educação, no local e tempo necessários, visando ao aperfeiçoamento da situação total ensino-aprendizagem. Esse conceito de supervisão escolar pode ser aplicado a todos os níveis e fases do processo educacional. Ele tanto se aplica os técnicos em educação, supervisores dirigentes como a professores e coordenadores pedagógicos. RANGEL (2004, p. 34) diz que a supervisão passa de educacional e escolar para pedagógica, caracterizando-se como um trabalho de assessoria ao professor, no que diz respeito ao planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização coletiva dos professores.

Contudo, para que se possa alcançar esse objetivo, é necessário que a supervisão seja vista numa perspectiva baseada na participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de que o supervisor e o professor sejam parceiros, com posições e propostas articuladas de forma coletiva. Em suma, a supervisão pedagógica deve ser inserida nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desses processos e a atualização coletiva dos professores (LIMA, apud RANGEL, 2004, p. 45).

A supervisão escolar é de total relevância, à medida que desenvolve um trabalho de assistência ao professor/educador, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Dentro desse processo a supervisão escolar deve desenvolver a ideia de uma ação repensada, mais didática, menos burocrática e voltada para o fazer pedagógico, que é a base para a construção de uma nova escola, que responda aos anseios da sociedade e seja efetivamente de qualidade (MEDINA, 2002, p. 48).

Mas a eficiência da atuação da coordenação pedagógica depende da eficiência de seu planejamento. Sendo assim, faz-se necessário a construção de um trabalho coletivo que estabeleça relação de participação, tomada de decisões, colaboração – que envolva diversos atores, com múltiplos interesses, em diferentes posições de autoridade e poder e também, sujeitos que se relacionam a partir de suas representações, valores, sua história pessoal e concepções de educação diferenciadas.

Percebe-se, então, que a supervisão educacional recebeu várias denominações tais como: orientação pedagógica, supervisão pedagógica, supervisão educacional, supervisão de ensino e finalmente coordenação pedagógica. Embora o contexto educacional tenha passado por várias transformações no decorrer dos anos, nos dias atuais a Escola ainda presencia certos paradigmas e/ou concepções tradicionais bem explícitas que acabam interferindo no processo pedagógico. Um desses dilemas diz a respeito ao relacionamento entre o coordenador, gestor e o professor. Pode-se dizer que o orientador educacional ainda é concebido como um fiscalizador, um investigador, ou até mesmo um juiz que determina o que pode e/ou que deve ser feito. Diante de tal situação, o professor se sente desamparado, desprovido de auxílio, de trocas de experiências e/ou vivências. Assim, a presença desse profissional acaba se tornando um incômodo.

O QUE É O COORDENADOR PEDAGÓGICO?

O coordenador pedagógico, na escola, é o profissional que tem seu foco no processo de ensino e de aprendizagem englobando todas as variáveis que influenciam no processo. E ainda é aquele que organiza, acompanha, assiste, coordena, controla e avalia tudo o que está relacionado ao ensino e à aprendizagem, propondo soluções para juntamente com o professor sanar as dificuldades dos alunos.

Portanto organização de um estabelecimento de ensino precisa ser favorável à aprendizagem e precisa estimular os professores para que desenvolvam trabalhos onde a curiosidade do aluno seja despertada para continuar aprendendo e que ele receba na escola as condições para tal, onde cada um, professores e alunos, ofereça o melhor de si objetivando sempre a qualidade.

Precisamos de uma escola autônoma, aberta, flexível, democrática, participativa e que seja um espaço de socialização. Uma escola que estabeleça diálogos com a comunidade escolar, onde os professores se comprometam com os resultados dos alunos, onde os pais e mães estejam presentes. Enfim, uma escola onde o aluno seja valorizado e estimulado a aprender.

É preciso transformá-la também num ambiente voltado à reflexão. Nesse sentido, o papel dos gestores na pessoa do coordenador pedagógico passa a ser muito importante. É essencial entender o conceito de liderança educacional como um tipo de intervenção junto às pessoas, por meio do qual se promovem novas maneiras de pensar. Se educadores não mudam sua forma de pensar, não

mudarão sua forma de agir. Liderar é criar ambientes seguros, que sejam favoráveis para inovações educacionais.

Na escola, duas pessoas são apontadas como responsáveis pelo ensino e aprendizagem de qualidade: o gestor e o coordenador pedagógico, pois, os dois se faz presente todos os dias na instituição de ensino em contato com todos os seguimentos da escola. São deles a responsabilidade e compromisso de observar com atenção o movimento dentro e fora do ambiente escolar. Os gestores da escola devem voltar os olhares sempre atentos para os processos da escola tais como: ensino, aprendizagem, formação dos docentes, infraestrutura, comunidade extraescolar-artigo de Fernando José de Almeida, filósofo e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-AP).

Dessa forma, ambos têm o dever e obrigação de detectar as necessidades e recorrer aos outros segmentos para que juntos possam solucionar as falhas e aplaudir os acertos.

A gestão de uma escola está sob a responsabilidade de todos os seguimentos: o professor é o gestor de sua sala de aula, a merendeira é gestora na cozinha, o secretário é gestor na secretaria, o aluno é gestor do seu próprio tempo e compromisso com os seus estudos e o gestor escolar e o coordenador pedagógico estão para gerenciar a escola como um todo deve trabalhar com ideais e objetivos que programem uma educação de qualidade.

O professor tem deixado de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser muito mais um orientador, um mediador de conhecimento e um estimulador de todos os processos que levam os alunos a construírem seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores. Ressalta FREIRE (1980, p.23), “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

A ação pedagógica do professor em sala de aula é imprescindível, desde que o mesmo assume seu papel como mediador e não como condutor. Sem dúvida, o professor além de ser educador, ele deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador, ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a pensar e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. Neste conceito, a coordenação pedagógica de uma escola entra como apoio ao professor em seus projetos, suas ações docentes e acima de tudo a coordenação pedagógica será a base do professor em suas atividades e a motivadora do seu trabalho diário, cobrando, apoiando, instigando e motivando suas ações. FREIRE (1996, p. 96) aponta que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

A interação professor-aluno vem se tornando muito mais dinâmica nos últimos anos. É importante que o professor tenha as competências humanas, para que ele possa valorizar e estimular seus alunos, a cada momento do processo ensino-aprendizagem. O docente tem nas mãos a responsabilidade de agir como sujeito em meio ao mundo e de transmitir aos seus alunos todo o seu conhecimento, e o mais importante, mostrar os meios e caminhos para que eles, por si próprios, construam seus conhecimentos e sua aprendizagem, atuando como protagonistas na sociedade.

Segundo FREIRE (1979, p. 25), “a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante.” Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida.

Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da paixão pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar. Pode-se dizer que a relação entre ensino e a aprendizagem não é automática, não pode ser vista como uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende.

Tendo como base os conceitos de Jean Piaget a respeito da aprendizagem, se a aprendizagem em sala de aula for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Do contrário, se for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em uma “ameaça” e o professor, neste caso, tem grande participação no sucesso e ou fracasso da sua disciplina e conseqüentemente do seu trabalho. Seguindo essa linha de pensamento, FREIRE (1979, p. 26) refere-se ao professor autoritário como:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

O aluno, ao se considerar fracassado, buscará os culpados pelo seu conceito negativo e culpará o professor pela sua metodologia de ensino, e pelos conhecimentos transmitidos, os quais irão julgá-los como sendo desnecessários e sem validade para sua vida estudantil e pessoal.

Neste caso, cabe ao professor encantar seus alunos à sua disciplina, neste caso a Língua Estrangeira, Inglês, e mostrar que ela é uma habilidade indispensável para qualquer um que deseje ter sucesso pessoal e profissional em um mundo onde a comunicação tornou-se um fator de fundamental importância e tão valorizada em todos os meios. Assim, essa relação professor-aluno não tem uma ação dialógica de construção e reconstrução de ideias.

O aluno tem um jeito diferente de explicar o mundo à sua volta e de compreendê-lo. Ele tem uma lógica diferente da lógica do adulto. Não é mais possível encher suas cabeças com informações

sem sentido, mesmo que essas informações sejam muito óbvias para o professor. O aluno precisa primeiramente compreender, para somente depois guardar na memória os conhecimentos construídos. Tentar inverter o processo desmotiva, pois não há prazer em “decorar” algo que não se entende.

A relação estabelecida entre professores e alunos constitui o ápice do processo pedagógico. Não há como segregar a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, e sendo essa relação uma “via de mão dupla”, tanto professor como aluno podem ensinar e aprender através de suas experiências. É importante considerar a relação entre professor/aluno junto ao clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão deles e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Segundo FREIRE (1979, p. 71):

A participação do aluno nas aulas é de suma importância, pois estará expressando seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências de movimento podendo assim, participar de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura de movimento e do grupo em que vive.

As demonstrações de carinho, bem como a afetividade nas palavras ditas pelo professor, resultarão no auxílio e conforto para o aluno, quando este necessitar acomodar as informações recebidas, sem que haja repulsão ou aversão ao conteúdo apresentado, ou até mesmo ao próprio ato de aprender algo novo. Freire salienta que como prática estritamente humana jamais pode-se entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções. Os desejos, os sonhos deversem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreender a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Também, a motivação é imprescindível para o desenvolvimento do aluno, pois bons resultados de aprendizagem só serão possíveis à medida que o professor proporcionar confiança ao aluno. É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos.

Cabe ao professor aprender que para exercer sua real função necessita-se combinar autoridade, respeito e afetividade; isto é, ainda que o docente necessite atender um aluno em particular, a ação estará direcionada para a atividade de todos os alunos em torno dos mesmos objetivos e do conteúdo da aula. Ressalta-se a atuação de alguns professores não como modelo inquestionável de docência, mas como fonte de inspiração para buscar um novo e melhor caminho para alcançar os alunos.

O professor, em muitos casos, é visto como força estimuladora para despertar nos alunos uma disposição motivadora para sua disciplina e para seu aprendizado. Essa relação de “ídolo” do aluno para com o professor estimula sentimentos, instiga a curiosidade e a busca, e assim, sucessivamente,

ocorre o crescimento do aluno e a cumplicidade entre professor e aluno. De acordo com as abordagens de Paulo Freire, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade.

Faz-se cada vez mais evidente pensarmos sobre as necessidades de se construir uma prática educativa inovadora, pautada na construção e reflexão do conhecimento compartilhado, que possibilite agir, transformar e refletir na prática educativa dos docentes. É preciso pouco a pouco, através dos desafios do contexto em que se vive, olhar e perceber os obstáculos como possibilidades de construção do novo, mostrando e orientando os alunos para a sua aprendizagem. Assim, os professores precisam adotar uma metodologia coerente, adequada ao aluno que existe hoje e não mais aquele ser passivo, subserviente, e que não tinha ainda nenhum conhecimento. O aluno de hoje é inteligente, criativo, questionador, comunicativo, ativo e totalmente inserido no nosso mundo informatizado e globalizado.

Uma gestão baseada na parceria, na democracia e no envolvimento de toda comunidade escolar garante ao coordenador pedagógico autonomia na organização do trabalho pedagógico, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96, quando delega ao diretor da escola a tarefa de constituir uma gestão democrática e participativa. No entanto, o que se observa são muitos gestores encontrando dificuldades na implantação desta tão almejada gestão, que pode ser decorrente da rotina estabelecida no cotidiano educacional. Dessa forma, a ação do coordenador pedagógico conjunta à direção escolar pode contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas coletivas.

Esse caminho faz muita diferença, uma vez que educação se constrói em parceria e coletividade, postura que deve ter o gestor escolar. Acredita-se que é possível um trabalho coletivo gerenciado pela gestão de uma escola e organizado pelo Coordenador Pedagógico, envolvendo todos os segmentos da escola e da comunidade escolar, de forma participativa.

Entende-se que a gestão da qualidade de ensino demanda um olhar mais específico, com visão na comunidade escolar em questão, por meio de uma gestão escolar democrática e participativa que elabora e reelabora de forma sistemática o Projeto Político Pedagógico. O Coordenador pedagógico ocupa papel norteador nesse processo de constante busca de soluções através da sistematização do planejamento coletivo, que leva em consideração o contexto social.

Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tal devem ser entendidos. Assim, ao caracterizarem-se por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização. E é a essa necessidade que a gestão educacional tenta responder.

A gestão escolar abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho, como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino, papel a ser desempenhado pelo Coordenador pedagógico.

Embora existam certos instrumentos e condições para orientar um ensino de qualidade, estes se tornam ineficazes por falta de ações articuladas em conjunto. E essa tarefa de gerenciar a escola e sua rotina é função da gestão escolar, delegando funções e acompanhando o processo no intuito de garantir o alcance das metas elencadas coletivamente no momento da reelaboração do Projeto Político Pedagógico, assim como do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE.

Firma-se, pois, diante da complexidade instaurada na educação, o parecer de que a fomentação de qualidade da educação depende em especial de uma boa gestão escolar. Ela é fruto de uma postura democrática - quando se garante à comunidade escolar seu direito legal de participar ativamente das decisões em torno da escola -, e participativa - quando se articula diariamente a participação ativa de todos os sujeitos na organização da rotina escolar.

O gestor escolar, por sua vez, não poderá gerir todo o processo ensino-aprendizagem sozinho e, por esse fator, a legislação nacional compreende a implantação do papel do coordenador pedagógico, responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola, pelo acompanhamento do planejamento escolar, pela sistematização da formação dos docentes, pela realização de reuniões pedagógicas, pela verificação dos índices de aprendizagem e pelo desenvolvimento do currículo escolar, dentre outros.

Compreende-se, então, que a coordenação pedagógica é parte integrante da gestão escolar, portanto deve estar a par de todo o processo do estabelecimento de ensino em que atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as pesquisas notou-se que a gestão é um componente decisivo na eficácia da administração dos recursos educacionais, ou seja, deve exercer uma atividade facilitadora e estruturada na definição e na prática de objetivos educacionais.

As instituições de ensino têm buscado um modelo de construção coletiva a fim de superar desafios e romper com rotinas burocráticas. No entanto, para que isso ocorra faz-se necessário compreender que a origem da nova gestão não está pautada somente no interior da escola, mas sim na construção de forças políticas colocando o bem comum em primeiro plano.

Viu-se, também que a função do gestor como administrador do espaço escolar deve unir-se ao coordenador pedagógico e buscar o envolvimento de toda a comunidade, equipe administrativa, docentes, funcionários, alunos e pais, não somente na execução das atividades da esfera

educacional, mas principalmente no planejamento e na avaliação das mesmas. Isto evidencia-se numa gestão que prima pela participação de todos fazendo valer, assim a democracia.

O coordenador pedagógico possui muitas atribuições na instituição escolar. Além de lidar com os professores, ao contrário do que muitos pensam, ele também trabalha com os alunos e suas famílias, buscando permanentemente avanços, superações e o desenvolvimento da escola como um todo. Ele tem participação ativa e efetiva no cotidiano escolar, desempenhando várias funções, desde burocráticas, cuidado com a formação em serviço dos professores, o interesse em viabilizar a construção do Projeto Político Pedagógico, concretizando, assim, o seu principal objetivo, que é garantir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, trabalhando em conjunto com o gestor e demais membros da equipe pedagógica.

Sendo assim, a gestão escolar e coordenação pedagógica são imprescindíveis para o bom andamento das atividades escolares. Cada um possui sua importância e valor, não sendo uma função mais importante que outra, até porque nenhuma se consolida isoladamente, mas se constitui no coletivo, por meio da articulação dos diferentes papéis daqueles que compõe a equipe pedagógica e a escola como um todo, bem como a comunidade extraescolar.

A pesquisa também propôs um trabalho significativo por meio do estudo dos desafios e implicações pertinentes da atuação do gestor/coordenador – pedagógico diante da gestão democrática no espaço escolar, no sentido de que o gestor/ coordenador deve usar os percalços do seu dia-dia como ponto de partida para conduzir a reflexão/ação sobre a prática didática – pedagógica, a fim de, buscar de forma coletiva com a equipe docente, as possíveis resoluções para os problemas enfrentados por cada educador no cotidiano do espaço escolar. Atentando para a importância da formação continuada dos professores, em prol de atender as necessidades dos alunos para uma educação de qualidade.

Diante do estudo realizado, foi possível perceber que as políticas de gestão e de regulação da educação no Brasil têm passado por constantes processos de transformações originadas, substancialmente, pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho. Essas mudanças redimensionam o papel da educação e da escola, interferindo na lógica organizativa da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que constroem o cotidiano escolar. Neste sentido, observou-se ainda que a escola para se desvincular da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar outra forma de organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, é necessário que os gestores/coordenadores - pedagógico reflitam sobre sua própria atuação profissional, ressignificando seu papel enquanto gestor coordenador – pedagógico, para que consigam gerir uma instituição educacional de forma verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do coordenador pedagógico. Revista Educação, São Paulo, p. 38-39, fev. 2009.

ANTUNES, Rosemeri T. O Gestor Escolar. Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/217-2.pdf>> Acesso em 01 jul. 2025.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 6ª ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC: UNESCO, 2001, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. p.1 a 117.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org). O educador: vida e morte. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

LÜCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Planejamento em orientação educacional. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. Goiás: Alternativa, 1996.

LIMA, P. G.; SANTOS S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educare et Educare: Revista em Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77- 90, jul./dez. 2007.

RANGEL, M. Supervisão Pedagógica: um modelo. 4º ed. São Paulo: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 7 ed São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org). Projeto político - pedagógico da escola: Uma construção possível. 17.ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. e CARVALHO, M. Helena S.O. "A formação de profissionais da educação". In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994. Acesso em 01 jul. 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo leva a refletir que é fundamental que a escola e a família estabeleçam uma parceria para que ocorra a formação de leitores.

A família, dentro de suas possibilidades, mesmo aquela que não é letrada, pode ajudar a criança na medida em que valoriza a leitura e a escrita, inserindo-a no mundo letrado por diversas formas: facilitando o contato com os signos, contando histórias (mesmo orais), presenteando seus filhos com livros, etc., enfim, valorizando essa prática.

A relação entre escola, leitura e a vida do educando, deve fazer parte das atividades desenvolvidas pelo professor, para tanto, é necessário que este permaneça atento para não descontextualizar essa relação, pois esta é competência básica para a aprendizagem e também indispensável para obter êxito na formação escolar e no desenvolvimento profissional e pessoal.

Sabe-se que a família é um dos agentes culturais que também desempenha um papel fundamental na formação do leitor, uma vez que, as relações com o outro, as experiências de leituras vivenciadas e os estímulos, são determinantes no ato de ler. Dessa forma, a participação da família é de suma importância, visto que, o ato de ler se processa em longo prazo e é no período da infância que a criança se desenvolve enquanto leitor.

Sobre a escola, esta é uma instituição responsável pelo processo de aprendizagem que acontece em várias etapas na vida da criança. Portanto, deve proporcionar práticas voltadas a aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, para que os alunos tornem-se leitores reflexivos e autônomos, de maneira que possa interagir com o mundo letrado e com a diversidade do cotidiano, neste sentido a Literatura ao abordar esse tema pode servir como instrumento facilitador da integração à medida que problematiza questões como a exclusão social do deficiente, possibilitando uma discussão mais ampla em torno do assunto, principalmente no contexto escolar.

Assim, através da elaboração do presente trabalho, pode-se perceber que as ações desenvolvidas pela família e pela escola no incentivo à leitura podem possibilitar uma prática mais significativa, contextualizada, contribuindo efetivamente na formação de um leitor mais autônomo, reflexivo e competente. Contudo, para que essas ações se deem com sucesso, é necessário que haja mais conscientização, mais comprometimento com a prática da leitura, por parte da família e da escola, atentando-se para a importância dessa prática ao pleno desenvolvimento da criança e sua inserção no mundo letrado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil. Série Pensamento e Ação no Magistério**, 2ª edição, Editora Scipione, São Paulo, 1991.
- BECKER, Rosana, In: **O Prazer da Leitura se Ensina**. Revista criança do Professor de Educação Infantil, Ed. setembro de 2005, p.26.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial – Política Nacional de Educação Especial. Livro 1/ MEC/SEESP, Brasília, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997, 144p.

CARVALHO, R. E. **A Política da Educação Especial no Brasil**, In “Em Aberto”, ano 13, nº 60, outubro/dezembro, 1993.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**: São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1992 (Coleção polêmicas do Nosso tempo). FREIRE, Paulo, In: GADOTTI, Moacir. Revista Nova Escola, 1994.

GOFFMAN, Erving. Estigma – **Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª Edição. Editora Guanabara S. A. Rio de Janeiro, 1982.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **Preconceito e Auto Conceito – Identidade e Integração na Sala de Aula**, Papirus Editora, São Paulo, 1994.

PERROT, Edmir In: **O Prazer da Leitura se Ensina**. Revista criança do Professor de Educação Infantil, Ed. setembro de 2005, p.18.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal – in **Revisitando a Pré-Escola**, org. Regina Leite Garcia. São Paulo: Cortez, 2000, 4ª edição.

REGATIERI, Lara da Piedade Rodrigues. **Didatismo na contação de histórias**. Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.proex.ufu.br> Acesso em 30 jun. 2025.

REVOREDO, Mariana. **Mediadores de Leitura: A participação da Família na Formação de Leitores** – Um estudo de caso em Presidente Prudente/SP. 2010. Disponível em: <www4.fct.unesp.br> Acesso em 30 jun. 2025.

RODRIGUES, J. C. Tabu do Corpo, Rio de Janeiro, Ed. Achiamé, 1983. **Desvio e Divergência**, Zahar, Rio de Janeiro, 1977.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & Realidade Brasileira**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, 104p.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA



DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY AMONG STUDENTS WITH DISABILITIES

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

Bacharel em Engenharia Química pela Faculdade Pitágoras – Grupo Kroton (2011). Graduado em Matemática pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (2015). Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Marcos – FASAMAR (2019). Pós-graduado no Ensino de Química pela Universidade Federal do ABC (UFABC–2021). Professor de Ensino Fundamental II e Médio na SME/PMSP e SEDUC–SP com vivência na coordenação pedagógica e gestão escolar. Professor Orientador de Educação Digital (POED) na SME/PMSP na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) e as tecnologias digitais mudaram significativamente a estrutura social e consequentemente a vida dos seres humanos. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passaram a fazer parte do cotidiano dos sujeitos sociais, simplificando sua vida. No campo educacional, seu uso veio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, encurtando distâncias e ajudando na inclusão, voltada para o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva. As tecnologias digitais geraram mudanças culturais e influenciaram determinados comportamentos, exigindo a aquisição de novas habilidades e competências para gerenciar mídias digitais. Desta forma, a presente pesquisa discute os aspectos positivos e os desafios sobre o processo de alfabetização digital de estudantes com deficiência, utilizando recursos e ferramentas baseadas nas tecnologias. Utilizou-se metodologia qualitativa para a realização do levantamento bibliográfico. Os resultados indicaram que hoje a apropriação do letramento digital pelos estudantes é fundamental e que as TDIC estimulam e auxiliam no processo de autonomia dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação a Distância; Alfabetização Digital; Estudantes com deficiência.

ABSTRACT

Distance Learning (DL) and digital technologies have significantly changed social structure and, consequently, human lives. Digital Information and Communication Technologies (DICT) have become part of the daily lives of social subjects, simplifying their lives. In the educational field, their use has facilitated the teaching and learning process, shortening distances and promoting inclusion,

targeting the target audience of Special and Inclusive Education. Digital technologies have generated cultural changes and influenced certain behaviors, requiring the acquisition of new skills and competencies to manage digital media. Therefore, this research discusses the positive aspects and challenges of the digital literacy process for students with disabilities, using technology-based resources and tools. A qualitative methodology was used to conduct the literature review. The results indicated that today, the appropriation of digital literacy by students is essential and that DICT stimulates and supports the process of autonomy for students with disabilities.

Keywords: Distance Learning; Digital Literacy; Students with disabilities.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), surgiram como sinônimo de evolução e aprimoramento de ensino e aprendizagem, pois, muitos autores acreditam que essas novas ferramentas atuam pontualmente tanto na atuação do professor quanto na forma como o estudante aprende, inclusive à distância.

Para o autor, a TDIC não pode ser algo mecânico, para assumir um papel significativo, considerando assim o indivíduo inserido na cultura digital. Quanto ao trabalho com os estudantes com deficiência, existe a implementação das Salas de Aula de Recursos Multifuncionais (SRM), para integrar este estudante em particular, através da utilização de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos.

Como problemática tem-se que muitas pessoas que dependem das tecnologias não estão alfabetizados digitalmente; e pior: muitas escolas não possuem os recursos para o atendimento a estudantes com deficiências como é o caso das SRM.

Nesse sentido, o presente artigo se justifica pelo fato de que a utilização das TDIC em sala de aula veio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, além de exercer um papel de inclusão.

Por isso, há a necessidade de se discutir o tema a fim de que este tipo de metodologia amplie as possibilidades de ensino e aprendizagem. Assim, a presente pesquisa foi concebida a partir de revisão bibliográfica, tendo como objetivo geral, uma discussão sobre a importância da alfabetização digital; e como objetivos específicos, elencar os aspectos positivos e os desafios sobre o processo de alfabetização digital de estudantes de uma forma em geral, especialmente os que possuem deficiência.

DESENVOLVIMENTO

QUESTÕES RELACIONADAS AO LETRAMENTO DIGITAL

Segundo Ataíde e Pinho (2013), a sociedade atual é marcada pelas Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCI), exigindo certa formação e conhecimento dos indivíduos para atuar com engenhosidade em os mais diversos contextos tecnológicos.

Nesse caso, a área educacional também precisa estar à altura dessas novas demandas, atendendo às emergências da sociedade e absorvendo os impactos derivados dessa nova área do conhecimento. Assim, as novas tecnologias educacionais precisam ser aprimoradas principalmente para a formação dos estudantes.

Ainda de acordo com Ataíde e Pinho (2013), transitar entre o real e o virtual é uma das novas habilidades e competências que a sociedade espera tanto do indivíduo quanto do profissional.

No caso do Letramento Digital, este é definido por um conjunto de aprendizados que envolve signos linguísticos, linguagens verbais e não verbais que envolvem práticas de leitura e escrita em diversas ferramentas digitais. Trata-se, portanto, de uma forma de alfabetização baseada em recursos tecnológicos dentro de um contexto denominado Alfabetização Digital. O próprio termo “Digital Literacy” é frequentemente usado para indicar:

A aquisição de competências básicas para o uso de computadores e também das redes, conjuntamente com o objetivo de transformar através desses meios não somente os indivíduos, mas também a comunidade em que está interagindo com uma postura de responsabilidade e sentido de cidadania (TAKAHASHI, 2000, p. 31).

Uma das ferramentas ligadas à alfabetização e letramento digitais comumente relacionadas à Educação Inclusiva, são as Tecnologias Assistivas, pois, possibilita o trabalho do professor com o estudante:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (BERSCH, 2013, p.12)

Ou seja, além de facilitar o trabalho pedagógico, auxilia no desenvolvimento da autonomia desses estudantes. Assim, os recursos disponibilizados às escolas para contribuir com os processos de inclusão e autonomia desses estudantes estão estabelecidos na Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que traz o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

É preciso contemplar a integração desse estudante ao ambiente escolar por meio de equipamentos de informática, mobiliário e material didático adaptado, baseados nas TDIC tornando-se recursos que atraem, instigam e estimulam a aprendizagem:

...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (ZULIAN e FREITAS, 2000, s/p).

A escola é um espaço onde as diferenças, em relação à individualidade de cada estudante, devem ser respeitadas, criando condições para que ele desenvolva diferentes competências e habilidades:

As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem (VALENTE, 1991, p.1).

De acordo com Sampaio (2001), as formas restrita e estendida envolvem a inclusão digital. Na área restrita, destaca-se a capacitação dos estudantes para o uso de computadores e aplicativos, editores textuais, planilhas eletrônicas, acesso à internet para serviços governamentais e navegação virtual; já a ampliada, envolve a afirmação da cidadania ativa no processo educacional.

A utilização das novas tecnologias educacionais requer novos conhecimentos para poder utilizá-las de forma eficaz. Uma tela de computador, tablet, celular, entre outros equipamentos, como espaço de fala e escrita, simbolizando outras linguagens, mais dinâmicas, interativas e pessoais.

Além disso, ler e escrever na tela requer operações mais complexas do que estamos acostumados no dia a dia. Portanto, letramento e letramento digital exigem conhecimento dos indivíduos, caso contrário caímos no analfabetismo digital que muitas vezes os exclui da sociedade:

Temos vários alfabetizados que podem ser considerados analfabetos digitais. Talvez eles tenham conhecimento das práticas sociais de uso dessa tecnologia, compreendendo diversos usos e funções, mesmo sem operar diretamente com a máquina. Essa é a situação, por exemplo, de vários professores brasileiros que ainda não dispõem das condições de acesso, mas compreendem os usos sociais desse suporte e da linguagem digital. Neste caso, o termo analfabetismo digital poderia ser utilizado para já alfabetizados que não alcançaram o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina (FRADE, 2011, p. 73-74).

Assim: “A internet deixou as pessoas mais confortáveis em geral. Adultos também cometem erros ao responder pesquisas online” (MORAN et al., 2011, s/p.) Portanto, dado o papel do professor, o autor entende que é inútil pedir uma pesquisa ao estudante se ele não puder orientá-lo.

Portanto, quando o professor incentiva o uso das TDIC, ele engaja o estudante, tornando o resultado mais produtivo, possibilitando novos conhecimentos e aprendizados, principalmente os estudantes com deficiências.

Além disso, o Ministério da Educação disponibilizou materiais didáticos e didáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), notebooks com sintetizadores de voz e softwares para escolas, facilitando assim o progresso dos estudantes e construindo um currículo integrador.

Assim, tanto o governo quanto as escolas devem contribuir para a inclusão, atendendo às necessidades e especificidades de cada um. Infelizmente, sabemos que apesar da legislação pertinente, ainda existem barreiras dentro das escolas que impedem a permanência e autonomia desses estudantes.

Por isso, Valente entende que a escola é um espaço onde deve haver respeito pelas diferenças, pela individualidade de cada aluno, criando condições para que o aluno desenvolva diferentes habilidades e competências.

O letramento digital desta forma tem relação com o processo de inclusão. Pode-se argumentar que a aquisição de conhecimento digital pelos estudantes hoje em dia é essencial e que as TDIC são necessárias para estimular e auxiliar o processo de independência:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

Infelizmente, ao pesquisar sobre o Estado de São Paulo, pode-se dizer que a implantação foi mais efetiva na Rede Municipal de Ensino da Cidade com a Portaria nº 8.764/2016, já que nas escolas estaduais é bem mais difícil encontrar essa sala quando comparada ao município. Portanto, isso se torna um problema para o uso das TDIC.

Outro problema é relacionado aos professores, pois, boa parte deles não é alfabetizada digitalmente, o que muitas vezes os impede de utilizar as TDIC em sala de aula, fazendo com que eles acabem fugindo dessas ferramentas ao invés de tentar se apropriar delas e conhecê-las:

Saber lidar com os novos dispositivos e as redes telemáticas são hoje condições necessárias e imprescindíveis para inclusão social na sociedade da informação[...]. Acho que mais do que dar acesso às tecnologias (uma condição técnica imprescindível e básica para qualquer projeto de inclusão digital), o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital é fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdo próprios e distribuí-los livremente [...]. Tanto quanto o capital técnico, os projetos de inclusão digital devem fazer crescer os capitais social, intelectual e cultural. Deve-se ir além dos fatos ou dos artefatos. A inclusão pressupõe autonomia, liberdade e crítica Lemos (LEMOS, 2011, p. 19).

A Sala de Recursos Multifuncionais precisa de um especialista, mas também de um professor alfabetizado digitalmente, para que o equipamento possa ser utilizado de forma a auxiliar o estudante.

Segundo Saito e Souza (2011), desde então até hoje o uso de um teclado de computador, por exemplo, em ordem alfabética exige que o usuário seja alfabetizado e usufrua plenamente de todos

os recursos oferecidos pelo hardware do computador requer também ser educado para saber o mínimo dessas áreas.

Essa constatação indica que as múltiplas habilidades digitais incluem a alfabetização tradicional e analógica e surgiram em resposta às demandas que surgiram junto com o desenvolvimento da mídia e das tecnologias de informação e comunicação, pois trouxeram formas variadas à cultura oral, escrita, resignação, gêneros discursivos, práticas atualizadas e dinâmicas sociais:

Processo de aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores, redes e serviços de Internet [...] meios de acesso e de capacitar os indivíduos para tornarem-se usuários [...] como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede [...] em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania (TAKAHASHI, 2000, p. 31-35-165).

Assim:

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras e artes, com a utilização de materiais escolares e pedagógicos especiais. É a utilização do computador como alternativa de escrita, fala e acesso ao texto. É prover meios para que o aluno possa desafiar-se a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos (BERSCH e TONOLLI, 2006, p. 90).

Por isso, é muito importante articular técnicas para capacitar os estudantes com deficiência, trazendo empoderamento e desejo de transformar, em prol de uma aprendizagem mais humana usando tecnologias.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SOCIEDADE

As TDIC chegaram para reestruturar a sociedade proporcionando dentro das diferentes práticas sociais novas formas de comunicação, pesquisa e informação. As mídias, especialmente a internet, que até então eram utilizadas somente através de computadores, passaram a ser utilizadas em outros componentes tecnológicos, como celulares e tablets, entre outros. A vida contemporânea tornou-se inundada por tecnologias proporcionando diversas formas de interação social.

Ainda, a expansão da internet possibilitou a diminuição das distâncias, fazendo com que as pessoas interagissem umas com as outras independente da distância em que estão, além de outras interações que a rede traz como a pesquisa, a leitura, a produção, as informações, entre outros.

No livro *Cibercultura*, argumenta-se que: “o impacto das novas tecnologias da informação na sociedade ou na cultura costuma ser mencionado” (LÉVY, 2010, p. 21). Assim, as novas tecnologias permeiam todos os setores da sociedade, inclusive o ambiente escolar.

Silva (2009) comenta que fazer compras online, ler um livro no tablet e conversar nas redes sociais é um hábito cada vez mais comum para quem vive na sociedade da informação. As implicações das Tecnologias de Informação e Comunicação tornam-se cada vez mais intensas, influenciando significativamente a vida desta sociedade.

Assim, a chamada era digital surgiu para facilitar a vida do ser humano, estendendo-se a diversos aspectos do seu cotidiano como: aprendizado, educação, trabalho, pesquisa, comunicação, entre outras questões:

O termo letramento digital define-se como estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. Com esse conceito está o de alfabetização digital, que tem a sua especificidade. [...] esse termo pode ser utilizado para os alfabetizados e que alcançam o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina, manuseá-la e utilizar seus comandos para práticas efetivas de digitação, leitura e produção de mensagens para efeitos de interação à distância ou para leitura de informação ou leitura e escrita de outras linguagens (visuais, sonoras, etc) (SOARES, 2004 apud COUTO, 2012, p.48).

É a mesma situação com a Educação. Os estudantes podem estudar em plataformas que envolvem o uso da tecnologia por meio do Ensino a Distância (EaD), o que necessariamente necessita de alfabetização digital.

Segundo Vilaça et al. (2016), na literatura existem diversas discussões sobre os impactos da tecnologia, relacionando as possíveis implicações, consequências, resultados e transformações direta ou indiretamente, com sua evolução e influência na sociedade.

Ainda segundo o autor, a mídia digital trouxe uma nova possibilidade de comunicação entre usuários na sociedade contemporânea. Em outras palavras, a vida está começando a ser moldada pelas tecnologias digitais, principalmente pelo uso da Internet, com os indivíduos precisando se encaixar para expandir sua comunicação e conhecimento, incluindo a alfabetização (WILSON, 2013).

As tecnologias incluem recursos, equipamentos e/ou dispositivos que são criados com o objetivo de ampliar as capacidades físicas, mentais e intelectuais do ser humano, facilitando assim o seu cotidiano.

No entanto, segundo Garcia (2016), embora vivamos em uma era digital, ainda estamos caminhando em um processo que agrega as habilidades tecnológicas nas práticas tanto de professores quanto de estudantes. O autor questiona se estes realmente estão preparados, como sujeitos sociais, para fazer parte de um mundo que passa pelas tecnologias em relação às interações sociais.

São geralmente utilizados de diferentes formas e em vários campos de atividade, destacando-se, por exemplo, nos domínios da automação, comércio, publicidade, comunicação e também na área

da formação como o Ensino à Distância. Segundo Oliveira et al. (2015), o principal culpado pelo crescimento e aprimoramento do uso das TDIC tem sido a popularização da Internet.

Além disso, segundo os autores, a sociedade passa por mudanças muito rápidas, que muitas vezes acontecem da noite para o dia. Essas mudanças geralmente estão relacionadas às novas tecnologias de informação e comunicação, que também têm se entrelaçado com as práticas educativas.

A tecnologia da informação e a revolução da Internet trouxeram consigo inúmeros impactos que mudam a sociedade como um todo. As tecnologias estão cada vez mais presentes nas escolas, tanto pelo uso de equipamentos tecnológicos quanto por meio de projetos envolvendo educação e novas tecnologias, como por exemplo, as aulas de informática:

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBÉRNOM, 2010, p.36).

Em outras palavras, é preciso compreender que as tecnologias não são o ponto principal do processo de ensino e aprendizagem, mas sim uma das ferramentas que mediam a relação entre professor, estudante e aprendizagem, sendo essencial para superar os antigos métodos de incorporar o novo.

A inclusão das TDIC no ambiente escolar depende sobretudo do professor, pois ele é responsável por desenvolver atividades que permitam transformar o ensino e a aprendizagem em algo dinâmico e estimulante por meio dessas tecnologias. As tecnologias articuladas à prática formativa relacionam os saberes escolares com os saberes prévios dos alunos, facilitando a construção do conhecimento:

A incorporação das TICs deve ajudar gestores, professores, alunos, pais e funcionários a transformar a escola em um lugar democrático e promotor de ações educativas que transida os limites da sala de aula, instigando o educando a ver o mundo muito além dos muros da escola, respeitando constantemente os pensamentos e princípios do outro. O professor deve ser capaz de reconhecer as diferentes maneiras de pensar e as curiosidades do aluno sem que haja a imposição do seu ponto de vista (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 81).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização digital com base nas novas tecnologias educacionais como se vê na literatura, são aspectos da linguagem não verbal que permeiam todos os cenários que compõem nossa sociedade. A utilização das TDIC é uma forma de inclusão para a participação efetiva, especialmente os com deficiência, na era da sociedade da informação e particularmente no ambiente escolar.

Portanto, o estudante precisa aprender a dominar diversas técnicas relacionadas à aplicabilidade, como aprender a trabalhar corretamente com as ferramentas do sistema; usar seu

mouse e teclado, entender seus símbolos e funções além de apenas digitar letras; identificar programas e arquivos, bem como o desenvolver os processos cognitivos que permitem memorizar e assimilar esses processos.

Em outras palavras, esse tipo de letramento digital deve ser ensinado nas escolas, cabendo ao professor usá-los como ferramentas, sem ter medo deles. Quanto aos estudantes com deficiência, as TDIC por si só são ferramentas poderosas para que se desenvolvam, aprendam e comecem a desenvolver mais autonomia.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, D.M.S.; PINHO, M.J. **Letramento digital e alfabetização tecnológica: reflexões a partir de um estudo com alunos do PARFOR**. Educação, Formação & Tecnologias (julho - dezembro, 2013), 6 (2), 68-79. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos/conteudos-digitais/visualizacao/9058.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2024.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: 2008. Disponível em: assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 08 mar. 2024.

BERSCH, R.; TONOLLI, J.C. **Introdução ao Conceito de Tecnologia Assistiva e Modelos de Abordagem da Deficiência**. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3472541/mod_resource/content/1/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 08 mar. 2024.

COUTO, M.E.S. **Alfabetização e letramento digital**. Estudos IAT, Salvador, v.2, n.1, pp. 45-62, 2012.

FRADE, I.C.A.S. **Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita**. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

GARCIA, A.S.M.M. **Análise da alfabetização digital e do letramento digital de alunos do ensino médio de uma escola privada de Londrina/PR**. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento Acadêmico de Ciências Humanas – DACHS, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016, 42p.

LEMONS, A. **Prefácio**. In: PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena (Orgs.). Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2. 188 p. Disponível em: static.scielo.org/scielobooks/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3 ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MANZINI, E.J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MORAN, J.M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S.P.; SOUSA, E.R. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno.** Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SAITO, F.S.; SOUZA, P.N. de. **(Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica.** Revista Linguagens e Diálogos, v.2, n1, p. 109-143, 2011.

SAMPAIO, J.T. **TCIs, Democracia, Sampa.org e Inclusão Digital.** 2001. Disponível em: antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/institucional/arquivos/914BRZ5012/inclusaoDigital/Produto-02.pdf. Acesso em: 07 mar. 2024.

SILVA, L.C. **Competências essenciais exigidas do bibliotecário frente aos desafios da sociedade da informação: um estudo dos profissionais de Goiânia – GO.** 2009. 248f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/1471>. Acesso em: 11 mar. 2024.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde.** Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VALENTE, J.A. **Liberando a mente: computadores na educação especial.** Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1991.

VILAÇA, M.L.C. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital** (livro eletrônico). Elaine Vasques Ferreira Araújo (Org.). Duque de Caixas, RJ, UNIGRANRIO, 2016, 300p.

WILSON, C. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores.** Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.** Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso em: 12 mar. 2024.

POVOS PATAXÓS E O CURRÍCULO INDÍGENA: INTEGRAÇÃO E FORTALECIMENTO DA CULTURA INDÍGENA NAS ESCOLAS



PATAXÓ PEOPLES AND THE INDIGENOUS CURRICULUM: INTEGRATION AND STRENGTHENING OF INDIGENOUS CULTURE IN SCHOOLS

RUTHEMAR DOS SANTOS AMARAL

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2014); especialista em Geografia pela Faculdade UNIFIEO (2007); Professor de Educação Infantil no CEI Cohab Raposo Tavares e Professora de Educação Básica no CEMEI Zaira Collino.

RESUMO

Este artigo analisou a situação contemporânea do povo Pataxó articulando história, territorialidade e políticas de educação, língua e saúde, em diálogo com o Currículo da Cidade – Povos Indígenas (SME-SP, 2023). Teve como objetivo compreender o descompasso entre o reconhecimento jurídico de direitos e sua efetivação no território, bem como mapear estratégias comunitárias de (re)existência. Metodologicamente, realiza-se revisão bibliográfica e análise documental de fontes oficiais e acadêmicas, incluindo o Currículo como referência para transposição didática no contexto paulistano (presença indígena na cidade e propostas interculturais como mapa identitário, rodas de histórias e grafismos). Os resultados indicaram centralidade da demarcação para viabilizar políticas; fortalecimento do Patxohã e de currículos interculturais bilíngues; avanços e gargalos na atenção básica; e a potência de retomadas, autodemarcação e turismo comunitário.

Palavras-Chave: Pataxó; Demarcação territorial; Educação intercultural.

ABSTRACT

This article analyzed the contemporary situation of the Pataxó people, articulating history, territoriality, and education, language, and health policies, in dialogue with the City Curriculum – Indigenous Peoples (SME-SP, 2023). The objective was to understand the disconnect between the legal recognition of rights and their enforcement in the territory, as well as to map community strategies for (re)existence. Methodologically, a bibliographic review and documentary analysis of official and

academic sources were conducted, including the Curriculum as a reference for didactic transposition in the São Paulo context (Indigenous presence in the city and intercultural proposals such as identity maps, story circles, and graphics). The results indicated the centrality of demarcation in enabling policies; strengthening the Patxohã and bilingual intercultural curricula; advances and bottlenecks in primary care; and the potential for reclaiming, self-demarcation, and community tourism.

Keywords: Pataxó; Territorial demarcation; Intercultural education.

INTRODUÇÃO

Os Pataxó, presentes sobretudo no Extremo Sul da Bahia e em áreas vizinhas, formam um mosaico vivo de histórias, saberes e modos de existir que dizem muito sobre o próprio Brasil. Ainda que a Constituição de 1988 reconheça direitos, a vida cotidiana dessas comunidades segue atravessada por invisibilização, disputas por terra, pressões ambientais e estereótipos persistentes. O ponto central que move este estudo: há um abismo entre o que a lei promete e o que, de fato, chega às aldeias. Investigar esse descompasso faz sentido científico e social, porque dá visibilidade às vozes Pataxó, ajuda a corrigir distorções do debate público e pode iluminar caminhos mais justos de política pública.

Ao mesmo tempo, este trabalho situa os Pataxó no contexto do Currículo da Cidade – Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas da Rede Municipal de São Paulo (SME-SP, 2023). O documento organiza a temática em cinco partes e dedica a quinta à presença indígena na metrópole, reconhecendo estudantes indígenas que vivem tanto em aldeias quanto em diferentes bairros paulistanos, e orientando o trabalho pedagógico para superar visões folclóricas e estereótipos (SÃO PAULO, 2023).

Nesse horizonte, tratar dos Pataxó nas escolas paulistanas significa articular territorialidades de origem (Bahia/Minas) com trajetórias e presenças indígenas na cidade, valorizando identidades, línguas e histórias. As próprias orientações da SME-SP sugerem caminhos metodológicos interculturais por exemplo, mapas identitários da turma, apresentação de povos presentes em São Paulo, rodas de histórias, jogos, grafismos e cultura material que podem ancorar discussões sobre o povo Pataxó sem descolar conteúdo e território (SÃO PAULO, 2023).

Além disso, o material curricular reafirma a contemporaneidade e a diversidade da presença indígena em São Paulo, com referência a diferentes povos e ao crescimento de populações indígenas em contexto urbano, apontando a necessidade de formar “olhares treinados” para reconhecer direitos e combater apagamentos simbólicos (SÃO PAULO, 2023). Esse enquadramento é fundamental para que a abordagem sobre os Pataxó dialogue com realidades vividas pelos estudantes da RME/SP e fortaleça práticas pedagógicas contextualizadas.

Assim, o objetivo geral deste artigo analisar trajetória, territorialidade e estratégias socioculturais dos Pataxó e sua conexão com a garantia de direitos também se alinha ao Currículo da Cidade, oferecendo subsídios concretos para que professores da rede paulistana integrem o

estudo desse povo a propostas de educação intercultural, bilíngue e antirracista, coerentes com as diretrizes locais e nacionais.

OS PATAXÓ NO TERRITÓRIO E NO CURRÍCULO

Hoje, os Pataxó estão distribuídos em dezenas de aldeias, com presença marcante nas Terras Indígenas Águas Belas, Aldeia Velha, Barra Velha, Imbiriba, Coroa Vermelha e Mata Medonha, na Bahia, e em comunidades de Minas Gerais como Fazenda Guarani, Muã Mimatxí e Jundiba/Cinta Vermelha. Essa ocupação espalhada, mas articulada, ajuda a entender por que a identidade Pataxó se apoia tanto na noção de território vivido lugar é muito mais que um ponto no mapa (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2018).

contemporânea não um tema do passado (IBGE, 2023).

No caso específico dos Pataxó, estimativas de sistemas oficiais de saúde e de organizações parceiras registraram, em 2020, algo em torno de 12,8 mil pessoas, espalhadas entre aldeias costeiras e do interior, informação útil para dimensionar redes de educação e atenção básica nas comunidades (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2018).

Ao trazer essa realidade para o chão da escola paulistana, o Currículo da Cidade Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas propõe um caminho didático claro: o material é organizado em cinco partes, sendo que a quinta trata diretamente da presença indígena na cidade de São Paulo tanto de quem vive em aldeias quanto em diferentes bairros e oferece sugestões práticas de trabalho para docentes (SÃO PAULO, 2023).

O documento também chama atenção para a invisibilização histórica e para a necessidade de formar “olhares devidamente treinados” na comunidade escolar, combatendo estereótipos que ainda impedem o reconhecimento das presenças indígenas no cotidiano da metrópole (SÃO PAULO, 2023).

Na prática pedagógica, o Currículo sugere um conjunto de atividades interculturais que funciona muito bem para situar os Pataxó (e outros povos) de maneira viva e contextualizada: mapas identitários da turma, jogos e brincadeiras, grafismos e pinturas corporais, cultura material, narrativas orais, músicas, danças, vídeos e literatura. Essas propostas ajudam a articular conteúdo, território e experiência dos estudantes (SÃO PAULO, 2023).

Em termos de sequência didática, o material orienta começar pelo pertencimento (um mapa identitário da turma), avançar para rodas de histórias e grafismos, e conectar com o território paulistano (nomes indígenas de bairros, ruas e rios) passos que facilitam a ponte entre a realidade Pataxó e a cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2023).

Esse enquadramento curricular reforça a ideia de que compreender a contemporaneidade dos povos indígenas é condição para o respeito e para práticas pedagógicas mais justas, papel que a escola pode assumir de forma ativa (SÃO PAULO, 2023).

A trajetória histórica recente traz marcas profundas. O povo enfrentou dispersões, perda de áreas tradicionais a exemplo dos impactos relacionados à criação do Parque Nacional do Monte

Pascoal e conflitos fundiários que seguem pedindo solução duradoura. Em Coroa Vermelha, por exemplo, educadores Pataxó da Reserva da Jaqueira estruturaram uma proposta de escola específica, diferenciada e multicultural, entendendo a educação como ferramenta de luta e de fortalecimento identitário. Nada de “conteúdo pronto” descolado da vida: o currículo dialoga com saberes locais, com a floresta e com a história do grupo (PORTO; BONIN, 2020).

Outro fio condutor dessa caminhada é a retomada da língua. O Patxohã (“língua de guerreiro”) ganhou corpo a partir de um projeto iniciado em 1998 por professores e pesquisadores Pataxó, que vasculharam acervos, ouviram anciãos e reconstruíram vocabulário, cantos e usos cotidianos. A linguagem, aqui, é bússola e abrigo: falar Patxohã é também afirmar o direito ao território e aos modos de vida. A literatura recente mostra como o movimento ampliou léxico, formou novos pesquisadores indígenas e inspirou políticas linguísticas de base comunitária (BOMFIM, 2017; RUBIM; BOMFIM; MEIRELLES, 2022).

No campo econômico-cultural, o turismo aparece como faca de dois gumes. De um lado, análises etnográficas apontam tensões associadas a dinâmicas coloniais que podem capturar símbolos e práticas tradicionais; de outro, emergem iniciativas de turismo indígena de base comunitária, geridas pelas próprias aldeias como ferramenta de renda, de educação ambiental e de protagonismo político. Na TI Coroa Vermelha, estudos destacam justamente essa encruzilhada: entre uma lógica “de fora para dentro” e experiências autônomas como a da Reserva da Jaqueira, que se organiza para receber visitantes em seus próprios termos (GRÜNEWALD, 2015; BISPO; COSTA; BARBOSA, 2024).

EDUCAÇÃO, LÍNGUA E SAÚDE INTERCULTURAIS ENTRE OS PATAXÓ

Onde a escola se firma, a língua floresce; onde a língua se fortalece, o cuidado em saúde ganha sentido no território. Ao longo dos últimos anos, educadores Pataxó vêm desenhando a muitas mãos uma escola com a cara da comunidade, específica, diferenciada, bilíngue e aberta ao mundo sem perder o chão. Estudos etnográficos realizados na Reserva da Jaqueira mostram professores articulando o currículo às práticas locais, às retomadas territoriais e às lutas políticas, entendendo a escola como ferramenta de afirmação cultural e de futuro para as crianças e os jovens (PORTO; BONIN, 2020).

No contexto da Rede Municipal de São Paulo, o Currículo da Cidade Povos Indígenas organiza-se em cinco partes e a quinta aborda diretamente a presença indígena na cidade de São Paulo, oferecendo um enquadramento que ajuda a trazer os Pataxó para o “chão da escola” sem cair em folclorização (SÃO PAULO, 2023, p. 4).

O documento chama atenção para a necessidade de formar um “olhar devidamente treinado” para reconhecer presenças indígenas e superar estereótipos no cotidiano da metrópole (SÃO PAULO, 2023 p. 86–87). Esse ponto aparece inclusive com um exemplo na área da saúde uma situação de vacinação em que a identidade indígena foi negada no serviço, reforçando o papel da escola na construção de percepções mais justas que dialoguem com outros equipamentos públicos.

Do ponto de vista didático, o Currículo oferece propostas interculturais aplicáveis ao trabalho com os Pataxó: jogos e brincadeiras; grafismos e pinturas corporais; cultura material; narrativas (rodas de histórias); músicas e danças; vídeos; literatura (SÃO PAULO, 2023, p. 88–89). Uma atividade inicial recomendada é o mapa identitário da turma, seguida de rodas de histórias, abrindo espaço para que estudantes identifiquem pertencças, origens e repertórios antes de avançar em conteúdos específicos (SÃO PAULO, 2023, p. 89–91).

Na sequência, o material orienta conectar conteúdo e cidade por meio da toponímia indígena nomes de bairros, rios e ruas como ponte entre o pertencimento da turma e a diversidade de povos presentes em São Paulo (p. 94). Esse passo favorece a aproximação entre território vivido e currículo, algo central também à experiência Pataxó.

Não por acaso, iniciativas de educação ambiental crítica caminham lado a lado com o fazer pedagógico. Na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, atividades como manejo do ambiente, reconhecimento de plantas, grafismo, contação de histórias, cantos e o ensino do Patxohã aparecem como fios de uma mesma trama: aprender cuidando do lugar e das pessoas. Pesquisas de campo com observação participante entre 2019 e 2021 descrevem esse cotidiano como interdisciplinar e emancipatório um ensino que convida a pensar com a floresta e com os ancestrais (GALAMA, 2021).

Em Barra Velha e em outras aldeias, professores enfrentam o velho dilema: como dialogar com normas nacionais e, ao mesmo tempo, garantir que o currículo tenha alma Pataxó? A resposta, construída no dia a dia, combina resistência e conciliação. Há espaço para rituais e saberes do território como o Ritual da Lua Cheia sem renunciar ao diálogo com documentos oficiais. Essa “pedagogia nas frestas”, como apontam análises recentes, reforça a autonomia docente e a centralidade do território na escola (MARTINS; TOMAZ, 2023).

A língua é outra coluna dessa casa. O movimento de retomada do Patxohã, iniciado por professores e pesquisadores Pataxó no fim dos anos 1990, tornou-se farol para a nova geração. Relatos e análises mostram como a pesquisa de acervos, a escuta dos mais velhos e a criação de materiais próprios fizeram a língua renascer como “língua de guerreiro”, ensinada nas escolas e presente em cantos, jogos e encontros comunitários (BOMFIM, 2017). O Currículo da Cidade reforça que o Brasil abriga uma grande diversidade linguística cerca de 274 línguas e dialetos, o que coloca as línguas indígenas no centro das práticas pedagógicas e da formação cidadã (SÃO PAULO, 2023, p. 20).

A articulação com políticas estaduais também avança, com iniciativas de qualificação de profissionais, debates participativos e diagnósticos voltados aos territórios indígenas, buscando linhas de cuidado culturalmente adequadas por exemplo, em saúde mental e vacinação, temas sensíveis nas aldeias Pataxó (SESAB, 2023). Nesse diálogo, o alerta do Currículo sobre invisibilização e olhares treinados (SÃO PAULO, 2023, pp. 86–87) ajuda a qualificar o trabalho intersetorial entre escola e serviços de saúde na cidade.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E ESTRATÉGIAS DE (RE)EXISTÊNCIA PATAXÓ

A realidade Pataxó no Extremo Sul da Bahia expõe um descompasso entre direitos constitucionais e o cotidiano nas aldeias: lentidão demarcatória, conflitos fundiários, pressão sobre a Mata Atlântica e episódios de violência. Mesmo assim, seguem firmes com retomadas, autodemarcação, gestão territorial comunitária, turismo de base comunitária e redes de apoio um cenário duro, porém vivo.

No marco jurídico recente, o STF rejeitou em set/2023 a tese do marco temporal; a Lei nº 14.701/2023 foi questionada em 2024, mantendo o entendimento de incompatibilidade da tese com a Constituição (STF, 2023; FUNAI, 2024). Em 2025, o TRF1 reconheceu aos Pataxó a posse da Fazenda Paraíso (TI Barra Velha do Monte Pascoal), somando-se a cobranças do MPF/APIB por conclusão de demarcações (TRF1, 2025; MPF/APIB, 2025).

A escalada de ameaças e ataques em 2023–2024 em municípios como Porto Seguro, Prado, Itamaraju e Trancoso foi registrada por relatórios e denúncias (CIMI, 2024; CIDH, 2023; FUNAI, 2023). O pano de fundo é a disputa histórica por terra, a pressão do agronegócio e empreendimentos privados de onde emergem as retomadas como proteção territorial (CIMI, 2023; ISA, 2025).

Ambientalmente, o território Pataxó repousa sobre remanescentes da Mata Atlântica: houve perda relevante de cobertura florestal 2022–2023 (SOS Mata Atlântica/INPE), embora a Bahia aponte redução do desmatamento em 2024; a disputa de uso da terra, porém, permanece ativa. No entorno de Monte Pascoal, estudos mostram como a criação do parque incidiu sobre áreas tradicionais e como mapeamentos participativos e etno política têm (re)feito o território (SOUZA, 2022; CARDOSO, 2016).

Diante disso, as estratégias Pataxó articulam passado e futuro: retomadas e autodemarcação produzem fato político; turismo comunitário (por ex., Coroa Vermelha e Reserva da Jaqueira) gera renda, educa visitantes e reforça autonomia; parcerias com universidades, Defensorias e organizações indígenas ampliam capacidade de incidência (BISPO; COSTA; BARBOSA, 2024; GRÜNEWALD, 2015; PORSANI, 2024).

Como o Currículo da Cidade (SP) ajuda a tratar esses temas na escola

Para trazer a pauta Pataxó ao chão da escola paulistana sem folclorizar, o Currículo organiza-se em cinco partes e dedica a quinta à presença indígena na cidade (SÃO PAULO 2023, p. 4), oferecendo um enquadramento direto para discutir direitos, território e atualidade indígena.

O documento pede formar um “olhar devidamente treinado” para reconhecer presenças indígenas e superar estereótipos inclusive dialogando com serviços públicos (ex.: um caso de vacinação que negou identidade indígena) (SÃO PAULO 2023, p. 86–87).

Propõe atividades interculturais que funcionam como ponte didática com os Pataxó: jogos e brincadeiras, grafismos/pinturas corporais, cultura material, rodas de histórias, músicas e danças, vídeos e literatura (SÃO PAULO 2023, p. 88–89). Como início, sugere o mapa identitário da turma (SÃO PAULO 2023, p. 89–91) e, depois, toponímia

indígena da cidade (bairros, rios, ruas) para conectar território e cotidiano do aluno (SÃO PAULO 2023, p. 90 e 94).

Implicação prática: ao tratar de demarcação, violência no campo e (re)existência Pataxó, o professor pode mapear pertencimentos da turma, discutir nomes indígenas em São Paulo e usar rodas de histórias para conectar direitos e território hoje não como tema do passado.

Do lado do Estado, medidas combinadas são urgentes: concluir demarcações conforme o STF; proteger lideranças e comunidades sob risco; apoiar planos comunitários de gestão territorial/ambiental e mapeamentos participativos; alinhar conservação da Mata Atlântica a economias indígenas de base local (agroflorestas, artesanato, turismo comunitário) transformando promessas em chão firme (STF, 2023; SOS Mata Atlântica/INPE, 2023; FUNAI, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reunir história recente, territorialidade e iniciativas em educação, língua e saúde, ficou nítido o grande fosso entre o que a lei promete e o que chega à aldeia. Quando a demarcação não avança, tudo o mais tropeça: a proteção ambiental perde fôlego, a escola bilíngue encontra barreiras e o cuidado em saúde intercultural fica pela metade. Em contrapartida, quando o território é reconhecido e protegido, a vida coletiva floresce: o Patxohã se fortalece, o currículo ganha alma e o cuidado se alinha aos saberes locais. É a velha lição que retorna: sem-terra, não há tempo; sem tempo, não há projeto.

Ao longo dos capítulos, viu-se que os Pataxó têm respondido com imaginação e coragem. Retomadas, autodemarcação, turismo de base comunitária e redes com universidades e defensorias mostram que a comunidade não espera de braços cruzados. A escola que nasce do território, a língua que volta a circular no pátio e a equipe de saúde que escuta os mais velhos antes da prescrição formam um círculo virtuoso. Quando essas peças se encaixam, as crianças aprendem com a mata, os jovens vislumbram caminhos e os anciãos seguem como bússola. Não é pouco.

Do lado das políticas públicas, o recado é direto. Primeiro, é preciso concluir demarcações e cumprir decisões judiciais, sem atalhos que enfraqueçam direitos já reconhecidos. Segundo, urge proteger lideranças e famílias em áreas de risco, com ações integradas e presença do Estado onde a violência ainda grita. Terceiro, convém apoiar planos comunitários de gestão territorial e ambiental, alinhando conservação da Mata Atlântica com economias locais agroflorestas, artesanato, turismo comunitário em vez de impor modelos de fora para dentro. Por fim, fortalecer educação escolar indígena com financiamento estável, formação docente intercultural e produção de materiais didáticos feitos com e pelos Pataxó.

Na educação, a prioridade é garantir currículo vivo, onde o Patxohã tenha lugar de honra e a BNCC seja trilha, não trilho. Na economia, projetos de turismo devem ser conduzidos pela comunidade, com regras claras de repartição de benefícios e proteção de símbolos culturais.

REFERÊNCIAS

APIB – ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL; MPF – MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Nota técnica n.º 01/2025** – Terras Indígenas Pataxó e Tupinambá (Bahia). Brasília, 8 abr. 2025.

BISPO, Aline Santos; COSTA, Alicia Araújo da Silva; BARBOSA, Pablo Antunha. Uma análise etnográfica da prática do etnoturismo indígena na Terra Indígena Coroa Vermelha sob a perspectiva do Turismo de Base Comunitária. **Revista Latino-Americana de Turismologia**, v. 10, 2024.

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. **Revista Linguística**, v. 13, n. 1, p. 303–327, 2017.

BRASIL. FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). **Marco temporal volta à pauta no STF**: entenda por que a tese é inconstitucional e viola os direitos dos povos indígenas. Brasília, 5 ago. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE SAÚDE INDÍGENA (SESAI). **Plano Distrital de Saúde Indígena – DSEI Bahia 2024–2027**. Brasília: MS/SESAI, 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE SAÚDE INDÍGENA (SESAI). Relatório situacional – **DSEI Bahia (Anexo VIII do Chamamento Público SESAÍ nº 5/2023)**. Brasília: MS/SESAI, 2023.

CARDOSO, Thiago Mota. **Paisagens em transe**: uma etnografia sobre a poética e cosmopolítica dos lugares habitados pelos Pataxó no Monte Pascoal. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CIDH – COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Resolução 25/23** – Medidas cautelares MC-61-23 – Comunidades Pataxó da Bahia, Brasil. Washington, D.C., 24 abr. 2023.

CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Em 2024, violência contra os povos indígenas persiste no sul e extremo sul da Bahia**. Brasília, 22 jan. 2024.

CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório**: Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2023. Brasília: CIMI, 2024.

FERREIRA, Oziel Santana (org.). **Assim contam os mais velhos**: experiências e resultados da experiência intercultural em pesquisa sobre gestão etnoambiental de territórios Pataxó. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.

GALAMA, Livia Seymour. **Sociedades sustentáveis e educação ambiental na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias Ambientais) – Universidade Federal do Sul da Bahia/Instituto Federal da Bahia, Porto Seguro.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **Medidas adotadas reduzem em 57% o desmatamento da Mata Atlântica na Bahia**. Salvador, 27 maio 2024.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Turismo na Terra Indígena Pataxó de Coroa Vermelha: imperialismo e pós-colonialidade na região do Descobrimento do Brasil. **PASOS – Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, v. 13, n. 2, p. 411–424, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Bahia — Panorama Censo 2022**: população indígena. Cidades e Estados. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade vive na Amazônia Legal**. Agência IBGE Notícias, 7 ago. 2023.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **“Cada pedaço de terra tem sangue nosso”**: povo Pataxó enfrenta violência e abandono no Extremo Sul da Bahia. 8 abr. 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Pataxó Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: ISA, 2018.

MARTINS, Danielle Alves; TOMAZ, Vanessa Sena. “Eu penso que o nosso está a nossa cara”: o currículo escolar indígena como um projeto de educação intercultural. **Interfaces da Educação**, v. 14, n. 41, p. 92–113, 2023.

NEVES, Sérgio Costa. Turismo de base comunitária no Brasil: notas críticas a partir do caso Pataxó (Aldeia de Coroa Velha). **Revista Turismo em Análise**, v. 32, n. 2, 2021.

PORTO, Helânia Thomazine; BONIN, Jiani Adriana. A educação indígena Pataxó: entre distopias e utopias. **Tellus**, v. 20, n. 41, p. 101–128, jan./abr. 2020.

PORSANI, Juliana. **Indigenously controlled tourism as struggle for autonomy: the Pataxó Jaqueira Reserve in Brazil**. Preprint, 2024.

RUBIM, Altaci Corrêa; BOMFIM, Anari Braz; MEIRELLES, Sâmela Ramos da Silva. Década internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. **Working Papers em Linguística**, v. 23, n. 2, p. 154–173, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2023. 112 p. ISBN 978-85-8379-083-9.

SECRETARIA DA SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA (SESAB). **Saúde dos Povos Indígenas**. Salvador, 2023.

SOS MATA ATLÂNTICA; INPE – INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. **Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica: 2022–2023**. São Paulo, 2023.

SOS MATA ATLÂNTICA. **Relatório anual 2023**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://sosma.org.br/relatorio-anual-2023>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SOUZA, Ramon Rafaello Castro de. Dinâmicas da territorialização e etnicidade Pataxó no território do Monte Pascoal. **Revista Zabelê – PPGANT/UFPI**, v. 3, n. 1, 2022.

STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF derruba tese do marco temporal para demarcação de terras indígenas**. Brasília, 21 set. 2023.

TRF1 – TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 1ª REGIÃO. **TRF1 reconhece direito de Pataxós à área da Fazenda Paraíso, no sul da Bahia**. Brasília, 4 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Antropolítica: **Revista Contemporânea de Antropologia**. Experiências de mapeamentos participativos entre os Pataxó da Terra Indígena Barra Velha do Monte Pascoal. Niterói, 2025.

PROBLEMAS NA ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



PROBLEMS IN LITERACY OF STUDENTS IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

SAMIR SABBAGH JUNIOR

Graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2017; Especialista em ensino de língua inglesa pela Faculdade Campos Elíseos, Legislação educacional pela Faculdade Campos Elíseos e AEE pela Faculdade Unifahe; Professor de língua inglesa na EMEF Padre Gregório Westrupp; Professor de língua e cultura inglesa na EPG Anselmo Duarte.

RESUMO

Muitos estudantes têm concluído os anos iniciais do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, sem estarem completamente alfabetizados. Tal problema acarreta grades dificuldades dos estudantes em questão ao serem promovidos para os anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano. Quando os alunos em questão iniciam os estudos no sexto ano, eles enfrentam grandes dificuldades para acompanhar o conteúdo que é lecionado, pois a partir deste ano escolar, os alunos têm um maior número de professores e conteúdos mais difíceis dos que os que encontravam nos anos iniciais. Tal problema acarreta a desistência e abandono de estudantes e consequentemente em pessoas que se tornarão analfabetos na fase adulta. Intervenções são necessárias para que os estudantes que encontram dificuldades sejam alfabetizados no período correto e consequentemente não encontrem maiores dificuldades em sua vida escolar.

Palavras-chave: Ensino fundamental; Dificuldades; Alfabetizados.

ABSTRACT

Many students have finished elementary school, from the first to the fifth grade, without being able to read. Such a problem causes a lot of problems for them when they are approved for middle school,

from the sixth to the ninth grade. when these students engage into the sixth year of middle school, they face serious problems to understand the topics that are being taught, because from this grade on, they will have many different teachers, and the school subjects are harder to be understood than it was in elementary school. Such problems are the reason why many give up studying and quit school, becoming unable to read and write properly. Interventions are needed to help these students that face difficulties learning what is required in the correct school year, and eventually they won't face great difficulties in their schooling.

Key words: Elementary school; Difficulties; Learn

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, houve um aumento substancial no número de educandos que terminam os anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, sem estarem alfabetizadas. Diversos fatores contribuem negativamente para tal situação, tais como: o número elevado de crianças em uma mesma turma, falta de apoio das famílias e o impacto negativo causado pela pandemia da COVID-19. Espera-se que medidas sejam tomadas a fim de colaborar com o aumento dos educandos que saem dos anos iniciais do ensino fundamento alfabetizados, esperando-se obter uma totalidade.

PROBLEMAS NA ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Muitos educandos que são aprovados ao 6º ano do ensino fundamental, concluem o primeiro ciclo do ensino fundamental sem estarem completamente ou até menos parcialmente alfabetizados. O fato de alunos não alfabetizados serem promovidos aos anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano, acaba impactando negativamente no processo de ensino aprendizagem de toda a turma e principalmente do educando. Pelo fato de haver a presença de educandos com tais características, os professores acabam não trabalhando todo o conteúdo proposto para a turma em questão para tentar ajudar os educandos que apresentam tal dificuldade.

Ao longo dos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, os conteúdos lecionados para os educandos tornam-se mais complexos, exigindo mais intelectualidade dos educandos para que possam assimilar o que está sendo ensinado. Educandos que não se desenvolveram no quesito alfabetização terão grandes dificuldades em aprender o que está sendo ensinado, por não saberem ao menos ler e entender o que está escrito nos enunciados.

Infelizmente, muitos educandos chegam aos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, sem estarem totalmente alfabetizados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que

‘a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.’ (BNCC, 2017)

De acordo com o site Portal do MEC, os alunos devem ser alfabetizados até o segundo ano do ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever... "A gente está gerando mais equidade, mais oportunidades às crianças mais pobres do Brasil. A classe média, por exemplo, consegue ter a criança alfabetizada numa idade anterior à média das escolas públicas", ressaltou o ministro. "À medida que geramos essas diretrizes pela fixação desse comando na BNCC, estamos assegurando o mesmo direito a todas as crianças. A boa alfabetização é a chave do sucesso para toda a vida educacional de crianças e jovens."

Embora a alfabetização seja prevista até o segundo ano do ensino fundamental, uma porcentagem considerável de educandos é aprovada para os anos finais do ensino fundamental. "Apenas 4 em cada 10 crianças do 2º ano do ensino fundamental estavam alfabetizadas no país em 2021. É o que mostram os resultados inéditos da pesquisa Alfabetiza Brasil, do Ministério da Educação". (G1 Educação, 2023)

Entre os diversos problemas encontrados entre os estudantes que terminam os anos iniciais do ensino fundamental sem estarem alfabetizados, podem destacar-se pelo menos três fatores que contribuem para que isso ocorra, são eles (1) o preparo dos professores para atenderem as mais diversas dificuldades encontradas pelos educandos, (2) a falta de apoio e preparo das famílias para auxiliarem a escola no processo de escolarização dos estudantes e (3) o desinteresse apresentado por parte dos estudantes em questão.

PREPARO DOS PROFESSORES PARA ATENDEREM AS MAIS DIVERSAS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS EDUCANDOS

A grande maioria dos professores encontra grande dificuldade no período de alfabetização das crianças. Problemas como salas superlotadas, falta de materiais, demandas elevadas por parte das gestões e famílias, fazem com que os professores não consigam dar toda a atenção necessária para os estudantes, gerando com isso, uma defasagem por parte dos educandos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Outro fator que contribui negativamente para que isso ocorra é o fato de os professores não receberem todo o preparo necessário para situações diversas que ocorrem em sala de aula e acabam culminando na não alfabetização nos anos corretos.

Praticamente em quase todas as salas de aula os professores se deparam com estudantes que possuem algum tipo de deficiência, muitas das vezes a mesma nem foi ao menos diagnosticada ou aceita pela família. Não há problema algum para os docentes receberem os estudantes que tenham algum tipo de deficiência nas salas de aula, porém a grande maioria dos professores não receberam nenhum tipo de formação ou preparo para saberem a melhor forma de alfabetizarem e

ensinar os diversos conteúdos em questão para alunos com a situação em questão. O despreparo dos docentes em tais situações faz com que as crianças que se encontram em tal situação não sejam ensinadas pelo método que funcione melhor para sua situação, o que conseqüentemente, culmina na não alfabetização de muitas destas crianças.

Outro fator que contribui para o despreparo de alguns docentes é o fato de muitos deles precisarem ter jornadas longas e exaustivas por conta da baixa remuneração que é oferecida aos profissionais da educação. Vários professores trabalham em mais de uma unidade escolar e precisam responder a cobranças excessivas e recorrentes por parte das famílias e também das gestões das escolas. A falta de tempo livre faz com que muitos professores não consigam dedicar tempo para se atualizarem e aperfeiçoarem sua formação como docente. Os baixos salários também fazem com que muitos professores não consigam investir na continuação de sua formação, acarretando em alguns profissionais que não estão completamente preparados para a profissão em questão.

Os diversos problemas enfrentados na área da educação têm afastado os jovens da carreira de professor. A carreira pedagógica deixou de ser atrativa e poucos jovens decidem segui-la. Alguns estudantes até chegam a ser matriculados em cursos de licenciatura nas faculdades, porém ao enxergarem as dificuldades e exigências que existem na profissão, decidem mudar de área ou simplesmente abandonam o curso de licenciatura. O baixo número de profissionais que se formam nos cursos de licenciatura contribui de maneira negativa no problema de alfabetização dos estudantes. Um baixo número de profissionais faz com que muitos acreditem que futuramente haja uma falta mais significativa de professores se formando e conseqüentemente isso poderá fazer com que as salas de aulas fiquem cada vez mais cheias por não haver profissionais qualificados para ocuparem a posição de professores.

Existe um grande risco de não haver professores em um futuro próximo, conforme aponta uma matéria do SEMESP – Sindicato Das Entidades Mantenedoras De Estabelecimentos De Ensino Superior No Estado De São Paulo (2022, p. 3)

A educação brasileira tem passado por momentos de profunda incerteza, principalmente no período de diminuição das restrições sanitárias decorrente da pandemia de COVID-19 e do retorno das atividades presenciais.

Há impactos em todo o sistema educacional que afetam desde a gestão das instituições até o aprendizado dos alunos. Além disso, muito se tem falado que o Brasil pode enfrentar, em um futuro recente, o chamado “apagão” de docentes, ou seja, o risco iminente da falta de professores em todas as etapas do ensino básico.

FALTA DE APOIO DAS FAMÍLIAS PARA AUXILIAREM A ESCOLA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

Muitas famílias acabam negligenciando seu papel como parte responsável em educar seus filhos, atribuindo tal responsabilidade à escola. As famílias são parte essencial em todo o processo de escolarização, incluindo a alfabetização de suas crianças, porém, infelizmente muitas famílias

acreditam que tal responsabilidade seja única e exclusivamente da escola e não da família. Existem ainda as famílias que não acompanham a vida escolar de seus filhos, não comparecendo a reuniões de pais e professores, ou nem ao menos verificando os cadernos e materiais dos educandos a fim de saberem o que está sendo ensinado, se estão sendo enviadas atividades para realização em casa, entre outros. A falta de acompanhamento da família contribui negativamente para que as crianças tenham baixo desempenho escolar e acabem saindo dos anos iniciais do ensino fundamental não alfabetizadas.

O ambiente familiar tem impacto positivo na alfabetização dos estudantes quando o mesmo desempenha seu papel de forma colaborativa. As famílias podem e devem oferecer estímulos aos seus filhos para que eles desenvolvam hábitos de leitura desde cedo. Oferecer livros as crianças e criar o hábito de fazer leituras juntamente com as crianças fará com que elas criem prazer pela leitura e desenvolvam suas habilidades fora da aula. Quando as famílias se envolvem na educação e alfabetização de seus filhos, diversos benefícios afetaram os mesmos. Os alunos com famílias colaboradoras encontrarão maior facilidade na aprendizagem, e conseqüentemente serão alfabetizados no período correto.

Uma das estratégias que podem ser utilizadas pelos pais, é ler histórias para seus filhos. A leitura de histórias faz com que as crianças fiquem curiosas e queiram continuar com a leitura. Ao desenvolverem suas habilidades como leitores, os pais podem começar a pedir que seus filhos leiam para os pais e conseqüentemente aprimorem suas habilidades como leitores.

Conforme aponta a matéria do site educação e profissão, no artigo “O papel da família na alfabetização das crianças”, o estímulo da família traz diversos benefícios aos estudantes.

O ambiente familiar desempenha um papel determinante na alfabetização das crianças ao oferecer estímulos adequados que favorecem o desenvolvimento linguístico. Espaços com livros acessíveis, conversas frequentes, músicas e brincadeiras educativas criam um cenário propício para que a criança se interesse pela leitura e pela escrita

Um ambiente rico em estímulos verbais e visuais estimula a curiosidade e a criatividade da criança, facilitando a associação entre letras, sons e significados. Pais que leem para seus filhos, contam histórias e incentivam a expressão oral estão promovendo a construção das bases da alfabetização.

Portanto, o lar deve ser um espaço agradável e motivador, que desperte o interesse natural da criança pelo aprendizado e a estimule a explorar o mundo das palavras com autonomia e prazer.

A leitura compartilhada é uma das estratégias mais eficazes para estimular a alfabetização das crianças no ambiente familiar. Ao ler para a criança, os pais promovem o contato com diferentes vocabulários, estruturas linguísticas e narrativas, além de desenvolverem a atenção e a imaginação dos pequenos.

Contar histórias, seja através de livros, narrativas orais ou até mesmo histórias inventadas, ajuda a criança a compreender o fluxo das ideias, a sequência dos acontecimentos e a importância da linguagem para expressar sentimentos e pensamentos. Esse hábito também estimula a escuta ativa e o diálogo.

É recomendável que as leituras sejam feitas de forma interativa, com perguntas e comentários que envolvam a criança, tornando o momento mais dinâmico e prazeroso.

Quando a família participa ativamente na escolarização de seus filhos as crianças irão desenvolver suas habilidades como leitores com maior facilidade e em menor tempo, e consequentemente não enfrentarão maiores dificuldades nos anos escolares que virão a frente.

DESINTERESE APRESENTADO POR PARTE DOS ESTUDANTES

Outro fator que faz com que muitos educandos não saiam alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental é o próprio desinteresse dos alunos em questão. Muitos estudantes não estão acostumados a terem hábitos de estudo e tal fator faz com que eles não prestem atenção as aulas por não conseguirem acompanhar o que está sendo ensinado. Outros acreditam que a educação não agregará nada em suas vidas e acabam não dando a atenção necessária aos professores e as aulas que são ministradas por estes. O fato de os alunos não terem interesse ou a competência necessária para acompanhar as aulas, contribui de maneira negativa para que eles terminem os anos iniciais do ensino fundamental não alfabetizados.

Diversos fatores podem contribuir de forma negativa para o desinteresse dos alunos. Alguns podem enfrentar problemas familiares, tais como famílias desestruturadas nas quais as crianças convivem com brigas e agressões entre seus pais, ou até mesmo famílias que enfrentam enormes dificuldades financeiras, colocando os alunos em situação precária de vulnerabilidade. Outros estudantes enfrentam problemas como bullying, depressão, ansiedade e outros fatores que interferem para que eles não tenham interesse em aprender durante as aulas.

Conforme aponta a matéria no site Educacional, no artigo “Do desinteresse ao engajamento: saiba como motivar alunos”, diversos fatores podem contribuir para o desinteresse do aluno.

O desinteresse pode ser um sinal de que o aluno precisa de um novo desafio ou abordagem diferente. Ao reconhecerem os motivos do desinteresse, os educadores podem ajudar os alunos a redescobrirem o prazer de aprender.

Identificar o desinteresse é fundamental para motivar os alunos a aprender. Ao entender as razões por trás do desinteresse, os educadores podem adaptar suas estratégias para engajar os alunos.

Compreender as causas do desinteresse escolar é crucial para transformar a experiência educacional e cultivar uma paixão duradoura pelo conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos fatores contribuem para a não alfabetização de uma criança nos anos iniciais do ensino fundamental, tais como: problemas familiares, falta de acompanhamento por parte da família, salas de aula com número elevado de crianças, desinteresse dos estudantes falta de estrutura de escolas e até mesmo o mau preparo por parte de alguns educadores. Embora tais desafios existam,

intervenções por parte dos professores, famílias e dos próprios estudantes podem ajudar a aumentar o número de alunos que são alfabetizados na idade adequada. Mesmo que o tarefa de concluir a alfabetização no período esperado não seja uma tarefa fácil, tal objetivo pode ser alcançado com um trabalho coletivo.

Intervenções podem e devem ser tomadas a fim de que os estudantes possam concluir os anos iniciais do ensino fundamental completamente alfabetizados. Tais intervenções devem ocorrer de todos os envolvidos no processo de alfabetização e escolarização dos alunos.

Os professores podem receber mais treinamentos e formações para auxiliá-los a desenvolverem habilidades necessárias para trabalhar com os alunos que apresentem dificuldades das mais variadas formas. Além de um preparo específico, melhores condições de trabalho e recursos podem ajudar os professores no período de alfabetização. Uma valorização salarial e planos de carreira podem fazer com que os professores tenham tempo hábil para melhorarem sua prática docente e consequentemente ajudarem a elevar o número de alunos que são alfabetizados no período em que se espera que isso aconteça e que é determinado pela BNCC.

Por parte dos educandos medidas podem ser tomadas para auxiliá-los a alcançarem a alfabetização. Um trabalho de conscientização pode ser feito desde os anos iniciais para que eles saibam o impacto que a alfabetização terá em suas vidas. Outra medida é a oferta de reforço especializado para ajudar os estudantes que apresentem maiores dificuldades e que com isso possam atingir seus objetivos. Também é necessário identificar problemas que o aluno possa estar enfrentando e que acarreta em seu desinteresse, tais como: bullying, vulnerabilidade social, fome, problemas familiares, entre outros. Os problemas externos as salas de aula acabam impactando negativamente na alfabetização e aprendizagem dos estudantes.

A família também pode e deve ser de imensa ajuda para melhora do processo de alfabetização dos estudantes. Uma medida que pode ser tomada é o acompanhamento regular da vida escolar das crianças, para que os pais estejam a par do que está sendo trabalhado e possam auxiliar seus filhos nesta fase tão importante de suas vidas. Outra coisa que pode ser feita por parte dos pais é uma cobrança consciente de seus filhos para que eles saibam da importância de serem bons alunos na escola e o impacto que isso terá em suas vidas no futuro. Leituras frequentes com as crianças, feitas pela família, irão ajudá-las a desenvolverem suas habilidades como leitores e aumentará seu prazer em estudar. O incentivo por parte da família, também é primordial para que os alunos vejam a importância do estudo em suas vidas.

Garantir aos estudantes que eles sejam alfabetizados no período escolar correto, até o segundo ano do ensino fundamental, é garantir ao individuo que ele terá a oportunidade de continuar seus estudos de maneira significativa e se tornará um aluno e futuramente um adulto independente que se tornou capaz de tomar sábias decisões por ter aprendido a ler no período correto e ter se desenvolvido por completo.

REFERÊNCIAS

BNCC, 2017. Disponível em <[Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental - MEC](#) > Acesso em 08 ago. 2025.

[Desinteresse escolar: em busca de uma compreensão.](#) Disponível em<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desinteresse-escolar>> Acesso em 08 ago. 2025.

[Do desinteresse ao engajamento: saiba como motivar alunos.](#) Disponível em<<https://educacional.com.br/gestao-escolar/como-motivar-alunos/>> Acesso em 08 ago. 2025.

[O Papel da Família na Alfabetização das Crianças](#)< <https://educacaoeprofissao.com.br/familia-na-alfabetizacao-das-criancas/>> Acesso em 08 ago. 2025.

[56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC | Educação | G1.](#) Disponível em <[56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC | Educação | G1 \(globo.com\)](#)> Acesso em 08 ago. 2025.

SEMESP – Sindicato Das Entidades Mantenedoras De Estabelecimentos De Ensino Superior No Estado De São Paulo. Risco de Apagão de Professores no Brasil. São Paulo: Semesp, 2022. Disponível em: <[Risco de apagão de professores no Brasil – Instituto Semesp](#)> Acesso em 01 ago. 2025.

CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES

CONTRIBUTION OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE FORMATION OF READERS



SANDRA REGINA TSUJIGUCHI SOUZA

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (2017); Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade FOCUS (2022); Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade pela Faculdade FOCUS (2023); Especialista em Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2024); Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (2024).

RESUMO

Este trabalho busca compreender como a literatura infantil contribui na formação de leitores no contexto da Educação Infantil. Para a realização deste trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico publicados nas bases de dados online como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e Google Scholar. A análise da pesquisa evidenciou que, por meio de diferentes gêneros literários — especialmente as obras de Literatura Infantil —, o aluno encontra um caminho mais acessível para a aprendizagem e para sua constituição como leitor. Isso se deve às características próprias desse gênero, que une ludicidade, criatividade e um trabalho diferenciado com a linguagem e os conteúdos. Conclui-se, portanto, que é fundamental que o ambiente escolar estimule, desde a pré-escola, o gosto pelos livros. Para isso, a prática docente deve ser consciente e planejada, utilizando textos literários que contribuam para a formação social e para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo tanto o aspecto intelectual quanto o emocional. Assim, desde cedo, o aluno é levado a reconhecer a mensagem escrita, desenvolvendo a capacidade de pensar, sentir, agir e, sobretudo, aprimorar sua própria linguagem.

Palavras-chave: Leitura; Literatura infantil; Ensino; Formação de leitores.

ABSTRACT

This work seeks to understand how children's literature contributes to the development of readers in the context of Early Childhood Education. This work involved a bibliographic survey published in online

databases such as the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Google Scholar. The research analysis revealed that, through different literary genres—especially works of Children's Literature—students find a more accessible path to learning and becoming readers. This is due to the genre's unique characteristics, which combine playfulness, creativity, and a differentiated approach to language and content. Therefore, it is essential that the school environment encourages a love of books, starting in preschool. To achieve this, teaching practices must be conscious and planned, using literary texts that contribute to the social development and integral development of children, encompassing both intellectual and emotional aspects. Thus, from an early age, students are encouraged to recognize written messages, developing the ability to think, feel, act, and, above all, improve their own language skills.

Keywords: Reading; Children's literature; Teaching; Reader training.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil, além de seu valor estético e cultural, desempenha papel fundamental no desenvolvimento do gosto pela leitura e na formação de leitores proficientes. O contato com narrativas, poemas, fábulas e outros gêneros literários desde a infância amplia o vocabulário, estimula a imaginação e contribui para a compreensão de diferentes visões de mundo (COELHO, 2002; ZILBERMAN, 2015).

No contexto escolar, a literatura infantil deve ir além de sua utilização como recurso para ensino de conteúdos gramaticais ou morais. Quando abordada de forma adequada, possibilita à criança vivências literárias significativas, desenvolvendo sua capacidade de interpretação, apreciação e fruição do texto.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura o direito de acesso à literatura como parte da formação integral do aluno, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o letramento literário. A atuação do professor como mediador dessas experiências é central, pois é ele quem cria oportunidades para que a criança se aproxime das obras, explore significados e construa relações afetivas e cognitivas com a leitura.

Ao desenvolver o hábito da leitura, ainda no início, ou durante a escolaridade, o indivíduo torna-se apto a discutir, dialogar e argumentar seu ponto de vista, pois sabe interpretar e formar uma linha de pensamento lógico. Logo, sabendo da importância da literatura infantil na aprendizagem dos alunos é que se buscou resposta para as seguintes questões: De que maneira a literatura infantil pode contribuir para a formação do aluno leitor? Qual o papel do professor enquanto mediador do trabalho com a literatura infantil?

Para responder a esses questionamentos, este trabalho busca compreender como a literatura infantil contribui na formação de leitores no contexto da Educação Infantil.

A formação de leitores representa um desafio contínuo na educação brasileira, e estudos revelam que o incentivo à leitura deve ter início nos primeiros anos de escolarização. A literatura infantil, quando explorada de maneira intencional e prazerosa, desempenha um papel fundamental

na criação de hábitos de leitura e no desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas. Dessa forma, este estudo se justifica ao oferecer reflexões para professores, formadores e gestores escolares, fortalecendo o papel da literatura infantil como um caminho essencial para a construção de uma sociedade leitora.

PERSPECTIVAS SOBRE A LITERATURA INFANTIL

A leitura é uma experiência magnífica, e a literatura oferece um mundo de prazer intelectual para as crianças em seu cotidiano. Para que isso ocorra, é essencial cultivar esse hábito desde os primeiros anos de vida, proporcionando às crianças as ferramentas necessárias para explorar e selecionar a verdadeira essência da literatura.

Conforme salientam Zilberman e Lajolo (2017), a relação entre escola e leitura é intrínseca, pois a instituição escolar ocupa lugar central no processo de formação do leitor. É por meio de sua ação sistemática, planejada e contínua que o indivíduo se apropria de competências e habilidades necessárias à leitura, não apenas como decodificação de signos, mas como prática social, cultural e crítica. Assim, a escola não se limita a ensinar o “ato de ler” em sentido técnico, mas cria condições para que o aluno compreenda, intérprete e atribua sentido aos textos, desenvolvendo uma postura ativa diante das diferentes manifestações discursivas.

No entendimento de Zilberman e Lajolo (2017), a leitura, nesse contexto, torna-se um instrumento de emancipação intelectual, ampliando o repertório cultural e promovendo a capacidade de análise e reflexão sobre a realidade. Por conseguinte, esse processo está diretamente ligado à formação cidadã, uma vez que possibilita ao indivíduo acessar informações, participar de debates, compreender direitos e deveres e atuar de forma consciente na sociedade. Portanto, ao assegurar o direito de acesso a práticas de leitura diversificadas e de qualidade, a escola cumpre um papel essencial na constituição do sujeito leitor e, simultaneamente, do sujeito cidadão. É nessa confluência entre educação e leitura que se fortalecem os alicerces para o exercício pleno da cidadania, sustentado pelo pensamento crítico e pela capacidade de dialogar com diferentes visões de mundo.

Ao observar o ambiente escolar, é possível perceber um certo desinteresse pela leitura. De modo geral, as pessoas dispõem de pouco tempo para essa prática, especialmente no que se refere à leitura literária. Alguns atribuem essa realidade à falta de tempo; outros, à ausência do hábito. Historicamente e culturalmente, o Brasil não é reconhecido como uma nação de leitores, pois sua formação ocorreu sob uma lógica predominantemente exploratória.

As crianças, de modo geral, revelam uma curiosidade vibrante e gosto pela leitura, é crucial reconhecer a influência das pessoas que as cercam — professores e familiares — sobre esse interesse. Quanto mais se lê, maiores são as condições para desenvolver competências que sustentam o exercício da cidadania. Tanto a escola quanto a família desempenham papel fundamental na formação de um leitor autônomo. Contudo, no cenário atual, muitas famílias

enfrentam a falta de recursos, tempo e orientação para apoiar esse desenvolvimento, transferindo quase toda a responsabilidade para a escola.

Essa sobrecarga torna o trabalho escolar mais desafiador, e a ausência de referências leitoras no ambiente familiar contribui para o desinteresse dos alunos. Ainda assim, “por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso a bens culturais, a escola é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2017, p. 11).

Sabe-se que o contato com a literatura deve começar cedo, com a família oferecendo bons livros adequados à faixa etária da criança. Quando a criança cresce em um ambiente letrado, tende a desenvolver com mais facilidade as habilidades necessárias à alfabetização e, posteriormente, torna-se um leitor crítico. Nesse sentido, “o primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas” (ABRAMOVICH, 2010, p. 16).

Segundo Zilberman (2015), leitura e escola estão intimamente relacionadas. No entanto, permanece a questão: por que tantas crianças matriculadas na escola não aprendem a ler, ou, quando aprendem, não desenvolvem gosto pela leitura? Trata-se de perguntas que muitos educadores se fazem e para as quais não encontram respostas definitivas. O fato é que a atual conjuntura educacional revela um quadro cada vez mais preocupante, em que a crise da escola se reflete na crise da leitura. Antes, porém, de buscar respostas para esses problemas, é necessário compreender o que significa, de fato, ler

Ler é um processo que ultrapassa a simples decodificação de palavras, exigindo a compreensão do texto em articulação com o contexto no qual está inserido. Para Freire (2017), o ato de ler é dinâmico e envolve uma compreensão crítica da realidade social. No entanto, muitos educadores ainda reduzem a leitura à decifração mecânica de signos linguísticos, o que contribui para uma alfabetização superficial e pouco significativa, como se observa em grande parte das escolas brasileiras. Ler mecanicamente não implica compreender; para que haja leitura verdadeira, é necessário que o leitor construa sentido a partir do texto.

O desenvolvimento do gosto pela leitura depende de um processo de alfabetização significativo. A leitura ultrapassa a simples decifração e exige a superação de barreiras semânticas, ideológicas, culturais e fonéticas. Assim, o ato de ler transcende o escrito, relacionando-se com o mundo real e proporcionando lazer, enriquecimento cultural e acesso à informação. Ler implica interpretar criticamente. Como afirma Freire (2021), saber ler é perceber e compreender; se a criança não entende o que lê, não houve, de fato, leitura.

A escola, por sua natureza, é o espaço onde se transmite o conhecimento que a sociedade considera essencial para as novas gerações. Conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988 (arts. 5º e 6º) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cabe a ela contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Para tanto, é necessário que cumpra integralmente sua função, assumindo o compromisso

de formar leitores capazes de utilizar a escrita e a leitura como ferramentas de participação social e cidadania.

Embora se reconheça que a crise da leitura e da linguagem esteja relacionada a fatores sociais, econômicos e culturais, é imprescindível que a escola atue como promotora ativa da leitura, fomentando o imaginário, a reflexão e o pensamento crítico. A leitura é uma prática social multifuncional: serve para buscar informações, compreender acontecimentos do cotidiano, usufruir momentos de prazer, aprender a utilizar objetos e situar-se no mundo. Como lembra Gumperz (1991), por meio da leitura, o indivíduo participa de processos de transformação social que podem confrontar sistemas de dominação e resistir à lógica consumista predominante.

Conforme ressaltado por Freitas e Freitas (2018), a escola do século XXI deve assumir o compromisso de erradicar o analfabetismo funcional, desenvolvendo competências sociais e pessoais, incentivando a participação democrática e considerando cada estudante como cidadão ativo, capaz de construir seu próprio conhecimento a partir da realidade que vivencia. É importante destacar, entretanto, que o simples fato de crianças e adultos aprenderem a ler e escrever não garante sua alfabetização plena; o desafio central permanece na formação de leitores críticos, capazes de compreender, interpretar e intervir no mundo que os cerca.

Pode-se pressupor que a alfabetização, entendida como virtude social e fundamento da democracia, corresponde à mesma concepção que sustenta as atuais noções de alfabetização funcional — conceito que, nas últimas décadas do século XX, passou a ser amplamente associado a tarefas escolares e à obtenção de emprego (GUMPERZ, 1991, p. 189).

As reflexões do autor remetem à análise das dimensões políticas e sociais no contexto educacional. As influências ideológicas exercem papel central na manutenção e reprodução de estruturas de poder, sobretudo em sociedades marcadas por divisões entre grupos com interesses antagônicos. Nesse sentido, nem mesmo os educadores estão isentos dessas influências.

Diante desse cenário, Freitas e Freitas (2018), mencionam que é fundamental levar em conta, no âmbito pedagógico, tanto a vertente política quanto a social. Quando o educador restringe a política a uma simples disputa pelo poder estatal — entendendo-a, por um lado, como um instrumento administrativo e repressivo e, por outro, como uma estrutura ideológica — acaba por afastar o espaço social de sua análise política. Essa exclusão transforma a ação social, que deveria ter como objetivo a melhoria das condições de vida das pessoas, em algo acessório ou neutro, negando, assim, a importância da política na esfera social.

No entendimento dos autores, esse distanciamento favorece a perpetuação de uma sociedade injusta, na qual a classe dominante estabelece as regras e a população dominada se limita a obedecê-las. Nesse contexto, não se pode considerar plenamente cidadão aquele que é educado para a subserviência e para o comodismo, sem acesso à consciência crítica e à participação ativa na transformação social

As formas de acesso à literatura infantil e até a inexistência delas revelam práticas que podem afastar ou aproximar crianças e jovens dos livros, ou seja, desenvolver uma relação prazerosa entre livros e leitores ou uma relação de repulsa e hostilidade. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre quais concepções de leitura permeiam tais práticas (KLEBIS, 2014, p. 44).

Sobre esta leitura agradável, prazerosa, a leitura fruição Abramovich (2010, p.13) relata que:

[...] essa sensação única e totalizante que só a literatura provoca (em mim, pelo menos...), esse ir mexendo em tudo e formando meus critérios, meus gostos, meus autores de cabeça, relendo os que me marcaram ou mexeram comigo dum jeito ou de outro (e até me decepcionando com a memória, que guardava algo melhor...), esse perceber que o ler é um ato fluido, ininterrupto [...], de encantamento, e de necessidade vital, é algo que trago comigo desde muito, muito pequenina... e foi o que me tornou essa viciada total em ler que sou até hoje!

Nesse mesmo contexto, Farias e Rubio (2012, p. 4) afirmam que as histórias possuem um poder quase mágico de capturar a atenção das crianças. Durante a narrativa, elas acompanham atentamente os acontecimentos e se fazem perguntas como: “Como o herói conseguirá sair dessa situação?” ou “A princesa encontrará o príncipe e será feliz novamente?”. Esse envolvimento narrativo estimula nelas o raciocínio sobre relações de causa e efeito, contribuindo significativamente para seu processo de amadurecimento.

Complementando a perspectiva apresentada anteriormente, Pereira (2007) afirma que as histórias geralmente se desenrolam em um mundo fantástico, no qual as crianças viajam, se emocionam e, assim, se desenvolvem. Quando se encantam com uma narrativa, é comum que solicitem sua releitura, demonstrando o vínculo afetivo criado com o texto.

De modo geral, todas as crianças apreciam ouvir e contar histórias. Por meio delas, é possível abordar os mais variados temas, incentivar a criação de novas narrativas e ampliar o repertório cultural. O simples ato de ouvir uma história já coloca a criança em contato com a linguagem oral e escrita, oferecendo um vasto leque de conhecimentos. Além de proporcionar prazer e diversão, esse contato favorece aprendizagens significativas em áreas como História, Matemática e Geografia, muitas vezes sem que a criança perceba que está adquirindo conteúdos pedagógicos.

Nesse sentido, Bernardinelli e Carvalho (2011) destacam que uma das formas mais eficazes de formar leitores é por meio da relação lúdica e prazerosa que a criança estabelece com a obra literária. A exploração da fantasia e da imaginação contribui para o desenvolvimento da criatividade, ampliando a interação texto–leitor. Coelho (2002) complementa, afirmando que essa interação se concretiza no ato da leitura, quando o leitor assimila a visão de mundo presente no texto. Para que tal assimilação ocorra, é fundamental a construção de uma relação significativa entre o sujeito que lê e o objeto — o livro.

No mesmo sentido, Klébis (2014) enfatiza que é necessário promover o envolvimento entre os leitores em formação e os textos, os livros e demais materiais de leitura, de modo que a experiência se torne significativa. Mais importante do que apenas desenvolver habilidades técnicas, como entonação e pontuação, é despertar na criança formas de engajamento genuíno com o texto literário.

Para Pereira (2007), a leitura estimula o exercício da mente, amplia a percepção do real em suas múltiplas significações e fortalece a consciência do “eu” em relação ao “outro”, possibilitando uma leitura mais ampla do mundo e o domínio da língua e da expressão verbal. Nessa linha, Oliveira e Zanetti (2011) reforçam que ouvir histórias desde cedo é um passo essencial para formar leitores capazes de compreender e interpretar o mundo ao seu redor.

Por meio dos recursos da ficção, a literatura sintetiza uma realidade próxima do leitor, comunicando-se com seu universo e abordando problemas e soluções do cotidiano, ajudando-o a compreender a si mesmo (ZILBERMAN, 2015). Assim, desenvolver o interesse e o hábito pela leitura, conforme ressaltam Bernardinelli e Carvalho (2011, p. 6), representa um investimento fundamental na formação de leitores críticos e autônomos:

É um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura [...] a criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

Para Pereira (2007), o prazer pela leitura desperta nos alunos o gosto pelas histórias, contribuindo para a formação de adultos leitores, críticos e inseridos em seu contexto social e histórico. Por isso, é fundamental oferecer às crianças oportunidades de leitura de forma atrativa e prazerosa. Nesse sentido, a literatura infantil exerce um papel essencial, pois não apenas auxilia na aprendizagem e na construção de uma escrita sistematizada — como ocorre, por exemplo, com as fábulas —, mas também permite que a leitura seja realizada com fruição, despertando o prazer de ler. Esse aspecto é crucial, pois é a partir do gosto pela leitura que se fortalece a prática leitora desde a infância. Além disso, a literatura favorece o desenvolvimento da escrita e da criatividade, já que os atos de ler e escrever estão intimamente relacionados. Como observa Coelho (2002, p. 27), “a literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”.

Considerando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o interesse da criança pela leitura só será despertado se os textos apresentados tiverem relação com a realidade que ela vivencia. Nesse sentido, é importante promover a articulação entre a leitura da palavra e a leitura do mundo (ZILBERMAN, 2015).

O ensino da leitura é uma prática de grande relevância para a educação, pois amplia as possibilidades de inserção da criança no mundo. Contudo, a leitura deve ser compreendida como um processo dinâmico e dialético, e não como uma ação mecânica, momentânea ou estagnada.

Promover encontros efetivos com a literatura significa estabelecer uma relação de desejo: o prazer de ler, criar e imaginar nunca deve ser substituído pelo dever de ler. Nesse processo, é necessário cuidado com a expressão “ambiente alfabetizador”, que muitas vezes pode reduzir a leitura a uma prática meramente funcional, sem considerar sua dimensão lúdica e significativa.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre [...] é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever dum autor e, então, pode ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento (ABRAMOVICH, 2010, p.17).

Atualmente, a literatura infantil assume uma dimensão ampla e de grande relevância, proporcionando à criança um desenvolvimento emocional, social, cultural e cognitivo inegável. Por meio das histórias, é possível abordar questões existenciais próprias da infância, como medo, inveja, afeto, curiosidade, dor e perda, além de transmitir uma infinidade de conhecimentos. As narrativas permitem que as crianças explorem outros lugares, épocas, modos de agir e de ser, diferentes regras, valores éticos e perspectivas de mundo. Dessa forma, é essencial levar os clássicos da literatura infantil às crianças, possibilitando que, por meio do imaginário, elas adquiram saberes capazes de enriquecer e transformar sua própria realidade.

A INCORPORAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR

A valorização da infância trouxe à tona mecanismos que controlam o desenvolvimento intelectual das crianças e manipulam suas emoções. Nesse cenário, a literatura infantil ganhou um papel de destaque, pois se tornou uma ferramenta essencial na formação da criança, transmitindo os padrões e valores impostos pela sociedade burguesa. É nesse contexto que a escola é chamada a desempenhar um papel fundamental na consolidação política e ideológica da classe emergente, preenchendo o espaço com as normas e valores dessa elite dominante, que, por sua vez, são repassados aos alunos (MOSER, 2023).

De acordo com Lajolo e Zilberman (2021), em uma sociedade marcada pelo desenvolvimento industrial e pela modernização decorrente dos novos recursos tecnológicos, a literatura infantil assume desde cedo a condição de mercadoria. Considerando que a Literatura Infantil trabalha a partir da língua escrita, da qual depende a capacidade de leitura das crianças, a escola torna-se o principal elo entre a literatura e o processo educativo

Os laços entre a Literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a Literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO; ZILBERMAN, 2021, p. 18).

Saindo de uma perspectiva educacional puramente normativa, na qual o objetivo era moldar as crianças de acordo com os valores impostos pela sociedade, atualmente entende-se que tanto a educação quanto a Literatura Infantil desempenham um papel formativo, tendo como principal preocupação desenvolver indivíduos críticos, atuantes e capazes de pensar de forma autônoma. Nesse sentido, Góes (2010) destaca que a escola e a literatura provam sua relevância quando se

tornam espaços nos quais a criança pode refletir sobre sua própria condição, ou seja, quando permitem ao aluno construir e participar ativamente do processo de formação do seu conhecimento.

No contexto escolar, a Literatura Infantil configura-se como um instrumento valioso para a formação do leitor. No processo de aquisição da leitura, a história oferece à criança muito mais do que um universo ficcional: possibilita a transmissão de aspectos da realidade por meio de uma linguagem acessível ao pequeno leitor. Para que esse aprendizado seja efetivo, é necessário que a escola reflita sobre as concepções de leitura que fundamentam a prática do educador em sala de aula, assumindo, assim, seu papel de formadora de leitores.

[...] a leitura exige um grau maior de consciência e atenção do recebedor- leitor. Seria, pois, é muito importante que a escola procurasse desenvolver no aluno formas ativas de lazer - aquelas que tornam o indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo. A Literatura teria papel relevante neste espaço (CUNHA, 2006, p. 47).

A leitura de obras literárias configura-se como uma importante aliada na construção de uma educação de qualidade. A prática da leitura é essencial para que a escola proporcione o desenvolvimento do gosto pela leitura, por meio de textos significativos para os alunos. Nesse sentido, Bettelheim (2021) afirma que a literatura, especialmente os contos de fadas, é um dos melhores caminhos para ensinar conceitos de significado às crianças, pois ao ouvir uma história, elas têm a oportunidade de compreender os padrões morais de uma sociedade e transportar esses conceitos para seu cotidiano. Além disso, Góes (2010) ressalta que o desenvolvimento da prática de leitura entre as crianças promove um enriquecimento progressivo nos campos dos valores morais, da cultura da linguagem e do raciocínio. Dessa forma, é possível perceber que a Literatura Infantil, no âmbito escolar, desempenha um papel significativo como instrumento pedagógico para o desenvolvimento integral da criança.

Considerando a importância da leitura para um aprendizado efetivo, evidencia-se a necessidade de que, desde a primeira infância, a criança tenha contato com obras literárias, reconhecendo sua contribuição para a formação de leitores críticos e autônomos. O primeiro contato da criança com livros geralmente ocorre por meio da escuta de histórias, iniciando a educação para a leitura com narrativas lidas em voz alta. Esse contato desperta o prazer da antecipação, uma condição fundamental para o desenvolvimento do hábito de leitura. Além disso, ouvir histórias interessantes contribui para o aumento do vocabulário infantil, elemento essencial para que a criança trilhe o caminho de leitora competente

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A literatura oferece importantes contribuições para o desenvolvimento da criança, pois abre caminhos para a descoberta de si mesma e do mundo ao seu redor. Os momentos de contação ou

leitura de histórias possibilitam que a criança não apenas aprenda aspectos literários e linguísticos, mas também desenvolva competências emocionais e socioculturais. Segundo Coelho (2002, p. 27):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Conforme a autora, a literatura infantil atende aos anseios do leitor, permitindo que ele perceba o mundo à sua maneira, respeitando seu tempo, espaço e desejos. Dessa forma, seu papel é amplo: desenvolve a linguagem oral e escrita, estimula o lúdico e o fantástico, trabalha valores aplicáveis à realidade e ao convívio social das crianças, e promove a interação com o mundo de forma atraente, despertando curiosidade, emoção e, sobretudo, prazer pela leitura. Além disso, a literatura infantil serve como base para projetos pedagógicos que abordam os mais variados temas (SANTOS; OLIVEIRA, 2012).

De acordo com Pereira (2007, p.05),

[...] é necessário oferecer às crianças, oportunidades de leitura de forma convidativa e prazerosa. E é nesse sentido, que a literatura infantil desempenha um importante papel: o de conduzir as crianças não só à aprendizagem contribuindo para uma escrita sistematizada [...], mas, também oportunizar o desenvolvimento da reflexão e criticidade no aluno, além de permitir que se realize a leitura com fruição, isto é que se sinta prazer ao estar lendo.

Uma das formas de leitura que exemplifica esse caráter convidativo e prazeroso são os contos de fadas, também chamados de contos maravilhosos. Por muito tempo, essas histórias foram negligenciadas, principalmente devido às controvérsias sobre a crueldade presente em certos acontecimentos narrados. Além disso, muitos pais e responsáveis temiam que essas narrativas afastassem as crianças da realidade concreta, conforme destaca Bettelheim (2021, p. 36):

As histórias de fadas não pretendem descrever o mundo tal como o é, nem dão conselhos sobre o que alguém deva fazer [...] o conto de fadas é terapêutico porque o paciente encontra suas próprias soluções, por meio da contemplação daquilo que a história parece sugerir a cerca de si e de seus conflitos íntimos nesse momento de sua vida.

Corroborando com o autor, Chesterton (2012, p.111) complementa:

Observo que realmente há seres humanos que pensam que contos de fadas são maus para crianças. [...] uma senhora escreveu-me uma enérgica carta dizendo que contos de fadas não deviam ser contados às crianças mesmo que fossem verdade. Ela diz que é cruel contar contos de fadas a crianças porque elas se assustam. Da mesma forma poder-se-ia dizer que é cruel dar romances sentimentais às moças porque as fazem chorar. Todo esse gênero de conversa é baseado naquele completo esquecimento de como é uma criança e que foi o fundamento firme de tantos esquemas educacionais. Se você mantiver os fantasmas e os duendes longe das crianças, elas os inventarão por si mesmas. [...].

Nesse contexto, Coelho (2002) destaca que, embora os contos de fadas sejam histórias fantásticas, eles se aproximam da realidade de vida das crianças e de suas experiências pessoais. Os defensores desses contos afirmam que eles refletem o psiquismo infantil e têm a função de

estimular a imaginação. Dessa forma, os contos de fadas não representam perigo para as crianças, especialmente porque ocorrem em uma fase breve de sua vida.

O envolvimento da criança com os contos é tão intenso que ela se coloca no lugar dos personagens, imaginando-se na história e buscando nelas formas de lidar com medos e frustrações do dia a dia. “Todo esse processo faz parte da imaginação, da fantasia vivida durante a contação de história” (PEREIRA, 2007, p.06).

De acordo com Farias e Rubio (2012), os contos de fadas funcionam como alimento para a autoestima das crianças, contribuindo para sua formação. A estrutura dessas histórias, o uso de fórmulas de repetição e os temas tratados por meio da linguagem metafórica permitem que a criança se coloque em diferentes personagens e situações.

Ainda segundo os autores, a interação com os contos de fadas possibilita que a criança brinque com os mistérios da vida sem se preocupar com a aprovação de adultos. Esses contos promovem o desenvolvimento infantil ao despertar o senso crítico, fazendo a criança refletir sobre pensar e agir, bem e mal, certo e errado. Essa reflexão sobre os personagens e suas ações constitui a formação moral da criança, permitindo que ela compreenda e diferencie atitudes. Dessa forma, Chesterton (2012, p. 112) afirma que:

Os contos de fadas não são responsáveis por produzir nas crianças o medo ou qualquer uma de suas formas; os contos de fadas não dão à criança a ideia do mau ou do feio; estas já estão nela, porque já estão no mundo. Os contos de fadas não dão à criança sua primeira ideia de fantasma. O bebê conhece intimamente o dragão desde que começa a imaginar. O que o conto lhe dá é um São Jorge para matá-lo. O que o conto de fadas faz é exatamente isto: acostuma-a, através de uma série de imagens claras, à ideia de que esses terrores ilimitados têm um limite, que esses inimigos sem forma têm como inimigos os cavaleiros de Deus, que há no universo algo mais místico do que a escuridão e mais forte do que o medo intenso.

Complementando a ideia do autor mencionado, Oliveira e Zanetti (2011) observa que os contos de fadas estão inseridos em um universo maravilhoso que surge a partir de situações reais e concretas, abordando emoções que as crianças já vivenciaram. Embora a narrativa se desenvolva em um espaço fora dos limites do tempo, trata-se de um ambiente acessível, no qual todos podem transitar e se envolver com a história.

Os personagens são simples, e sempre colocados em situações diferentes, buscando encontrar respostas de importância fundamental, atraindo as crianças a acharem junto com os personagens respostas para os seus conflitos que é vivido através da fantasia, do imaginário, tendo intervenção de entidades fantásticas como: bruxas, duendes, animais falantes. O desenvolvimento dos contos de fadas se torna uma busca de soluções no plano da fantasia, onde a restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real (OLIVEIRA; ZANETTI, 2011, p. 41).

Através da fantasia e do “felizes para sempre”, os contos de fadas transmitem às crianças, de maneira lúdica e positiva, uma visão otimista do mundo e da vida, mostrando problemas e possíveis soluções (OLIVEIRA; ZANETTI, 2011). Bettelheim (2021, p. 20) ressalta que esses contos não apenas divertem, mas também contribuem para o desenvolvimento da personalidade infantil,

oferecendo “níveis distintos de significado e enriquecendo a existência da criança de formas tão variadas que nenhum outro livro poderia abarcar a diversidade de contribuições que esses contos proporcionam”. Conforme Oliveira e Zanetti (2011, p. 40),

Quando lemos contos de fadas para as crianças, certamente estamos ajudando-as a recuperar partes de uma infância que se perdeu num tempo em que usavam a linguagem de seus sonhos para conversar com fadas e enfrentar gigantes. Através das histórias lidas pela própria criança ou contadas pelo professor, é possível que elas experimentem estados afetivos diferentes daqueles que a vida real os pode proporcionar. Assim, a presença da literatura infantil [...] representam um estímulo forte à aprendizagem da leitura. Adquirindo o gosto pela leitura a criança passara a escrever melhor e terá um repertório amplo de informações.

A verdadeira magia dos contos de fadas está em sua capacidade de transformar a dor em prazer. Ao dar vida às figuras sombrias da imaginação, como bruxas, gigantes e “lobos maus”, os contos despertam o medo, mas sempre conduzem à satisfação de vê-lo superado (TATAR, 2004, p. 10).

O medo, conforme Abramovich (2010, p.125), faz parte do cotidiano, seja o medo do escuro, de injeções, de ladrões, de cachorros ou de altura — “medos com os quais todos convivem, de um jeito ou de outro, em maior ou menor intensidade, aprendendo a enfrentar, desviar, superar, substituir, conviver ou lidar com eles [...]”.

Por meio dos contos de fadas, as crianças ampliam o conhecimento de si mesmas e dos outros, aprendendo a lidar melhor com estresses e experiências traumáticas, desenvolvendo novas possibilidades de enfrentamento e compreensão. Conforme Bettelheim (2021, p. 67),

[...] a criança pode obter um conforto muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para confortá-la baseado em raciocínios e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua.

Diante disso, nota-se a importância da literatura infantil, porém, para que esta tarefa tenha bom êxito, Abramovich (2010) afirma que, para contar histórias, é preciso saber como se faz, ou seja, dominar a forma de envolver a criança, despertar seu interesse e conduzi-la de maneira lúdica e significativa pelo enredo, explorando a imaginação, os sentimentos e a aprendizagem contida na narrativa.

Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes. Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção. Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras. Contar histórias é uma arte. E tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro. Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 2010, p. 18).

A autora complementa que o primeiro contato da criança com os livros ocorre de forma oral, por meio da contação de histórias feitas pelos pais ou avós. Essas histórias podem incluir contos de fadas, trechos bíblicos ou narrativas inventadas, colocando a criança ou o narrador no lugar dos personagens.

Segundo Santos e Oliveira (2012), os textos escolhidos para as crianças devem refletir situações semelhantes às suas vivências internas e ao cotidiano, permitindo que elas experimentem, ainda que simbolicamente, as experiências vividas pelos personagens. Isso dá sentido à vida da criança não como algo imediato, mas como um processo que se constrói gradualmente na interação entre texto e leitor.

A riqueza formativa da literatura infantil está justamente na interação da criança com a obra, abordada de forma fantástica, lúdica e simbólica. Essa interação se intensifica quando são utilizados procedimentos pedagógicos adequados, possibilitando que a criança compreenda o texto e o contexto de maneira ampla (OLIVEIRA; ZANETTI, 2011).

Coelho (2002) destaca que, para que a história proporcione prazer e contribua para o desenvolvimento da criança, não se deve improvisar. O contador precisa conhecer bem a obra, pois mesmo uma linguagem simples exige adaptação verbal para torná-la mais dinâmica, comunicativa e acessível. Nesse sentido, Abramovich (2010) complementa que, ao considerar esses aspectos, é possível transmitir à criança a emoção genuína que o autor sentiu ao escrever a história.

Abramovich (2010) também ressalta a importância de respeitar o ritmo da narrativa: falar baixo nos momentos de reflexão ou de fala do personagem, elevar a voz em momentos de tensão ou agitação, e fazer pausas estratégicas para que a criança mergulhe na história, explore sua imaginação e se envolva nos conflitos apresentados. Diante disso, percebe-se que a pesquisa sobre literatura tem como principal objetivo a Educação, compreendida como compromisso de formar indivíduos críticos e conscientes em sociedade. Considerando a relevância da literatura infantil, esta deve ser introduzida desde cedo como base para o desenvolvimento do leitor.

Enquanto o leitor adulto observa o mundo de forma crítica, a criança ainda está profundamente conectada ao universo da fantasia e da ficção. Esse distanciamento entre o mundo adulto e o infantil exige que o professor se aproxime da realidade da criança, aproximando a arte literária das práticas pedagógicas.

A literatura infantil amplia horizontes e perspectivas, oferecendo múltiplos pontos de vista sobre o mundo. Como observa Coelho (2002), sua principal característica é ser arte, expressão de criatividade e representação do homem e do mundo. Além disso, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da comunicação oral, da escrita e da leitura, permitindo que os leitores compreendam a realidade sob novas perspectivas. Quando trabalhada de forma contínua, ela possibilita que a criança se torne autora de seus próprios pensamentos, ganhe autonomia, desenvolva percepções críticas e se transforme em leitora crítica na sociedade. Esse efeito foi observado nas atividades realizadas com os alunos, que tiveram liberdade para criar, desenhar e escrever suas próprias histórias.

O processo de leitura por meio da literatura infantil é altamente proveitoso, desde que o prazer de ler seja preservado. Trata-se de um processo longo, com desafios que, quando superados, proporcionam grande satisfação. Cabe ao professor adaptar as atividades de acordo com o momento da criança, considerando que ela aprende em grupo e absorve influências do coletivo. Dessa forma,

o professor, muitas vezes sem ter recebido formação específica nesse método, deve buscar formas de enriquecer o ensino, garantindo que o aprendizado ocorra com prazer e sem prejuízo, despertando o interesse e o entusiasmo das crianças.

Ao ser introduzida desde cedo, a literatura infantil contribui para a formação de leitores críticos, autônomos e criativos, ampliando sua visão de mundo e fortalecendo habilidades de comunicação oral, leitura e escrita. Por meio dessa prática, a criança se torna autora de seus pensamentos, podendo refletir sobre si mesma, sobre os outros e sobre a realidade de maneira lúdica e envolvente.

O papel do professor é essencial nesse processo: é ele quem aproxima a literatura das práticas pedagógicas, garantindo que o aprendizado seja prazeroso e significativo, respeitando o ritmo e os interesses da criança. Dessa forma, a literatura infantil torna-se uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de formar indivíduos críticos, criativos e emocionalmente desenvolvidos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, pode-se verificar que, com o avanço reflexivo da sociedade e a tomada de uma postura crítica diante dos fatos fazem com que a literatura infantil seja um dos meios que os indivíduos necessitam para tornar-se “bons leitores”.

A literatura infantil é atualmente ensinada e desenvolvida na maioria das instituições escolares com o objetivo de explorar seu “cunho formativo”, ou seja, possibilitando a fruição dos indivíduos, considerando os fatores psíquicos e emotivos como imprescindíveis para o desenvolvimento e a transcendência cognitiva dos seres. Desta forma, sua cognição torna-se cada vez mais apurada e seletiva, exigindo cada vez mais, melhores livros.

O que procuramos definir como item de principal importância, é que de fato a literatura deve ser trabalhada em todas as séries iniciais, tendo objetivos definidos que não contradizem as verdadeiras funções da literatura, visando os resultados que tenham a intenção de abrir os horizontes aos indivíduos uma posição crítica perante os problemas por eles percebidos, pois ler é atribuir uma interpretação própria dando sentido particular a algo que alguem escreveu.

No entanto, essa abertura de horizontes varia de acordo com a sensibilidade de cada um para com a literatura seja de ficção ou de fato. Dependendo da sensibilidade do aluno para a literatura infantil, uma miríade de virtualidades cognitivas inevitavelmente se abrirá no texto. Isso porque, como um único ser, existem condições práticas para interpretar o texto literário apresentado de diferentes maneiras. Essa posição é tão enriquecedora para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos que eles podem se transmutar cada vez mais em animais humanos pensativos e críticos. Assim, o professor deve sempre buscar o interesse do aluno para que aconteça uma transformação, só com essa transformação que haverá um progresso na literatura infantil, sendo este uma forma da criança estar inteirada.

É importante que o professor tome conhecimento de novos lançamentos literários se atentando para a nova realidade do livro de leitura em sala de aula. É imprescindível que o professor não solicite apenas leituras de clássicos fazendo com seus alunos o que fizeram consigo.

O hábito de ler é adquirido a partir de atividades prazerosas. O aluno procura o livro como uma forma de recreação para se divertir e adquirir conhecimentos, em busca de novas realidades que venham enriquecer seu mundo inteiro.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 6.ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- BERNARDINELLI, L.L.; CARVALHO, V.M.G. A importância da literatura infantil. **Anais...** III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano: Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores, Lins, 17 – 21 de outubro de 2011.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 42.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (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. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília-DF: MEC; Consed; Undime, 2017.
- CHESTERTON, G.K. **Tremendas trivialidades**: “O anjo vermelho”. Tradução: Mateus Leme. Campinas: Editora Eclessiae, 2012.
- COELHO, N.N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- CUNHA, M.A.A. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2006.
- FARIAS, F.R.A.; RUBIO, J.A.S. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a construção do imaginário infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 3, n. 1, 2012.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52.ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- FREITAS, A.L.C.; FREITAS, L.A.A. A construção do conhecimento a partir da realidade do educando. **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 365-380, jan./abr. 2018.
- GOÉS, L.P. **Introdução à Literatura para crianças e Jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Literatura & Ensino).
- GUMPERZ, G. **A aprendizagem da leitura**. 3.ed. Rio de Janeiro: Rolo & Filhos, 1991.
- KLEBIS, C.E.O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2014.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

MOSER, V.K. Literatura infantil como mediadora no processo de alfabetização. **Revistaft**, v. 27, n. 129, 19 dez. 2023.

OLIVEIRA, L.A.; ZANETTI, M.L. **Literatura infantil** – conto de fadas. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás– UEG. Caldas Novas, 2011.

PEREIRA, M.S. A importância da literatura infantil nas series iniciais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 6, n. 1, jun./2007.

PINTO, M.A. **Leitura nas séries iniciais**: Literatura Infantil. 2010, 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2010.

SANTOS, P.F.; OLIVERIA, M.A.G. A literatura infantil na educação infantil. **Revista Científica do ITPAC**. Araguaína, v.5, n.2, abr./2012.

TATAR, M. Edição, introdução e notas. In: AFANASEV, A. et al. (Orgs.). **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ZILBERMAM, R. **A literatura infantil na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2015.

LINGUAGEM DE SINAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SIGN LANGUAGE IN BASIC EDUCATION



SELMA JORGE COSTA MIRANDA

Professora na Rede Pública Municipal de São Paulo.

RESUMO

A inclusão da Linguagem de Sinais na Educação Básica representa um avanço significativo para a promoção da acessibilidade e da igualdade no ambiente escolar. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio oficial de comunicação e expressão da comunidade surda, sendo essencial sua inserção no currículo escolar para garantir a participação efetiva desses alunos. A prática pedagógica que incorpora a Libras contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos, além de sensibilizar os alunos ouvintes para a diversidade comunicacional. A presença de profissionais capacitados e o apoio de políticas públicas são fundamentais para o sucesso da inclusão da linguagem de sinais nas escolas. Além disso, o ensino da Libras favorece a construção de uma sociedade mais justa, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da identidade surda. O desafio reside na formação continuada dos professores e na adaptação dos materiais didáticos para contemplar essa realidade. Portanto, a linguagem de sinais na educação básica não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um direito que assegura a inclusão plena e o acesso à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Libras; Inclusão escolar; Educação básica.

ABSTRACT

The inclusion of Sign Language in Basic Education represents a significant advance in promoting accessibility and equality in the school environment. Brazilian Sign Language (Libras) is recognized as the official means of communication and expression of the deaf community, and its inclusion in the school curriculum is essential to ensure the effective participation of these students. Teaching practices that incorporate Libras contribute to the cognitive, social, and cultural development of deaf students, in addition to raising awareness among hearing students about communicational diversity. The presence of trained professionals and the support of public policies are fundamental to the successful inclusion of sign language in schools. In addition, teaching Libras favors the construction of a more just society, promoting respect for differences and the appreciation of deaf identity. The challenge lies in the continuing education of teachers and the adaptation of teaching materials to reflect this reality. Therefore, sign language in basic education is not only a communication tool, but a right that ensures full inclusion and access to quality education for all.

Keywords: Libras; School inclusion; Basic education.

INTRODUÇÃO

A inclusão da Linguagem de Sinais, especialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), na Educação Básica tem se mostrado essencial para garantir o direito à educação de crianças surdas, promovendo acessibilidade e igualdade. A Libras é reconhecida oficialmente no Brasil pela Lei nº 10.436/2002, que estabelece a língua de sinais como meio legal de comunicação da comunidade surda. Além disso, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a lei e determina a obrigatoriedade da oferta de Libras nas escolas públicas e privadas. Portanto, é fundamental que o ensino da linguagem de sinais esteja presente no currículo escolar, tanto para alunos surdos quanto para ouvintes, promovendo a inclusão social e cultural.

A utilização da Libras na Educação Básica possibilita o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais das crianças surdas. Para esses estudantes, a língua de sinais é a primeira língua natural e o principal meio de comunicação. A ausência da Libras em sala de aula limita a compreensão e a participação desses alunos, prejudicando seu aprendizado e autoestima. Quando a escola oferece um ambiente bilíngue, no qual a Libras é utilizada em conjunto com o português escrito, há uma maior possibilidade de sucesso escolar e integração social para o aluno surdo.

Além do benefício direto para os alunos surdos, o ensino da Libras para alunos ouvintes tem um papel transformador. Ele promove o respeito à diversidade e a valorização da cultura surda, quebrando preconceitos e barreiras comunicacionais. A presença da linguagem de sinais nas escolas estimula a empatia e a cooperação entre estudantes, além de preparar toda a comunidade escolar para uma sociedade inclusiva.

Para que essa inclusão seja efetiva, é indispensável a formação adequada dos professores. Muitos profissionais da educação ainda não possuem conhecimento suficiente em Libras ou em estratégias pedagógicas bilíngues. A capacitação docente deve ser contínua e contemplar tanto o aprendizado da língua de sinais quanto metodologias específicas para o ensino de alunos surdos. Isso inclui a adaptação de materiais didáticos e o uso de recursos visuais e tecnológicos que favoreçam a comunicação.

Outro ponto importante é o suporte de políticas públicas que garantam investimentos na formação de professores, na contratação de intérpretes de Libras e no desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis. O compromisso governamental deve ser constante para que a inclusão seja uma realidade concreta, e não apenas uma intenção.

O ambiente escolar inclusivo, que respeita e valoriza a Libras, também contribui para a construção da identidade cultural dos alunos surdos. A língua de sinais é um elemento central da comunidade surda, e sua valorização na escola fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento desses estudantes. Isso contribui para a prevenção do abandono escolar e para o estímulo ao aprendizado.

É importante destacar que a educação bilíngue em Libras e português não deve ser vista como um privilégio, mas sim como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, que assegura o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. A escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito às diferenças, promovendo a inclusão real e efetiva.

A linguagem de sinais na Educação Básica também tem impacto na vida familiar e comunitária. Quando os pais e familiares aprendem Libras, a comunicação dentro do ambiente familiar melhora, fortalecendo os vínculos afetivos e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança surda. Essa participação ativa da família é fundamental para o sucesso educacional do aluno.

Além disso, o ensino de Libras pode ampliar as oportunidades futuras para os estudantes, proporcionando inclusão no mercado de trabalho e participação ativa na sociedade. O conhecimento de Libras abre portas em diversas áreas, desde o comércio até o serviço público, promovendo uma cidadania plena.

Contudo, ainda existem desafios a serem superados. A falta de recursos, o preconceito e o desconhecimento sobre a importância da Libras são barreiras que dificultam a implementação efetiva da linguagem de sinais na Educação Básica. É necessário um esforço coletivo da sociedade, das escolas, dos gestores e dos profissionais para que essas dificuldades sejam enfrentadas.

Por fim, a inclusão da linguagem de sinais na Educação Básica é uma conquista fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. O respeito à diversidade

linguística e cultural, o reconhecimento dos direitos das pessoas surdas e a oferta de uma educação de qualidade para todos são passos imprescindíveis para esse objetivo.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Educação Básica é fundamental para garantir o direito à educação de crianças surdas, promovendo acessibilidade e igualdade no ambiente escolar. Reconhecida oficialmente pela legislação brasileira, a Libras deve ser incorporada ao currículo para assegurar a comunicação eficaz e o aprendizado desses alunos. A utilização da linguagem de sinais contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos, além de favorecer a valorização da diversidade linguística. O ensino de Libras também sensibiliza alunos ouvintes, promovendo uma cultura de respeito e inclusão. Para a efetividade dessa prática, é imprescindível a formação adequada dos professores, a adaptação dos materiais didáticos e o suporte de políticas públicas que garantam recursos e capacitação. A educação bilíngue, que utiliza Libras e o português escrito, amplia as possibilidades de sucesso escolar e inclusão social dos alunos surdos. Além disso, a presença da Libras na escola fortalece a identidade cultural da comunidade surda e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, a linguagem de sinais na Educação Básica é um direito que assegura a participação plena dos estudantes surdos na vida escolar e social.

A presença da Linguagem de Sinais na Educação Básica vai muito além de uma simples ferramenta de comunicação; ela representa um direito fundamental que assegura o acesso à educação inclusiva e de qualidade para as crianças surdas. A inclusão da Libras no ambiente escolar contribui diretamente para o desenvolvimento pleno dos estudantes, oferecendo-lhes uma forma natural e efetiva de expressão e compreensão. É importante destacar que a Libras não é uma tradução do português para sinais, mas sim uma língua com sua própria estrutura gramatical, sintaxe e semântica, o que exige que o ensino e a aprendizagem sejam realizados de maneira específica e respeitosa à sua natureza linguística.

A inclusão da Libras na Educação Básica promove uma maior autonomia e independência dos alunos surdos, permitindo-lhes participar ativamente das atividades escolares e sociais. Isso reduz as barreiras comunicacionais que historicamente marginalizaram essa comunidade, possibilitando a construção de uma identidade sólida e positiva. A valorização da língua de sinais contribui para o fortalecimento da autoestima dos alunos, que se sentem reconhecidos e respeitados em sua singularidade cultural e linguística.

Além disso, o ensino de Libras na escola estimula a sensibilização de toda a comunidade escolar, promovendo a diversidade e a empatia. Alunos ouvintes que aprendem Libras desenvolvem uma visão mais ampla sobre as diferenças humanas e aprendem a conviver com o outro em suas especificidades, o que é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva e solidária. A

prática da linguagem de sinais em sala de aula, portanto, não beneficia apenas os alunos surdos, mas toda a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Um desafio importante para a implementação efetiva da Libras na Educação Básica é a formação e capacitação dos professores. Muitos educadores ainda não possuem o conhecimento necessário para ensinar Libras ou para adaptar suas metodologias para atender às necessidades específicas dos alunos surdos. A falta de preparação adequada pode levar à exclusão ou à oferta de uma educação de baixa qualidade para esses estudantes. Por isso, a formação continuada, que envolva o aprendizado da língua de sinais e estratégias pedagógicas inclusivas, é essencial para garantir que os professores possam atuar com competência e sensibilidade.

Outro ponto fundamental é a adaptação dos materiais didáticos para que sejam acessíveis aos alunos surdos. O uso de recursos visuais, vídeos em Libras, tecnologias assistivas e atividades que integrem os aspectos culturais da comunidade surda são estratégias que contribuem para uma aprendizagem mais efetiva. A escola deve ser um espaço acolhedor, onde a diversidade linguística e cultural seja respeitada e valorizada, proporcionando aos alunos surdos condições reais de aprendizado e desenvolvimento.

As políticas públicas desempenham um papel decisivo na promoção da Libras na Educação Básica. A existência de legislações específicas, como a Lei nº 10.436/2002, representa um avanço, mas é necessário que haja investimento contínuo na capacitação de profissionais, na contratação de intérpretes de Libras e no desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados. Além disso, a fiscalização e o acompanhamento das políticas públicas garantem que as escolas cumpram seu papel inclusivo de forma eficaz e sustentável.

A inclusão da linguagem de sinais também impacta positivamente o ambiente familiar dos alunos surdos. Quando os familiares aprendem Libras, a comunicação dentro de casa melhora significativamente, fortalecendo os laços afetivos e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. A participação ativa da família no processo educativo é um fator-chave para o sucesso escolar dos alunos surdos, que se sentem apoiados e valorizados em sua identidade.

É importante ressaltar que a educação bilíngue, que combina Libras e português escrito, promove um aprendizado mais completo e eficaz para os alunos surdos. A exposição precoce à Libras permite o desenvolvimento de uma base sólida para a aquisição de outras línguas e habilidades acadêmicas, enquanto o ensino do português escrito amplia suas possibilidades de inserção social e profissional. Esse modelo bilíngue respeita a singularidade da comunidade surda e contribui para a construção de uma cidadania plena.

Contudo, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados para que a inclusão da Libras na Educação Básica seja uma realidade em todas as escolas brasileiras. A escassez de profissionais qualificados, o preconceito e a falta de informação sobre a importância da língua de sinais são barreiras que dificultam a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. É fundamental que haja um esforço conjunto entre governos, escolas, famílias e sociedade civil para superar essas dificuldades.

Outro aspecto relevante é a valorização da cultura surda dentro do ambiente escolar. A linguagem de sinais está intrinsecamente ligada à identidade cultural dessa comunidade, que possui suas próprias tradições, histórias e formas de expressão. Reconhecer e valorizar essa cultura é promover o respeito às diferenças e a diversidade, elementos essenciais para a formação de cidadãos conscientes e solidários.

Além disso, a inserção da Libras na Educação Básica prepara os alunos surdos para uma vida adulta mais autônoma e participativa. O conhecimento da língua de sinais e o acesso à educação de qualidade ampliam suas oportunidades no mercado de trabalho, facilitando a inclusão social e profissional. A educação inclusiva, portanto, não apenas beneficia o indivíduo, mas contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os avanços tecnológicos também oferecem novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem da Libras. Ferramentas digitais, aplicativos, plataformas online e vídeos educativos podem ser utilizados para tornar o processo mais dinâmico e acessível. O uso dessas tecnologias facilita o acesso ao conhecimento e estimula a autonomia dos alunos surdos, além de apoiar os professores em sua prática pedagógica.

Para que esses benefícios sejam efetivamente alcançados, é necessário que a Libras seja tratada com a devida importância dentro do sistema educacional. A escola deve garantir a presença de profissionais capacitados, como professores de Libras e intérpretes, além de promover a formação contínua dos demais docentes. A inclusão da linguagem de sinais precisa ser uma prioridade, reconhecida como parte integrante do processo educativo.

O papel dos gestores escolares é igualmente fundamental, pois eles são responsáveis por organizar o ambiente escolar e implementar as políticas de inclusão. A sensibilização e o compromisso desses profissionais com a causa da educação inclusiva são essenciais para que as ações sejam concretizadas de maneira eficaz e sustentável.

Além do ambiente escolar, a sociedade em geral precisa estar consciente da importância da Libras e da inclusão das pessoas surdas. Campanhas de conscientização, eventos culturais e programas educativos podem contribuir para a quebra de preconceitos e para a valorização da diversidade linguística e cultural. A participação ativa da comunidade é necessária para promover uma mudança social que garanta o respeito aos direitos humanos e a inclusão de todos.

Em suma, a linguagem de sinais na Educação Básica é um instrumento poderoso para promover a inclusão, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade democrática. É um direito que deve ser garantido a todos os alunos surdos, assegurando-lhes o acesso à educação de qualidade e a participação plena na vida escolar e social. O compromisso com a formação dos profissionais, a adaptação dos materiais e o apoio das políticas públicas são essenciais para que essa inclusão seja efetiva.

A valorização da Libras contribui não só para o sucesso escolar dos alunos surdos, mas também para a construção de uma identidade cultural positiva e para o fortalecimento da comunidade surda. Por isso, investir na língua de sinais é investir na educação inclusiva, na cidadania e na

diversidade cultural, elementos imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

A discussão sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Educação Básica deve ser compreendida à luz dos princípios da inclusão, da equidade e da diversidade. A Libras, reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão da comunidade surda por meio da Lei nº 10.436/2002, tornou-se essencial para garantir o direito à educação de qualidade às pessoas surdas. No contexto educacional, sua adoção vai além de uma exigência legal; representa um instrumento de cidadania e de respeito à singularidade linguística e cultural.

A escola é um espaço fundamental de socialização e de construção de identidade. Para os alunos surdos, o acesso à Libras desde os primeiros anos escolares é decisivo para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O ingresso precoce em um ambiente educacional bilíngue — onde a Libras seja valorizada e utilizada como primeira língua — possibilita que esses alunos construam seu repertório linguístico e desenvolvam competências essenciais para sua formação acadêmica e pessoal. Sem o domínio de uma língua natural, como é o caso da Libras para a pessoa surda, ocorre uma série de prejuízos comunicacionais que afetam diretamente o aprendizado e a autoestima.

Entretanto, o cenário educacional brasileiro ainda enfrenta muitas barreiras para efetivar a inclusão plena dos estudantes surdos. A ausência de professores proficientes em Libras, a carência de intérpretes nas salas de aula e a falta de materiais pedagógicos acessíveis são alguns dos desafios recorrentes. Muitas instituições ainda não compreendem a Libras como uma ferramenta pedagógica essencial e a tratam apenas como um recurso auxiliar, o que fragiliza a proposta de inclusão e fere o princípio da equidade.

Para transformar essa realidade, é indispensável o investimento em políticas públicas que contemplem a formação inicial e continuada de professores bilíngues, especializados em educação de surdos. É necessário também ampliar a oferta de cursos de Libras para docentes e demais profissionais da educação, de modo que todos possam compreender e se comunicar com seus alunos surdos de maneira eficaz. A formação dos professores precisa estar alinhada às diretrizes de uma pedagogia inclusiva, que considere a diferença não como um obstáculo, mas como uma possibilidade de enriquecimento do processo educativo.

Outro aspecto que merece atenção é a produção e distribuição de materiais didáticos em Libras, que respeitem as particularidades linguísticas dos alunos surdos e facilitem sua aprendizagem. Isso inclui livros adaptados, vídeos legendados e sinalizados, jogos educativos visuais e tecnologias assistivas que favoreçam a autonomia dos estudantes. Esses recursos devem estar integrados às práticas pedagógicas e não apenas serem usados como elementos complementares ou substitutivos.

A presença de intérpretes de Libras nas escolas é fundamental, especialmente nas instituições em que os professores ainda não são fluentes na língua de sinais. Esses profissionais atuam como

mediadores entre o aluno surdo, seus colegas ouvintes e os professores, garantindo que a comunicação seja clara e acessível. No entanto, é importante ressaltar que o intérprete não substitui o professor bilíngue. O ideal é que existam ambos: o professor com fluência em Libras e o intérprete, quando necessário, para que o aluno tenha um suporte linguístico completo.

Além do trabalho pedagógico dentro da sala de aula, é essencial que a escola promova ações de sensibilização e formação com toda a comunidade escolar. Envolver os estudantes ouvintes, os funcionários e as famílias no aprendizado da Libras e na valorização da cultura surda é uma estratégia poderosa para fortalecer os laços sociais e combater o preconceito. O respeito à diversidade deve ser um valor cultivado diariamente, e a escola tem papel central na construção dessa consciência coletiva.

É importante lembrar que a Libras não deve ser tratada como uma disciplina isolada, mas sim como um elemento transversal que permeia todas as áreas do conhecimento. A linguagem é uma ferramenta de acesso ao mundo e ao saber, e a negação de um meio de comunicação eficaz equivale à negação do direito à educação. Por isso, a Libras precisa estar presente não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em matemática, ciências, história, arte e demais disciplinas, com estratégias adaptadas que garantam a compreensão dos conteúdos.

Nesse processo, o envolvimento da família também é determinante. Quando os pais e responsáveis se dispõem a aprender Libras e a se comunicar efetivamente com seus filhos surdos, o desenvolvimento emocional e social da criança é significativamente ampliado. A escola deve atuar como parceira nesse sentido, oferecendo cursos, rodas de conversa e atividades que incentivem a integração e o diálogo familiar.

A tecnologia é mais uma aliada no fortalecimento da presença da Libras na educação. Hoje, existem diversos aplicativos, jogos, plataformas e vídeos educativos que facilitam o aprendizado da língua de sinais tanto para surdos quanto para ouvintes. Essas ferramentas tornam o processo mais atrativo, interativo e acessível, especialmente em tempos de avanço do ensino híbrido e remoto. Cabe aos educadores explorar esses recursos de maneira criativa e crítica, promovendo uma educação mais conectada com as realidades dos estudantes.

É preciso destacar também o papel das universidades e dos centros de formação de professores na consolidação de uma prática educativa inclusiva. A inserção da Libras nos currículos dos cursos de licenciatura é uma conquista importante, mas ainda há um longo caminho para que ela seja tratada com a devida profundidade e qualidade. O ensino da Libras precisa ser mais que uma formalidade curricular: deve ser um compromisso pedagógico com a transformação social e a garantia de direitos.

A Libras é, portanto, muito mais do que uma língua. Ela é um símbolo de resistência, de cultura e de identidade para a comunidade surda. Ao integrá-la à Educação Básica, estamos não apenas cumprindo uma obrigação legal, mas promovendo justiça social, equidade e valorização das diferenças. A presença da Libras nas escolas contribui para uma nova forma de olhar o outro — não

como alguém com limitações, mas como alguém com um modo diferente e legítimo de ser e de aprender.

Diante disso, conclui-se que a inclusão da linguagem de sinais na Educação Básica é uma medida urgente e necessária. Requer esforços intersetoriais, compromisso político, investimento financeiro e, sobretudo, uma mudança de mentalidade. Precisamos de escolas que acolham, respeitem e valorizem a diferença como parte constitutiva do processo educacional. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho reforçam a importância fundamental da inclusão da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) na Educação Básica, como um direito garantido por lei e um instrumento essencial para a promoção da igualdade e da acessibilidade no ambiente escolar. A Libras não deve ser vista apenas como um recurso de comunicação, mas como um componente indispensável para assegurar o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos, possibilitando-lhes a participação efetiva em todas as etapas do processo educacional.

Este estudo evidenciou que a presença da Libras nas escolas vai muito além da simples transmissão de conhecimento; ela é um meio de fortalecer a identidade cultural da comunidade surda, respeitar a diversidade linguística e social, e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e inclusivos. A educação bilíngue, que contempla tanto a Libras quanto o português escrito, se configura como o modelo pedagógico mais adequado para garantir que os alunos surdos possam desenvolver todas as suas potencialidades, superando barreiras e limitações impostas pela exclusão histórica.

Foi possível identificar que, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas existentes, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para que a Libras seja efetivamente incorporada em todas as escolas brasileiras. A falta de professores capacitados, a escassez de materiais didáticos adequados e a ausência de intérpretes especializados são obstáculos que comprometem a qualidade da educação oferecida aos estudantes surdos. Portanto, investir na formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade urgente para garantir uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade.

Além disso, a sensibilização da comunidade escolar e da sociedade em geral é um fator determinante para o sucesso da inclusão. O preconceito, o desconhecimento e a resistência cultural ainda são barreiras significativas que dificultam o reconhecimento da Libras como uma língua legítima e a valorização da cultura surda. Promover campanhas educativas e espaços de diálogo pode contribuir para desconstruir essas barreiras, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

Outro aspecto relevante que merece destaque é o papel da família no processo educativo dos alunos surdos. Quando os familiares se envolvem no aprendizado da Libras, a comunicação em casa melhora, fortalecendo os vínculos afetivos e oferecendo suporte essencial para o desenvolvimento integral da criança. A escola, por sua vez, deve incentivar essa participação, criando canais de comunicação e formação para os familiares, ampliando assim a rede de apoio ao aluno.

O uso de tecnologias assistivas e recursos multimídia também foi apontado como um facilitador importante para o ensino da Libras na Educação Básica. Ferramentas digitais, aplicativos e plataformas interativas ampliam o acesso ao conhecimento e tornam o aprendizado mais dinâmico e atrativo. Investir nessas tecnologias é investir na autonomia e na motivação dos alunos, além de apoiar os professores na adaptação de suas metodologias.

Cabe ainda ressaltar que a inclusão da Libras na Educação Básica não beneficia exclusivamente os alunos surdos. O ensino da língua de sinais para alunos ouvintes promove a inclusão social e a quebra de preconceitos, ampliando o entendimento sobre a diversidade e estimulando valores como empatia, solidariedade e respeito. Isso contribui para a formação de uma comunidade escolar mais harmoniosa e preparada para conviver com as diferenças.

As políticas públicas devem ser fortalecidas e fiscalizadas para garantir que as escolas cumpram a obrigatoriedade do ensino de Libras, proporcionando condições adequadas de infraestrutura, recursos humanos e materiais pedagógicos. O compromisso dos gestores públicos e escolares é fundamental para transformar a legislação em práticas concretas que impactem positivamente a vida dos alunos surdos.

A valorização da Libras na Educação Básica representa, portanto, um avanço significativo na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Ela assegura o direito de acesso à educação de qualidade, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Esse reconhecimento contribui para a promoção da cidadania e para a garantia de oportunidades iguais para todos.

Em síntese, este trabalho reforça que a linguagem de sinais é um componente indispensável para a educação inclusiva e que sua efetiva implementação requer esforços conjuntos entre governo, escolas, professores, famílias e sociedade civil. Investir na Libras é investir no futuro de milhares de crianças e jovens, garantindo-lhes o direito fundamental à educação, à comunicação e à participação plena na vida social.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar a reflexão sobre a importância da Libras na Educação Básica e que sirva como um incentivo para a implementação de políticas e práticas pedagógicas que promovam a inclusão verdadeira e efetiva. A construção de uma escola inclusiva é um processo contínuo que exige comprometimento, planejamento e, sobretudo, respeito às diferenças e à diversidade cultural.

REFERENCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SÁ, Nídia Nacif de. **Inclusão de alunos surdos: desafios para a prática pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maíra Fernandes. **Educação de surdos e Libras: uma proposta de inclusão escolar.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Libras.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

A ESCRAVIDÃO DE INDÍGENAS NA ERA DO DESCOBRIMENTO

INDIGENOUS SLAVERY IN THE AGE OF DISCOVERY



SHEYLA DOS SANTOS TAVARES

Especialista em Educação Física pela Universidade Ibirapuera (2006); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2013); Licenciatura em História pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV (2025); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Manoel Vieira de Queirós Filho.

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é mostrar, de forma concisa, no recorte de tempo da época do descobrimento, as características da escravidão indígena imposta pelos portugueses. O objetivo específico é apresentar a participação dos jesuítas no processo da integração do indígena à nova sociedade que se formava. A justificativa do tema reflete as possibilidades do que pode ter influenciado na atual situação dos indígenas brasileiras, centenários descendentes dos componentes tribais da época do descobrimento. Em 1500, Portugal reivindicou seus direitos acerca do primeiro descobrimento das terras brasileiras, embora, naquela época, tivesse mais interesses nas fartas atividades comerciais das especiarias na Índia. Por conseguinte, a coroa portuguesa não empregou muita força em tratativas oficiais para a colonização brasileira, atitude que perdurou por muitas dezenas de anos. No período pré-colonial, de 1500 a 1530, os portugueses não demonstraram muito interesse pela nova colônia e pelo comércio do pau-brasil que, embora representasse a primeira manifestação econômica exploratória das terras brasileiras não fez com que os lusitanos se fixassem com muita atenção por aqui. Por isso, logo que fossem caçados eram escravizados, ainda que fossem livres legalmente. O desenvolvimento do território brasileiro, no que se refere à sua atividade comercial, como resultado forçado da pressão de outros países pela ocupação do espaço descoberto, fez com que o índio fosse substituído, na condição de escravo, pelos nativos africanos, troca que levou algumas décadas.

Palavras-chave: Descobrimento; Escravo; Jesuítas; Tribos.

ABSTRACT

The general objective of this work is to concisely demonstrate, within the time frame of the discovery era, the characteristics of indigenous slavery imposed by the Portuguese. The specific objective is to present the Jesuits' participation in the process of integrating indigenous people into the new society that was emerging. The justification for the theme reflects the possibilities of what may have influenced the current situation of Brazilian indigenous people, centuries-old descendants of the tribal members of the discovery era. In 1500, Portugal claimed rights to the first discovery of Brazilian lands, although at that time it had greater interests in the abundant spice trade in India. Consequently, the Portuguese crown did not exert much force in official negotiations for Brazilian colonization, a stance that persisted for many decades. In the pré-colonial period, from 1500 to 1530, the Portuguese showed little interest in the new colony and the brazilwood trade, which, although it represented the first economic exploitation of Brazilian lands, did not attract the Portuguese to settle here with much attention. Therefore, as soon as they were hunted, they were enslaved, even though they were legally free. The development of Brazilian territory, in terms of its commercial activity, a forced result of pressure from other countries to occupy the discovered lands, led to the replacement of the Indians, as slaves, by native Africans, a process that lasted several decades.

Keywords: Discovery; Slave; Jesuits; Tribes.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho tem delimitação na era do descobrimento do Brasil e os aspectos gerais da relação com os nativos indígenas.

A problemática é analisar o estado de servidão daqueles que ocupavam o Brasil e viram homens estranhos e diferentes chegarem, se estabelecerem e fazer com que as ocas das tribos existentes passassem a ser a habitação de indivíduos escravizados e não mais de seres livres para viver sua vida.

A forma como esta transição aconteceu e os reflexos na vida dos indígenas são aqui abordados, sempre considerando o que era o pensamento daquele período e não o que representa a sociedade atual.

Uma das grandes armadilhas a ser evitada em uma análise é levar para outra época o que pensa o autor de um texto.

A justificativa do tema reflete as possibilidades do que pode ter influenciado na atual situação dos indígenas brasileiras, centenários descendentes dos componentes tribais da época do descobrimento, bem com fazer um paralelo com um dos temas mais discutidos hoje em dia: a escravidão moderna, termo que se aplica às relações de trabalho, nas quais pessoas são forçadas a exercer uma atividade contra sua vontade, sob a ameaça de indigência, detenção, violência ou mesmo morte.

O objetivo geral deste trabalho é mostrar, de forma concisa, no recorte de tempo da época do descobrimento, as características da escravidão indígena imposta pelos portugueses.

O objetivo específico é apresentar a participação dos jesuítas no processo da integração do indígena à nova sociedade que se formava.

OS INDÍGENAS ENTRE O TRABALHO E A RELIGIÃO

Em 1500, Portugal reivindicou seus direitos acerca do primeiro descobrimento das terras brasileiras, embora, naquela época, tivesse mais interesses nas fartas atividades comerciais das especiarias na Índia. Por conseguinte, a coroa portuguesa não empregou muita força em tratativas oficiais para a colonização brasileira, atitude que perdurou por muitas dezenas de anos. Porém, como resultado dos bem sucedidos ataques holandeses a entrepostos comerciais de Portugal no continente asiático, não apenas os comerciantes portugueses, mas aqueles naturais da Holanda, da França e da Inglaterra voltaram suas atenções para o Brasil. Isto fez com que, finalmente, Portugal demonstrasse um grande interesse em proteger, explorar e colonizar as terras brasileiras, tendo o seu descobrimento feito por Pedro Álvares Cabral em 22 de abril de 1500, como justificativa (Miller; D'Angelis, 2011).

Importante destacar uma diferença relevante nas terras de colonizadas pela Espanha na América do Sul e também na América Central: nestas áreas, o trabalho dos índios despontou, desde os primeiros tempos, como um pilar econômico. No Brasil, contudo, o labor indígena foi usado em uma fase inicial de tentativa de acumular ganhos capitais, sendo somente um fator requerido para que a escravidão formasse um novo modelo de produção. Deste modo, em terras hispânicas os indígenas já apresentavam um costume ao trabalho imposto, como era imposto pelos impérios asteca, inca e maia. Como este modo de produção rotineiro da Ásia era usado por estas civilizações antes de serem dominados, esta rotina não era encarada de modo tão penoso. Mas no Brasil foi diferente, pois os índios das tribos brasileiras produziam pouco mais do que era suficiente para sua sobrevivência, estando muito longe de se acostumarem a um ritmo de trabalho com mais método e rigor (Matos, 2007).

No período pré-colonial, de 1500 a 1530, os portugueses não demonstraram muito interesse pela nova colônia e pelo comércio do pau-brasil que, embora representasse a primeira manifestação econômica exploratória das terras brasileiras não fez com que os lusitanos se fixassem com muita

atenção por aqui. Como era matéria-prima para tinturas, a extração do pau-brasil era feita pelos índios, que faziam este trabalho por meio de escambo, trocando a madeira com espelhos, colares e outras quinquilharias que eram ofertadas pelos portugueses. Os locais para o escambos eram os entrepostos, chamados de feitorias, e onde eram também realizados o abastecimento e o reparo de navios. Até este ponto não havia o interesse pela colonização das novas terras. Aqui era, simplesmente, um ponto de passagem a quem fosse rumo ao Oriente, atrás das preciosas especiarias (Del Priore; Venâncio, 2010).

Enquanto os portugueses tinham mais costume com atividades como a pecuária, principalmente, os índios tinham um relacionamento de integração com a natureza, pescando, plantando em áreas reduzidas e caçando, entre outros costumes correlatos. Quando os índios passaram a trabalhar na exploração da madeira do pau-brasil, cultura de sobrevivência indígena acabou sofrendo influências dos portugueses (Brasil, 2018).

A partir de 1530, com as capitanias hereditárias, sistema já utilizado pelos portugueses em suas colônias no continente africano, decorrente da expedição de Martim Afonso de Sousa, a ocupação do interior brasileiro finalmente teve início, o que já era uma necessidade, devido ao fato de que o litoral não era viável para a exploração extrativista. Assim, Portugal decidiu estabelecer a produção de açúcar visando a exportação para a Europa. Em paralelo, a exploração de madeira continuou, mas se especializando para o mercado de produção de móveis e de construção naval. Todo esse movimento de extração, cultura e mercantilização exigia uma grande força escrava (Schwartz, 2004).

A principal função do índio cativo era a produção de itens de subsistência, seu talento natural. Por isso, logo que fossem caçados eram escravizados, ainda que fossem livres legalmente. A produção açucareira passou a demandar uma força de escravos maior, que não era atendida pelos indígenas. Assim, os primeiros escravos negros chegaram ao Brasil, por volta de 1535, um ano depois da divisão do país em capitanias hereditárias (Gomes, 2019) e a escravidão indígena passou a ter a companhia destes novos cativos. Mesmo com o crescente aumento da exploração do negro os índios continuaram a ser utilizados em funções auxiliares, por se tratarem de escravos bem mais baratos. Preteridos na produção mercantil de itens para exportação, os indígenas eram ideais para o transporte de cargas ou de pessoas por via terrestre ou aquática, para a cultura e preparo de gêneros alimentícios, bem como para a caça e para a pesca. Com o tempo, sua capacidade para atividades de artesanato e de predominância manual, como carpintaria, marcenaria, serralheria e olaria, por exemplo, se tornaram mais claras. Ao acompanharem os jesuítas em suas missões, os índios passaram a desempenhar funções de tipógrafos, artistas plásticos, músicos e escritores. Em diversas regiões foram enormes os confrontos entre jesuítas e colonos, cada um na defesa de sua solução para os indígenas: a redução missionária ou a escravidão. O triunfo foi dos colonos, a curto e longo prazo, pois usaram os índios como guias, remadores, lenhadores, caçadores e pescadores, criados

domésticos, artesãos, e também as índias, que engravidavam, na maioria das vezes, à força no que iria se transformar, mais tarde, no teor da gente da terra: os brasileiros (Ribeiro, 2015).

Para que o índio fosse inserido nessa etapa de colonização, três procedimentos foram utilizados pela coroa portuguesa: simplesmente a escravidão, usando a força, método utilizado por colonos, nas capitanias; adaptação do índio, retirando dele a cultura tribal (esse método era usado pelos jesuítas e por outras ordens religiosas); e integração do índio, que passava a receber um salário por seu trabalho (esse método era praticado não apenas por religiosos, mas também por leigos). Todos esses métodos foram utilizados de modo simultâneo pelos portugueses, pois a mão de obra indígena ainda era considerada essencial para a nova empreitada açucareira. Ainda assim, havia uma divisão na coroa portuguesa, pois se os indígenas eram seus súditos não havia aceitação moral e legal em escravizá-los. Contudo, a realidade apontava na direção oposta a este sentido. Não havia recursos para que os donos de engenhos importassem escravos africanos. Dessa forma, como a produção de açúcar precisava de uma grande quantidade de trabalhadores para dar lucro, não havia como deixar de explorar a escravidão indígena (Fausto, 2008).

O auge da escravidão indígena foi entre 1540 e 1570, notadamente nos engenhos de cana localizados nas capitanias de Pernambuco e da Bahia, locais onde os colonos capturavam índios atacando as tribos, sendo amigas ou não. Mesmo com essas ações, conhecidas como saltos, sendo ilegais aos olhos dos jesuítas e da coroa portuguesa, o interesse pelo lucro da atividade açucareira pesou e foram feitas vistas grossas a todas as investidas (Almeida, 2010).

A mão de obra utilizada na produção açucareira era, inicialmente, do trabalho do índio escravo e dos trabalhadores sob contrato, recrutados nas aldeias controladas pelos jesuítas. Contudo, diante do problema demográfico resultado das epidemias, a aversão do índio ao trabalho na lavoura e a pressão dos jesuítas que levou a Coroa a insurgir-se contra a escravidão indígena, tornou-se mais atraente, mesmo que mais dispendiosa, o uso da mão de obra africana, aparentemente mais forte e mais fácil de controlar. Entretanto, essa substituição foi feita lentamente e não se concretizou totalmente antes da terceira década do século XVII, ou seja, as mãos de obra escrava e indígena coexistiram. O tráfico negreiro foi uma alternativa dos agricultores brasileiros, que rejeitaram aguardar o crescimento natural dos escravos nascidos no Brasil, frente à alta mortalidade infantil e ao baixo índice de fertilidade (Piassini, 2013).

O trabalho com a cana de açúcar era extremamente árduo. Neste ponto começou uma pressão dos jesuítas para que a coroa portuguesa determinasse que os senhores de engenho dessem folga para os índios no domingo, deixando-os livres para que fossem à missa. Porém, como o ritmo do trabalho deixava-os exaustos, sua preferência era pelo descanso ou pela caça e pesca, com vistas a reforçar a alimentação. Como consequência, os índios não eram liberados do trabalho aos domingos e nem dias considerados santos. Em contrapartida, os jesuítas passaram a fazer uma campanha

intensa contra a atividade escrava, através da promoção de catequese nos povoados pequenos e nas aldeias mais próximas de suas missões (Zubaran, Gomes, Gomes, 2015).

Na verdade, todo o processo de descobrimento do Brasil, levando em conta uma visão eurocentrista (com a Europa sendo a protagonista da história da humanidade), trouxe uma onda de violência aos indígenas brasileiros, mesmo fenômeno ocorrido em diversas outras partes do mundo – o que não foi diferente do esperado. Dessa forma, grandes extensões de matas fechadas foram exploradas, vencidas e abertas, causando a diminuição do número de índios e servindo como semente para as primeiras cidades da colonização portuguesa. Adicionalmente, a conversão religiosa invadiu a cultura estabelecida pelos índios em seu habitat, deteriorando seus padrões com o passar das gerações (Brasil, 2018).

Em diversas regiões foram enormes os confrontos entre jesuítas e colonos, cada um na defesa de sua solução para os indígenas: a redução missionária ou a escravidão. O triunfo foi dos colonos, em curto e em longo prazo, pois usaram os índios como guias, remadores, lenhadores, caçadores e pescadores, criados domésticos, artesãos, e também as índias, que engravidavam, na maioria das vezes, à força no que iria se transformar, mais tarde, no teor da gente da terra: os brasileiros (Ribeiro, 2015).

Em 1570 foi elaborada uma Carta Régia da Coroa, uma lei que tinha determinações que davam liberdade aos índios, mas que também dava permissão para que fossem tornados cativos e escravos, nas seguintes bases: pela guerra justa – conflito que envolvia algumas tribos consideradas compostas por índios bravios, resistentes à catequização, que faziam ataques aos colonos (como represália aos ataques recebidos na busca de escravos) e que eram adeptos da antropofagia; ou pelo resgate de indígenas capturados nas guerras entre as tribos e que estavam destinados à morte, forçando a eles, em troca, uma vida de escravidão a quem os libertasse (Perrone-Moisés, 1992):

Na Carta Régia, apesar de seu objetivo de proibir a escravidão de índios, muitas lacunas garantiam a desobediência e a continuidade do atendimento da mão de obra braçal à produção de açúcar, garantindo sua lucratividade. Estas brechas legais, entretanto, acabaram acirrando as disputas entre colonos, indígenas e jesuítas. Cercados por ameaças à sua liberdade, os índios muitas vezes preferiam trabalhar como escravos para os colonos, pois estes não se intrometiam em sua cultura, estando interessados apenas na sua força de trabalho. Os jesuítas, embora lutassem contra a escravidão e oferecessem a possibilidade de remunerar pelo trabalho, queriam que os índios se convertessem à fé cristã. Estranho dilema para alguém que nasceu, viveu e era considerado livre (Castelnau-L'Estoile, 2006).

A técnica de aprisionamento sempre foi muito utilizada com finalidades de conversão pelos jesuítas, que sempre indicavam a necessidade de que apenas colonos com mais posses fossem enviados para terras a serem desbravadas. Nos povoados jesuítas sempre havia uma grande

quantidade de índios, seja para servir como mão de obra para os fazendeiros, como atuarem na produção de alimentos para o povo em geral, além de formarem uma grande parte das forças de luta contra invasores ou tribos mais hostis (Del Priore, Venâncio, 2010).

Dessa forma, as finalidades de cunho político dos jesuítas se confundiam com os da Coroa Portuguesa, pois a legislação sempre foi contraditória (desde a Carta Régia de 1570), deixando a última palavra para quem tivesse o maior grau de interesse, mas sempre tendo o índio como ponto central, ou melhor, como escravo. Havia mais do que isto. Era possível ao índio ser escravo voluntário que, nos casos em que fosse muito necessário, podia vender a si próprio. Também era permitida a compra de filhos de índios, com a finalidade de ensinar-lhes o trabalho a ser executado, bem como a compra de meninos trazidos por mateiros, para que fossem instruídos a seguirem a fé cristã (Ribeiro, 2015).

Muitos agrupamentos de indígenas passaram a fugir para terras mais ao interior do Brasil, mas quando não entravam em conflitos com os índios ocupantes destas áreas acabavam enfrentando um perigo de grande dimensão: os bandeirantes. Como, no começo do século XVII, as entradas e bandeiras se fortaleceram, a violência contra os indígenas ficou bem maior, pois os bandeirantes eram considerados pelos jesuítas como verdadeiros caçadores de homens, com um exército também composto por índios, além de mestiços e paulistas. A atividade de bandeirante era difícil, porém lucrativa, sendo que muitos acreditavam que caçar homens era mais lucrativo do que encontrar riquezas como metais preciosos (Zubaran, Gomes, Gomes, 2015).

Com o passar do tempo os bandeirantes começaram a escravizar os índios que ficavam nas aldeias das missões jesuítas, também chamadas de reduções, porque acreditaram que não era preciso caçá-los sertão afora e, além disso, estavam preparados, educados e catequizados. Agindo desta forma, os bandeirantes exterminaram mais de meia centena de reduções. Mesmo sendo excomungados pelo Papa, os bandeirantes transformaram a Vila de São Paulo no maior centro de escravidão indígena do Brasil (Maestri, 2001).

A atuação mais negativa dos jesuítas, contudo, está no sentido ambíguo da sua dupla lealdade frente aos índios e à Coroa, mais predispostos, entretanto, a servir a esta Coroa contra índios aguerridos que a defendê-los eficazmente diante dela. Isso quando sua função principal foi minar as lealdades étnicas dos índios, apelando fortemente para o seu espírito religioso, a fim de fazer com que se desgarrassem das tribos e se atelassem às missões. A eficácia que alcançam nesse papel alienador é tão extraordinária quanto grande a sua responsabilidade na dizimação que dela resultou. Esse foi, de fato, o papel que eles representaram, enquanto diplomatas-pacificadores, postos em ação sempre que os índios pudessem ganhar uma batalha. Tal ocorreu em Peruíbe, quando Anchieta, fazendo-se passar por um milagroso pai, corria de um lado a outro tentando dissuadir os índios de atacar os portugueses, que, atacados naquele momento, poderiam ter sido vencidos. De fato, se

atribui a ele, com toda razão - a ele e a Nóbrega -, haver salvo, naquela ocasião, a São Paulo e a própria colonização portuguesa (Ribeiro, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança do cenário da vida indígena, transformado de uma liberdade que podia ser exercida em um vasto território de mata praticamente fechada, contornada por um litoral imenso, para uma nova realidade que passou do conhecimento, para a amizade e depois para o trabalho e, por fim, à escravidão, foi retratada aqui de modo amplo.

Consequência da ocupação de diversas partes do mundo, a cultura dos índios em todo o mundo, em especial no Brasil, tema deste trabalho, passou por transformações profundas para que pudesse adaptar-se, visto que não seria mais possível permanecer intacta. Esse é um sinal de evolução da humanidade e, na época do descobrimento, foi ainda mais sentida.

O índio desempenhou, ainda assim, um papel importante na economia colonial, trabalhando na exploração comercial do pau-brasil ou na agricultura de subsistência, atividade mais próxima de seus costumes. A passagem para sua condição de escravo acabou sendo uma sequência natural, em vista dos recursos disponíveis do ponto de vista do colonizador português.

O desenvolvimento do território brasileiro, no que se refere à sua atividade comercial, como resultado forçado da pressão de outros países pela ocupação do espaço descoberto, fez com que o índio fosse substituído, na condição de escravo, pelos nativos africanos, troca que levou algumas décadas.

Um ponto essencial a ser considerado em qualquer estudo sobre uma determinada época da história é que o passado não pode ser analisado com os olhos do presente ou com seu olhar crítico. Se isso for feito, todo trabalho resultante está fadado ao fracasso em sua investigação, pois o passado não pode ser reinventado, mas sim analisado com as suas próprias verdades e realidades vigentes à época.

Esse olhar para o passado pode ser o maior erro da bibliografia atual e que foi um desafio na elaboração deste trabalho. O texto obtido representa o resultado da busca por dados históricos de fontes históricas confiáveis e que trouxessem fundamento ao que o desenvolvimento contemporâneo corroborou.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. Regina. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

BRASIL, Daíse do Socorro Serrano. **A história do “descobrimento” do Brasil na perspectiva dos indígenas kaká werá jecupé e daniel munduruku**. Trabalho de Graduação (Bacharel em História) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Criciúma, p.39, 2018.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte de. **Operários de uma vinha estéril: os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil – 1580-1620**. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2006.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 3. Ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: Volume I**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MAESTRI, Mário. **Uma História do Brasil: Colônia**. São Paulo: Contexto, 2001.

MATOS, Fabiano Almeida. O trabalho indígena na América Latina Colonial: escravidão e servidão coletiva. **Ameríndia**, v. 3, n. 1, 2007.

MILLER, Robert J.; D'ANGELIS, Micheline. Brasil, Povos Indígenas e a Doutrina do Descobrimento e do Direito Internacional (Brazil, Indigenous Peoples, and the International Law of Discovery). **Brooklyn Journal of International Law**, v. 37, n. 1, 2011.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992.

PIASSINI, Carlos Eduardo. A economia do Brasil colonial na perspectiva de livros didáticos. **Revista Latino-Americana de História**, v.2, n.6, agosto, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 1. Ed. São Paulo: Global Editora, 2015.

SCHWARTZ, Stuart. **O Brasil Colonial - 1580-1750: As Grandes Lavouras e a Periferia**. In: História da América Latina Colonial. Vol. II. São Paulo: EDUSP; Brasília: FUNAG, 2004.

ZUBARAN, Maria Angélica; GOMES, Juliane Maria Puhl; GOMES, Arilson dos Santos. **História do Brasil Colônia**. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2015.

A GERAÇÃO DIGITAL E SEU PERCURSO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E IMPACTOS PARA OS PROFESSORES



THE DIGITAL GENERATION AND ITS SCHOOL PATH: POSSIBILITIES AND IMPACTS FOR TEACHERS

SILVANA BARBOSA DO NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unicid (2015); Pós-graduação em Ludopedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2024); Professora de Educação infantil no CEI Professora Selma Regina Lima Messias.

RESUMO

Este trabalho tem a intenção de abordar a temática da geração digital, suas possibilidades e impactos para os professores. Mencionar também as formações profissionais que os docentes recebem sobretudo no que se refere a questão de tecnologia. As unidades educacionais tentam introduzir a temática da tecnologia em sua estrutura escolar, porém sem ter um profissional qualificado para abordar o assunto, assim essas formações acabam se tornando ultrapassadas. O trabalho visa relatar como o professor está sendo direcionado para lidar com essa nova tecnologia. O mundo atual sofre com a constante mutação sofrida pela tecnologia. Em todos os instantes novos equipamentos são lançados tornando obsoletos os seus antecessores. Os jovens que nascem nesse novo século tecnológico possuem uma grande facilidade para lidar com essa evolução e se adaptam sem dificuldades. Entretanto, os professores que lecionarão para essa nova juventude são, no caso dos professores mais antigos, e não dominam ou acompanham esse ritmo jovial tecnológico. Sendo que até mesmo os professores recém-formados, não são inseridos nas novas possibilidades de atuação em sala de aula, eles se formam em uma faculdade tradicional e que, na maioria das vezes, não lhes apresenta as mudanças que vêm sendo sofrida no campo educacional.

Palavras – chave: Professor; Formação Docente; Era digital.

ABSTRACT

This paper aims to address the topic of the digital generation, its possibilities, and its impacts on teachers. It also addresses the professional training teachers receive, especially regarding technology. Educational institutions attempt to introduce technology into their school structures, but without having a qualified professional to address the topic, this training becomes outdated. This paper aims to report on how teachers are being guided to deal with this new technology. Today's world suffers from the constant mutation of technology. New equipment is constantly being released, rendering its predecessors obsolete. Young people born into this new technological century have a great ability to deal with this evolution and adapt without difficulty. However, the teachers who will teach this new generation are, in the case of the older teachers, less familiar with or accommodating this youthful technological pace. Even newly qualified teachers are not exposed to new possibilities in the classroom. They graduate from traditional colleges, which, in most cases, do not expose them to the changes taking place in the educational field.

Keywords: Teacher; Teacher Training; Digital Age.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo explorar a importância da geração digital e seu percurso escolar, enfatizando as possibilidades e impactos para o professor. Analisa também a formação continuada na capacitação do professor e sua relação com a necessidade de lidar com uma geração cada vez mais tecnológica e que muitas das vezes não consegue acompanhar esse avanço, o que por vezes restringe o real potencial dos jovens. Buscamos analisar a relação entre o uso das tecnologias e seu impacto em sala de aula.

A motivação para escolha desse tema surgiu mediante a percepção da constante dificuldade dos professores em utilizarem as tecnologias que a escola possui. Apesar da vontade de buscarem aprender por conta própria o domínio e uso das tecnologias, é fato de que são praticamente inexistentes as capacitações ofertadas aos professores na área de novas tecnologias.

Como opção metodológica, utilizou-se como fonte os levantamentos bibliográficos que consistem em uma revisão de literatura realizada através de buscas em três plataformas de pesquisa. O levantamento bibliográfico tem por finalidade, nos apresentar a frequência com que a temática escolhida vem sendo trabalhada, identificar pesquisas que possam acrescentar em nossa pesquisa e promover um diálogo com elas.

No primeiro tópico trato sobre a importância da formação continuada, realizando uma análise sobre a formação dos profissionais da educação e de sua carência frente a uma formação tecnológica. Sendo assim buscamos levantar hipóteses que exponham os motivos que levam os docentes a não passarem por cursos de atualização. No segundo, faço a relação entre a formação docente e o uso de novas tecnologias. A falta de domínio tecnológico acaba, por vezes, refletindo em

aulas tradicionais e monótonas, que pode desestimular ao aluno e coibir o pleno desenvolvimento desses jovens.

Uma vez que existe uma barreira entre a aula tradicional e o ambiente tecnológico em que este jovem está inserido e em que trava suas relações de sociabilidade com amigos e familiares. O professor precisa rever seus conceitos e método de trabalho, uma vez que a presença de materiais tecnológicos é constante e de grande familiaridade com os alunos.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA GERAÇÃO *DIGITAL* – UMA NECESSIDADE MESMO QUE TARDIA

Apesar de abordar a questão da formação inicial é a continuada que tem se tornado cada vez mais necessária no contexto atual. A tecnologia está inserida cada vez mais no dia a dia da sala de aula e o professor não consegue acompanhar o ritmo dela.

O professor precisa buscar diminuir as distâncias que se formaram entre ele e seu aluno, no momento em que o corpo discente domina mais as novas tecnologias e tem fácil acesso as mesmas. As escolas acabam por fazer uso dessas novas tecnologias educacionais, o que a reformula e abre novas possibilidades de aprendizado. Apesar de já estarem inseridas dentro das escolas, as tecnologias educacionais não são funcionais, pois foram simplesmente inseridas sem a capacitação do profissional que as usará.

Dessa maneira, a formação continuada se mostra mais do que necessária, uma vez que o professor precisa diminuir a distância entre seus alunos e ao mesmo tempo exercer um novo papel no qual deve buscar orientar esse jovem na filtragem dos conteúdos que facilmente são encontrados na *Internet* e auxiliar na busca por informações verídicas e úteis. Assim o professor precisa se adequar à nova realidade e atender a nova atribuição que lhe é outorgada.

O ensino como um todo precisa ser repensado. O ensino recebido pelo professor também. Como foi dito, muitos cursos de formação de professores surgiram, mas esse crescimento desenfreado não elevou a capacitação obtida pelo professor e sim a um crescente número de instituições a baixos custos e com baixa qualidade.

A tecnologia na sociedade atual tem dado grandes passos e é constante a presença em noticiários de novas descobertas científicas e de novos aparelhos sendo desenvolvidos.

Segundo Lucena:

[...] vivenciamos a cultura da mobilidade, que se desenvolveu com o constante uso das tecnologias móveis conectadas em redes do tipo *Wi-fi*, *WiMax* e *peer-to-peer*. Tecnologias tais como: *tablets*, *smartphones*, *netbooks* e demais dispositivos cabem na palma da mão e podem ser carregados para qualquer lugar, criando redes móveis de pessoas e tecnologias nômades localizadas em diferentes espaços geográficos do planeta. (LUCENA; 2016; p. 279)

A tecnologia evolui com rapidez e permite o contato a conteúdos de países distantes, e seus

aparelhos estão cada vez menores e mais funcionais como foi reproduzido na fala acima. A cada novo dia mais e mais produtos são desenvolvidos e tornam obsoletos outros que eram consideráveis “insubstituíveis” por seus criadores e que muitas vezes são desbancados por eles próprios. É criada uma cultura de consumo.

Esse consumismo desenfreado acaba por refletir nas desigualdades sociais presentes em nosso país que aumentam. O jovem é inserido em um grupo social apenas se possui determinado produto ou se domina um assunto em particular, mas o não acesso a esse “novo mundo” o torna um alienado e que é rapidamente ignorado pela sociedade que busca pessoas mais familiarizadas e que dominem e acompanhem essa evolução.

A simples inserção de tecnologia na escola, sem a adequada capacitação do profissional que a usará, é apenas um gasto desnecessário de verba, pois sem preparação adequada o professor não saberá lidar com o material e não saberá como repassá-lo para o aluno. Desse modo ambos saem perdendo. O professor por não poder se aperfeiçoar e o aluno por não aprender a dominar outro assunto.

A formação continuada permite que o profissional se mantenha atualizado no seu campo de atuação, buscando sempre estar ciente dos avanços acadêmicos de sua área de formação. Entretanto, existem empecilhos que inviabilizam o profissional de dar continuidade a esse caminho.

Contudo, a formação inicial do professor já deveria contemplar mais a questão das novas tecnologias, uma vez que a evolução tecnológica não é algo que surgiu agora e sim de tempos atrás. Lucena nos relata como é antiga a questão da tecnologia. Segundo a autora:

Embora as discussões sobre cultura digital tenham se intensificado neste século, esta forma cultural surge com o desenvolvimento da microinformática, na década de 1970, interferindo na cultura de massa e na cultura das mídias. (LUCENA; 2016; p. 282)

Ou seja, a evolução da tecnologia vem acontecendo paulatinamente e desde muito tempo atrás se sabe de sua influência na sociedade e no modo de vida. Negar seu impacto é desacreditar do potencial que ela possui.

O professor, então deve estar preparado para o impacto que essa tecnologia terá em sua atuação como professor e de como poderá superar o título de “detentor” do conhecimento que lhe fora outorgado. É preciso aprender a utilizar a tecnologia como uma aliada e não como inimiga.

Os cursos de formação de professor precisam adequar seus currículos desde a formação básica contemplar o uso das novas tecnologias, para que o professor não precise dominar um assunto tão rico e vasto de maneira superficial ou às pressas. O que acaba por resultar em um subaproveitamento do real potencial que se pode extrair de uma aula com recursos tecnológicos.

[...] integrar tecnologia à formação inicial de maneira que o futuro professor aprenda utilizando-as e realize atividades que o desafiem a encontrar modos de ensinar com tecnologia, que o levem a refletir sobre os limites e as possibilidades desse uso na escola básica, ciente de que

usar o computador mantendo a abordagem tradicional do ensino é subutilizar a máquina em um processo educativo no qual o professor se mantém como detentor de um conhecimento pronto a ser transmitido ao aluno. (LOPES; 2016; p. 275)

O professor é o responsável por inúmeras atribuições e a cada dia parecem recair sobre ele mais demandas. Desse modo, quanto mais conhecimento e preparo o professor tiver, melhores tendem a ser suas aulas. Se o professor não souber utilizar a tecnologia que lhe é fornecida acabará por apenas transpor o ensino tradicional para um maquinário tecnológico.

Assim, ao buscar uma formação tanto inicial ou continuada é preciso que o profissional escolha uma instituição que lhe garanta uma qualidade de ensino, pois, apesar de existirem instituições que apresentam seriedade no quesito ensino, é preciso ressaltar que existem algumas que não visam esse objetivo e acabam por formar profissionais que não possuem uma instrução adequada e isso acaba por refletir em sua atuação.

POSSIBILIDADES E IMPACTOS PARA OS PROFESSORES NA GERAÇÃO *DIGITAL*

Nós professores recebemos durante o ano alguns cursos de capacitação, mas é sempre com o mesmo propósito, alfabetizar o aluno. Porque aparentemente o professor não está empenhado em sanar esse problema da educação pública. Cada um sabe seu papel e sua responsabilidade, acontece que acabamos sendo responsabilizados por situações e dificuldades que os alunos apresentam que muitas vezes estão relacionadas a questões familiares e não ao pedagógico.

Os professores passam muitas horas do seu dia na escola, seja atuando ou planejando, ofertar cursos de capacitação em horários em que o professor está em turma ou em finais de semana como acontece em alguns casos é querer afirmar que o professor está desatualizado por conta própria, pois foram ofertadas capacitações, o professor que não quis fazê-las.

Contudo, o profissional que opta por atuar com a educação, também possui sua vida particular, muitas das vezes têm mais contato com os alunos do que com a própria família. Exigir do professor algo assim é desconsiderar que ele tem direitos também, o direito de ter seu momento de paz e relaxamento. Muitos professores levam trabalho para casa que outro profissional faz isso? As demandas que recaem sobre nós, muitas vezes acabam não tendo ligação com o pedagógico,

Uma fala de Silva sintetiza muito bem o que o professor reivindica:

Para melhorar a qualidade da educação, não basta avaliar o aluno. A saída é investir no professor. Melhorar os salários, melhorar a formação, melhorar as condições de trabalho. Professor precisa ser formado em serviço, trabalhando, mas, antes de tudo, é preciso que o salário seja compatível com o seu nível de formação e atuação para poder atrair pessoas para o magistério. É fundamental que haja muito mais investimentos na educação. É uma questão de sobrevivência da própria sociedade como um todo. (SILVA; 2011; p. 544)

Ela afirma que investir no professor é a saída para uma educação de qualidade. E de fato é. O foco ano após ano é na melhora do desempenho escolar do aluno, logo, o professor precisa se aprimorar. Mas será que existe um investimento destinado de maneira correta as necessidades dos professores na atualidade? Será que o professor sabe tudo de tecnologia e por isso não se investe nesse tipo de formação para ele?

A formação continuada que é ofertada para o professor é válida e sempre bem-vinda, mas precisa ser revista pelos seus elaboradores. Sempre se foca nos conteúdos que possam ser os “responsáveis” pelo insucesso do professor, contudo não se prioriza o que o professor de fato precisa.

Cada professor tem o seu grau de instrução e conhecimento acerca da tecnologia e do uso de recursos tecnológicos. Os professores mais jovens têm uma afinidade e linguagem maior com os recursos tecnológicos que os mais velhos, de fato foram criados em uma era com maior acesso à tecnologia e tiveram mais contato com esses novos recursos. Já os professores mais velhos são de outro tempo e com uma visão mais conservadora e recriminatória ao uso da tecnologia.

Entretanto, apesar de já ser abordada a questão das capacitações que acontecem em um horário que desfavorece o professor, algumas das professoras buscam adequar dentro de sua rotina apertada e corrida do dia a dia uma capacitação voltada pra o domínio tecnológico. Não é nada muito avançado, como elas disseram, mas mesmo sendo um curso básico de computação é um começo. É o profissional reconhecendo e tentando se adequar aos avanços, mas não porque está lhe sendo ofertada de maneira facultativa pelo governo empregador, mas porque veem necessidade de se atualizarem e vislumbram a melhora de seus trabalhos docentes com o uso dessa capacitação.

Ao fazer um comparativo com os textos utilizados como referência se percebe como é semelhante à maneira de diferentes estados de se abordar e debater o uso da tecnologia e o modo como o professor está sendo preparado para seu uso.

Em seu trabalho Martins (2014) no Estado do Paraná, entrevistou um grupo de professores para sua pesquisa e quando questionados sobre a formação para lidar com as tecnologias eles também se sentiram despreparados.

O contexto escolar investigado revelou que a maioria dos professores não teve em sua formação inicial qualquer orientação técnica, teórica ou metodológica para o uso das novas tecnologias. Os professores afirmaram que não obtiveram conhecimentos específicos, e indicaram que as noções adquiridas para o uso das novas tecnologias, ocorreram de forma autodidata. (MARTINS; 2014; p. 15)

É possível notar que a demanda dos professores é a mesma; necessidade de uma formação voltada para o uso das tecnologias. Quando buscam por uma qualificação é de maneira autônoma e não por ser ofertado.

O professor precisa ser valorizado, são anos em uma faculdade para se obter um diploma. É um investimento de vida e que não tem seu valor reconhecido no mercado profissional.

O profissional de educação é mal remunerado e várias competências lhe são exigidas. Será que até para se manter atualizado é necessário desembolsar do próprio dinheiro?

A voz do professor precisa ser escutada, suas necessidades precisam ser atendidas. A nação como um todo está vivenciando um período político conturbado e é preciso investir no profissional, uma vez que é ele o responsável por formar os novos líderes do país, cidadãos pensantes e críticos. Investir somente em tecnologia para as escolas e não pensar em uma maneira de o professor estar apto para lidar com esses recursos é fazer o tempo não avançar de fato na educação. Ou será que esse não é o verdadeiro objetivo de nossos governantes? Afinal, se o cidadão pensar criticamente questionará muita coisa do sistema que nos governa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os diversos autores que abordam a temática em questão, é necessário fazer uma análise das contribuições que eles tiveram no trabalho como um todo e como esse pode contribuir para as discussões acerca de um tema tão complexo e amplo. O trabalho conseguiu responder aos objetivos que lhe fora atribuído. Os objetivos específicos foram alcançados.

Concluindo que, os professores não se atualizam na área de tecnologia, justamente porque não lhe são ofertados cursos de capacitação nessa área. O profissional que tem curso superior tem um rápido contato com as disciplinas de tecnologia, algo que não suprirá sua necessidade profissional, contudo ao estar atuando em sala de aula.

O objetivo que abordava a solução para sanar o problema da formação também foi contemplado, pois a questão primordial é consultar o professor sobre as temáticas que são de seu interesse e disponibilizar as mesmas em um horário acessível. Todos têm direito a sua vida particular, o profissional de educação também. Então, é preciso pensar em maneiras de se contemplar tudo o que é preciso sem esquecer-se do lado humano do professor.

A formação é um assunto muito amplo e nos diversos autores analisados de diversas localidades do Brasil foi possível perceber que é um tema que instiga e é visto sempre como algo necessário. A inserção da tecnologia é algo que não tem mais volta, nem deveria. É dar um passo à frente na educação, mas esse passo não está acompanhando quem deveria estar seguindo lado a lado.

O professor está ficando para trás nessa estrada. A tecnologia não é prejudicial à educação, é uma excelente ferramenta de suporte, mas apenas inseri-la sem capacitar que a usará irá resultar em mais gastos e se tornará um elefante branco na escola, mais um frente aos inúmeros que encontramos deixados pelos nossos governantes espalhados em nosso país. É muito importante que o professor se mantenha atualizado, mas não pode ser algo que o próprio precisa buscar de maneira pessoal. Existem muitas demandas que são atribuídas e exigidas.

A formação deve ser um direito do professor, mas não qualquer uma e sim aquela que atenda

suas necessidades. É preciso que os governantes, no caso da escola pública, ouçam as reivindicações dos professores, somos desprovidos de muitas coisas e materiais os quais muitas das vezes utilizamos do próprio dinheiro para suprir a falta e dar uma aula melhor.

O fato de agirmos por amor ao trabalho não deve ser a justificativa para alegar baixa remuneração ou descaso com a formação do profissional. Precisamos ser valorizados, precisamos nos dar mais valor e assim mudar a mente da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nádia Pereira Gonçalves. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula. Ling. (dis)curso vol.14 no.1 Tubarão Jan./Apr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518t . Acesso em 11 abr. 2025.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. Educ. rev. vol.32 nº.4 Belo Horizonte Oct./Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400269&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 11 abr. 2025.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. Educ. rev. no.59 Curitiba Jan./Mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000100277&lang=pt. Acesso em 11 abr. 2025.

MARTINS, Onilza Borges; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. As Tecnologias Digitais na Escola e a Formação Docente: Representações, Apropriações e Práticas. Rev. Actual. Investig. Educ vol.14 n.3 San José Sep./Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000300020&lang=pt . Acesso em 11 abr. 2025.

SILVA, Ângela Carrancho da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Set 2011, Volume 19 Nº 72. Págs. 527–554. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400005&lang=pt . Acesso em 11 abr. 2025.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA



THE IMPORTANCE OF PLAY FOR THE DEVELOPMENT OF MOTOR COORDINATION

SILVANA SANT'ANA SANTOS

Graduação em Pedagogia Plena pela Universidade Bandeirantes São Paulo e Artes visuais pela Faveni. Pós-graduação Gestão Pública Municipal pela Unifesp e Neuropsicologia pela Universidade Metropolitana. Atualmente professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal onde atuo a 12 anos.

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de pesquisa o lúdico nas aulas de Educação Física como uma estratégia facilitadora nas aulas. O lúdico é uma importante ferramenta para incluir estudantes nas aulas de educação física. O objetivo deste artigo é compreender e analisar de que forma o lúdico auxilia no desenvolvimento integral do estudante. No que se refere a metodologia, foram pesquisadas as bases científicas em sites como Scielo e Google Acadêmico e ainda referenciais teóricos que abordam o tema, como por exemplo Kishimoto (2007) e Kunz (2006). A partir das referências estudadas foi possível identificar a importância do lúdico para as aulas de Educação Física para o pleno desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo, e dessa forma, servindo para que futuros professores possam utilizar a ludicidade como ferramenta motivadora do desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física; Lúdico; Estratégia de Ensino.

ABSTRACT

This article investigates play in Physical Education classes as a facilitating strategy. Play is an important tool for engaging students in Physical Education classes. The objective of this article is to understand and analyze how play supports the comprehensive development of students. Regarding the methodology, scientific databases were researched on websites such as Scielo and Google Scholar, as well as theoretical frameworks addressing the topic, such as Kishimoto (2007) and Kunz (2006). Based on the research, it was possible to identify the importance of play in Physical Education

classes for the full cognitive, psychomotor, and socio-affective development, thus enabling future teachers to use play as a motivating tool for the comprehensive development of students.

Keywords: Physical Education; Play; Teaching Strategy.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada. De acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida, o brincar está presente em diferentes tempos e lugares na vida dela. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação. Lembrando que através do brincar, a criança desenvolve o raciocínio lógico, coordenação motora, maior confiança e aprimora seus conhecimentos.

Devemos então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva à criatividade, promove a socialização. Brincar coloca-se num patamar importantíssimo para a felicidade e realização da criança, no presente e no futuro. Tendo como objetivo, reconhecer, identificar e discutir esta importância do ato de brincar para que se obtenha um bom desenvolvimento verificar a evolução da criança através do tempo, até o brincar nos dias de hoje perceber que enquanto a criança brinca em outros fatores o raciocínio lógico e crítico. Portanto, devemos valorizar o brincar da criança e com a criança, assim construiremos um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições sobre a importância de termos crianças que saibam brincar, que desenvolvem a criatividade e se sociabilizam. O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para a formação da personalidade da criança, e esta vai se estruturando a partir das primeiras experiências de vida. O brincar é um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e também uma ferramenta para a construção do conhecimento. Por meio do brincar, a criança reorganiza suas experiências, estimula sua criatividade, socializa-se e desenvolve sua percepção visual e motora. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança e uma arte, um dom natural que, quando bem cultivado, irá contribuir no futuro para a eficiência e o equilíbrio do adulto.

Ressaltamos que as obras dos autores citados neste artigo não foram lidas a fundo, utilizamos apenas ideias básicas e que, para um melhor aprofundamento no assunto recomendamos que fosse além desta pesquisa e busque ler e se aprofundar no tema em destaque.

Para a formulação desse trabalho científico, foi utilizada a metodologia bibliográfica de diferentes tipos de textos e livros como fundamentação teórica: tendo como uma das principais fontes

utilizadas: Kishimoto (2007) em *O brincar e suas teorias* e Kunz (2006) em *Didática da Educação Física*.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA

Na realidade, as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas suas atividades mais sérias, pois são com elas que as crianças trabalham seus temores, suas alegrias, e por fim aprendem a lidar com esses sentimentos.

As pré-escolas compreendem que através do brincar, a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, seu raciocínio criativo e sua inteligência. O brincar é para a criança uma fonte de descoberta de valor incalculável, pois, enquanto brinca, vivencia o lúdico de forma significativa produzindo no cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer que, por sua vez, desenvolve o senso de companheirismo, afirma a personalidade, proporcionando a criança a descoberta do seu próprio “eu”. Brincando ela aguça o imaginário, desperta ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual e criativo

Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, quanto mais jovem a criança, mais provável que seja necessário o brincar mais exploratório, mas isso depende do contexto geral e exploratório em suas experiências pré-escolar, em casa ou com companheiros de brincadeiras as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Elas então chegam à escola e acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples, possivelmente com expectativas muito diferentes em relação ao brincar. Além disso,

“(…) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens (...). Provocar a oportunidade de inversões tem implicações importantes como motor do desenvolvimento. No plano emocional, brincar permite à criança libertar as tensões originadas pelas restrições impostas pelo meio ambiente; brincar fornece a oportunidade de resolver as frustrações, e é por isso altamente terapêutico. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais.” (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Devemos então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva à criatividade, promove a socialização. Ao usar o jogo e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado.

Kishimoto (1997, p. 38) “Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

De acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida o brincar está presente em diferentes tempos e lugares e a brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e desenvolvimento da criatividade.

BRINCAR É COISA SÉRIA

A brincadeira para a criança não representa o mesmo que o jogo e o divertimento para o adulto, recreação, ocupação do tempo livre, afastamento da realidade. Brincar não é ficar sem fazer nada, é necessário estar atento a esse caráter sério do ato de brincar, pois, esse é o trabalho da criança, é a atividade através da qual ela se desenvolve.

Estudos comprovam que a criança que não tem oportunidade de brincar, ou com quem os pais raramente brincam sofrem bloqueios e rupturas em seus processos mentais. Brincando em casa ou na escola, a criança compreende como as coisas funcionam, aprendem sobre regras, sobre respeito, aprendem também que podem perder hoje e ganhar amanhã, ou vice-versa.

O termo brincar refere-se ao que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. Ele permite a criança, reencontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa. Por meio das brincadeiras os estudantes se relacionam, descobrem o mundo, estimula a criatividade, sensibilidade e a interação. Através das brincadeiras a criança vai constituindo -se como ser social.

{...}. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. (QUEIROZ et al.,2006, p. 171)

Quando observamos uma criança brincando de médico, fazendo castelinho na areia, brincando de polícia e ladrão, brincando de casinha, de papai, mamãe e filhinho (a), brincando de “dar aula”; o primeiro aspecto que nos chama a atenção é a seriedade com que ela o faz, incorpora esse personagem de corpo e alma.

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia a dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

“(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais.” (Kishimoto, 2002, p.13)

Piaget (1998 p.142) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, junto com a práticas pedagógicas. Jean Piaget afirma que a inteligência não é inata nem

adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência, Sensório-motor. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê.

As brincadeiras e os jogos contribuem para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de realizar atividades coletivas livremente; além de ter efeitos positivos sobre o processo de aprendizagem e estímulo da aquisição de novos conhecimentos.

Entender o tamanho da importância em que as atividades lúdicas exercem para o desenvolvimento da criança e incentivar a utilização de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos.

A LUDICIDADE NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO

Segundo Wajskop (2007), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento românico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério.

Segundo Moser (2004), “alguns grandes educadores do passado já reconheciam a importância das atividades lúdica no processo ensino/aprendizagem.” A ludicidade deve ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva.

Campos, completa essa ideia, dizendo: A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula (Campos, 1986, p. 111).

Importante ressaltar que os jogos, ao serem utilizados pelo educador no espaço escolar, devem ser devidamente planejados. Neste enfoque, Antunes (1998, p.37) destaca que: Jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar.

As palavras de Fernández (2001, p.37) apontam a relação entre a aprendizagem e o brincar de maneira cativante: Por isso, no processo de educação infantil o educador exerce importante função na vida da criança, pois nesta fase tão crucial, é ele quem vai ensinar os primeiros passos do aprendizado, “criar os espaços, disponibilizar materiais, participar das brincadeiras”, o que segundo especialistas, valerá para toda a vida do indivíduo, conforme visto acima. (SILVA e FARIAS, 2008).

Entretanto, as constantes mudanças na sociedade e na cultura, no decorrer do tempo, criaram padrões de se avaliar o aproveitamento do homem no mundo, através de uma falsa ideia de ordem e de aparente liberdade, contidas nas conservas culturais. É assim que o brinquedo, depois de criado, se insere na cultura, tornando-se também uma conserva cultural, aparecendo-nos como um produto terminado, uma forma permanente, abolindo na criança sua sede primitiva de recriar a magia do “como se”, planos diferentes de atuação.

O termo lúdico refere-se ao que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. Ele permite a criança, reencontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa.

Foi com Froebel, o criador do Jardim de Infância, que a ludicidade chegou à educação infantil: o pedagogo, influenciado por Rousseau, não via nas crianças adultas em miniatura e considerava o jogo e a brincadeira “uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança”, pois, é através deles que a criança expressa sua maneira de ver o mundo, “além de serem geradores do desenvolvimento na primeira infância” (ARCE, 2002, p. 60).

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

Historicamente a Educação Física apresenta um percurso marcado por mudanças significativas decorrentes de fatores políticos e sociais. Sua inserção no ambiente educacional brasileiro se deu em função das necessidades políticas inerentes ao contexto social vigente, onde a Educação Física tinha o objetivo de preparar homens disciplinados, submissos e obedientes por meio de métodos militares e práticas disciplinares.

A Educação Física promove o desenvolvimento integral do estudante, do ser humano, contribui para o desenvolvimento das habilidades, proporcionando experiências intrapessoais e interpessoais, colaborando com o bem-estar dos estudantes, bem como contribuindo com a evolução dos níveis de habilidades psicomotoras e melhor de maneira prazerosa, divertida, obtendo assim, uma aprendizagem eficaz.

A Educação Física é a disciplina que têm a atribuição de proporcionara os estudantes a oportunidade o prazer de vivenciar cada uma dessas práticas, pois trabalha com o movimento do corpo humano (BRASIL, 1998).

Segundo Kunz (2006), a Educação Física ministra o jogo como um dos conteúdos clássicos e importantes, que desenvolve a educação baseada no lúdico e criativo, permitindo modificar imaginariamente a realidade como processo educativo.

Nesse contexto, assinalado por Kunz (2006), destaca-se a Educação Física Escolar; que possui como função, novas formas de brincar, exercitando e desenvolvendo a criatividade, através do movimento corporal, desde o mais simples reflexo (agarrar, esticar, olhar) até o movimento mais complexo (pular elástico, jogar xadrez, dançar).

Na Educação Física há também os que defendem a perspectiva que chamamos de saúde renovada. Entendem que as práticas da atividade física vivenciada na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta (DARIDO, 2003).

A Educação Física, para muito além de constituir-se uma disciplina, é uma área de conhecimento que se propõe estudar e atuar sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, práticas estas elaboradas pelos sujeitos envolvidos na expressão de sua realidade, ao longo de sua história: os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças e mais recentemente a cultura do movimento (DAOLIO, 1996).

Ao falar sobre a função pedagógica da educação física deve objetivar o desenvolvimento das habilidades motoras tendo em vista os resultados cognitivos, afetivos e sociais, sendo necessário ressaltar que ela deve ter seu espaço na educação e não trabalhar como disciplina auxiliar de outras. (FREIRE, 1992).

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O LÚDICO

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

O Lúdico desempenha um papel fundamental no aprendizado, como competição e passatempo, contudo, independentemente de isso ser bom ou ruim. Existem outras funções para o mesmo o que deve ser visto no jogo são seus aspectos criadores.

Já Kishimoto (1997) define recreação como atividade física ou mental a que o indivíduo é naturalmente impelido para satisfazer as necessidades físicas, psíquicas, ou sociais, de cujas realizações lhe advém prazer, e que é aprovada pela sociedade.

A palavra jogo vem do latim Ludus e seu significado é diversão, brincadeira. A ludicidade sempre esteve presente na vida das pessoas desde os tempos primitivos até os dias atuais, sendo uma das mais importantes atividades da infância. É através do jogo e da brincadeira que a criança desenvolve sua linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios, auxiliando no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo as habilidades de pensamento auxiliando na construção da sua realidade.

Compreendemos, então, que a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações.

Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais

sobre aquilo que procuram conhecer. Este conhecimento constituído pelas crianças é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs BRASIL, 1998, p. 88) o projeto de ensino deve procurar articular propostas com vistas a garantir a aprendizagem significativa pelos alunos dos diferentes conteúdos selecionados, em função dos objetivos que se pretende atingir. Para isso, é preciso usar estratégias de ensino que garantam a participação dos alunos em diferentes projetos a serem desenvolvidos, através de manifestações do movimento criando condições para que possam despertar sua curiosidade em resolver problemas de seus interesses.

Segundo Petrucci e Bastiston (2006) as estratégias de ensino são ferramentas que podem ser modificadas e adaptadas de acordo com sua necessidade e sempre que forem necessárias as suas mudanças. Acredita-se que cada estratégia de ensino tem sua particularidade no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, tendo que ter assim, o professor, a capacidade de diferenciá-la e utilizá-la no momento oportuno a partir de percepções de cada grupo a ser trabalhado e seus objetivos.

Lopes da Silva e Sá (1993 p.19) afirmam que as estratégias de ensino permitem planejar e monitorar o próprio desempenho. Para atingirem objetivos de aprendizagem e, em um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

Segundo Anastasiou e Alves (2004), as estratégias de ensino devem estar inseridas no equipamento didático e com seus objetivos claros para os sujeitos envolvidos, visto que elas têm como primordial o alcance dos seus objetivos, não perdendo de vista que o processo de aprendizagem tem que deixar visível o que quer atingir naquele momento.

Dembo (1994) definir que as estratégias de ensino têm duas maneiras as cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que propiciem que a informação seja armazenada mais eficientemente (por exemplo: ensaio, elaboração, organização). Já as estratégias meta cognitivas constituem procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento.

Sendo compreendido por Valdés (2003) que estratégico é muito mais do que utilizar técnicas e métodos para aprender. O estudante que emprega estratégias é um construtor à medida que tem um papel ativo e de mediação social do seu conhecimento.

Pode-se entender que estratégias de ensinamentos são ferramentas didáticas que podem ser modificadas e adaptadas de acordo com as necessidades para atender um determinado objetivo de ensino, tendo como base informações, procedimento, elaborações, organização que irá levar o sujeito a buscar caminho que possa alcançar seu objetivo dando significado ao processo de ensino.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O termo lúdico refere-se ao que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. Ele permite a criança, reencontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa.

De acordo com Dinello (2007, p. 14), o jogo como atividade lúdica se diferencia da simulação que, muitas vezes, é praticada na realidade social, porque no primeiro caso é uma ficção na qual o jogador “crê firmemente” por estar imersa “numa liberdade criadora que permite tomar distância dos fatos úteis ou necessários exteriormente”, sendo que na simulação, por outro lado, o jogador [normalmente] tem consciência de que está usando estratégias de jogo para alcançar outros objetivos que não os manifestos. Poderíamos dizer usando um termo comum na fala coloquial que ele praticou uma ‘jogada’.

O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. Em suma, compreende-se a ludicidade como uma experiência prazerosa vivenciada pelo indivíduo, independentemente de ser divertida ou não. Para a criança, trabalhar a partir de brincadeiras, músicas e leveza na aplicação das atividades é algo satisfatório, preenchendo seus desejos de aprender e de brincar ao mesmo tempo, o que facilita sua aprendizagem.

O tema ludicidade e sua importância de ser trabalhada no cotidiano escolar, como facilitador no processo de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades afetiva, criativa, social, física e principalmente cognitiva do aluno.

O professor precisa ser o mediador no processo ação-reflexão, incentivar sua criatividade, conforme está contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei9394/96). Utilizar métodos que possibilite maior participação, ser crítico, trabalhar as experiências trazidas pelos alunos no seu dia a dia, o que contribui para o seu desenvolvimento, propor ações estimulantes e incentivadoras.

Assim, essa disciplina tem como objetivo proporcionar aos alunos a prática da cultura corporal de movimento. O interessante é que sempre nas aulas de Educação Física os que possuem dificuldades de reconhecer que também é uma disciplina que possibilita conhecimentos e informações.

Diante do apresentado neste artigo, fica claro o despertar o interesse pelo aprender nos educandos, por isso é muito importante que a objetividade esteja em primeiro lugar, sendo o ponto de partida para que as estratégias venham para auxiliar a aprendizagem.

Um dos maiores desafios para o educador é com toda certeza que enquanto as crianças fazem as atividades físicas vão construindo seu próprio circuito, elas se concentram na realização das atividades, ampliando a coordenação motora, sendo alcançados os objetivos de estímulo da criatividade, autonomia e também o respeito com os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincando a criança tem a oportunidade de experimentar o objeto de conhecimento, explorá-lo, descobri-lo, criá-lo. Nos momentos de brincadeira a criança pode pensar livremente, pode ousar ou imaginar, nesta hora ela é livre para criar, não tem medo de errar, brinca com a possibilidade, a capacidade de lidar com símbolos, ela faz com que um pedaço de pano seja o que ela quiser.

Enquanto brinca a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos a utilizando melhor seus recursos. Brincar é uma necessidade do ser humano, quando brinca ele pode aprender de um modo mais profundo, pode flexibilizar pensamentos, pode criar e recriar seu tempo e espaço consegue adaptar-se melhor às modificações na vida real podendo incorporar novos conhecimentos e atitudes e através das atividades lúdicas desenvolvem-se várias habilidades, explorando e refletindo sobre a realidade, a cultura na qual se vive, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Pode-se dizer que as atividades lúdicas ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação.

Durante as aulas de Educação Física o principal é fazer com que o estudante entenda que o lúdico está ali para proporcionar um bem-estar a eles, precisam entender que as aulas podem enriquecer a cultura e aprendizagem.

Brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender, e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula. A educação lúdica, além de ajudar, influencia a formação do educando, propicia à criança muito benefício, pois proporciona a ela prazer, criatividade, coordenação motora que vai desencadeando seu aprendizado.

Conclui-se que enquanto a criança está brincando ela consegue criar seu próprio mundo. Além da socialização, criatividade, interação, autoestima, habilidades de sua aprendizagem, seus limites, percepções, aventuras, descobrem por si só seu mundo através do brincar, adquirem conhecimentos.

Em suma, a Educação Física promove o desenvolvimento integral do estudante, do ser humano, contribui para o desenvolvimento das habilidades, proporcionando experiências intrapessoais e interpessoais, colaborando com o bem-estar dos estudantes, bem como contribuindo com a evolução dos níveis de habilidades psicomotoras e melhor de maneira prazerosa, divertida, obtendo assim, uma aprendizagem eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. [S.l.]: Cooperativa do Fitness, 2009. Disponível em: Acesso 18 ago. 2025.

AMARAL, L. F.; COFANNI, M. C. R. S. **Educação Física e Brincar**: Possibilidades de intervenção na escola. Momento & Percepção. Espírito Santo do Pinhal/SP, v. 10, n. 15, 2009.

ALENCAR, Semiramis. **A importância de brincar.** (Online). Disponível na Internet via [www.URL:http://educandooamanha.blogspot.com/2007/10/importancia-de-brincar.html](http://educandooamanha.blogspot.com/2007/10/importancia-de-brincar.html). Acesso em: 18 de agosto de 2025.

BORBA, A. M. **O Brincar Como Um Modo de Ser e Estar no Mundo.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC. SEF, v. 1, 1998.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DINELLO, Raimundo Angel. **Expressão Ludo Criativa.** Tradução: Luciana Faleiros C. Salomão. Ed. rev. Uberaba, MG: Universidade de Uberaba, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KUNZ, E. (Org.) **Didática da Educação Física.** Ijuí/RS: Unijuí, 2006.

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento.** Curitiba: FAEL, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas:** uma abordagem a partir de experiências internas. Disponível em: Acesso em: 18 de agosto de 2025.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 223 – 4.

MOLUSCO, Lula. **A importância de brincar na escola.** (Online) Disponível na Internet via [WWW.URL:http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na-escola.html](http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na-escola.html). Acesso em: 18 de agosto de 2025.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X200600020000&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 18 ago. 2025.

QUEIROZ, Tânia Dias e MARTINS, João Luiz. **Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z.** São Paulo, Rideel, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lúria Leontiv. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

ALPHABETIZATION AND LITERACY IN THE EARLY YEARS



SIMONE FERREIRA BELLENO FRANCISCO

Graduada em Pedagogia pela Uniabc – Universidade do Grande ABC 2008; Especialista em Transtorno de Espectro Autista TEA pela Faconnect – Faculdade Conectada – 2023; Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo – Céu CEI Rosa da China.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo abrir uma reflexão, baseada em estudos teóricos, discorrer sobre alfabetização e letramento, suas definições e, destacar sua importância no desenvolvimento integral das habilidades e das práticas sociais aos alunos. Sabendo que a alfabetização é um processo e não se limita apenas a ler e escrever os signos do alfabeto, mas sim, compreender como funciona a estrutura da língua e a forma como é utilizada, visamos proporcionar aos alunos a construção da leitura e escrita através de atividades agradáveis, prazerosas e, ao mesmo tempo, desafiadoras. Buscar novos caminhos e novas posturas de trabalho para a alfabetização tem sido uma das metas essenciais do educador alfabetizador. Bem como incentivar novos métodos e metodologias, de ensino que auxiliem professores e alunos no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Desenvolvimento; Educação

ABSTRACT

This article aims to stimulate reflection, based on theoretical studies, discussing literacy and its definitions, and highlighting its importance in the comprehensive development of students' skills and social practices. Knowing that literacy is a process and is not limited to reading and writing the signs of the alphabet, but rather understanding how the structure of language works and how it is used, we aim to provide students with the construction of reading and writing through enjoyable, pleasurable, and at the same time challenging activities. Seeking new paths and new approaches to literacy has

been one of the essential goals of literacy educators. As well as encouraging new teaching methods and methodologies that assist teachers and students in the process.

KEYWORDS: Literacy; Development; Education

INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a sua história, a alfabetização tem se consolidado entre nós como um problema social, um impasse, um obstáculo de difícil superação: o Brasil ainda é um dos dez países com índices mais altos de analfabetismo em todo o mundo. Essa situação alarmante é compartilhada por vários especialistas, de um lado, a falarem em erradicação, reforçando o ultrajante preconceito e a discriminação em relação a quem não lê. De outro lado, grupos profissionais, sistemas de ensino e gestores da administração pública, envolvem-se frequente e insistentemente na busca de políticas, metodologias e estratégias que trariam alguma solução para tão grave problema.

Ao abordar o tema alfabetização e letramento, a intenção é estabelecer um diálogo sobre questões que fundamentam a prática da alfabetização e do letramento na atualidade. Na educação infantil, existem dois processos similares que introduzem as crianças ao mundo da escrita: a alfabetização e o letramento. No presente artigo explicaremos os conceitos de alfabetização e letramento e tentaremos mostrar as melhores práticas para se aplicar no dia a dia das salas de aulas.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização e aquisição de códigos. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos funcionais e marcada por reduzida prática de leitura, a simples consciência fonológica que permita ao sujeito, associar sons e letras para produzir e interpretar palavras, parece ser o suficiente para diferenciá-lo do analfabeto.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Paulo Freire, p. 39)

Amélia Hamze nos diz ainda que, reforçando os princípios ensinados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como

também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendizado, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas.

Entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida).

Entender como a criança aprende tem sido alvo de muitas pesquisas e a cada nova teoria proposta, acredita-se que deva vir acompanhada de uma revisão teórica e metodológica por parte de educadores. Muitas vezes o entendimento do que se propõe se dá de uma forma superficial e como algo totalmente novo.

Aliada a esse fato, está a tendência de deixar em segundo plano as contribuições de diversas áreas como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as diferentes linguagens das ciências em geral, o que dificulta ainda mais a construção de novas estratégias necessárias à aplicação das teorias apresentadas.

Em consequência, há um avanço teórico crescente que não é acompanhado pelas revisões na prática pedagógica, capazes de implementar os estudos realizados de maneira eficaz para o aprendizado das crianças.

Além de Piaget (e o processo de desenvolvimento do indivíduo) e Vygotsky (linguagem como instrumento de interação social e aprendizagem), Emília Ferrero e Ana Teberosky, formularam teorias sobre como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Piaget, a constante interação entre o indivíduo e o mundo exterior é um processo pelo qual se dá o desenvolvimento intelectual humano. A interação leva a uma oscilação contínua entre equilíbrio e desequilíbrio. Quando o equilíbrio se restabelece, tem-se uma adaptação.

Para Vygotsky, as experiências reais promovem o desenvolvimento, e tudo o que a criança é capaz de fazer por si mesma, representa seu nível de desenvolvimento real, o ser humano se constrói nas suas relações e trocas com o outro, para o autor é a qualidade desse relacionamento que determina o seu desenvolvimento. Para ele, o desempenho psicológico organiza-se a partir das convivências sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior.

Correntes psicológicas que existiram antes ao sócio interacionismo apontam três visões diferentes do desenvolvimento humano. De acordo com Vygotsky (1991), a primeira considera processos de desenvolvimento e aprendizado como processos diferentes. A segunda é a hipótese de que aprendizado é desenvolvimento. A terceira e última é a tentativa de superar a primeira e a segunda e combiná-las. Essa teoria apresenta três aspectos novos.

O primeiro é a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, cada um dos quais tem se encontrado separadamente na história da ciência. A verdade é que, se esses dois pontos de vista podem ser combinados em uma teoria, é sinal de que eles não são opostos nem mutuamente excludentes, mas têm algo de essencial em comum. Também é nova a ideia de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são integrantes e mutuamente dependentes. (...) O terceiro e mais

importante aspecto novo dessa teoria é o amplo papel que ela atribui ao aprendizado e o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 91-92).

Para Vygotsky (1991) a cada passo que a criança dá no aprendizado avança duas vezes mais no seu desenvolvimento. Assim, ele traz uma nova abordagem a essas considerações. O desenvolvimento do indivíduo acontece ao mesmo tempo do aprendizado.

Os dois estão interligados porque o aprendizado se dá quando há desenvolvimento e vice-versa. Vygotsky (1991) afirma que o aprendizado pré-escolar está direcionado para o aprendizado de conceitos científicos, mesmo que a criança não tenha conhecimento disso.

É normal, até os dias de hoje, dizer que o ensino deva se iniciar em idades específicas, mas é preciso considerar que não é possível limitar a aprendizagem determinando esses níveis rigorosamente, é preciso primeiro, entender o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Vygotsky (1991) se utiliza da zona de desenvolvimento proximal para tratar das questões da dimensão do aprendizado escolar.

Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para ele o sujeito é capaz de interação, e que desta forma adquire conhecimentos, a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. Vygotsky trouxe uma nova possibilidade de olhar às crianças, nos mostra conceitos, alguns já abordados por Jean Piaget, um dos primeiros a considerar a criança como ela própria, e não como um adulto em miniatura.

Emília Ferrero doutorou-se na universidade de Genebra, sob a orientação de Piaget, e continuou estudando epistemologia genética em uma área que Piaget não havia explorado: a escrita. Realizou uma série de experimento com crianças, os quais deram origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), assinado em parceria com a pedagoga Ana Teberosky. Segundo os estudos delas, a criança passa por diferentes níveis de evolução conceitual na construção do seu processo de leitura e escrita.

Segundo a autora, a evolução da escrita passa por algumas etapas nas quais a criança repete, em sua história particular, a história da escrita. Mas é necessário ressaltar que tal evolução não ocorre da mesma forma para todas as crianças, pois cada uma tem seu ritmo próprio.

A DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Então, uma das principais diferenças está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

O conceito de alfabetização, por muito tempo, ficou atrelado à ideia de que para aprender a ler era necessário apenas a capacidade de codificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e de que para aprender a escrever era necessário apenas desenvolver a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Na década de 80, várias teorias mostravam que o aprendizado da escrita não se resumia ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas, antes sim, se caracterizava como um processo ativo, no qual a criança construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, enquanto sistema de representação.

O conceito de letramento amplia a visão de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da prática de ler e escrever, mas também para o uso dessas habilidades em práticas sociais nas quais elas se fazem necessárias. Magda Soares (1998) define letramento como “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência deter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Ainda de acordo com Magda Soares, a diferença está no domínio que o sujeito tem sobre a leitura e escrita. O sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, porém pode estar pouco habituado a usar essas habilidades no seu cotidiano. Já o indivíduo letrado possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais.

Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações de escrita (rótulos, placas, revistas...) e se prolonga por toda a vida.

Alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com sua especificidade, mas ambos indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita. Reconhecendo a especificidade de cada um desses processos, é preciso combinar ambos, assegurando ao aluno, a apropriação do sistema de escrita e o domínio das práticas sociais de leitura e escrita.

Alfabetizar é ensinar a codificar e decodificar os códigos da língua escrita, é ensinar as características da tecnologia da escrita (letras, números, acentuação etc.) e a forma como ela é estruturada, é mostrar como as sílabas se juntam formando palavras, como as palavras formam sentenças, como sentenças formam parágrafos e como os parágrafos formam um texto. Ou seja, alfabetização é o aprendizado mecânico da leitura e da escrita.

A alfabetização é hoje muito discutida, algumas correntes tradicionais de alfabetização, consideram que se deve ensinar às crianças que cada letra representa um som, como se o processo de alfabetização pudesse se resumir ao aprendizado de letras e sílabas.

Ser alfabetizado é mais do que isso, mais do que traduzir o texto escrito em letras e sílabas, é compreender o que está escrito, processar o significado da ideia que o autor ou autora pretende transmitir. Entra aí a perspectiva do letramento, fazendo com que o aluno exerça sua condição de alfabetizado, sendo realmente um interlocutor do texto, compreendendo, aceitando ou questionando o conteúdo do que lê.

O termo letramento, por outro lado, vai além da codificação e decodificação da escrita. O próprio termo nos remete a algo complexo, algo usado em determinados grupos sociais ou profissionais.

Ele se refere aos sentidos e usos que os textos adquirem na vida social dos usuários da língua. Ensinar o letramento é mostrar à criança as formas como a língua escrita é usada no dia a dia.

O processo de letramento ocorre quando, ao mostrarmos um texto a uma criança, falamos de como e por quem ele foi produzido, quais são as suas formas de leitura, em que lugares ele circula, quais são os seus objetivos comunicativos e quais são os sentidos que ele pode veicular e assumir. A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Então, uma das principais diferenças está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

Ambos são essenciais, mas sem saber decodificar os textos, a criança não consegue lê-los. Sem saber dos seus sentidos e usos, a leitura é vazia e não garante a compreensão (cultural, social, histórica, científica, intencional) da escrita. O ideal seria alfabetizar e letrar ao mesmo tempo e existem diversas práticas que os professores podem adotar para promover a alfabetização e o letramento aos seus alunos, sabendo que harmonizar um pouco de cada prática é uma boa opção.

É importante, para o professor, ter a mente aberta e valorizar diversos tipos de aprendizagem, principalmente aquelas que sejam diferentes da tradicional cópia da lousa. O professor pode, por exemplo, promover a leitura de histórias infantis em roda, pode incentivar as crianças a contarem oralmente as histórias que escutaram em casa, pode declamar poesias enfatizando os sons e os ritmos das palavras, pode promover associações entre objetos, letras e sílabas etc.

Cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizado. Têm aquelas que já chegam na escola com contato maior e diversificado com o mundo letrado; existem outras, por outro lado, que demandam maior cuidado e atenção do professor, precisando ser inseridas no mundo da escrita. Cabe ao professor saber identificar o nível de alfabetização e letramento da criança e guiá-las adequadamente no seu processo de aprendizado, levando em consideração a vivência e o contexto de vida em que cada criança se insere.

A escola, de forma geral, enquanto agente social educativo, procura garantir aos alunos, acesso integral à conteúdos culturais que os ajudem a desenvolver como cidadãos independentes, críticos e com habilidades sociais para estabelecer interações afetivas com outros.

Geralmente quando uma criança ingressa na escola já tem certo conhecimento de normas básicas da comunicação e linguagem, mediante as interações ocorridas na própria família. Na escola, a interação com os professores e colegas, proporcionará habilidades cada vez mais complexas para descrever e categorizar acontecimentos e entender conceitos que ela antes não assimilava; além disso, por meio da alfabetização e do letramento, a criança adquire mais facilidade em expressar

seus sentimentos, explicar melhor suas reações, compreender as dos outros, favorecendo assim um aprendizado mais consciente.

O primeiro e mais importante aspecto a ser considerado no processo de alfabetização e letramento é seu caráter conceitual, ou seja, o aluno irá construir, enquanto sujeito ativo do processo, seu conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Esse processo não é fácil nem simples, trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas que exige troca de informações, estímulo e motivação, por parte do professor. Até que consiga estabelecer uma relação completa, entre escrita e fala, o aluno precisa de uma interação variada, baseada nos modelos que o meio social oferece. O aluno precisa criar e recriar um sistema gráfico, com normas próprias, com sinais que representem sua escrita, antes de apropriar-se do sistema convencional.

A apropriação do conceito da leitura e da escrita obriga o aluno a formular hipóteses e enfrentar as diferenças entre sua construção pessoal e a escrita alfabética de seu ambiente escolar. Essas hipóteses formuladas pela criança, são como erros que a ajudam a avançar no processo de aquisição da escrita.

Para que a exploração e a experimentação aconteçam de forma positiva, é necessário que a criança passe pelos erros, que são próprios do processo de construção do conhecimento, são eles que vão estimular a criança a reformular suas ideias e buscar respostas cada vez mais próximas do conceito alfabético da escrita.

Quanto mais a criança for estimulada a experimentar escrever e ler, exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões, censuras ou correções constantes, maiores serão as possibilidades de desenvolver esse processo positivamente.

O trabalho com o código pode ser desenvolvido simultaneamente à aplicação de jogos ou problemas a serem resolvidos, dispensando-se os exercícios mecânicos, repetitivos e isolados como as cópias e os treinos de famílias silábicas.

Para melhor compreender como se dá a construção do conhecimento da leitura e escrita, o professor deve ser colocar na posição na qual se encontra o aluno, para assim compreender o que é essencial e o que é periférico dentro desse processo, para assim decidir o que deve ser visto como central e o que é complementar. E é nesse processo de interação que destacamos o papel do professor mediador, com intervenções planejadas, favorecendo a ação do aluno sobre o texto.

Esse exercício de mediação exige do professor, conhecimento claro do processo de construção do conhecimento e estabelecer um constante intercâmbio entre teorias e práticas pedagógicas para identificar o que o aluno já sabe, como ele pensa, lê, escreve, seu desempenho e como agir para que o aluno continue evoluindo. A mediação requer um profissional seguro, capaz de ajudar a criança a vivenciar suas próprias experiências e construir de forma independente.

É normal, até os dias de hoje, dizer que o ensino deva se iniciar em idades específicas, mas é preciso considerar que não é possível limitar a aprendizagem determinando esses níveis

rigorosamente, é preciso primeiro, entender o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado da criança,

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafo-cêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana.

Nas palavras de Emília Ferreiro; “A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário.” (2001)

Na sociedade atual, o mais comum é que a alfabetização aconteça acompanhada por práticas de letramento, tais como ouvir histórias, observar cartazes, embalagens de produtos diversos etc. No entanto, é possível que indivíduos com baixo nível de letramento, só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, com o início do processo formal de alfabetização. Por isso a criação de tantos projetos e planos educacionais, que visam a alfabetização e o letramento na idade certa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas teorias e reflexões foram apresentadas, muito tem se falado sobre alfabetização e letramento e muito ainda precisa ser feito, pois o processo de ensino e aprendizagem, é contínuo. Esse processo tem gerado reflexões sobre práticas pedagógicas, sobre leitura e escrita de professores e sobre a relação entre pesquisa e políticas públicas.

Cabe ao professor o trabalho de observar e avaliar certas situações, não confundir aqueles “erros” construtivos e o uso de hipóteses, com dificuldade de aprendizagem ou incapacidade de resolver conflitos. Em uma turma com diferentes níveis, certas questões devem ser analisadas para que se promova o avanço de todos, na aquisição da leitura e da escrita.

Para entender a alfabetização e letramento na atualidade e o fazer do professor na sala de aula, sabemos que ainda há muito a ser estudado. E dentro dessa condição compreende-se que não basta apenas aprender a ler e a escrever, mas, sobretudo, adquirir competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita.

Se o aluno tiver muitas experiências com textos, se no seu ambiente sociocultural, ele é estimulado a ler e interpretar textos que fazem parte do seu cotidiano, ele construirá mais rápido seu conceito de leitura e escrita. Esse tempo poderá ser maior ou menor, dependendo, em parte, dos recursos e estímulos que recebe no meio familiar e na escola.

Se a criança se sentir segura de que é capaz, se for motivada a superar seus conflitos, tiver oportunidade de experimentar, trocar ideias com seus colegas, vivenciando novas situações de alfabetização e leitura, em um clima de confiança, irá progredir cada vez mais e melhor.

Uma mediação que considere todas as reflexões feitas, respeitando todos os aspectos do processo de construção do conhecimento, irá redimensionar a prática e incorporar uma nova postura pedagógica, construída a partir do cotidiano da sala de aula.

Sendo assim, podemos dizer que, o processo de alfabetização e letramento envolve a troca entre parceiros, além do contato com variados gêneros textuais e é importante que o professor reconheça seu papel de mediador, entre o aluno e o objeto de conhecimento, no caso, a leitura e a escrita. Considere o contexto sociocultural no qual a criança vive, tenha como base o desempenho da criança para determinar a evolução do processo, considere a ação metodológica como um instrumento de apoio, aceite respostas diferentes como parte natural do processo de construção do conhecimento e possibilidade de realização e o aluno como sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento, permita que ele caminhe no sentido das descobertas e da construção conceitual, promova a socialização de conhecimentos entre os próprios alunos, entre alunos e famílias, alunos e professores.

A escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento, através da descoberta e da invenção, com a participação ativa da criança no seu meio e o educador, e ao acreditar que o espaço escolar pode e deve ser transformado em um espaço alfabetizador, lúdico, agradável e prazeroso, deve usar isso, permitindo assim, que a criança consiga alcançar sucesso na alfabetização e no letramento.

REFERÊNCIAS

- CALIGARI, Luiz Carlos, Alfabetização e Linguística. São Paulo. Scipione, 2009.
- CAPOVILLA, A. G. S., Gütschow, C. R. D., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26.
- FÁVERO, M. T. M., & Calsa, G. C. (2004). Desenvolvimento psicomotor e Aprendizagem da escrita. Comunicação apresentada no Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, Brasil.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, 17a. ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.
- HOHMANN, A. *Efeitos do Treinamento de Resistência nos Esportes*. CIDAF - FMU, São Paulo; 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 1999. _____ *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação* 6º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KRAMER, Sonia *Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de Professores em Curso*. São Paulo. Ática, 2010.

SOARES, Maria Inês Bizzoto, Alfabetização Linguística – Da Teoria à Prática. Belo Horizonte. Dimensão, 2010.

SOLÉ, Isabel, Estratégias de Leitura. 6º Ed Artmed, Porto Alegre, 1998.

WALLON, H. A evolução Psicológica da Criança, Lisboa; 1981.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago; 1975

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM



PEDAGOGICAL PRACTICES AIMED AT STUDENTS WITH LEARNING DISORDERS

SUELY DE MELO ARAÚJO

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Tereza Martin (2009); licenciatura em História pela Faculdade de São Paulo (2017); especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Alvorada Paulista (2013). Atua como Professora de Educação Infantil e Fundamental I – no CEU EMEF Cantos do Amanhecer e como Professora de Educação Básica I – na EMEF Professor Francisco Ferreira Paes.

RESUMO

Este estudo buscou identificar os desafios enfrentados e as potencialidades existentes no processo de inclusão de estudantes com transtornos de aprendizagem no ambiente escolar, com ênfase nas práticas pedagógicas adotadas e nos recursos disponíveis para atender às demandas específicas desses estudantes. A investigação foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico, com base em referenciais teóricos da literatura especializada, visando evidenciar tanto os avanços no reconhecimento da importância da educação inclusiva quanto as lacunas ainda presentes nesse contexto. Entre os principais entraves identificados, destacam-se a insuficiente formação continuada dos docentes, a escassez de materiais pedagógicos adaptados e a necessidade de uma maior articulação entre a escola, as famílias e os profissionais especializados. A análise reforça a relevância da atuação colaborativa entre os diversos agentes educacionais e da implementação contínua de capacitações, com o intuito de aprimorar a efetividade das práticas inclusivas. Conclui-se que a valorização da diversidade e a adoção de políticas educacionais coerentes e bem estruturadas são fundamentais para garantir uma educação verdadeiramente equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão; Transtornos de aprendizagem; Práticas pedagógicas; Formação docente.

ABSTRACT

This study sought to identify the challenges faced and the potential in the process of including students with learning disabilities in the school environment, with an emphasis on the pedagogical practices

adopted and the resources available to meet the specific needs of these students. The research was conducted through a bibliographical survey, based on theoretical frameworks from specialized literature, aiming to highlight both the advances in recognizing the importance of inclusive education and the gaps still present in this context. Among the main obstacles identified are insufficient ongoing teacher training, the scarcity of adapted pedagogical materials, and the need for greater coordination between schools, families, and specialized professionals. The analysis reinforces the importance of collaborative action among various educational stakeholders and the continuous implementation of training to improve the effectiveness of inclusive practices. It is concluded that valuing diversity and adopting coherent and well-structured educational policies are fundamental to ensuring a truly equitable and high-quality education for all students.

Keywords: Inclusion; Learning disorders; Pedagogical practices; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva constitui um dos principais desafios da contemporaneidade, exigindo profundas reflexões sobre as práticas pedagógicas, os modelos de ensino e a formação docente. No âmbito escolar, os estudantes com transtornos de aprendizagem representam um grupo que demanda atenção pedagógica diferenciada, uma vez que suas dificuldades específicas interferem diretamente na forma como constroem conhecimentos e se relacionam com o processo de escolarização (CRUZ, 2021).

Nesse contexto, a escolha pela temática emerge da constatação de que, apesar dos avanços legais e normativos no campo da inclusão, ainda persistem lacunas significativas entre o que é previsto em políticas públicas e o que efetivamente se concretiza no cotidiano das escolas.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo geral analisar os limites e as possibilidades da inclusão de estudantes com transtornos de aprendizagem no contexto educacional. Como objetivos específicos, busca-se: examinar o papel do professor como mediador de saberes frente à diversidade; identificar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes; e discutir a importância do trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais especializados no processo de inclusão.

A relevância deste estudo justifica-se na necessidade de compreender como as instituições escolares têm se organizado para acolher esses estudantes, garantindo-lhes não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar, em consonância com os princípios da equidade e da justiça social.

A metodologia adotada para realização da pesquisa foi o levantamento bibliográfico com revisão de literatura, permitindo a construção de uma base teórica sólida, fundamentada em autores que discutem criticamente a democratização da escola pública e os caminhos para superar práticas excludentes e centralizadoras.

A estrutura do trabalho organiza-se em três eixos centrais. O primeiro resgata, de forma sintética, o percurso histórico e político da educação inclusiva no Brasil, contextualizando os marcos legais que sustentam o direito à educação para todos. O segundo eixo dedica-se à conceituação dos transtornos de aprendizagem, suas manifestações no ambiente escolar e os desafios impostos ao fazer pedagógico. No terceiro eixo, evidenciou-se a prática docente, com foco na atuação dos professores diante da heterogeneidade da sala de aula, destacando estratégias, recursos e encaminhamentos possíveis.

DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Ao longo das décadas, diferentes abordagens foram propostas para explicar as dificuldades enfrentadas por estudantes no processo de aprendizagem. No início, as dificuldades eram frequentemente interpretadas de maneira reducionista, centradas apenas no desempenho acadêmico. Com o avanço das ciências da educação, psicologia, medicina e psicopedagogia, esse entendimento ampliou-se significativamente e, atualmente, é reconhecida a importância de uma perspectiva multidisciplinar, que considere tanto os aspectos individuais quanto os fatores contextuais (POLITY, 2022).

As dificuldades de aprendizagem manifestam-se, principalmente, no ambiente escolar, por meio de alterações no desempenho esperado das crianças. Essas alterações podem incluir baixo rendimento, desinteresse, distúrbios emocionais ou cognitivos, além de inadequações metodológicas que desconsideram o ritmo de desenvolvimento dos estudantes. Além disso, as manifestações são geralmente percebidas por professores e familiares, exigindo uma observação atenta e contínua (CRUZ, 2021).

Bossa (2021) ressalta que essas dificuldades nem sempre estão associadas a déficits intelectuais, mas muitas vezes funcionam como bloqueios que podem ser superados com intervenções adequadas. Essa perspectiva destaca o caráter transitório e reversível das dificuldades de aprendizagem, desde que haja suporte pedagógico e emocional consistente.

De acordo com Torres e Fernández (2021, p. 26), “as dificuldades de aprendizagem são sintomas que interferem no aprender, em que necessariamente, estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo”.

Portanto, essa concepção amplia a análise para além da esfera individual, integrando aspectos familiares, sociais e escolares, e revelando a influência da relação do estudante com o saber e com o ambiente educacional.

A percepção precoce dessas dificuldades é fundamental, desde a Educação Infantil, quando sinais iniciais podem ser observados, embora frequentemente sejam subestimados, por parecerem parte natural da adaptação escolar. Nessa etapa, o papel do professor é fundamental, pois ele deve acompanhar o desenvolvimento da criança, reconhecendo possíveis sinais que demandem atenção especializada (LOUZADA, 2020).

De acordo com Johnson (2022), entre os principais indicadores estão a desorganização, dificuldades de coordenação motora, déficit de atenção e concentração, e problemas com a linguagem oral e escrita. A desorganização pode se expressar em esquecimentos e perda de materiais, enquanto a coordenação motora deficiente compromete tarefas práticas. Já os déficits de atenção dificultam a concentração e a compreensão das atividades escolares. No caso das dificuldades na linguagem se expressam na aquisição lenta de vocabulário, trocas de letras e fala imprecisa. No aspecto social, a criança pode apresentar retraimento, evitação de interações ou dificuldades em compreender códigos de comunicação verbal e não verbal. Essas manifestações não configuram diagnósticos, mas são sinais que, quando recorrentes, justificam uma avaliação mais aprofundada.

Segundo Polity (2022), nenhum desses sinais, isoladamente, pode ser tomado como evidência suficiente de uma dificuldade de aprendizagem. O diagnóstico depende de observações sistemáticas em diferentes contextos e da persistência dos comportamentos. Cabe ao professor implementar intervenções pedagógicas diferenciadas antes de buscar apoio externo, promovendo um acompanhamento contínuo.

Quando os sinais permanecem, mesmo após as intervenções, faz-se necessário o encaminhamento para avaliação especializada, com profissionais como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas. Essa avaliação deve envolver a família e a escola, pois a parceria entre todos os envolvidos é essencial para traçar estratégias eficazes (JOHNSON, 2012).

Neste contexto, é importante distinguir dificuldades de aprendizagem dos transtornos de aprendizagem. Enquanto as dificuldades são, em geral, transitórias e provocadas por fatores emocionais, pedagógicos ou contextuais, os transtornos de aprendizagem têm origem neurobiológica, com base genética, e são persistentes, mesmo diante de intervenções adequadas (LOUZADA, 2020).

Alguns transtornos específicos de aprendizagem, como dislexia, discalculia e disgrafia, estão descritos em manuais como o DSM-5 e a CID-11. Esses transtornos afetam habilidades escolares específicas de forma contínua e significativa. A dislexia compromete a fluência e compreensão da leitura; a discalculia afeta o raciocínio matemático; e a disgrafia impacta a escrita e a coordenação motora fina (BOSSA, 2021).

Essas condições têm sido amplamente estudadas pela neurociência, de modo que a dislexia está associada a falhas no processamento fonológico e em áreas cerebrais como o giro angular, enquanto a discalculia relaciona-se a disfunções no lobo parietal e o TDAH apresenta alterações nos sistemas dopaminérgicos e no córtex pré-frontal, afetando atenção e planejamento.

Do ponto de vista cognitivo, tais transtornos afetam domínios como a memória de trabalho, atenção sustentada, velocidade de processamento e funções executivas. Essas dificuldades não indicam falta de inteligência ou esforço, mas sim formas distintas de funcionamento cerebral. Portanto, a identificação precoce é essencial para a aplicação de intervenções específicas e eficazes.

Nesse contexto, a Neuroeducação tem se destacado como um campo promissor, ao integrar os conhecimentos da neurociência, psicologia cognitiva e educação, permitindo a busca compreender como o cérebro aprende e como os métodos pedagógicos podem ser adaptados para favorecer o aprendizado de todos, inclusive daqueles com transtornos de aprendizagem.

A avaliação desses transtornos deve ser realizada por equipe multidisciplinar e com base em uma análise longitudinal. O diagnóstico não deve ser visto como um estigma, mas como um recurso para orientar o planejamento pedagógico, promover acomodações e garantir o desenvolvimento pleno do estudante (LOUZADA, 2020).

Cruz (2021) evidencia que a escola tem papel fundamental na construção de um ambiente inclusivo, cabendo à instituição adaptar metodologias, promover formação continuada dos docentes e articular-se com a rede de apoio à criança. O professor, por sua vez, deve adotar uma postura investigativa, empática e comprometida com a aprendizagem de todos.

Ao compreender as distinções entre dificuldades e transtornos de aprendizagem não se trata apenas uma exigência terminológica, mas uma condição para práticas educacionais mais justas, é possível sensibilizar a pedagógica e a articulação intersetorial, de modo que a educação pode transformar obstáculos em pontes, assegurando que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver plenamente (BOSSA, 2021).

OS DIFERENTES TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017) utiliza o termo transtorno para designar enfermidades ou condições clínicas que comprometem as funções pessoais, caracterizadas por um conjunto de sintomas ou comportamentos reconhecidos cientificamente. Em termos gerais, os transtornos mentais referem-se a síndromes de ordem psicológica que desviam dos padrões comportamentais típicos, podendo gerar sofrimento, limitações funcionais ou perdas significativas ao indivíduo.

No contexto educacional, os transtornos de aprendizagem se manifestam por meio de dificuldades recorrentes no desempenho escolar, frequentemente observadas em avaliações que envolvem leitura, escrita e cálculo matemático. Quando o rendimento acadêmico do estudante está aquém do esperado para sua faixa etária e nível cognitivo, é possível que haja indícios de um transtorno, cujo diagnóstico deve ser realizado por profissionais especializados, a partir de análises clínicas detalhadas (BOSSA, 2021).

Dessa forma, tanto os transtornos quanto as dificuldades de aprendizagem demandam atenção contínua de professores e especialistas da saúde, como psicopedagogos, para que sejam adotadas estratégias pedagógicas específicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades afetadas. As intervenções adequadas podem favorecer avanços em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático (BRITO, 2019).

Entre os transtornos de aprendizagem mais comuns, destacam-se: transtorno específico de leitura, de aritmética, de expressão escrita e aqueles que combinam dificuldades nas três áreas. Deve-se diferenciar esses quadros das dificuldades de aprendizagem decorrentes de fatores como desmotivação, ensino ineficiente, perturbações emocionais ou pressões externas, elementos que não se enquadram como transtornos, pois estão relacionados a fatores contextuais e pedagógicos, passíveis de intervenção educativa (PEREIRA, 2019).

A disgrafia, por exemplo, compromete a habilidade de escrita e se manifesta por meio de erros persistentes na estrutura sintática, ortográfica, organização textual e pontuação. Em alguns estudos, é também referida como transtorno do desenvolvimento da escrita. As possíveis causas são categorizadas como disgrafia maturativa — relacionada ao desenvolvimento psicomotor; disgrafia caraterial — associada a aspectos emocionais e de personalidade; e disgrafia pedagógica — vinculada a práticas de ensino inadequadas, como a troca desorganizada entre letras maiúsculas e minúsculas (TORRES E FERNÁNDEZ, 2021).

As intervenções para estudantes com disgrafia devem incluir o fortalecimento do vínculo entre educador e estudante, valorizando o esforço e promovendo reforço positivo, mesmo diante de resultados insatisfatórios. Estratégias como exercícios caligráficos e encorajamento constante são essenciais para o progresso do estudante (GREGG, 2022).

Já a disortografia caracteriza-se por erros sucessivos que comprometem a estrutura e a coerência textual, sem afetar diretamente a caligrafia. Trata-se de uma limitação na produção escrita, com construções simples, curtas e repletas de desvios ortográficos. Entre os fatores que contribuem para esse quadro, destacam-se a dificuldade de memorização e o uso de metodologias pouco eficazes para o ensino da escrita (TORRES E FERNÁNDEZ, 2021).

Para combater a disortografia, é recomendável que o docente realize atividades que fortaleçam a percepção auditiva, ampliem o vocabulário e desenvolvam a estruturação espacial e fonológica. Além disso, exercícios que trabalhem substituição de fonemas, regras ortográficas e formação de famílias de palavras são fundamentais (BOSSA, 2021).

A discalculia, por sua vez, é um transtorno que afeta a aprendizagem matemática. Os estudantes com essa condição apresentam dificuldade em compreender conceitos numéricos, interpretar problemas e realizar operações básicas, como adição e subtração. Essas dificuldades não devem ser atribuídas a desinteresse ou falta de esforço, mas sim a uma condição neurológica que impacta a assimilação de conteúdos matemáticos (GREGG, 2022).

Do ponto de vista linguístico, a discalculia compromete a compreensão simbólica e o pensamento lógico. Embora muitas crianças diagnosticadas com essa condição demonstrem habilidades verbais acima da média, suas dificuldades com o raciocínio numérico revelam uma dissonância significativa no desempenho escolar (PEREIRA, 2019).

As crianças com discalculia tendem a se sentir ansiosas e inseguras, sobretudo quando expostas a situações que envolvem contagem ou resolução de problemas. Para mitigar esses efeitos,

recomenda-se o uso de jogos pedagógicos, que promovem a aprendizagem de forma lúdica e acessível (POLITY, 2022).

A dislexia é o transtorno de aprendizagem mais amplamente reconhecido e caracteriza-se pela dificuldade persistente na leitura e na compreensão da linguagem escrita, que não está relacionada à inteligência ou a déficits sensoriais. As crianças com dislexia geralmente apresentam desempenho intelectual dentro ou acima da média, mas enfrentam obstáculos significativos para decodificar palavras e estruturar frases (BOSSA, 2021).

Segundo Cruz (2021), embora as causas da dislexia ainda sejam objeto de estudo, há evidências que sugerem uma origem hereditária, com maior incidência entre membros da mesma família. Os sintomas mais frequentes incluem vocabulário limitado, dificuldade em articular ideias, inversão de letras e palavras, erros de acentuação e confusão na ordenação de sequências temporais, como dias da semana e datas.

As intervenções pedagógicas devem respeitar o ritmo individual de aprendizagem da criança disléxica, que pode apresentar variações significativas de desempenho, sendo fundamental oferecer suporte emocional, criar um ambiente de aprendizado acolhedor e utilizar métodos que favoreçam a superação progressiva das dificuldades (PEREIRA, 2019).

Por fim, o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma das condições mais prevalentes na infância, especialmente em ambiente escolar e caracteriza-se por impulsividade, inquietação e dificuldades acentuadas de concentração, que comprometem a continuidade das atividades propostas (CRUZ, 2021).

A impulsividade, muitas vezes mais evidente em meninos, interfere nas relações interpessoais e no cumprimento de regras, podendo persistir até a adolescência. As pesquisas indicam alterações na região frontal do cérebro entre indivíduos com TDAH, área responsável pela autorregulação, atenção e planejamento, o que compromete o desempenho em tarefas cotidianas e escolares (BRITO, 2019).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As escolas que propõem uma educação inclusiva devem apresentar componentes discursivos, organizacionais, operacionais e institucionais, defendendo a escolha pela vertente que melhor atenda às necessidades de seus estudantes, especialmente daqueles com transtornos de aprendizagem. Isso deve ocorrer por meio da formação de equipes especializadas e da construção de alianças entre profissionais de diferentes áreas, de modo que o ambiente de aprendizagem seja pleno, diversificado e responda às exigências particulares de cada estudante (GREGG, 2022).

As políticas sociais e a legislação que defendem a educação inclusiva também devem ser formuladas de maneira adequada, a fim de que o objetivo do processo de ensino-aprendizagem possibilite a plena participação na sociedade de pessoas com e sem transtornos de aprendizagem. Desde que a educação inclusiva passou a ser discutida, em meados da década de 1980, instituições

de ensino nacionais e internacionais passaram a incluir processos decisórios em todas as etapas educacionais, do planejamento à implementação, supervisão e avaliação de políticas e programas, que atendam estudantes com transtornos de aprendizagem em todas as suas dimensões (LOUZADA, 2020)).

A inclusão não se limita ao direito de acesso dos estudantes com transtornos de aprendizagem às escolas regulares, estendendo-se à conquista do respeito mútuo e à realização de adaptações físicas, materiais, metodológicas e profissionais que promovam uma aprendizagem significativa, satisfatória e equitativa. Os estudantes devem ser compreendidos como cidadãos com especificidades cognitivas, e não como portadores de limitações intransponíveis (PEREIRA, 2019).

Contudo, ainda existem muitas defasagens no suporte institucional, nas políticas públicas e na efetivação da legislação que assegura a educação inclusiva, tanto no que se refere à precariedade da infraestrutura quanto à escassez de cursos de formação continuada que capacitem os profissionais para atuar com estudantes com transtornos de aprendizagem, respeitando suas particularidades e valorizando suas potencialidades (BRITO, 2019).

Quando o processo de educação inclusiva está orientado pelos princípios dos direitos humanos e fundamentado em uma proposta pedagógica que vise à aprendizagem construtiva, participativa e significativa dentro da organização do sistema educacional, as políticas voltadas aos estudantes com transtornos de aprendizagem seguem um modelo que repudia a exclusão e a segmentação, enfatizando a inclusão como eixo central de um sistema educacional inovador. Esse modelo supera as concepções ultrapassadas que defendiam a separação de estudantes segundo suas necessidades específicas e promove a convivência, o respeito e a colaboração entre todos os estudantes, evitando desvantagens futuras em suas trajetórias pessoais e profissionais (CRUZ, 2021).

Os professores, nesse contexto, devem ser agentes ativos na inclusão dos estudantes com transtornos de aprendizagem no ensino regular, elaborando estratégias pedagógicas que atuem diretamente na prevenção e no combate à exclusão escolar e social. À medida que as escolas se comprometem com a eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a plena participação desses estudantes, a comunidade escolar e as famílias passam a integrar o processo educativo, contribuindo para um planejamento participativo e uma troca constante de experiências, fortalecendo o desenvolvimento pedagógico, social e emocional dos estudantes, garantindo, de fato, uma educação inclusiva e de qualidade (PEREIRA, 2019).

Para que a observação pedagógica seja eficaz na identificação e no acompanhamento de estudantes com transtornos de aprendizagem, é necessário que ela esteja inserida em uma proposta educacional inclusiva, que valorize a diversidade de ritmos e estilos cognitivos presentes em sala de aula. Essa proposta deve ir além da simples identificação das dificuldades, promovendo um olhar sensível e investigativo por parte do professor, que considere o contexto social, emocional e pedagógico do estudante (TORRES E FERNÁNDEZ, 2021).

A construção de um ambiente acolhedor, que estimule a confiança e a participação ativa dos estudantes, favorece a manifestação espontânea de comportamentos que podem indicar a presença de um transtorno de aprendizagem. Assim, a observação se torna não apenas um instrumento diagnóstico, mas uma prática contínua de escuta e adaptação, essencial para o desenvolvimento de intervenções que respeitem as particularidades de cada estudante e promovam sua plena inclusão no processo de ensino-aprendizagem (BRITO, 2019).

A observação pedagógica é uma ferramenta fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente no que se refere à identificação de dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais específicas, como os transtornos de aprendizagem. Ao observar sistematicamente o comportamento, o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada estudante, o professor pode identificar sinais de condições como dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e TDAH, que exigem adaptações pedagógicas específicas (LOUZADA, 2020).

Essa compreensão permite intervenções mais assertivas e individualizadas, como o uso de recursos multissensoriais para estudantes com dislexia ou o fortalecimento da coordenação motora fina para aqueles com disgrafia. Além disso, a observação sistemática amplia a capacidade de escuta pedagógica e fortalece o vínculo entre docente e estudante, condição essencial para práticas inclusivas que respondam às necessidades reais de cada turma (TORRES E FERNÁNDEZ, 2021).

Os registros escolares, por sua vez, são instrumentos que sistematizam essas observações e práticas pedagógicas adaptadas, permitindo a documentação de estratégias eficazes para estudantes com diferentes transtornos. Os documentos como relatórios, portfólios e fichas de acompanhamento podem registrar o uso de jogos pedagógicos para o ensino da matemática em casos de discalculia ou o acompanhamento das atividades com reforço positivo e feedbacks para estudantes com (GREGG, 2021).

Os registros subsidiam o planejamento e a avaliação pedagógica, bem como garantem a continuidade do processo educativo e promovem a equidade, evidenciando o progresso individualizado e as adaptações já implementadas. A comunicação consistente entre escola, família e profissionais especializados é, assim, fortalecida, assegurando que as intervenções sejam coesas e centradas no estudante (TORRES E FERNÁNDEZ, 2021).

O papel da escola no encaminhamento para avaliação especializada é decisivo, visto que é frequentemente o primeiro espaço onde as dificuldades específicas de aprendizagem são identificadas. Os professores e a equipe pedagógica, por meio da observação e dos registros escolares, têm a responsabilidade de promover encaminhamentos éticos e dialogados com as famílias, sempre respeitando o tempo e o ritmo de desenvolvimento da criança (CRUZ, 2021).

Para transtornos como dislexia, discalculia ou TDAH, o encaminhamento para avaliação clínica, realizada por psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas, é imprescindível para que o diagnóstico e o acompanhamento sejam adequados. Esse processo demanda trabalho em rede, envolvendo a escola, a família e os profissionais da saúde, garantindo que o estudante receba um

suporte integral, articulado e eficaz, que potencialize sua aprendizagem e bem-estar (LOUZADA, 2020).

Os princípios da educação inclusiva e da diferenciação pedagógica fundamentam as práticas que asseguram a participação plena de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. Para estudantes com dislexia, por exemplo, é fundamental que o ambiente escolar ofereça recursos adaptados, como textos com fontes ampliadas, audiolivros e atividades que trabalhem a consciência fonológica, favorecendo a decodificação progressiva da linguagem escrita (GREGG, 2021).

Para estudantes com disgrafia e disortografia, as estratégias pedagógicas devem incluir exercícios de coordenação motora fina, uso de tecnologia assistiva e flexibilização nas formas de avaliação, priorizando o conteúdo em detrimento da forma gráfica, o que possibilita que o estudante se expresse sem ser penalizado por dificuldades motoras ou ortográficas (TORRES E FERNÁNDEZ, 2021).

No caso da discalculia, a diferenciação pedagógica deve envolver o uso de materiais concretos e manipuláveis, jogos didáticos e a contextualização dos conteúdos matemáticos no cotidiano, proporcionando significado real e diminuindo a ansiedade do estudante frente aos números. O ensino deve ser pautado pela paciência, reforço positivo e repetição gradual, favorecendo a internalização dos conceitos matemáticos (POLITY, 2022).

Para estudantes com TDAH, as práticas inclusivas passam pela organização do ambiente, com rotinas visuais, segmentação das tarefas em blocos curtos e pausas regulares que permitam o movimento, além do uso de reforço positivo para o estímulo do autocontrole e da atenção sustentada. Essas práticas revelam a importância da flexibilidade e da empatia para garantir que todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades (LOUZADA, 2020).

A adequação nas práticas pedagógicas requer ainda que o professor esteja atento às necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante que valorize a diversidade. O trabalho colaborativo com a equipe pedagógica torna-se, assim, uma estratégia essencial para planejar e implementar essas adaptações. A troca de saberes entre professores, especialistas e famílias possibilita o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para atender a estudantes com diferentes transtornos de aprendizagem, criando uma rede de apoio que ultrapassa os muros da escola, fortalecendo o processo educativo, o protagonismo e a autoestima dos estudantes (TORRES E FERNÁNDEZ, 2021).

Nesse contexto, a formação continuada docente é indispensável para manter os educadores atualizados sobre as melhores práticas inclusivas, os avanços científicos relacionados aos transtornos de aprendizagem e as ferramentas pedagógicas que podem ser empregadas em sala de aula. As ações realizadas, como cursos, oficinas e grupos de estudo, estimulam a reflexão sobre a prática docente e promovem o desenvolvimento profissional constante. Além disso, a formação contínua incentiva o professor a construir uma postura de abertura, empatia e inovação, imprescindível para o sucesso das intervenções pedagógicas inclusivas e para a promoção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e democrático (JOHNSON, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou refletir sobre a inclusão de estudantes com transtornos de aprendizagem no contexto escolar, destacando os principais desafios enfrentados pelos educadores, bem como as possibilidades de intervenção pedagógica que favoreçam práticas inclusivas. A análise realizada evidenciou que, embora o sistema educacional brasileiro conte com uma base legal que sustenta o direito à educação inclusiva, sua efetivação ainda esbarra em questões estruturais, formativas e atitudinais no cotidiano das escolas.

O professor desempenha um papel central nesse processo, atuando como mediador do conhecimento e como agente sensível às singularidades dos estudantes, deste modo, a adoção de estratégias como a escuta qualificada, o planejamento pedagógico individualizado, o registro sistemático de observações e a articulação entre os diferentes profissionais da equipe escolar, caracterizam-se como fundamentais para o reconhecimento das dificuldades e para a proposição de ações que promovam o desenvolvimento integral desses estudantes.

As reflexões desenvolvidas permitiram compreender que a superação dos desafios impostos pelos transtornos de aprendizagem exige, além de conhecimento técnico, uma postura ética e empática por parte dos profissionais da educação, além de requerer o fortalecimento do diálogo entre escola e família e o investimento na formação continuada dos docentes, de modo que estes se sintam mais preparados para lidar com a diversidade que caracteriza o ambiente escolar.

Dessa forma, conclui-se que o problema proposto foi devidamente contemplado, uma vez que o estudo permitiu compreender, de maneira crítica e fundamentada, as múltiplas dimensões envolvidas na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. As contribuições aqui apresentadas reafirmam o compromisso com uma escola que acolhe, respeita e promove o aprendizado de todos os seus sujeitos, especialmente daqueles que mais demandam cuidado, atenção e intencionalidade pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, N.A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** 21ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.
- BRITO, D. R. **Distúrbios da Aprendizagem**. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2019.
- CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos**. 9ª ed. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2021.
- GREGG, M. V. **O processo de aprendizagem e a prática escolar**. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2022.
- JOHNSON, D.J. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais**. Tradução Marília Zanella Sanvincente. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2022.

LOUZADA, A. M. **Dificuldades de Aprendizagem**: desafios cotidianos e alternativas pedagógicas. CAEPE, 2020. Disponível em: http://www.seer.fclar.unesp.br/rpge/article_download.pdf. Acesso em 06 jun. 2025.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças**. 10ª rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/arttext&pid=S1516-44461992004>. Acesso 06 jun. 2025.

PEREIRA, R. S. Dislexia e Disortografia. **IV Programa de Intervenção e Reeducação**. Montijo: You!Books, 2019. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307.pdf>. Acesso 06 jun. 2025.

POLITY, E. Dificuldade de aprendizagem. **Revista Novas Narrativas**, v.11, n.15, 2022. Disponível em: http://www.estantevirtual.com.br/elizabeth_polity.pdf/download.pdf. Acesso 03 jun. 2025.

TORRES, R.; FERNÁNDEZ, P. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. 4ª ed. Amadora: McGraw-Hill, 2021.

PEDAGÓGICO: ARTE, EXPRESSÃO E MOVIMENTOS ARTÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



EDUCATIONAL: ART, EXPRESSION, AND ARTISTIC MOVEMENTS 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 tem como objetivo promover a expressão artística e a ampliação do repertório cultural das crianças na Educação Infantil por meio de experiências sensoriais e estéticas que incentivam sua criatividade e autonomia. A arte é reconhecida como uma linguagem essencial na construção do pensamento e na manifestação de ideias, emoções e hipóteses, proporcionando às crianças um espaço para experimentação desde a primeira infância. No contexto educacional, observa-se que muitas práticas pedagógicas reduzem a arte a atividades prontas e direcionadas, limitando a exploração e o protagonismo infantil. Como alternativa, propõe-se a implementação de propostas artísticas que favoreçam vivências expressivas em um ambiente estruturado para investigação estética, permitindo que as crianças interajam com diferentes materiais e técnicas, enriquecendo suas experiências sensoriais. Considera-se a arte como um dos campos essenciais na vivência da Educação Infantil, valorizando ambientes que estimulem a escuta atenta, a livre autoria e as múltiplas formas de expressão das crianças.

Palavras-chave: Expressão; Criatividade; Autoria; Aprendizagem; Arte;

ABSTRACT

This article aims to promote artistic expression and broaden the cultural repertoire of children in early childhood education through sensory and aesthetic experiences that encourage their creativity and autonomy. Art is recognized as an essential language in the construction of thought and the manifestation of ideas, emotions, and hypotheses, providing children with a space for experimentation from early childhood. In the educational context, it is observed that many pedagogical practices reduce art to ready-made and directed activities, limiting children's exploration and protagonism. As an alternative, we propose the implementation of artistic proposals that favor expressive experiences in a structured environment for aesthetic investigation, allowing children to interact with different materials and techniques, enriching their sensory experiences. Art is considered one of the essential fields in early childhood education, valuing environments that encourage attentive listening, free authorship, and multiple forms of expression in children.

Keywords: Expression; Creativity; Authorship; Learning; Art;

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a integração da arte na Educação Infantil, destacando sua relevância para a criação de experiências que favoreçam a percepção sensível e a expressão das crianças. A abordagem teórica se baseia em três aspectos centrais: a observação das manifestações infantis, a fundamentação por meio de referenciais teóricos e a proposição de atividades pedagógicas aplicáveis ao cotidiano escolar.

Desde os primeiros meses de vida, os bebês demonstram interesse natural por cores, formas, texturas e movimentos, elementos presentes no ambiente que despertam sua curiosidade e incentivam a exploração sensorial. A observação desses comportamentos sugere que a introdução de referências artísticas como Aldemir Martins, Joan Miró e Jackson Pollock pode contribuir para a ampliação do repertório visual das crianças, proporcionando oportunidades para o contato com diferentes estilos e formas de expressão. Para apoiar essas ideias, o estudo dialoga com autores como Vygotsky (2009), Piaget (1950), Malaguzzi (1993) e com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), promovendo um alinhamento teórico com o desenvolvimento infantil.

Com base nessas referências, são sugeridas propostas pedagógicas que incentivam a experimentação artística em um ambiente cuidadosamente planejado, visando estimular a sensibilidade estética e a autonomia criativa dos bebês. Ao longo do artigo, serão apresentadas estratégias que possibilitam a exploração de cores, formas e materiais de maneira livre, favorecendo a expressão e construção da identidade infantil.

A arte é reconhecida como uma linguagem essencial para a infância e pode ser inserida nas práticas escolares para estimular a percepção sensorial, a coordenação motora e o desenvolvimento integral das crianças. A criação de espaços dedicados à experimentação artística possibilita que, desde os primeiros anos de vida, os bebês desenvolvam sua criatividade e ampliem seus repertórios culturais.

Para estabelecer a relação entre teoria e prática, as atividades propostas ao longo deste artigo se apoiam nas diretrizes da BNCC (2017) e no Currículo da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2019). O texto explora diferentes abordagens da arte na Educação Infantil e seus impactos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

PROJETO INFÂNCIA E CULTURA: CAMINHOS PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A evolução da concepção de infância pode ser observada nas legislações vigentes. A Constituição Federal de 1988 estabelece que a criança, antes vista como objeto de tutela, agora é reconhecida como sujeito de direitos. Para que esse direito seja efetivo, é necessário mais do que acesso à Educação Infantil; deve-se garantir condições e recursos para que as crianças usufruam plenamente de seus direitos civis, humanos e sociais (Brasil, 1988). Esse direcionamento evidencia a importância das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral.

A BNCC (2017) reforça esse compromisso ao destacar a equidade e a inclusão como pilares da Educação Infantil, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ensino que respeite suas necessidades e contribua para seu crescimento integral. Dessa forma, o ambiente escolar deve ser estruturado para favorecer a construção de conhecimento e a valorização das múltiplas expressões infantis.

Uma educação infantil de qualidade deve oferecer condições para que a criança vivencie experiências que enriqueçam sua formação cultural e contribuam para sua construção identitária. O papel da escola vai além de proporcionar cuidado; é necessário que o ambiente educacional seja planejado para favorecer a experimentação artística e social, promovendo o protagonismo infantil por meio de diferentes linguagens.

Nos primeiros anos de vida, o contato com diversas manifestações culturais estimula a criatividade, amplia a sensibilidade e fortalece a capacidade de expressão das crianças.

EXPLORAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

A retomada de produções, como a releitura de *O Gato Azul* de Aldemir Martins (2000), favorece o fortalecimento da memória e a continuidade dos processos criativos ao longo do desenvolvimento artístico.

Segundo Piaget (1950), crianças em torno de dois anos encontram-se no estágio sensório-motor, caracterizado pela exploração ativa do ambiente por meio dos sentidos e do movimento. Nesse

período, o aprendizado ocorre essencialmente pela manipulação de objetos, repetição de ações e elaboração de esquemas mentais que auxiliam na construção da percepção sobre o mundo. A introdução da arte nesse contexto pode ser uma estratégia enriquecedora, potencializando a experimentação sensorial e a criatividade, além de estimular interações significativas com os elementos do meio.

O contato com diferentes estímulos visuais possibilita o aprimoramento da noção espacial e favorece a construção da representação simbólica. O manuseio de tintas e materiais diversos pode ser compreendido como uma forma inicial de comunicação, permitindo que as crianças expressem emoções e descobertas antes mesmo de dominarem completamente a linguagem oral. Por isso, um espaço artístico organizado deve ser pensado como um ambiente de pesquisa e exploração, incentivando que cada criança estabeleça suas próprias conexões e significados por meio da interação livre.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orienta que a arte na educação infantil seja trabalhada dentro do campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas, proporcionando oportunidades para que os pequenos desenvolvam a criatividade e ampliem suas possibilidades de imaginação. Essa diretriz se complementa com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que reforça a necessidade de oferecer vivências sensíveis, estimulando o contato das crianças com diferentes materiais e referências culturais. Assim, o ensino artístico pode ser estruturado como um processo de investigação, no qual os bebês são incentivados a explorar tonalidades, texturas e movimentos como formas expressivas naturais.

Na visão sociocultural de Vygotsky (2009), o aprendizado ocorre por meio da interação com o ambiente e das trocas culturais. Para o autor, a imaginação infantil se expande à medida que a criança observa, escuta e experimenta o mundo ao seu redor, fortalecendo sua capacidade de simbolização e criação. Essa perspectiva se aproxima das ideias desenvolvidas na abordagem Reggio Emilia (1945), que defende o protagonismo da criança e reconhece suas múltiplas formas de expressão – seja por meio de gestos, sensações ou produções artísticas.

A estruturação de um ambiente educacional voltado para a descoberta espontânea pode incluir experiências que envolvam o movimento, a música e a criação visual. Como proposta complementar, técnicas como o *action painting*, de Jackson Pollock (1950), e o uso de símbolos vibrantes presentes na obra de Joan Miró (1940) podem servir de referência para ampliar o acesso das crianças às produções artísticas e incentivá-las a explorar estéticas variadas, fortalecendo sua expressão individual e coletiva. Para que isso ocorra, o espaço escolar deve ser estruturado com materiais diversos, permitindo que elas explorem, criem e interajam de maneira significativa.

A arte pode ser entendida como um pilar essencial no processo de aprendizagem infantil, proporcionando um ambiente de exploração criativa, e a cada criança é valorizada como produtora

de cultura. A metodologia proposta busca assegurar que a expressividade e o movimento estejam no cerne das atividades, permitindo que a arte seja experimentada de forma ativa, investigativa e sensorial.

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento infantil acontece de forma integral, englobando aspectos físicos, psicológicos, sociais e culturais. A BNCC (2017) organiza esse processo por meio dos campos de experiências, que orientam práticas pedagógicas adequadas às necessidades de cada faixa etária.

Segundo a BNCC (2017, p.25), "as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações e das brincadeiras, explorando o mundo ao seu redor e construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade". Por isso, é essencial que a escola ofereça um ambiente estimulante onde as crianças possam expressar-se livremente, desenvolver autonomia e fortalecer suas identidades por meio de experiências sensoriais e culturais.

SELEÇÃO DE ARTISTAS: EXPANSÃO DO REPERTÓRIO E EXPRESSÃO POR MEIO DO MOVIMENTO

Segundo Vygotsky (2009), à medida que a criança amplia suas experiências por meio da observação, da escuta e da experimentação, sua imaginação se torna mais rica e sofisticada. Com isso, a arte desempenha um papel fundamental ao possibilitar vivências que estimulam a criatividade e o potencial inventivo infantil. O contato com obras de diferentes artistas favorece a expressão espontânea, promovendo uma conexão entre corpo, gesto e composição visual.

A afinidade natural das crianças com elementos visuais como formas, cores e figuras simbólicas sugere a introdução de produções artísticas que dialogam com esses interesses. Imagens como estrelas, luas e paisagens são frequentemente percebidas pelas crianças em seu cotidiano e podem ser exploradas para enriquecer sua percepção estética. A escuta ativa e a observação das interações infantis auxiliam na seleção de referências artísticas que potencializem o imaginário e incentivem novas formas de criação.

Diante dessa perspectiva, incorporar um artista brasileiro ao repertório infantil pode ser uma forma de valorizar a produção nacional e aproximar as crianças de aspectos culturais do país. Um exemplo significativo é Aldemir Martins, cujas obras enfatizam elementos visuais marcantes do Nordeste brasileiro e apresentam cores vibrantes que captam a essência da identidade regional. Paralelamente, a exposição a artistas internacionais permite ampliar o repertório das crianças, proporcionando contato com diferentes técnicas e estilos.

Entre os nomes que dialogam com essa proposta, destaca-se Joan Miró (1940), cuja obra traz símbolos e composições abstratas que despertam a imaginação e favorecem interpretações livres. Seus trabalhos frequentemente apresentam formas celestes e símbolos lúdicos, estimulando as

crianças a reconhecerem e reinterpretar esses elementos de maneira criativa. Já Jackson Pollock (1950) se diferencia pela ênfase no movimento e na expressividade gestual, permitindo que as crianças experimentem a arte de forma corporal e espontânea. Sua técnica de *action painting* pode ser adaptada para atividades em que os bebês explorem tintas e materiais diversos, criando composições baseadas na gestualidade e no contato sensorial.

A arte, nesse contexto, torna-se uma linguagem expressiva natural, permitindo que as crianças materializem suas percepções e emoções por meio da experimentação com diferentes materiais e referências visuais. A escolha de artistas como Miró, Pollock e Martins contribui significativamente para a exploração do gesto e da forma na produção artística infantil. Ao conhecer propostas variadas, a criança amplia seu repertório cultural e desenvolve sua apreciação estética de maneira genuína e envolvente.

O professor desempenha um papel essencial nesse processo ao atuar como mediador das experiências artísticas, criando ambientes favoráveis à experimentação e garantindo que as crianças tenham liberdade para explorar diferentes linguagens visuais, sonoras e corporais. Essa abordagem fortalece a autonomia criativa e o protagonismo infantil, possibilitando que os pequenos expressem suas descobertas por meio da arte.

A apreciação de obras como as de Joan Miró favorece o reconhecimento e a releitura de elementos visuais, permitindo que a criança se aproprie de novos códigos estéticos em suas produções (MIRÓ, 1940). Da mesma forma, a abordagem expressiva de Jackson Pollock pode inspirar atividades que incentivem a liberdade criativa e a interação com diferentes materiais (POLLOCK, 1950).

A introdução de materiais artísticos, associada à valorização da identidade visual e sensorial das crianças, contribui para a formação de um repertório cultural que permite novas descobertas e amplia o campo de percepção e interpretação.

O artista Aldemir Martins, natural de Ingazeiras, no Vale do Cariri, Ceará, nasceu em 8 de novembro de 1922. Sua trajetória é marcada por uma produção artística que retrata com intensidade a cultura nordestina, destacando elementos da paisagem e do cotidiano do povo brasileiro. Suas obras são reconhecidas pela riqueza de cores, formas expressivas e a valorização da identidade visual do Brasil, tornando-se uma referência fundamental para explorar a arte no ensino infantil.

Apresentar a obra de Aldemir Martins no contexto educacional pode ser uma forma de ampliar a percepção estética das crianças, incentivando a observação e a experimentação artística. Suas composições vibrantes e repletas de detalhes possibilitam novas interpretações e contribuem para que os pequenos desenvolvam um olhar mais sensível sobre o ambiente ao seu redor. Ao entrar em contato com produções nacionais, os estudantes fortalecem sua relação com o patrimônio cultural do país e percebem a arte como um meio de expressão acessível e significativo.

Ao longo deste artigo, serão apresentadas propostas pedagógicas que favorecem a introdução da arte como ferramenta criativa na infância, proporcionando experiências interativas e estimulando a autonomia das crianças no desenvolvimento de produções artísticas.

PROPOSTAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estímulo à experimentação artística desde a infância pode ser promovido por meio da exploração de diferentes materiais, estilos e técnicas. As propostas pedagógicas que valorizam esse processo possibilitam que as crianças desenvolvam sua percepção visual e aprimorem suas formas de expressão criativa.

Uma alternativa para iniciar o projeto é realizar um momento de conversa interativa, apresentando os artistas estudados e despertando a curiosidade dos pequenos. Essa abordagem favorece a aproximação das crianças com o universo das artes e prepara o ambiente para experiências práticas futuras.

Para relacionar arte e movimento, pode-se explorar a técnica de Jackson Pollock, utilizando vídeos que mostram seu processo de pintura expressiva. As crianças podem experimentar pinceladas livres, explorando gestos espontâneos e percebendo o ritmo como elemento essencial na criação visual. Essa atividade pode ser complementada com estímulos sonoros, como a inclusão de músicas de jazz, incentivando uma conexão entre som e composição artística.

A descoberta das cores pode ser trabalhada a partir de narrativas que contextualizam diferentes tonalidades, estimulando as crianças a observarem, comparar e experimentar nuances diversas. Uma proposta envolvente é a elaboração de uma obra coletiva inspirada nas pinturas de Pollock, os pequenos exploram formas abstratas e gestos expressivos para construir um painel artístico conjunto.

Para estimular a coordenação motora e a criatividade, uma sugestão envolvente é utilizar bexigas como instrumento de pintura, permitindo que as crianças explorem gestos amplos e criem composições por meio de impressões gráficas inesperadas.

Ao longo do artigo, serão apresentadas outras abordagens que buscam fortalecer a inserção da arte no cotidiano da educação infantil, promovendo a exploração de diferentes linguagens visuais e incentivando a criatividade como parte essencial do desenvolvimento infantil.

EXPANDINDO AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NA INFÂNCIA

O processo de criação na infância deve acontecer de maneira livre, respeitando o ritmo e as escolhas das crianças. As práticas artísticas podem ser estimuladas pelo prazer da experimentação, sem imposições, mas por meio de vivências que incentivam descobertas e interações espontâneas.

A releitura de obras pode ser uma excelente estratégia para introduzir diferentes elementos visuais. Por exemplo, a apresentação de *O Cubo*, de Joan Miró, pode incentivar as crianças a explorarem recortes coloridos, experimentando formas e desenvolvendo interpretações únicas. Além disso, esse tipo de atividade favorece a socialização e o aprendizado colaborativo entre os colegas.

A modelagem com massinha pode ser uma alternativa enriquecedora, possibilitando o refinamento da coordenação motora e a exploração sensorial dos materiais. Algumas crianças podem se dedicar a detalhes e texturas mais delicadas, outras podem preferir um contato mais imersivo, ampliando suas formas de expressão.

Outra possibilidade é a utilização de marionetes de papelão como uma forma lúdica de experimentação artística. O primeiro contato com esses elementos pode gerar reações diversas, desde estranhamento até entusiasmo. As crianças podem interagir espontaneamente com os bonecos, utilizando gestos e balbucios para dar vida às figuras. A pintura das marionetes contribui para que cada criança personalize sua criação, explorando combinações de cores e diferentes técnicas de aplicação.

A observação das produções dos colegas pode ser incentivada como um momento de apreciação sensorial e social, permitindo que as crianças reconheçam formas, texturas e cores em esculturas ou pinturas realizadas por seus amigos. Esse tipo de troca fortalece a valorização das produções individuais e coletivas.

A participação das famílias também pode ser inserida no projeto artístico, promovendo momentos de compartilhamento e envolvimento. Uma sugestão é organizar uma semana de interação entre crianças e responsáveis, possibilitando que os familiares acompanhem as descobertas artísticas dos pequenos e participem de atividades criativas ao lado deles.

Para ampliar ainda mais as experiências visuais das crianças, pode-se incluir a obra de Aldemir Martins, especialmente a releitura de *O Galo*, trazendo aspectos da cultura nordestina para o universo infantil. A relação entre arte e música pode ser fortalecida com danças e cantigas populares, incentivando a expressão corporal de maneira fluida e divertida.

Além disso, narrativas sobre animais podem ser usadas como inspiração para novas investigações plásticas, como a colagem do *Gato Vermelho* e a releitura de *O Gato Azul*, proporcionando às crianças a oportunidade de trabalhar com diferentes materiais e desenvolver sua percepção estética.

Semanalmente, o projeto permite a introdução de sugestões inovadoras, sempre buscando maneiras criativas de cativar as crianças. Elas têm a chance de usar diversos materiais, como pedaços de revistas, fitas de papel crepom e itens do cotidiano, transformando-os em obras de arte únicas.

MATERIAIS E RECURSOS NA EXPLORAÇÃO ARTÍSTICA

Para enriquecer a experiência artística e ampliar a percepção sensorial das crianças, é possível utilizar uma diversidade de materiais que possibilitem a interação com diferentes formas de expressão visual e tátil. Obras de artistas podem servir como inspiração estética, permitindo momentos de apreciação e incentivando a observação de diversos estilos e linguagens.

Entre os materiais recomendados estão tinta guache, lápis de cor, giz de cera, cartolina e papel colorido, que incentivam a criação de composições variadas e promovem a exploração de formas, texturas e contrastes cromáticos. Para tornar o processo mais dinâmico, telas de pintura, esponjas, algodão e plástico bolha podem ser inseridos, permitindo que as crianças experimentem superfícies diferentes e percebam os efeitos das técnicas utilizadas.

A prática da colagem pode ser estimulada por meio da utilização de recortes de revistas e aplicação de cola, favorecendo a sobreposição de materiais e a construção de imagens expressivas. Além disso, pincéis de diferentes espessuras podem ser disponibilizados para ampliar a experimentação gestual, promovendo movimentos mais soltos e diversificados na criação artística.

Os recursos tecnológicos também podem ser incorporados para aprofundar a experiência sensorial e cultural. O uso de uma caixa de som permite a imersão em diferentes gêneros musicais, conectando a expressão visual com estímulos sonoros e incentivando experimentações com ritmo e movimento corporal. Já a exibição de vídeos e registros de produções artísticas pode ser feita por meio de DVD ou pen drive, possibilitando que as crianças acompanhem processos criativos e observem obras em diferentes formatos, ampliando sua percepção estética.

O acesso a esses materiais e ferramentas contribui para que as crianças se envolvam com a arte de maneira sensorial e interativa, estimulando descobertas espontâneas e fortalecendo sua autonomia criativa. Cada recurso escolhido desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente estimulante, voltado para a investigação estética e o desenvolvimento do pensamento visual.

Para aprimorar o lado artístico e expandir a sensibilidade das crianças, vale a pena usar vários materiais que as deixem interagir com jeitos diversos de ver e tocar. Trabalhos de artistas podem inspirar a beleza, oferecendo momentos de alegria e motivando a notar vários estilos e formas de se expressar.

A ESCUTA DA CRIANÇA E A FLEXIBILIDADE DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A educação infantil deve ser estruturada a partir da escuta atenta das crianças, reconhecendo suas expressões, interesses e necessidades como aspectos fundamentais para a organização do

currículo. A abordagem pedagógica baseada na observação e escuta ativa permite que o planejamento seja adaptável e dinâmico, moldando-se conforme as experiências e descobertas das crianças ao longo do percurso educativo.

O conceito de projeção, inspirado na proposta pedagógica de Reggio Emilia (1945), reforça que o projeto deve ser aberto e flexível, possibilitando ajustes contínuos com base nas interações e manifestações das crianças.

AValiação CONTÍNUA E POSSIBILIDADE DE REPLANEJAMENTO

Na educação infantil, a avaliação deve ser entendida como um processo constante, que acompanha o desenvolvimento das crianças sem assumir um caráter classificatório ou rígido. Esse acompanhamento permite ajustes e reformulações nas práticas pedagógicas, garantindo que a experiência educacional seja sempre alinhada às necessidades dos pequenos.

Segundo Hoffmann (2011), "a avaliação na educação infantil deve ser um processo de escuta sensível e interpretativa, permitindo que o professor compreenda as singularidades de cada criança e ajuste sua prática pedagógica conforme necessário." Esse olhar atento ao percurso de cada criança possibilita que os educadores promovam intervenções mais eficazes, respeitando os ritmos individuais de aprendizagem.

Além disso, essa abordagem reforça a concepção da criança como protagonista do próprio desenvolvimento, assegurando sua participação ativa nas decisões e interações dentro do contexto escolar. A observação e a escuta cuidadosa dos educadores favorecem a criação de propostas pedagógicas alinhadas aos interesses infantis, ampliando as oportunidades de descoberta e experimentação. A vivência artística na infância oferece um campo propício para descobertas, possibilitando que os bebês explorem o mundo por meio dos sentidos, do movimento e das interações espontâneas. Compreender a criança como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura e participar ativamente de seu próprio aprendizado, fortalece um ambiente de criação livre, suas preferências e ritmos individuais são respeitados e sua autonomia é estimulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilha-se, neste estudo, uma reflexão sobre a importância de valorizar a infância como um tempo rico em descobertas, expressões e formas únicas de comunicar o que se sente e percebe do mundo. Observa-se que, mesmo antes da fala, cada criança já encontra seus próprios caminhos para se expressar, seja com o corpo, com gestos, sons ou olhares. Diante disso, entende-se que o espaço escolar pode e deve ser pensado como um ambiente que favoreça essas manifestações, ampliando as possibilidades de vivência artística e de trocas culturais.

A presença do professor, nesse cenário, faz toda a diferença. Cabe a ele cultivar um ambiente acolhedor, onde a escuta e o respeito à expressão de cada criança sejam prioridade. Ao permitir o

contato livre com diferentes materiais e linguagens artísticas, garante-se à criança a chance de criar, explorar e se comunicar de forma autêntica. A arte, assim, não se apresenta apenas como uma atividade, mas como um meio de pesquisa, de construção de sentido e de desenvolvimento sensível.

Ao final, reforça-se a importância de oferecer experiências que respeitem o tempo de cada criança, incentivando a autoria desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso 10 maio 2025.

LUCIE-SMITH, Edward. Os Movimentos Artísticos a Partir de 1945. São Paulo: Martins Fontes, 2006. pp. 15, 16.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Aldemir. Gato Azul, 2000. Técnica: acrílica sobre tela. Dimensões: 100 cm x 80 cm. Localização: Coleção particular.

MIRÓ, Joan. La Estrella Matinal, 1940. Técnica: guache, óleo e pastel sobre papel. Dimensões: 38 x 46 cm. Localização: Fundació Joan Miró, Barcelona.

MIRÓ, Joan. Constellation the Morning Star, 1939. Técnica: pintura sobre papel. Localização: Fundació Joan Miró.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade – Educação Infantil. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso 10 maio 2025.

SILVA, Sara Gomes da. Jackson Pollock e a descoberta do inconsciente na arte americana do pós-guerra. ARS (São Paulo), v. 12, n. 24, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2014.96736>>. Acesso 14 abr. 2025.

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

A ABORDAGEM PIKLER

THE PIKLER APPROACH



TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

Professora na Rede pública de São Paulo.

RESUMO

A abordagem Pikler foi desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler e tem como foco principal o respeito à individualidade e ao ritmo próprio de desenvolvimento do bebê. Fundamentada em observações atentas e científicas, essa proposta valoriza a autonomia, a liberdade de movimento e o vínculo afetivo construído com o adulto cuidador. Na prática, a abordagem defende que o bebê deve ser livre para explorar seus movimentos espontaneamente, sem ser colocado em posições que ainda não é capaz de assumir por si só. O adulto deve oferecer um ambiente seguro, estável e acolhedor, promovendo interações baseadas no respeito mútuo e na escuta sensível. A rotina é organizada com previsibilidade, o que proporciona segurança emocional ao bebê. O momento do cuidado – como a troca de fraldas ou a alimentação – é visto como oportunidade essencial para fortalecer a relação entre adultos e criança, sempre com atenção plena. Essa abordagem também propõe que o educador seja um observador atento, capaz de perceber os sinais e as necessidades do bebê sem interrupções desnecessárias, promovendo um desenvolvimento saudável, tanto físico quanto emocional. Assim, a abordagem Pikler contribui para a formação de crianças mais confiantes, independentes e seguras em suas relações com o mundo.

Palavras-chave: autonomia; vínculo; movimento espontâneo.

SUMMARY

The Pikler approach was developed by Hungarian pediatrician Emmi Pikler and focuses primarily on respecting the baby's individuality and its own pace of development. Based on careful and scientific observations, this approach values autonomy, freedom of movement, and the emotional bond built with the adult caregiver. In practice, the approach advocates that the baby should be free to explore their movements spontaneously, without being placed in positions they are not yet capable of assuming independently. The adult should provide a safe, stable, and welcoming environment, fostering interactions based on mutual respect and sensitive listening. The routine is organized with predictability, which provides the baby with emotional security. Caregiving moments—such as diaper changes or feeding—are seen as essential opportunities to strengthen the relationship between adults and children, always with full attention. This approach also advocates that the educator be a careful observer, capable of perceiving the baby's signals and needs without unnecessary interruptions, promoting healthy development, both physical and emotional. Thus, the Pikler approach contributes to the development of children who are more confident, independent, and secure in their relationships with the world.

Keywords: autonomy; connection; spontaneous movement.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é um período determinante para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social do ser humano. Nesse contexto, as práticas educativas voltadas para bebês e crianças pequenas devem ser cuidadosamente pensadas, respeitando suas singularidades, ritmos e necessidades. A Abordagem Pikler, desenvolvida pela médica pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), surge como uma alternativa inovadora e humanizada de cuidado e educação, centrada na autonomia da criança, no respeito ao seu tempo de desenvolvimento e na qualidade do vínculo estabelecido entre adultos e bebê.

Emmi Pikler iniciou seu trabalho como pediatra domiciliar e, posteriormente, assumiu a direção do Instituto Loczy em Budapeste, Hungria, uma instituição que acolhia bebês órfãos e abandonados. Foi nesse espaço que a profissional sistematizou e consolidou os princípios de sua abordagem, fundamentados na observação cuidadosa, na escuta sensível e na promoção de um ambiente seguro e afetivo. Diferente de muitas práticas institucionalizadas da época, que desconsideravam as emoções e o potencial de autorregulação dos bebês, Pikler propôs uma visão revolucionária: o bebê como sujeito ativo, competente e capaz de se desenvolver plenamente quando acolhido com respeito e dignidade.

A abordagem Pikler tem como base três pilares fundamentais: o **movimento livre**, a **relação afetiva de qualidade** e os **cuidados realizados com atenção plena**. No que se refere ao movimento livre, acredita-se que o bebê deve ser encorajado a se mover por si só, sem ser colocado em posições para as quais ainda não desenvolveu autonomia. Ou seja, ao invés de ser ensinado a sentar ou andar

precocemente, a criança é incentivada a conquistar essas etapas com segurança e no seu tempo. Isso fortalece sua musculatura, sua percepção corporal e sua autoconfiança, permitindo que ela explore o mundo com liberdade e iniciativa.

Outro ponto crucial é a relação entre o adulto cuidador e a criança. A Abordagem Pikler propõe que os momentos de cuidados – como a troca de fraldas, a alimentação e o banho – sejam vivenciados como experiências de interação e comunicação profundas. Longe de serem rotinas mecânicas e apressadas, essas ações se tornam oportunidades valiosas para o fortalecimento do vínculo e para o desenvolvimento emocional da criança. O adulto, nesse cenário, é chamado a estar presente de forma plena, atenta e empática, reconhecendo a criança como parceira ativa no processo.

A organização do ambiente também é essencial na aplicação da abordagem. Ele deve ser planejado para oferecer segurança, estímulos adequados e liberdade para a exploração autônoma. Móveis estáveis, objetos simples e naturais, espaços amplos e desobstruídos são elementos fundamentais. A previsibilidade da rotina e o respeito aos ritmos individuais de sono, alimentação e brincadeira reforçam o senso de segurança e de pertencimento da criança.

DESENVOLVIMENTO

A proposta de Pikler vai além da prática pedagógica: ela é um posicionamento ético frente à infância. Valorizar o tempo da criança, acolher suas expressões, escutar seus silêncios e respeitar seus limites são atitudes que revelam uma profunda compreensão do desenvolvimento humano. A abordagem também dialoga com outras correntes da pedagogia ativa, como Montessori, Reggio Emilia e Paulo Freire, ao valorizar a criança como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Nos dias atuais, a abordagem Pikler vem sendo cada vez mais estudada e implementada em instituições de educação infantil, creches e espaços de acolhimento, especialmente por profissionais que buscam práticas mais sensíveis, respeitosas e eficazes para a primeira infância. Em um mundo marcado pela pressa, pelo consumo precoce e pela hiperestimulação, resgatar o tempo do cuidado e o valor da presença se torna uma necessidade urgente.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar os fundamentos, princípios e contribuições da Abordagem Pikler para a educação infantil contemporânea. Serão discutidos os impactos dessa perspectiva na promoção da autonomia, no fortalecimento dos vínculos afetivos e no desenvolvimento global das crianças pequenas, além de refletir sobre os desafios e possibilidades de sua implementação em contextos educativos brasileiros.

A Abordagem Pikler vem ganhando notoriedade na área da educação infantil por oferecer uma perspectiva que integra cuidado, respeito e desenvolvimento integral da criança desde os primeiros meses de vida. Ao contrário de métodos tradicionais que priorizam a instrução direta e o ensino acelerado de habilidades, a proposta de Emmi Pikler foca no processo natural de desenvolvimento, valorizando a autonomia do bebê e o vínculo estabelecido com os adultos responsáveis por seu cuidado. O fundamento essencial dessa abordagem é a crença de que a criança é capaz de aprender por si mesma, desde que inserida em um ambiente acolhedor, seguro e responsivo. Essa concepção

transforma radicalmente a maneira como se entende o papel do adulto, da rotina e do espaço nos contextos educativos.

Desde muito cedo, Pikler percebeu que os bebês se comunicam e interagem com o mundo de forma ativa, mesmo antes de desenvolverem a linguagem verbal. Ela observou que, ao serem respeitados em seu tempo de descoberta, os bebês demonstravam maior segurança emocional, coordenação motora e tranquilidade em suas interações. A ideia de movimento livre foi uma das bases para sua abordagem, partindo da premissa de que o desenvolvimento motor da criança não precisa ser estimulado artificialmente, pois ela é biologicamente preparada para conquistar, por si, as etapas como rolar, sentar-se, engatinhar e andar. A intervenção do adulto, ao invés de ajudar, pode muitas vezes atrapalhar, colocando o bebê em posições que ele ainda não domina, o que gera insegurança, tensões musculares e dependência. Portanto, permitir que a criança explore seus movimentos de forma espontânea é uma atitude que respeita sua fisiologia, promove autoconfiança e fortalece sua autoestima.

Além do movimento, outro elemento central da abordagem é o vínculo estabelecido durante os momentos de cuidado. Para Emmi Pikler, alimentar, trocar, dar banho e colocar para dormir não são tarefas técnicas, mas sim momentos pedagógicos e afetivos de extrema importância. O adulto deve estar totalmente presente durante esses cuidados, oferecendo atenção plena, contato visual, escuta e diálogo com a criança. A interação nesses momentos deve ser calma, respeitosa e previsível, possibilitando que a criança participe ativamente do que está sendo feito com ela, como, por exemplo, levantar os braços ao vestir uma blusa ou escolher o brinquedo que deseja para o banho. Essa parceria fortalece o vínculo de confiança e segurança, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da afetividade.

A rotina também é tratada de forma especial dentro da abordagem Pikler. Diferente de uma programação rígida e autoritária, a rotina deve ser pensada como um conjunto de acontecimentos organizados, previsíveis e coerentes com as necessidades individuais da criança. Ter horários consistentes para as refeições, o descanso, o banho e as brincadeiras ajuda o bebê a compreender o tempo, antecipar situações e se sentir mais seguro no ambiente. A previsibilidade da rotina não engessa a criança, mas a liberta da ansiedade e da instabilidade, permitindo que ela foque sua energia no brincar, no aprender e no se relacionar. A repetição das ações diárias dentro de um clima de respeito também possibilita que a criança desenvolva hábitos saudáveis e construa autonomia de maneira natural e significativa.

O espaço físico é outro fator que recebe atenção especial na abordagem Pikler. O ambiente deve ser simples, organizado e adaptado ao estágio de desenvolvimento de cada criança. Ao invés de brinquedos eletrônicos ou estruturas complexas, o espaço deve oferecer objetos acessíveis, de diferentes texturas, tamanhos e usos, que estimulem a curiosidade e a exploração sensorial. O mobiliário deve ser seguro, estável e dimensionado à altura da criança, permitindo que ela alcance, guarde e escolha seus brinquedos sem depender do adulto. O ambiente também deve ser dividido em áreas claras e específicas: uma para o descanso, uma para o cuidado, outra para o brincar e

assim por diante. Essa organização proporciona à criança uma melhor compreensão do espaço e promove a autonomia na utilização de cada ambiente.

A atuação do educador, dentro dessa abordagem, é profundamente transformada. Ele deixa de ser o centro da ação e assume o papel de observador atento, mediador respeitoso e parceiro do desenvolvimento da criança. A observação é uma ferramenta fundamental para o educador pikleriano, pois é por meio dela que ele compreende os interesses, os limites e os avanços de cada bebê. A prática de observar sem intervir impulsivamente permite que o adulto conheça verdadeiramente a criança, valorize seus pequenos gestos e perceba sua evolução natural. Isso exige uma postura sensível, ética e paciente, onde o adulto resiste ao impulso de acelerar ou controlar o processo da criança. A confiança no potencial do bebê é o que permite ao educador oferecer a ele um ambiente realmente desafiador e respeitoso.

Outro aspecto relevante é a valorização do brincar livre como forma de aprendizagem. A criança, ao explorar o ambiente com liberdade, estabelece relações com os objetos, com os outros e consigo mesma. Ela aprende sobre gravidade, equilíbrio, som, textura, forma, distância e inúmeras outras noções, sem que isso precise ser ensinado diretamente. O adulto, ao oferecer um espaço estimulante e estar disponível para acolher a criança emocionalmente, garante que esse brincar aconteça de forma rica, segura e criativa. O brincar é entendido como um direito e uma necessidade vital para a infância, e não como uma atividade secundária ou apenas recreativa.

O respeito à individualidade também se destaca como um princípio inegociável da abordagem Pikler. Cada bebê tem um ritmo próprio de desenvolvimento, uma forma única de se comunicar e necessidades específicas que devem ser reconhecidas. A comparação entre crianças, as pressões por desempenho precoce e as expectativas padronizadas são atitudes que devem ser evitadas. Ao valorizar a singularidade de cada criança, cria-se um ambiente mais justo, empático e inclusivo, onde todos têm espaço para ser e crescer no seu tempo.

A abordagem Pikler também contribui significativamente para o fortalecimento de uma cultura de paz e não violência nos ambientes educativos. Ao oferecer cuidados com delicadeza, escuta e presença, o adulto transmite à criança uma mensagem de respeito e acolhimento. Isso reflete diretamente na forma como a criança aprende a se relacionar com os outros: com respeito, empatia e cooperação. Dessa forma, a abordagem Pikler se alinha a princípios de educação humanizadora, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades, mas também a formação ética e emocional do sujeito. No Brasil, a aplicação da abordagem Pikler vem sendo gradualmente incorporada em creches públicas e privadas, principalmente nos centros de educação infantil que buscam uma pedagogia mais centrada na criança. Ainda que existem desafios estruturais e formativos, o interesse por essa proposta cresce, impulsionado por pesquisas acadêmicas, formações de educadores e intercâmbios com experiências internacionais. A formação continuada dos profissionais da educação infantil, a adequação dos espaços e a parceria com as famílias são elementos fundamentais para que a abordagem Pikler possa ser efetivamente implementada com qualidade e coerência.

É importante destacar que a adoção dessa abordagem não exige investimentos financeiros altos ou recursos tecnológicos sofisticados, mas sim uma mudança de olhar e de postura. A sensibilidade do adulto, o tempo dedicado à observação, o planejamento intencional dos cuidados e a valorização da infância como fase legítima da vida são os principais requisitos para que a proposta funcione. Essa perspectiva, quando internalizada, modifica a prática pedagógica de maneira profunda, proporcionando benefícios duradouros para a criança, o educador e a instituição.

Portanto, ao analisar a abordagem Pikler sob uma perspectiva teórica e prática, compreende-se que ela vai além de uma metodologia: trata-se de uma filosofia de cuidado, educação e convivência que reconhece a potência da infância. Ela ensina que cada gesto, cada olhar e cada silêncio têm valor, e que o adulto, ao respeitar a criança como sujeito de direitos, contribui para a construção de uma sociedade mais humana e sensível. A Abordagem Pikler nos desafia a desacelerar, a escutar com atenção e a confiar no processo natural da vida. Em um cenário em que a infância muitas vezes é apressada e instrumentalizada, essa proposta surge como uma alternativa ética e poética, capaz de transformar realidades e promover um futuro mais respeitoso e consciente para as próximas gerações.

Ao considerar a Abordagem Pikler no contexto da formação docente, é imprescindível compreender que essa proposta demanda um novo olhar sobre o papel do educador na primeira infância. A prática baseada no respeito, na escuta e na observação exige profissionais preparados não apenas tecnicamente, mas também emocionalmente. A formação docente tradicional, muitas vezes centrada em conteúdos e práticas dirigidas, ainda carece de uma preparação mais sólida em relação à dimensão do cuidado, da afetividade e do desenvolvimento emocional das crianças. A abordagem Pikler, nesse sentido, desafia o educador a desenvolver competências socioemocionais e éticas, além da capacidade de interpretar o comportamento infantil de forma sensível e sem julgamentos.

O educador que atua inspirado pela perspectiva pikleriana precisa desenvolver uma postura de presença plena, o que implica estar com a criança com atenção real, livre de pressa ou distrações. Isso demanda um trabalho interior, de autoconsciência e autorregulação emocional, pois cuidar exige disponibilidade afetiva. É por isso que a abordagem Pikler também é considerada transformadora para os adultos: ao entrar em contato com os ritmos da infância e os valores do respeito mútuo, muitos educadores passam a rever suas práticas, seus hábitos e suas formas de se relacionar. Essa transformação impacta diretamente o ambiente escolar, que se torna mais humanizado, acolhedor e cooperativo.

Outro ponto que merece destaque é o impacto da abordagem nos vínculos afetivos estabelecidos entre a criança e os adultos. A proposta considera que o vínculo é a base de todo o desenvolvimento saudável. Sem um vínculo seguro, o bebê pode desenvolver inseguranças, medos e comportamentos de retraimento ou agressividade. Os vínculos de qualidade são construídos na previsibilidade, na constância e no respeito. Ao garantir interações afetuosas durante os momentos de cuidado, o educador promove uma base segura para que a criança explore o mundo ao seu redor com confiança.

É nessa base que se estrutura a autoestima, a empatia e a capacidade de construir relações saudáveis ao longo da vida.

A abordagem Pikler também pode ser analisada à luz dos direitos da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem a criança como sujeito de direitos, com voz ativa e dignidade própria. A proposta de Emmi Pikler está em perfeita sintonia com esse marco legal, pois garante à criança o direito ao cuidado com qualidade, ao brincar livre, ao desenvolvimento pleno e à participação nos processos que envolvem sua vida. Em tempos em que a infância sofre com negligência, medicalização excessiva e hiperestimulação, a abordagem Pikler aparece como uma alternativa real e ética de respeito e valorização da criança como pessoa.

Nos últimos anos, as políticas públicas de educação infantil no Brasil vêm reconhecendo a importância das práticas baseadas na escuta da criança e na valorização do brincar. A própria BNCC reforça o papel do professor como observador e mediador das experiências infantis. Contudo, a prática ainda encontra desafios para romper com modelos engessados e autoritários, especialmente em contextos de alta rotatividade de profissionais, falta de estrutura física adequada e ausência de formação continuada. Implementar a abordagem Pikler em instituições públicas, portanto, requer mais do que boa vontade: exige investimento na formação docente, reorganização dos espaços e revisão de paradigmas.

Um dos caminhos possíveis para essa implementação é a inserção de práticas inspiradas em Pikler dentro da rotina das creches e pré-escolas, começando pelos momentos de cuidado. Transformar uma simples troca de fraldas em uma interação significativa, onde o adulto conversa com a criança, explica o que está fazendo e convida-a a participar, já é um avanço significativo. Da mesma forma, adaptar o ambiente para permitir o movimento livre, respeitando os tempos de cada bebê, pode representar uma mudança profunda na qualidade da experiência infantil. Esses pequenos gestos, quando realizados com consciência e intencionalidade, impactam de maneira duradoura a trajetória da criança.

Além do contexto institucional, a abordagem Pikler também pode ser levada para as famílias, por meio de ações formativas, rodas de conversa e orientação parental. Muitos pais e responsáveis, por falta de informação, acabam acelerando o desenvolvimento dos filhos, exigindo que eles sentem, andem ou falem antes do tempo. Isso gera frustração para os adultos e insegurança para os bebês. Quando a família é acolhida e compreende a importância de respeitar o tempo da criança, os resultados aparecem não só no desenvolvimento motor e emocional do bebê, mas também na harmonia da convivência familiar.

É importante, ainda, considerar a abordagem Pikler como uma contribuição para a promoção da saúde mental infantil. Crianças que crescem em ambientes respeitosos, com vínculos seguros e espaço para se expressarem, tendem a desenvolver maior resiliência, equilíbrio emocional e capacidade de lidar com desafios. Em um mundo cada vez mais acelerado e digitalizado, onde o

tempo de brincar livre e a presença dos adultos estão reduzidos, oferecer um ambiente que priorize o ritmo natural da infância torna-se uma forma de cuidado preventivo e promoção do bem-estar. Outro desdobramento relevante da abordagem é sua conexão com outras teorias contemporâneas da educação. A pedagogia de Reggio Emilia, por exemplo, compartilha com Pikler a valorização do ambiente como terceiro educador e da criança como protagonista. Já a pedagogia Montessori também defende a autonomia, o ambiente preparado e o respeito aos ciclos naturais de desenvolvimento. Todas essas propostas, embora com suas particularidades, apontam para a necessidade de uma educação mais centrada na criança, e menos na adultocentria e na performance. Por fim, vale destacar que a abordagem Pikler não é uma receita pronta ou um modelo fechado, mas sim uma proposta aberta, que convida à reflexão contínua e ao exercício constante da escuta, da observação e da ética do cuidado. Ela propõe uma mudança de mentalidade que vai além das paredes da escola, alcançando a forma como nos relacionamos com a infância em diferentes esferas da sociedade. A sensibilidade, o tempo e a confiança são os principais instrumentos de trabalho de quem se inspira nessa abordagem, e sua aplicação exige coragem para romper com práticas padronizadas e disposição para trilhar novos caminhos na educação das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem Pikler representa uma importante ruptura com os modelos tradicionais de cuidado e educação na primeira infância, ao promover uma visão da criança como sujeito competente, ativo e digno de respeito em todas as dimensões de sua existência. Ela propõe uma prática pedagógica que se distancia de ações automatizadas e impessoais, oferecendo, em seu lugar, um cuidado pautado na escuta, na presença consciente do adulto e na valorização do vínculo afetivo. Em um cenário educacional ainda marcado por rotinas mecânicas e pela busca precoce por resultados, refletir sobre essa abordagem é urgente e necessário.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, foi possível compreender que a proposta pikleriana não se restringe ao campo teórico, mas apresenta diretrizes claras e aplicáveis para a construção de uma prática educativa mais ética, sensível e respeitosa. Ela desafia os educadores a repensarem seu papel como cuidadores e observadores, exigindo uma escuta atenta, um olhar livre de julgamentos e uma postura de empatia diante da singularidade de cada criança. A qualidade do vínculo entre o adulto e o bebê, tão central na abordagem, é a base para um desenvolvimento pleno, tanto físico quanto emocional.

As interações realizadas durante os momentos de cuidado cotidiano, como a troca de fraldas, a alimentação ou o banho, deixam de ser ações meramente higiênicas para se tornarem oportunidades de comunicação, confiança e fortalecimento do vínculo. A abordagem Pikler ressignifica esses momentos, mostrando que eles são essenciais para a construção da autoestima, da autonomia e da segurança emocional. O educador, ao adotar essa postura, passa a valorizar a criança como alguém que merece atenção plena e respeito em todas as situações.

Outro aspecto relevante abordado foi a importância do movimento livre. Ao permitir que o bebê explore o próprio corpo de maneira espontânea, sem interferências adultas que o coloquem em posições que ainda não domina, a abordagem favorece um desenvolvimento motor mais saudável, com menos riscos de frustração e sobrecarga. Mais do que uma técnica, essa prática revela uma filosofia de respeito ao tempo interno da criança, ao seu ritmo e à sua capacidade inata de aprender e evoluir por meio da experiência.

Também se destacou o papel da formação docente na implementação eficaz da abordagem Pikler. Para que os princípios dessa pedagogia possam ser vivenciados na prática, é essencial que os profissionais da educação infantil recebam formação continuada, reflexiva e crítica. Além do conhecimento técnico, é necessário desenvolver habilidades emocionais e relacionais, uma vez que o cuidar com qualidade exige do educador sensibilidade, presença e ética. Nesse sentido, a abordagem Pikler não apenas transforma a criança, mas também humaniza e enriquece o próprio educador.

A interface entre a abordagem Pikler e os marcos legais da educação infantil brasileira, como a BNCC e o ECA, também foi evidenciada ao longo do trabalho. Ambas as legislações reforçam o direito da criança ao cuidado com dignidade, ao brincar e à escuta ativa. A proposta de Emmi Pikler, portanto, se alinha a essas diretrizes ao defender que a criança seja protagonista de sua trajetória de desenvolvimento, sempre em ambientes seguros, afetivos e estimulantes.

Ainda que os desafios para a implementação da abordagem Pikler sejam inúmeros, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e estrutural, sua aplicabilidade é possível por meio de pequenos gestos e mudanças de postura. Iniciativas como reorganizar o ambiente da sala, respeitar os tempos das crianças ou transformar os momentos de cuidado em interações significativas já representam um avanço importante. A abordagem não exige materiais sofisticados ou tecnologias avançadas, mas sim uma mudança de mentalidade e de olhar sobre a infância.

Por fim, pode-se afirmar que a abordagem Pikler oferece uma poderosa contribuição para a construção de uma educação infantil mais sensível, afetiva e centrada na criança. Ela rompe com a lógica do adultocentrismo e propõe uma pedagogia do respeito, da escuta e da confiança. Ao compreender que a criança é um ser capaz, que aprende com o corpo, com o outro e com o ambiente, o educador se torna um facilitador do desenvolvimento, um parceiro da infância.

Portanto, estudar e aplicar os princípios da abordagem Pikler é um ato político e ético. É escolher estar ao lado da infância em sua forma mais autêntica e potente. É promover uma educação que acolhe, escuta e respeita. E, acima de tudo, é apostar na construção de um futuro mais humano, justo e sensível, começando pelos pequenos gestos do presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Coelho de. ***Cuidar e educar na educação infantil: o desafio da integração das ações***. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças (Orgs.). **Organização do espaço na educação infantil: a estética como experiência**. 11. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

BERGER, Evelyn. **Emmi Pikler: uma abordagem respeitosa com bebês e crianças pequenas**. São Paulo: Phorte, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

DANTAS, Heloysa. **A criança na fase inicial da vida: cuidando e educando na creche**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, Eliane Nunes. **Corpo e movimento na educação infantil: por uma pedagogia do sensível**. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PIKLER, Emmi. **Dar tempo ao tempo: o respeito pelo ritmo individual das necessidades e competências do bebê**. Lisboa: Instituto Pikler Lóczy, 2010.

SOUZA, Renata Meirelles. **Brincar: o que as crianças têm a dizer**. São Paulo: Terceiro Nome, 2019.

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS



CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHALLENGES AND NEW PERSPECTIVES

TATIANA SILVA E SOUSA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Unicsul – Universidade Cruzeiro do Sul (2008); especialista em Educação Infantil e Cultura pela Faculdade UNIFAI – Centro Universitário Assunção (2018); Professora de Ensino Fundamental I – no CEU EMEF LAJEADO.

RESUMO

O presente artigo foi elaborado para responder à seguinte questão: Como estimular na Educação Infantil, a criatividade e imaginação de crianças de 4 e 5 anos de idade, por meio de experiências e aprendizagens que estejam pautadas num currículo bem estruturado e com intenções educativas claras. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, dando origem a uma discussão teórica, fundamentada por ideias de autores, tais como: Vygotsky (2014); Zabalza (1998); Edwards, Gandini e Forman (2015) e para complementar, a Base Nacional Comum Curricular foi empregada. Inicialmente, foram conceitualizados neste trabalho os termos criatividade e imaginação. Na sequência, o espaço, bem como os materiais empregados foram indicados como elementos que interferem no desenvolvimento da imaginação e da criatividade na Educação Infantil. Por fim, houve uma breve explanação das abordagens de Reggio Emilia, que revelaram a importância do estímulo ao protagonismo infantil para o estabelecimento de ideias e produções criativas. Para concluir, a imaginação e a criatividade precisam estar presentes nas formas de pensar e de atuar nas crianças. Quanto mais amplo for o repertório de saberes e de experiências, algo a ser estimulado na organização dos espaços, nas ações docentes e previsto no planejamento pedagógico, mais a criança amplia conhecimentos significativos na vida escolar.

Palavras-chave: Imaginação; Criatividade; Educação Infantil; Ações docentes.

ABSTRACT

This article was developed to answer the following question: How to stimulate the creativity and imagination of 4- and 5-year-old children in Early Childhood Education, through experiences and learning that are guided by a well-structured curriculum with clear educational intentions. To this end, a bibliographical search was conducted, giving rise to a theoretical discussion, grounded in the ideas of authors such as Vygotsky (2014); Zabalza (1998); Edwards, Gandini, and Forman (2015). To complement this, the National Common Core Curricular was used. Initially, the terms creativity and imagination were conceptualized in this work. Subsequently, space and the materials used were identified as elements that influence the development of imagination and creativity in Early Childhood Education. Finally, there was a brief explanation of the Reggio Emilia approaches, which revealed the importance of encouraging children's protagonism for the establishment of creative ideas and productions. In conclusion, imagination and creativity must be present in children's ways of thinking and acting. The broader the repertoire of knowledge and experiences—something that should be encouraged in the organization of spaces, in teaching activities, and anticipated in pedagogical planning—the more children gain meaningful knowledge in school life.

Keywords: Imagination; Creativity; Early Childhood Education; Teaching Activities.

INTRODUÇÃO

A questão de pesquisa que se pretende responder é: Como estimular na Educação Infantil, a criatividade e imaginação de crianças de 4 e 5 anos de idade por meio de experiências e aprendizagens que estejam pautadas num currículo bem fundamentado e com intenções educativas claras.

Tendo em foco o estímulo da imaginação e da criatividade na primeira infância, foram realizadas neste trabalho aproximações com a abordagem de Reggio Emilia, que se referem às múltiplas possibilidades de representações infantis por meio de diferentes linguagens; foram estudados espaços e formas de organização na rotina escolar e evidenciados aspectos do documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de maneira a fundamentar e fomentar novas práticas pedagógicas para defender o estímulo à criatividade na primeira infância.

O objetivo geral do trabalho é analisar quais contribuições obtidas pelas escolas da Reggio Emilia podem oportunizar práticas pedagógicas que de fato estimulam a imaginação e a criatividade na Educação Infantil, especialmente nas crianças de 4 a 5 anos de idade, sem perder de vista as orientações da BNCC. Tal faixa etária foi selecionada por ser um período da vida em que a função simbólica se estabelece de maneira mais marcante, visto que a criança traz significado para o desenho que ela faz, fala com mais propriedade e interação com a sua realidade, inicia o entendimento do mundo letrado e o “mundo faz de conta” e suas brincadeiras estão mais estruturadas. Afinal, é indispensável promover atividades livres que estimulem o “fazer criativo” na sala de aula e que garantam o estímulo à imaginação e criatividade a todos os alunos, respeitando suas diferenças, seu conhecimento prévio e suas opiniões.

É essencial que pesquisas sobre novas práticas pedagógicas em que as crianças possam manifestar seus saberes e experiências de forma simbólica, com base na imaginação e na criatividade, sejam realizadas para que haja potencialização do desenvolvimento infantil e do trabalho educativo realizado.

Para tanto há de se considerar que existem diretrizes essenciais na formulação da proposta pedagógica expressas, por exemplo, na mencionada BNCC. Nela estão citados os campos de experiências, não sendo possível dispensá-los do currículo a ser construído, e eles estão apresentados a seguir.

São 5 os campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A previsão é que seja construído um currículo que possibilite a integração com as aprendizagens essenciais, tendo a criatividade garantida em todas as experiências no ambiente escolar.

Enfim, este trabalho se justifica porque pretende mostrar à importância do estímulo da criatividade e da imaginação com vistas ao desenvolvimento cognitivo das crianças por meio de sugestões didáticas que levem a propostas pedagógicas de modo a valorizar os conhecimentos prévios do aluno.

A ideia é proporcionar a elas a ampliação do universo de experiências, conhecimentos e aquisição de suas habilidades para diversificar e consolidar novas aprendizagens, tomando o aluno como protagonista desta interação. Este estudo está alicerçado em uma pesquisa bibliográfica, ou seja, consta aqui uma discussão teórica baseada em dados que poderão contribuir para a construção de um currículo voltado a práticas educativas que incentivem o emprego da criatividade e imaginação, com a troca de saberes entre o educando e os professores na Educação Infantil.

Foram utilizadas nesta pesquisa obras de autores, tais como: Vygotsky (2014); Vasconcelos (Org.) (2001); Miel (1972); Zabalza (1998); Edwards, Gandini e Forman (2015) e o seguinte documento oficial: Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Educação Infantil) e entre outros artigos que foram de grande importância para a construção desta pesquisa.

O trabalho está composto por três seções que estão estruturadas da seguinte forma: a primeira seção desvenda o significado do conceito “criatividade”, para desenvolvê-la na escola. A segunda seção explora tempos, espaços e formas de organização na rotina escolar, que tem como objetivo proporcionar às crianças um ambiente que estimule a criatividade. Por fim, a terceira seção identifica possibilidades e perspectivas do fazer criativo na Educação Infantil.

CRIATIVIDADE: DESVENDANDO SEU REAL SIGNIFICADO

“A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a

imaginação abrange o mundo inteiro”.

Albert Einstein (1931, p. 97)

A palavra criatividade, de acordo com o dicionário *Houaiss*, indica qualidade ou característica de quem ou do que é criativo. Porém, a criatividade não surge por acaso e não é exclusiva aos gênios. A função criadora, como Vygotsky (2014, p.30) menciona, é uma atividade humana que cria algo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior ou uma construção da mente que auxilia a criança no processo de desenvolvimento de suas habilidades.

A origem da criatividade é resultado de uma série de reações que ocorrem em vários locais do cérebro, sejam eles do lado direito ou do lado esquerdo. Estas ações dependem de uma estrutura, que por sua vez, desencadeia a organização das informações e gera a criatividade.

O processo criativo e a imaginação constituem na projeção de ideias, fazendo com que elas saiam da realidade para o imaginário (imagem e ação) e se manifestem em crianças com idade correspondente à chamada primeira infância, de diferentes formas. Uma delas ocorre na invenção de brincadeiras, nos jogos, nos amigos imaginários, nos personagens em histórias, nas danças, em reproduções artísticas ou até mesmo no contato com objetos.

Vivenciar sentimentos como o medo de alguém que não existe ou de um lugar, alegria e satisfação por imaginar algo que lhe agrada, tristeza por receber uma resposta negativa de algo que a criança imagina ser positivo a ela, raiva por não ter ou ganhar aquilo que a criança imagina que vai deixá-la feliz, também colaboram para o processo criativo. Outras manifestações, como transformar ou inovar algo para atribuir significado, também estimula o processo imaginativo na criança.

A imaginação e a ação criativa estão presentes em todas as interações que as crianças estabelecem e, em cada período da infância, há uma forma própria de criatividade. Desde a primeira infância, a partir de estímulos direcionados para o seu desenvolvimento a criança tem a capacidade de observar o seu entorno, assimilar conhecimentos, construir representações do que percebe sob a forma de imagens que vão sendo articuladas e dão origem a uma capacidade de abstração cada vez mais aprimorada.

Nota-se a importância dos conhecimentos prévios dela, afinal, quanto mais rica é a interação da criança com o seu meio físico e social, mais ela desenvolve recursos para lidar com ele, sejam eles cognitivos, emocionais ou sociais, de forma criativa. O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas também é um órgão combinatório, criador, capaz de elaborar e reelaborar a partir de experiências passadas:

No cérebro ocorre algo semelhante ao que acontece com uma folha de papel quando a dobramos ao meio; no lugar da dobra fica uma marca que é o resultado da modificação produzida; a marca da dobra ajudará na repetição dessa mesma modificação no futuro. Basta soltarmos a folha para que ela dobre no mesmo lugar onde ficou a marca. (VIGOTSKI, 2014, p.2)

Neste trecho, Vygotsky mostra que desde o nascimento da criança, ela se envolve com seu meio e nele estabelece interações que são proporcionadas a ela, seja pelo contato com familiares, no momento do banho ou da alimentação e por meio desta troca inicia-se o processo de imaginação que está totalmente correlacionado com a ação criativa.

Observa-se que a imaginação é a capacidade de representação por intermédio do pensamento, é um impulso real da criatividade e não podemos falar do processo criativo sem mencioná-la. Para compreender mais profundamente o mecanismo da criatividade convém observar o vínculo que existe entre a fantasia e a realidade no comportamento das crianças desde a infância precoce, que caracteriza a seguinte relação: a criança cria uma realidade internalizando-a, mas também transformando-a e aprimorando-a. Portanto, do mesmo modo que a imaginação se apoia na experiência da criança, a experiência pode ser construída da imaginação.

Percebe-se que a imaginação é desencadeadora de toda atividade criadora e manifesta-se em cada período da infância e em todos os aspectos da vida, sejam eles: cultural, emocional e cognitivo, possibilitando a criação artística, científica e intelectual nas crianças. O que a criança vê ou ouve constitui os primeiros pontos de apoio para sua criatividade futura, quanto mais a criança experimentar, aprender e assimilar e quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição, mais ela desenvolverá sua atividade imaginativa e sua evolução criativa. De acordo com Vygotsky (2004, p.21) “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”.

Outra característica do processo criativo, não menos importante é: o surgimento espontâneo de imagens, que acontece repentinamente, sem causas óbvias de uma função inconsciente do cérebro, que impulsiona o processo imaginativo da criança e faz com que ela estruture seus pensamentos, ideias e fantasias para ampliar sua criatividade. A criança no processo criativo busca novas representações para significar os diversos aspectos do seu mundo, e nele consiste a atividade do sonhar, imaginar e criar seja por meio de ações, interações concretas ou por meio do surgimento de imagens no processo de construção da ação criativa, característica essa comum a todos, independentemente de seu talento ou estágio de desenvolvimento:

Se considerarmos que a criação consiste, em seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo, é fácil chegar à conclusão de que todos podemos criar em maior ou menor grau e que a criação é acompanhante normal e permanente do desenvolvimento infantil. (VIGOTSKI, 1982, p.46)

O progresso da ação criativa na primeira infância ocorre em todas as crianças, às vezes mais, às vezes menos, mas sem nenhuma distinção e percebemos que seu progresso depende da interação que a criança estabelece com seu meio, por isso, o papel do adulto e do professor, dentro do âmbito de sala de aula, são de grande importância na fase escolar do aluno.

Quando a criança inicia a vida escolar, tem a oportunidade de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, características estas que favorecem o desenvolvimento criativo dentro da escola de forma natural e espontânea e são garantidas na Base Nacional Curricular Comum:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BNCC, 2017)

A criança na idade escolar necessita desenvolver e exercitar plenamente sua criatividade com intervenções e ambientes pedagógicos favoráveis, que tem como objetivo exercitar a atividade criadora por meio de histórias, desenhos, teatro, músicas, brincadeiras, interações e também não podemos esquecer que é preciso proporcionar às crianças momentos que elas sejam espontâneas, que se arrisquem quando possível e atividades livres, sejam elas artísticas ou não, pois estas interações têm um papel fundamental à expansão da atividade imaginativa e criativa na criança. Vale ressaltar que o professor precisa despertar a curiosidade em seus alunos e promover a pluralidade de ideias, em um ambiente onde todos são considerados e respeitados.

Fica claro então, que o professor dentro de uma equipe pedagógica, precisa planejar, refletir, mediar práticas pedagógicas e as interações estabelecidas no ambiente escolar, garantindo a diversidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno de todas as crianças e dar a oportunidade de o aluno vivenciar experiências em que ele construa uma estratégia a uma situação problema. Tais aprendizados, quando bem elaborados, baseados nos conhecimentos prévios do educando e envolve-o na proposta pedagógica, faz com que o desenvolvimento da ação criativa aconteça.

As intervenções educativas devem acontecer inclusive em situações como a brincadeira. A importância do brincar na construção do processo criativo na primeira infância é indiscutível. Desde o início do século XX, grandes pesquisadores como Vygotsky e Piaget chamam a atenção para a grande influência da atividade lúdica no desenvolvimento da criatividade, e integrar-se quanto ao papel do brincar na evolução do processo criativo implica em pensar também que por meio desta interação o professor desenvolve o crescimento do processo imaginativo, da representação mental, da linguagem e inclusive a aceitação de regras. Quando a criança brinca, ela explora e expande o real e dentro desta brincadeira ela estabelece regras que futuramente irão ajudá-la no entendimento de jogos ou brincadeiras mais complexas, como por exemplo, o futebol ou algum jogo de cartas.

A instituição de ensino deve assegurar a educação numa perspectiva criadora, em que a brincadeira possibilite o estabelecimento de formas de relação com o outro, de apropriação e produção de cultura, do exercício da decisão e da criação. Sempre que as crianças mostram interesse em brincar somente entre elas, o professor tem uma excelente oportunidade para observar e registrar como elas se organizam no grupo, suas competências na brincadeira, ou mesmo para observar uma criança que esteja lhe chamando a atenção. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES – PMSP, 2007, p.54)

A equipe pedagógica e todos os envolvidos na vida escolar do aluno devem se apropriar do significado e da importância que a imaginação e a ação criativa têm na primeira infância, onde possam proporcionar uma prática pedagógica inovadora voltada às múltiplas linguagens, em que o aluno tenha a liberdade de expressão e espaços para imaginar, criar e brincar livremente. Por meio

da brincadeira e desta interação a criança dá um novo sentido ao meio que ela se encontra, e naturalmente ela desenvolve-se no ambiente escolar.

Uma proposta pedagógica que prioriza este desenvolvimento faz uma grande diferença, pois desta maneira, o aluno enxerga o processo de ensino-aprendizagem de uma forma prazerosa. Desta forma, precisamos garantir na vida escolar da criança, oportunidades para ela desenvolver sua imaginação, fantasia e criatividade.

TEMPOS E ESPAÇOS PARA O FAZER DA CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A criatividade exige que a escola do saber encontre conexões com a escola da expressão, abrindo as portas (este é nosso slogan) para as cem linguagens das crianças”.

Malaguzzi (2016, p. 82.)

Desde que a criança nasce ela é capaz de interagir com o ambiente que se encontra, e tais interações são de grande impacto para a construção da ação criativa, para isso, o ambiente escolar e principalmente a sala de aula precisam colaborar para que a criança possa imaginar, inventar, criar e ressignificar, pois na interação com o espaço, a criança desenvolve aspectos: físicos, cognitivos, afetivo e criativo.

A equipe pedagógica deve ter como objetivo desenvolver uma organização funcional nos ambientes destinados à Educação Infantil, mas antes disso, se faz necessário entender o que de fato, significa o termo espaço.

Na sua concepção mais comum, para o termo espaço significa:

“Extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo”. Tal definição dá-nos uma ideia (*sic*) do espaço como algo físico, ligado aos objetos que são elementos que ocupam o espaço. Segundo o professor Enrico Battini, da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Turim, estamos acostumados a considerar o espaço como um volume, uma caixa que poderíamos até encher. No entanto, o mesmo autor diz que “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo”. (ZABALZA, 1998, p.230)

Zabalza apresenta uma observação de grande importância para a construção do espaço pedagógico: estamos lidando com vidas que irão interagir com este ambiente, e para a criança, o espaço escolar proporciona diferentes sensações, sendo possível estimular a imaginação e criatividade nos alunos. A elaboração de uma área destinada à Educação Infantil deve pensar no enriquecimento das experiências, uma estrutura que dá oportunidade para aluno vivenciar suas fantasias, explorar o mundo que o cerca, ele interage, internaliza e cria uma história.

O ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender. (LOUGHLIN, 1987, p.16 *apud* ZABALZA. 1998, p.237).

Nessas circunstâncias, é fundamental que a organização dos espaços pedagógicos

destinados à Educação Infantil tenham algumas características, como por exemplo: elementos que adequam possibilidades para implementação e organização do espaço; o papel do professor, que promove a interação do aluno com o espaço; os modelos de organização do ambiente que promovam o desenvolvimento da imaginação e criatividade e critérios de organização, em que o educador considere a sala de aula como um local flexível, sendo que esta movimentação precisa estar de acordo com a proposta pedagógica, de modo que as crianças vivenciem momentos para expressar-se livremente e idealizar novas experiências.

Quando pensamos na criança como um ser criativo, podemos ajudá-la a dar um novo sentido na vivência escolar, visto que ela atua sobre o local que se encontra e essa interação contribui para a construção do processo criativo do aluno. O modelo educativo das salas de aula deve abarcar espaços que estimulem a autonomia e a aprendizagem por descobrimento. Os materiais e ambientes devem estar dispostos para desenvolver a exploração, a experimentação e descobertas sobre o entorno, que estimulem a criatividade.

De acordo com a BNCC, a organização do espaço escolar deve proporcionar às crianças, momentos em que elas possam: observar, questionar, levantar hipóteses, assimilar valores, construir e se apropriar do conhecimento por meio de ações e interações com o mundo físico e social. Desta forma a criança deve ser estimulada a criar e desenvolver suas ideias em uma atmosfera criativa num ambiente escolar que disponha de recursos necessários para o desenvolvimento das características citadas acima e também fazer com que as crianças tenham a liberdade de explorar suas ideias e tomar decisões.

Como citado por Zabalza, as crianças precisam assumir pontos de vista diferentes ao que elas estão acostumadas, com isso, a experiência cotidiana é elevada a outra categoria, convertendo-se em conhecimento, que está totalmente relacionado ao processo criativo existente na primeira infância, ou seja, a criança que é estimulada a brincar, explorar, criar, recriar e vivenciar novas situações, internaliza e aprende com mais facilidade.

O espaço criativo exige um ambiente flexível, original e que dê autonomia aos alunos. A criança precisa sentir-se segura para compartilhar seu ponto de vista, pensamento, opinião, explorar suas ideias, sem medo de qualquer tipo de exposição negativa. Faz-se necessário garantir a todos os alunos um ambiente de respeito em que a criança possa desenvolver-se livre de qualquer rejeição, intimidação ou seja tolhida.

No que se refere ao espaço físico, a escola precisa de um mobiliário que facilite a interação da criança com o ambiente e seus educadores, e que proporcione uma boa dinâmica de diferentes atividades (trabalhar com todas as crianças ao mesmo tempo, ou com diferentes grupos). Este ambiente deve contribuir para que a criança construa a sua própria percepção de espaço. Sendo assim, a maneira de organizar o espaço constitui em si mesma, um estímulo ao desenvolvimento da ação criativa, pois por intermédio dele a criança se permite imaginar novos espaços, criar e apresentar

novas ideias.

Como critérios indispensáveis de organização no espaço escolar são necessários levar em consideração vários aspectos quanto à estruturação da área. O ambiente escolar precisa ser organizado em diferentes áreas de trabalho, que favoreçam a autonomia do aluno e a escolha por parte da criança, pois cada espaço oferece um conjunto de materiais e oportunidades de trabalho.

No que se refere à transformação e delimitação clara das áreas, os espaços devem estar claramente demarcados, para a criança distinguir os limites que ela tem diante daquele ambiente e, ao mesmo tempo, ser flexível o bastante para permitir uma rápida e fácil transformação. Sendo assim, a sala de aula com uma delimitação clara e adaptável contribui para a organização mais definida e favorece a independência das crianças, tanto o espaço como os materiais devem ser acessíveis para que elas possam usá-los sozinhas.

Sobre a segurança, todos os materiais e espaços no ambiente escolar devem garantir ausência de riscos aos alunos e deve existir um ambiente que contemple as necessidades de cada criança, sejam elas físicas ou cognitivas.

Quanto à diversidade e polivalência, são indispensáveis áreas que possibilitem a realização de atividades concretas, vivências de múltiplas experiências, áreas que incentivem o fazer criativo individual, em grupo, a realização de atividades em diferentes posições corporais e todas elas devem contemplar os campos de experiência, como foram citados na BNCC.

Por fim, a contemplar a pluralidade é preciso ter no ambiente escolar elementos que mostrem a diversidade social, cultural e étnica, onde as crianças possam conhecer novas culturas e ter uma referência com a sua realidade.

Quanto à decoração do ambiente, Zabalza cita que a sala de aula pode ser decorada de um modo que eduque a sensibilidade estética infantil, que possibilite potencializar o processo criativo das crianças por meio da harmonia das cores, apresentação dos trabalhos realizados em sala e elementos decorativos como quadros, esculturas, colagens. A escola deve ser atrativa aos alunos, um lugar onde as crianças possam se aproximar de diferentes épocas e culturas e tornar-se um ser criativo, com um rico repertório artístico. O cenário é por si mesmo um “educador” que está em contato diariamente com o aluno.

Diante dos modelos de organização na sala de aula, verificados para esta pesquisa, o que mais se adequa ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade são os chamados: territórios pessoais e cantos de atividades, conforme pontuou Zabalza (1998). Neste espaço escolar, a sala de aula apresenta mesas e cadeiras, mas também, áreas de atividades ou cantos destinados aos jogos, biblioteca, fantasias, brincadeiras de faz de conta e construção, entretanto toda a proposta curricular é coerente com a organização deste espaço. O professor é responsável em realizar a organização dos materiais nos cantos, promovendo atividades em que as crianças interajam com eles e o modo de acesso aos espaços (ora livremente, ora direcionado).

Cabe aos educadores identificar formas de organização escolar na rotina da Educação Infantil que priorizem o fazer criativo em todas as crianças, independente se o local atual está ou não dentro das características aqui apresentadas, por isso se faz necessário ressignificar e pensar em uma proposta curricular que permita que este espaço seja atrativo, de modo que a criança se identifique e permita sua atuação neste ambiente de ensino aprendizagem.

POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DO FAZER CRIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.”

Jean Piaget (1970, p. 53)

O fazer criativo está diretamente relacionado aos estímulos que as crianças recebem desde o seu nascimento e que são intensificados na Educação Infantil, com as interações que acontecem no espaço escolar e nas trocas de experiências entre os alunos e a equipe pedagógica.

A elaboração de um currículo bem estruturado e que prevê, dentre alguns aspectos, o incentivo da imaginação e da criatividade no ambiente escolar, é o que rege a BNCC, para o desenvolvimento na primeira infância. Nesta direção, a abordagem da cidade Reggio Emilia é um bom exemplo de proposta pedagógica.

Reggio Emilia é uma cidade que está localizada no nordeste da Itália, hoje com aproximadamente 170.000 habitantes. Seu sistema educacional foi fundado pelo pedagogo e educador Loris Malaguzzi, após a Segunda Guerra Mundial.

A princípio as mães da cidade de Villa Cella, próximo a Reggio Emilia, se reuniram para montar novamente a escola para seus filhos, então, venderam objetos que restaram da guerra para levantar a verba necessária, tiveram um terreno que lhes foi doado e assim começou a história deste momento educacional na cidade. Com a ajuda de Malaguzzi, elas reconstruíram o sistema de ensino para a Educação Infantil. Ele atuou por muitos anos como Diretor do Sistema de Reggio Emilia de Educação Municipal voltado a Primeira Infância (de 0 a 6 anos), que não condiz com o modelo de escola particular e sim em um contexto municipal, ou seja, sem custos às famílias.

Mesmo diante do cenário histórico referido, as escolas deste sistema de ensino eram abertas a todas as crianças, sem nenhum tipo de restrição como deficiências físicas ou cognitivas, algo que permanece até os dias atuais.

As aulas são ministradas em dois turnos (manhã e tarde) e não possuem disciplinas como linguagem, matemática, pois elas são propostas, no dia a dia com as crianças.

Como principal característica, o sistema de ensino em Reggio Emilia utiliza pequenos grupos de alunos para elaboração de projetos pedagógicos que surgem, muitas vezes, das próprias crianças. Uma turma de 20 alunos pode ter de 4 a 5 pequenos projetos acontecendo de forma simultânea e

para auxiliar neste contexto, dois professores trabalham com a mesma turma por três anos a fim de registrar todo o desenvolvimento do grupo.

O trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. (KATZ, 2016, p.37).

Durante a realização desses projetos, existem dois pontos que devem ser mencionados. O primeiro é a relação do professor com o aluno, pela parceria entre eles. O professor não é detentor do conhecimento e sim colaborador, pois assim como ele as crianças trazem contribuições de grande significado para o desenvolvimento do grupo. O papel do professor é o de oportunizar descobertas, estimular o diálogo, ouvir o outro e levar a criança a refletir sobre o seu objetivo.

O segundo ponto é sobre a importância que os registros do professor possuem. São por meio deles, que a equipe pedagógica consegue realizar uma sondagem sobre os pontos positivos do projeto, sobre o que pode ser melhorado, como as crianças desempenharam as tarefas e como avançar com cada uma delas. Este trabalho permite aos educadores, refletirem e aprimorarem suas práticas pedagógicas.

Nota-se que é possível estabelecer um paralelo com a BNCC (2017), pois parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar, monitorar o conjunto das práticas, interações e registrar. O que é percebido nas práticas pedagógicas que envolvem as ações infantis.

Na Reggio Emilia, além do professor e seus auxiliares (já mencionados), existem dois profissionais que atuam no desenvolvimento desta proposta pedagógica, um deles é chamado de Pedagogo, termo este que não possui uma tradução exata. De acordo com Filippini (2016, p.117) “poderíamos pensar em coordenador pedagógico ou conselheiro educacional, mas nenhuma dessas palavras é exatamente correta”.

As funções do Pedagogo são inúmeras, entre elas notamos a atuação diante de questões administrativas como a troca de informações com o que está acontecendo dentro da unidade escolar (atribuições, horários, responsabilidades da equipe), pontuar avanços na teoria e na prática educacional e nos acontecimentos políticos que possam envolver a escola e também na comunicação entre os visitantes estrangeiros. Também é de responsabilidade do Pedagogo, atuar em parceria com os professores, para buscar novas propostas para o constante desenvolvimento profissional da equipe.

Outro profissional que atua na dinâmica das aulas em Reggio Emilia, é o Atelierista. Este educador com formação em Artes tem a função de auxiliar no desenvolvimento da proposta curricular, como também registrar e documentar as vivências realizadas no ateliê, ambiente este que é mobiliado com diferentes recursos para utilização das crianças e de grande importância para o estímulo da imaginação e da criatividade.

O ateliê serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças

podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. (VECCHI, 2016, p. 124)

A linguagem visual é amplamente estimulada, a criança é convidada a vivenciar experiências em um ambiente que fomenta a curiosidade, onde ela pode construir ideias, ter contato com diferentes materiais, texturas, local este que estimula e leva a criança a ampliar suas habilidades criativas. A arte deve ser uma ferramenta para o desenvolvimento de competências destinadas à primeira infância, no ambiente escolar.

Este modelo educacional encoraja as crianças a explorarem seu ambiente e se expressarem por meio de múltiplas linguagens, que podem incluir: palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações, músicas, que vai ao encontro com os pressupostos da BNCC (2017) algo constatado no seguinte trecho: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”.

É importante ressaltar que durante o desenvolvimento das aulas em Reggio Emilia, a colaboração da família é bastante significativa, elas estão presentes na vida escolar dos alunos e atuam em parceria na relação entre os educadores e as crianças.

Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão. O enfoque oferece-nos novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do professor, sobre a organização e o gerenciamento da escola, sobre o desenho e o uso dos ambientes físicos, e sobre o planejamento de um currículo que guie experiências de descobertas conjuntas e solução de problemas de forma aberta. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.24-25).

Nesta citação percebe-se uma relação com a Base Nacional Curricular Comum (2017) que orienta: “a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. A instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade”.

A elaboração desta proposta pedagógica em Reggio Emilia tem como principal objetivo considerar o aluno como protagonista nas interações vivenciadas na primeira infância. O desenvolvimento da imaginação e da criatividade está totalmente relacionado a esta interação, que proporciona ao aluno: explorar, construir e ressignificar ideias, fazer descobertas e mudar seu ponto de vista para construir seu conhecimento de uma forma significativa, que faça sentido à criança. Conforme citado por Malaguzzi em entrevista com Gandini (2016, p. 81) “a criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecimento”.

Já a Base Nacional Curricular Comum, garante que é necessário desenvolver integralmente todos os alunos, para que eles tenham a capacidade de enfrentar mudanças, desafios, e situações complexas. Observa-se que a abordagem pedagógica elaborada por Malaguzzi vai ao encontro com

a BNCC em vários aspectos, pois ambos visam exercitar a curiosidade, investigar causas dos fenômenos estudados, elaborar e testar hipóteses, formular, resolver problemas e a criar soluções.

Cabe aos educadores, encontrar um caminho que esteja de acordo com as políticas públicas do país e que proporcione aos alunos, ricas experiências: na primeira infância, onde as crianças possam desenvolver sua criatividade e os objetivos de aprendizagem, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular.

Produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam de ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um *protagonista*. (EDWARDS e FORMAN, 2016, p. 281).

É necessário dar liberdade aos nossos alunos, eles precisam explorar novas experiências que estejam distantes do seu dia a dia para ampliar seu repertório, sua imaginação e sua criatividade. O educador precisa ouvir, observar e respeitar a criança como um ser social, ela precisa se expressar, argumentar, brincar, interagir com o espaço e com outras crianças. Na primeira infância, a criança precisa ser criança em todas as competências e habilidades destinada a ela.

Por mais que a leitura, a escrita e o raciocínio lógico estejam interligados no processo de construção do conhecimento na Educação Infantil, tais habilidades devem acontecer naturalmente dentro do currículo destinado à primeira infância. Nesta fase escolar, os alunos devem ser estimulados a criar, imaginar e se tornar um cidadão global que tenha contato com diferentes linguagens e culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta produção foram obtidas informações que respondem ao problema de pesquisa presente na seguinte questão: Como estimular na Educação Infantil, a criatividade e imaginação de crianças de 4 e 5 anos de idade por meio de experiências e aprendizagens que estejam pautadas num currículo bem fundamentado e com intenções educativas claras.

A ação criadora, termo utilizado por Vygotsky que representa a criatividade, é uma atividade que acontece em vários locais do cérebro, estas ações dependem de uma estrutura que organiza as informações e gera criatividade. O processo criativo se constitui na projeção de ideias, fazendo com que elas saiam do imaginário para o concreto (imagem e ação).

A criança, desde o seu nascimento, interage com a sua família, com o seu ambiente e recebe estímulos para o seu desenvolvimento, então por meio desta troca inicia-se o processo criativo. Quanto mais a criança experimentar, aprender, vivenciar e quanto mais elementos da realidade ela tiver à sua disposição, mais ela desenvolverá sua ação criativa.

Nota-se que as interações que a criança estabelece na primeira infância, norteiam o desenvolvimento da ação criativa, e o ambiente em que ela se encontra é de grande importância.

Quanto mais rica é a interação da criança com o seu meio físico e social, mais ela desenvolve recursos para lidar com ele, sejam eles cognitivos, emocionais ou sociais.

Zabalza reforça que estamos lidando com vidas que irão interagir com o ambiente, e para a criança, o espaço escolar proporciona diferentes sensações. As áreas destinadas à Educação Infantil devem ter uma estrutura que dá a oportunidade ao aluno de exercitar a curiosidade, investigar causas dos fenômenos estudados, elaborar e testar hipóteses, formular, resolver problemas e a criar soluções.

O espaço criativo exige um ambiente seguro, flexível, com áreas que possibilitem a realização de diferentes atividades, com espaços claramente demarcados que favoreçam a autonomia do aluno e que mostrem a diversidade cultural, étnica e social, onde os alunos possam conhecer novas culturas e outras referências.

Sobre os documentos nacionais que norteiam o desenvolvimento de um trabalho educativo na Educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular defende propostas que levam as crianças a explorar, conhecer, sentir, observar, refletir em atividades diferentes e desafiadoras que estimulem habilidades criativas.

Um modelo pedagógico que vai de encontro com o desenvolvimento da criatividade na primeira infância e com a BNCC, é a abordagem elaborada na cidade de Reggio Emilia. Ele foi elaborado pelo pedagogo Loris Malaguzzi, que defende uma educação humana que proporciona às crianças experiências em seu cotidiano escolar para estimular o desenvolvimento de habilidades, por meio de situações acolhedoras e criativas. Neste contexto, o professor, o ateliêrista e o pedagogo (integrantes da equipe pedagógica em Reggio Emilia) têm a grande responsabilidade em elaborar a prática baseada num currículo que defende a criança como protagonista.

A criança deve ter a oportunidade de interagir com diferentes formas de linguagens, seja por meio da arte, das interações com o meio e com o espaço, ela amplia seu repertório criativo na primeira infância.

Observa-se que é possível desenvolver e estimular a imaginação e a criatividade na Educação Infantil, mediante experiências significativas, por meio da linguagem visual, artística e autônoma, onde a criança tem a total liberdade de expressar-se, interagir com o outro e com o espaço, sendo respeitada em todas as manifestações do seu desenvolvimento.

É essencial que pesquisas sobre novas práticas pedagógicas em que as crianças possam manifestar seus saberes e experiências de forma simbólica, com base na imaginação e na criatividade, sejam realizadas para que haja potencialização do desenvolvimento infantil e do trabalho educativo realizado.

Portanto, pode-se concluir que o desenvolvimento da imaginação e da criatividade na primeira infância, precisa ser estimulado nas escolas, por meio de uma proposta curricular que considere o repertório dos alunos, priorize as diferentes formas do brincar, a exploração de materiais, espaços diversos e promova interações com todo grupo escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular (BNCC)*. Brasília, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso 16 ago. 2025.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.culturatura.com.br/docsed/12%20orientcurr%20psp-ei.pdf>. Acesso 16 ago. 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FURTH, Hans G.; WACHS, Harry. *Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral*. São Paulo: IBRASA, 1979.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. *Minidicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

MIEL, Alice. *Criatividade no ensino*. São Paulo: IBRASA, 1972.

VASCONCELOS, Mário Sérgio (Org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NEUROEDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E APLICAÇÕES PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR PARA UMA APRENDIZAGEM MAIS EFICAZ E INCLUSIVA



NEUROEDUCATION: CONTRIBUTIONS, CHALLENGES AND PRACTICAL APPLICATIONS IN THE SCHOOL CONTEXT FOR MORE EFFECTIVE AND INCLUSIVE LEARNING

TATIANA SOUZA GOIS SALGADO

Graduação em Letras pela UNG (2007), Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2009); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2024). Professora de Educação Fundamental I na EMEF João Ribeiro de Barros (Prefeitura de São Paulo).

RESUMO

A neuroeducação é um campo interdisciplinar que une a neurociência, a psicologia e a educação para aprimorar as práticas pedagógicas por meio da compreensão do funcionamento cerebral. O conceito central é a neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de se reorganizar em resposta a estímulos e experiências, fundamentando a ideia de que a aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida. A neuroeducação promove uma mudança de paradigma para o educador, que se torna um mediador e facilitador da aprendizagem, abandonando o papel de transmissor de conteúdo. Para isso, a formação docente é essencial, capacitando os professores a aplicarem princípios científicos e a evitar equívocos como os “neuromitos”. As aplicações práticas incluem metodologias ativas, como a gamificação e o aprendizado baseado em projetos, que tornam o aluno protagonista de seu próprio conhecimento. A tecnologia atua como uma parceira crucial, tornando o ensino mais dinâmico e personalizado. Além disso, a ressalta-se, na neuroeducação, a importância de fatores biológicos, como sono, nutrição e exercícios físicos, para a aprendizagem eficaz. Em última análise, a colaboração entre neurocientistas e educadores e a aplicação de estratégias adaptadas a cada indivíduo são fundamentais para promover uma educação inclusiva, atendendo a alunos com TEA, dislexia e discalculia.

Palavras-chave: Neuroeducação; Neuroplasticidade; Aprendizagem; Metodologias ativas; Formação docente.

ABSTRACT

Neuroeducation is an interdisciplinary field that combines neuroscience, psychology, and education to improve pedagogical practices through understanding brain function. The central concept is neuroplasticity, the brain's ability to reorganize itself in response to stimuli and experiences, underpinning the idea that learning occurs throughout life. Neuroeducation promotes a paradigm shift for educators, who become mediators and facilitators of learning, abandoning the role of content transmitters. To achieve this, teacher training is essential, enabling teachers to apply scientific principles and avoid misconceptions such as "neuromyths." Practical applications include active methodologies, such as gamification and project-based learning, which empower students to become protagonists of their own learning. Technology acts as a crucial partner, making teaching more dynamic and personalized. Furthermore, neuroeducation emphasizes the importance of biological factors, such as sleep, nutrition, and exercise, for effective learning. Ultimately, collaboration between neuroscientists and educators and the application of strategies tailored to each individual are essential to promoting inclusive education, serving students with ASD, dyslexia, and dyscalculia.

Keywords: Neuroeducation; Neuroplasticity; Learning; Active methodologies; Teacher training.

INTRODUÇÃO

O cenário da educação atual enfrenta desafios complexos que exigem novas abordagens para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a neuroeducação surge como um campo promissor e interdisciplinar, integrando a neurociência, a psicologia e a pedagogia para oferecer uma compreensão aprofundada de como o cérebro aprende, processa e retém informações.

Essa abordagem não se propõe a ser uma solução única para todos os problemas educacionais, mas sim uma ferramenta complementar para que os educadores possam guiar o aprendizado de forma mais intencional e adaptada às necessidades individuais dos alunos. A pesquisa se justifica pela necessidade de aprimorar a prática pedagógica, superando métodos tradicionais, que se baseiam na memorização e na passividade do aluno. Ao investigar o papel do cérebro na aprendizagem, a neuroeducação oferece um caminho para uma educação mais significativa, engajadora e equitativa.

Diante desse panorama, a questão central deste projeto de pesquisa é: como os princípios da neuroeducação podem ser aplicados de forma eficaz no ambiente escolar para potencializar a aprendizagem, promover a inclusão e enfrentar os desafios pedagógicos e sociais contemporâneos? Para responder a essa questão, o objetivo principal deste estudo é analisar as contribuições, os desafios e as aplicações práticas da neuroeducação para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Para alcançar este objetivo principal, a pesquisa será guiada por uma série de objetivos específicos. Primeiramente, busca-se compreender os fundamentos teóricos da neuroeducação, investigando os conceitos-chave de neuroplasticidade, memória, atenção e emoção, e como eles se

relacionam com o processo de aprendizagem. Em seguida, o estudo visa analisar o papel do professor, avaliando a importância da formação e da atualização dos educadores em neurociência para aprimorar suas práticas pedagógicas e capacitá-los para atuar como mediadores da aprendizagem.

O terceiro objetivo é identificar e examinar as aplicações práticas, explorando metodologias e estratégias de ensino ativas e individualizadas, como a gamificação, o aprendizado baseado em projetos e o ensino multimodal, além da integração da tecnologia no processo educativo. Posteriormente, o estudo se propõe a discutir os desafios e as críticas, debatendo as limitações da neuroeducação, como a patologização de dificuldades de aprendizagem e a necessidade de um diálogo mais efetivo entre neurocientistas e educadores.

Por fim, o projeto tem como objetivo explorar o potencial da neuroeducação para a inclusão, analisando como o conhecimento neurocientífico pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem ou transtornos como TEA e discalculia, promovendo uma prática pedagógica mais adaptada e assertiva.

Para atender a esses objetivos, a metodologia adotada será a pesquisa qualitativa, por meio de uma revisão sistemática da literatura. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de artigos científicos fornecidos, que serão utilizados como referências primárias do estudo. A pesquisa se concentrará em extrair, analisar e sintetizar as informações desses arquivos para construir uma visão abrangente sobre o tema. As informações serão organizadas em categorias temáticas, como plasticidade cerebral, papel do professor, metodologias de ensino, críticas e aplicações em contextos de inclusão.

A análise seguirá uma abordagem descritiva, buscando identificar as principais contribuições da neuroeducação para o aprimoramento do processo educacional, bem como os desafios e as lacunas existentes na área.

FUNDAMENTOS DA NEUROEDUCAÇÃO E O CÉREBRO EM APRENDIZAGEM

A neuroeducação, um campo de estudo interdisciplinar, emerge da união da neurociência, psicologia e educação, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas por meio de uma compreensão profunda dos processos cerebrais que sustentam a aprendizagem. Longe de ser uma nova pedagogia, essa área atua como uma ferramenta científica para que os educadores possam guiar o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais intencional e adaptada às necessidades individuais dos alunos. Diante de tais informações, verifica-se que,

A neuroeducação, um campo interdisciplinar que combina os conhecimentos da neurociência com as práticas pedagógicas, tem ganhado destaque nas últimas décadas como um meio inovador de aprimorar o processo educacional. Este campo explora como o cérebro aprende e processa informações, oferecendo compreensões sobre as melhores práticas para facilitar a aprendizagem efetiva, especialmente na educação infantil. (PENHA e NARCISO, 2024, p. 4435).

A relevância do campo reside na crescente demanda por práticas educativas que maximizem a eficiência da aprendizagem e a adaptação dos alunos às rápidas mudanças tecnológicas e sociais. Este campo de conhecimento, como um todo, oferece aos educadores subsídios teóricos e práticos que transcendem os métodos tradicionais de ensino. (VERGARA, et al. 2024).

Segundo Louro (2024) o desconhecimento sobre como o cérebro aprende impede que os professores elaborem estratégias adequadas para uma educação de qualidade. A neuroeducação, ao contrário, fornece as bases para que os docentes possam repensar o que é ensinado, como se ensina e como se avalia, transformando a sala de aula em um ambiente mais dinâmico e eficaz para todos. (SANTANA et al., 2021, apud. VERGARA, et al. 2024).

Um dos pilares conceituais da neuroeducação é a neuroplasticidade, definida como a capacidade do cérebro de se adaptar e se reorganizar. Esse fenômeno se refere às modificações, permanentes ou não, que ocorrem no Sistema Nervoso Central (SNC) em resposta a estímulos e experiências vivenciadas pelo indivíduo. (SOUZA, MENDONÇA e BARBOSA, 2021).

A neuroplasticidade permite que o cérebro “[...] faça e desfaça ligações entre os neurônios [...]” (VERGARA et al. 2024, p. 609), criando e fortalecendo as sinapses, ou seja, as conexões entre as células nervosas. A neurociência sugere que, ao invés de se gastar energia com o que não é essencial para a sobrevivência, o cérebro se adapta e se torna parte da nossa estrutura neural. (MARTINS et al, 2024, apud. LOURO, 2024, p. 2).

A aprendizagem é, em sua essência, uma modificação na estrutura cerebral. A neurociência mostra que, Quanto maior for a capacidade de o aluno estabelecer relações de sentido entre os conceitos, maior também a chance de ele vivenciar uma aprendizagem significativa, profunda e duradoura, como preceituam Sousa, Nascimento e Cabral (2021).

Essa capacidade, no entanto, não se limita a uma fase específica da vida, pois a neurociência constata que o aprendizado ocorre em todas as fases da existência humana, da infância à idade adulta, ainda que de forma diversa. A experiência, nesse sentido, modifica a estrutura do funcionamento cerebral, e as mudanças no comportamento humano são resultados de novas aprendizagens. (SOUSA, MENDONÇA e BARBOSA, 2021).

A aprendizagem é impulsionada por uma série de funções nervosas superiores, e entre elas a motivação desempenha um papel fundamental. (COSTA, 2023). Do ponto de vista neurológico, a motivação está intrinsecamente ligada à liberação de neurotransmissores, como a dopamina, que ativa o sistema de recompensa do cérebro e está associada a sentimentos de prazer e bem-estar. (VERGARA et al. 2024).

Uma motivação intrínseca, que surge do interesse genuíno do aluno, tende a ser mais forte e a gerar uma aprendizagem mais profunda e duradoura do que uma motivação extrínseca, como a busca por notas ou diplomas. A motivação é o fator que conduz a uma ação, ou seja, é o impulso capaz de fazer com que um indivíduo direcione sua energia e seu tempo para realizar determinadas tarefas. (COSTA, NÓBILE, CRESPI, 2021).

Para que a motivação se concretize, é preciso que seja significativa para o aluno e que este reconheça o conhecimento como relevante para si. O grande desafio do educador é, então, despertar a curiosidade do aluno, fazendo com que ele se sinta instigado e queira aprender. (SILVA, 2022).

Nesse aspecto, a neurociência aponta como alternativa apresentar aos estudantes o propósito da aprendizagem, explicando, por exemplo, como o que aprendem se relaciona com a vida real. Além disso, a capacidade de o professor incentivar a autonomia do estudante e o uso de estratégias metacognitivas também fomentam a motivação intrínseca. Diante de tal explicação, torna-se pertinente compreender que:

Esta nova ciência considera a importância de que as pessoas tenham autonomia no seu aprender, e, com este princípio, os conhecimentos advindos da neurociência podem atuar positivamente para melhorar a capacidade das pessoas se tornarem mais ativas no processo da sua própria aprendizagem. (SOUZA, MENDONÇA e BARBOSA, 2021, p.197).

As emoções, por sua vez, têm um papel central e inseparável da cognição, e a neurociência comprova essa profunda interconexão. O sistema límbico, responsável pela regulação emocional, participa ativamente dos processos de aprendizagem e da consolidação da memória. (OH, et al. 2023).

Complementando a explicação, os referidos autores informam que as emoções positivas, como alegria e satisfação, podem potencializar o aprendizado, enquanto estados emocionais negativos, como estresse e ansiedade, podem prejudicar a concentração e a capacidade de reter informações. A criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro, onde as emoções são compreendidas e geridas, é, portanto, um fator determinante para o sucesso pedagógico e para o pleno desenvolvimento do aluno. (OH, et al. 2023)

O ambiente escolar, por sua vez, é um espaço de inter-relações e, por isso, propício a conflitos emocionais de toda ordem. A criação de um clima social positivo é crucial, e o trabalho em grupo deve funcionar como um apoio social, onde o estudante se sinta acolhido e reconhecido por suas contribuições. (COSTA, 2023). Dessa forma, compreende-se que os estudos de neurociência vêm elucidar que as emoções são fontes valiosas de informações que ajudam a tomar decisões.

Costa (2023) preceitua que outras funções nervosas superiores, como a atenção e a memória, são essenciais para a aprendizagem. A atenção diz respeito à capacidade de o ser humano focar em fatos relevantes, ignorando outros, para que as informações indispensáveis sejam processadas pelo cérebro. A multitarefa, por exemplo, é ineficaz para a aprendizagem, pois o cérebro não processa múltiplas informações simultaneamente no mesmo canal:

[...] não somos tão multitarefas como poderíamos supor. A ideia de que se é possível realizar inúmeras ações simultâneas (ler um livro, assistir a um filme, ouvir uma música e navegar pela internet) e extrair delas seu potencial é errônea. (COSTA, 2023, p. 9).

A explicação de Costa (2023) evidencia o que a ciência chama de limitação de processamento central. Quando um indivíduo tenta realizar duas tarefas complexas ao mesmo tempo, seu cérebro não consegue processar as duas informações simultaneamente, pois há um “gargalo atencional”. Em vez de focar nas duas tarefas, o cérebro alterna a atenção rapidamente entre elas.

Essa alternância gera um custo de troca de tarefa, reduzindo a eficiência, a qualidade e a velocidade de ambas as atividades, já que cada mudança de foco exige tempo e recursos cognitivos. O resultado é que nenhuma das tarefas será realizada com a máxima eficiência, pois os recursos cerebrais, como a atenção e a memória de trabalho, são limitados e precisam ser divididos, causando interferência cognitiva.

Ainda de acordo com Costa (2023) a memória humana, por sua vez, está diretamente relacionada à atenção, pois para que a informação seja retida, precisa antes passar pelo “filtro da atenção”. A repetição e a associação de novos conhecimentos com os já existentes são cruciais para a consolidação da memória de longo prazo.

O professor, como mediador, tem um papel fundamental em estimular essas funções. Para captar e manter a atenção dos alunos, é importante utilizar estímulos auditivos e visuais, variando o tom de voz e os elementos visuais em sala de aula. (FREGNI, 2019, apud. COSTA, 2023). É necessário ressaltar a importância de se pensar em mecanismos para que os “[...] estudantes sejam capazes de estabelecer relações de sentido, ampliando suas redes de conexão e, consequentemente, aprofundando a compreensão diante dos conceitos abordados em sala de aula”. (COSTA, 2023, p. 6).

As metodologias de ensino ativo e a interação entre os alunos são mecanismos que promovem a aprendizagem significativa. Costa (2023) explica que a neurociência revela o fenômeno da “sincronização neural”, onde os cérebros se conectam durante o trabalho colaborativo, o que pode aumentar a confiança e a cooperação entre os alunos. Além disso, cometer e corrigir erros durante o processo de aprendizagem é um processo valioso que ativa um circuito neural para encontrar caminhos diferentes de resolução.

A neuroeducação reforça que “[...] não existem dois cérebros iguais [...]” (GUERRA, 2011, apud. COSTA, 2023), uma vez que a diferença cerebral recai sobre como os neurônios de cada indivíduo se interligam. Essa singularidade exige que o professor diversifique suas estratégias para atender a cada aluno, abandonando métodos instrucionais que não permitem dar a devida atenção à individualidade.

O conhecimento sobre o funcionamento cerebral, a neuroplasticidade, a afetividade e o uso de metodologias ativas, portanto, são aspectos essenciais para que o educador possa promover uma educação verdadeiramente inclusiva, eficaz e adaptada às singularidades dos alunos, seja em um contexto de uma sala de aula comum, seja para alunos com deficiências ou transtornos.

O PAPEL DO EDUCADOR NA ERA DA NEUROEDUCAÇÃO

A neuroeducação emerge como um campo de pesquisa educacional com metodologia própria que se fortalece com as contribuições da neurociência, da psicologia e da pedagogia. O papel do educador, neste novo cenário, transcende a simples transmissão de conteúdo, como era a premissa do ensino tradicional, e se consolida na mediação da aprendizagem.

Esta mudança de paradigma exige que o professor não se limite a saber o que ensinar, mas que se debruce sobre a questão de como se aprende. (COSTA, NÓBILE e CRESPI, 2021). A neuroeducação, nesse contexto, visa a aprimorar o conhecimento do professor, de modo que suas ações pedagógicas possam se alinhar ao funcionamento cerebral, promovendo uma aprendizagem mais eficaz.

Na percepção de Nascimento et al. (2022), a figura do professor, na era da neuroeducação, é a de um mediador e facilitador da aprendizagem. Sua função primordial é organizar as informações para que os alunos possam construir ativamente seus próprios conhecimentos, tornando-se os protagonistas de seu processo de aprendizado. Essa mediação, com base na neurociência, deve abranger não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais e sociais, que influenciam diretamente a arquitetura cerebral e o aprendizado humano. (NASCIMENTO et al., 2022).

Para desempenhar esse novo papel, a formação docente em neurociência é fundamental. Nascimento et al. (2022) ressaltam que o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro é uma competência crucial para que os professores adaptem suas metodologias de ensino às necessidades neurológicas de seus alunos, sem subestimar a capacidade flexível e adaptável do sistema cerebral. A ausência de conteúdos sobre neurociência nos currículos de formação docente é um dos principais desafios para a aplicação efetiva desses saberes no cotidiano escolar. (MARTINS, et al. 2025).

Um dos maiores desafios que o professor enfrenta, sobretudo por conta da falta de formação, é a persistência dos “neuromitos”. Estes são definidos como concepções equivocadas e amplamente difundidas sobre o funcionamento cerebral, que surgem de interpretações simplificadas e distorcidas de pesquisas científicas. (SOUSA, NASCIMENTO e CABRAL, 2021).

Crenças como a de que usamos apenas 10% do cérebro, de que os hemisférios cerebrais (esquerdo e direito) funcionam de forma independente, ou de que o aprendizado é mais eficaz quando adaptado a estilos de aprendizagem preferidos (visual, auditivo ou cinestésico) são exemplos comuns de neuromitos.

[...] os neuromitos são concepções equivocadas sobre o funcionamento cerebral, muitas vezes oriundas de interpretações simplificadas ou distorcidas de pesquisas científicas. Exemplos comuns incluem a crença de que usamos apenas 10% do cérebro, que os hemisférios direito e esquerdo funcionam de forma independente ou que o aprendizado é mais eficaz quando adaptado a estilos de aprendizagem preferidos: visual, auditivo ou cinestésico. Embora amplamente difundidas, essas ideias foram refutadas por estudos neurocientíficos, conforme destacam as autoras. (MARTINS, et al. 2025, p. 7).

A perpetuação desses equívocos na sala de aula tem consequências diretas e prejudiciais. Eles levam ao desperdício de tempo e recursos em estratégias pedagógicas ineficazes. Além disso,

podem reforçar preconceitos, levando professores a rotularem estudantes com dificuldades como “preguiçosos” ou “mal-educados”, quando, na verdade, eles podem ter uma construção neurocognitiva que dificulta seu aprendizado dentro dos moldes convencionais. (LOURO, 2024). A alfabetização neurocientífica de professores é, portanto, essencial para desmistificar essas crenças errôneas e alinhar o ensino às evidências científicas. (MARTINS, et al. 2025).

Para que o educador possa atuar como mediador, é imperativo que ele compreenda e respeite as individualidades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Autores como Silva e Azevêdo (2024), Silva (2022), Coelho e Malheiro (2021), Costa (2023) e Louro (2024) concordam que a neurociência evidencia que cada indivíduo é único, pois a história de vida de cada um constrói, desfaz e reorganiza permanentemente as conexões sinápticas entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro. Essa diversidade neural exige que o professor diversifique e alterne suas estratégias de ensino, abandonando os métodos pedagógicos instrucionais que não permitem dar a devida atenção à individualidade. (LOPES, 2024).

O papel do professor-mediador está intrinsecamente ligado à criação de um ambiente de aprendizagem estimulante. A neurociência mostra que o cérebro aprende a partir de estímulos externos e que as ações pedagógicas em sala de aula podem se tornar mais eficientes quando o professor conhece o funcionamento cerebral. O professor deve, portanto, planejar atividades que engajem os alunos, utilizando estímulos multissensoriais e criando um ambiente que favoreça a interação e a colaboração.

[...] a neuroeducação tem se revelado bastante promissora quanto as suas contribuições para o aperfeiçoamento e adequação práticas pedagógicas as necessidades dos estudantes, isto porque os conhecimentos dos pormenores do funcionamento cerebral no processo de aprendizagem, é importante não apenas para elaborar um método pedagógico condizente com os momentos pertinentes para a estimulação do aprendizado, mas também para fins do educador ser capaz de identificar os alunos que possuem algum problema de funcionamento cerebral que esteja interferindo em seu aprendizado, para, assim, direcionar o estudo desse estudante de acordo com suas particularidades. (CAMPELO et al. 2020, p. 134).

A prática da mediação se materializa no uso de metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista. O educador, em vez de focar na “aula-palestra”, deve incentivar o trabalho em grupo, os debates e a resolução de problemas. (COSTA, 2023). A neurociência, inclusive, sugere que cometer erros e corrigi-los durante o processo de aprendizagem é algo valioso, pois ativa circuitos neurais mais amplos, promovendo uma reflexão mais profunda do que a simples repetição do conteúdo correto.

A mediação do professor também se reflete em sua capacidade de observar e identificar as potencialidades e as dificuldades de cada aluno. Isso exige um olhar atento e delicado, capaz de ir além do que o senso comum dita como “normal” ou “anormal”. (VERGARA et al. 2024). Esse novo olhar permite ao professor detectar descompassos no desenvolvimento individual e, quando necessário, orientar a família a buscar apoio especializado de uma equipe multidisciplinar.

Segundo Louro (2024), a aplicabilidade da neuroeducação para a inclusão é outro ponto fundamental. O conhecimento sobre as diferenças neurofuncionais que caracterizam transtornos como o Transtorno de Espectro Autista (TEA), a dislexia e a discalculia, por exemplo, permite ao professor adaptar abordagens e estratégias que otimizam o aprendizado desses alunos, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Louro (2024) explica que um professor com conhecimento em neurociência, por exemplo, pode criar estratégias em que os ritmos musicais sejam associados a traços ou cores para um aluno com autismo que tenha habilidades em desenho, mas dificuldade em compreender ritmos.

O educador na era da neuroeducação não é apenas um instrutor, mas um agente de transformação, munido de conhecimento científico para criar um ambiente de aprendizado inclusivo, dinâmico e eficaz. É por meio de sua ação que o conhecimento neurocientífico se traduz em prática pedagógica, tornando possível que todos os alunos alcancem seu pleno desenvolvimento. O conhecimento dos fundamentos da neurociência aplicada à educação é, portanto, essencial para que o professor se sinta seguro e preparado para lidar com a diversidade em sala de aula.

De modo geral, o papel do educador é o de um mediador da aprendizagem, que, munido dos conhecimentos da neuroeducação, pode repensar suas práticas pedagógicas para criar um ambiente de aprendizagem mais significativo e inclusivo, onde as individualidades de cada aluno são não apenas reconhecidas, mas valorizadas. Isso significa que, em vez de buscar a homogeneização, o professor deve celebrar as diferenças, utilizando a ciência como aliada para otimizar o desenvolvimento do potencial de aprender de cada um.

APLICAÇÕES PRÁTICAS E INOVADORAS NA SALA DE AULA

A aplicação dos princípios da neuroeducação na prática pedagógica transcende a teoria, oferecendo um conjunto de estratégias concretas e inovadoras para a sala de aula. O objetivo central é criar um ambiente de aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, estimulante, dinâmico e adaptado às necessidades individuais de cada aluno. (VERGARA, et al. 2024).

Ao se basear em evidências neurocientíficas, os educadores podem desenvolver metodologias que transformam o processo de ensino, tornando-o mais eficaz e envolvente, de modo a promover um aprendizado mais profundo e duradouro. (SOUZA, NASCIMENTO e CABRAL, 2021).

As metodologias ativas são uma das abordagens centrais da neuroeducação para promover o aprendizado significativo. Elas se baseiam na ideia de que os alunos devem ser protagonistas de sua própria aprendizagem, participando ativamente da construção do conhecimento e não apenas o absorvendo de forma passiva, promovendo assim,

[...] um ensino com estímulos significativos, gerando momentos agradáveis e afetividade dos quais possam ser ativadas a memória, a atenção, a interação incentiva a produção de sinapses, resultando em aprendizagem. Assim, é preciso engendrar um aprendizado significativo e contextualizado. (SOUZA, MENDONÇA e BARBOSA, 2021, p. 32).

Essa abordagem se contrapõe ao ensino tradicional, que se baseia na memorização de informações, permitindo aos alunos desenvolverem habilidades de pensamento crítico e de resolução de problemas.

Um exemplo notável de metodologia ativa é a gamificação, que utiliza elementos de jogos em contextos educacionais. (VERGARA, et al. 2024). De acordo com explicação dos respectivos autores, a gamificação promove um ambiente imersivo e interativo que estimula múltiplas áreas do cérebro simultaneamente. Ao ativar o sistema de recompensa cerebral e liberar dopamina, a gamificação aumenta o prazer e a motivação do aluno, o que facilita a retenção de informações e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

A ativação do sistema de recompensa cerebral, facilitada pelo uso de técnicas de gamificação, demonstra uma melhoria na capacidade dos alunos de reter e aplicar conhecimentos adquiridos, sustentando a importância de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e interativos. Esses resultados ressaltam a necessidade de repensar práticas pedagógicas tradicionais, sugerindo uma maior integração de ferramentas tecnológicas adaptativas e interativas no processo educacional. (VERGARA, et al. 2024, p. 614).

Outras metodologias ativas, como o aprendizado baseado em projetos, também são altamente eficazes. Nessa abordagem, os alunos trabalham em projetos que exigem a aplicação de conhecimentos de diferentes áreas, como matemática, ciências e história. (OH, et al. 2023).

Na percepção de Oh et al. (2023), o aprendizado baseado em projetos permite que os estudantes desenvolvam habilidades como trabalho em equipe e pensamento crítico, além de aplicarem o conhecimento de forma prática e relevante. Essa prática é essencial para que os alunos façam conexões entre diferentes áreas de conhecimento, quebrando a visão fragmentada da realidade. (OH, et al. 2023).

Ainda abordando a referida temática, Oh et al. (2023) esclarecem que o ensino multimodal é outra estratégia que, alinhada com a neuroeducação, otimiza o aprendizado. Ele reconhece que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem e, por isso, utiliza múltiplos canais sensoriais (visão, audição e tato) para reforçar conceitos. A combinação de diferentes estímulos em uma aula não apenas capta a atenção dos estudantes, mas também promove a ativação de novas sinapses, tornando o aprendizado mais profundo e duradouro. (OH, et al. 2023).

Por sua vez, Nascimento et al. (2022) explicam que a tecnologia surge como uma parceira emergente da neuroeducação, oferecendo inúmeras ferramentas para dinamizar e interagir com o ensino. A evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) permite a implementação de metodologias inovadoras e a personalização da aprendizagem de acordo com as necessidades individuais dos alunos. (NASCIMENTO, et al. 2022).

O uso de recursos tecnológicos, como tablets, plataformas adaptativas e lousas digitais, pode tornar as aulas mais interativas, permitindo que cada aluno aprenda em seu próprio ritmo.

A parceria entre tecnologia e neuroeducação é crucial para uma educação de qualidade no século XXI. A tecnologia facilita a vida das pessoas e, no meio educacional, proporciona ao professor diferentes formas de dinamizar as aulas, tornando-as mais interessantes para os alunos. Essa união permite uma nova reestruturação nas organizações pedagógicas e nas institucionais, cujo objetivo é o de estimular novas habilidades de aprendizagem. (NASCIMENTO, et al. 2022).

Além das metodologias e da tecnologia, fatores biológicos como o sono, a nutrição e os exercícios físicos impactam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A neurociência aponta que o aprendizado é influenciado por diversos fatores da vida do estudante, como o estado físico e mental. (MARTINS, TONINI e GROSSI, 2025).

Na percepção dos respectivos autores, a saúde, a alimentação e o ambiente são considerados fatores significativos que também influenciam o aprendizado. A prática de exercícios físicos, por exemplo, melhora a função cognitiva e a memória, além de reduzir o estresse e a ansiedade, contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz. Por sua vez, a alimentação adequada é fundamental para o funcionamento cognitivo e o desempenho escolar. Uma dieta equilibrada, rica em nutrientes essenciais, fornece a energia necessária para o cérebro funcionar de forma eficaz, facilitando a concentração e o raciocínio. (MARTINS, TONINI e GROSSI, 2025).

O sono é crucial para a consolidação da aprendizagem. Durante o sono, o cérebro assimila as experiências vividas e as informações recebidas durante o dia, tornando mais estáveis e definitivas aquelas que são mais significativas. (COSTA, 2023). A ausência de sono prejudica a consolidação da memória, que, por sua vez, é um dos mecanismos primários do aprendizado.

Diante do exposto, verifica-se que as abordagens ativas, a tecnologia e a atenção aos fatores biológicos são elementos interligados que, quando aplicados de forma consciente e intencional, criam um ambiente educacional que não apenas transmite conhecimento, mas também potencializa o desenvolvimento integral do aluno. A integração desses elementos, guiada pela neuroeducação, é o caminho para uma educação verdadeiramente inovadora e eficaz.

A aplicação desses conhecimentos na prática pedagógica, considerando as especificidades de cada aluno, pode transformar a experiência de aprendizagem. Por isso, a neuroeducação oferece um caminho para que o professor se torne um mediador mais eficaz e promova uma educação mais inclusiva, atendendo não somente às necessidades cognitivas, mas também às emocionais e sociais dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que a neuroeducação se consolida como um campo de pesquisa promissor, que busca preencher a lacuna entre as descobertas da neurociência e a prática pedagógica. Sua essência reside em fornecer um alicerce científico para que educadores possam,

de forma intencional e adaptada, guiar o processo de ensino-aprendizagem, indo além dos métodos tradicionais que já não respondem às complexas demandas do século XXI.

O cérebro é o órgão da aprendizagem e a neuroplasticidade é o pilar que sustenta sua capacidade de adaptação e de modificação contínua. Com a compreensão de que a aprendizagem é um processo que promove alterações nas redes neurais, o professor se torna um mediador capaz de otimizar a experiência de aprendizado, promovendo estímulos que engajam, motivam e facilitam a consolidação da memória.

As emoções, por sua vez, têm um papel central e inseparável da cognição, e a criação de um ambiente escolar positivo e acolhedor se faz fundamental para o sucesso pedagógico.

As aplicações práticas da neuroeducação reforçam a importância de metodologias ativas que transformam o aluno em protagonista. A gamificação, o aprendizado baseado em projetos e o ensino multimodal não apenas tornam as aulas mais dinâmicas e atrativas, mas também alinham a prática pedagógica ao modo como o cérebro aprende, fortalecendo a retenção de informações e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. A tecnologia, como parceira da neuroeducação, se torna um recurso valioso para a personalização do ensino, atendendo à singularidade de cada aluno.

Entretanto, a neuroeducação enfrenta desafios e críticas que não podem ser ignorados. O risco da patologização, como apontado pela Neurolinguística Discursiva (ND), e a persistência de “neuromitos” são obstáculos que exigem um olhar crítico e a necessidade de uma formação docente adequada. A superação desses desafios depende de uma abordagem ética que não rotule as dificuldades de aprendizagem, mas que busque compreender suas causas reais, sejam elas biológicas, sociais ou pedagógicas.

O sucesso desse campo depende da colaboração estreita entre neurocientistas e educadores. A ausência de um diálogo bidirecional dificulta a tradução de achados científicos complexos em práticas pedagógicas eficazes. Por isso, a formação continuada de professores é um aspecto fundamental, capacitando-os a interpretar as pesquisas, a questionar os métodos ineficazes e a construir pontes entre a ciência e a realidade da sala de aula.

De modo geral, a neuroeducação oferece um caminho promissor para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, mas enfrenta desafios complexos. A superação do risco de patologização, a aplicação assertiva em contextos inclusivos e a construção de um diálogo efetivo entre as áreas são cruciais. Ao se basear em evidências científicas e na colaboração, a neuroeducação tem o potencial de transformar a educação, promovendo práticas pedagógicas mais justas, eficazes e verdadeiramente inclusivas.

REFERÊNCIAS

CAMPELO, Maria Paula Silvestre; et al. As contribuições da neuroeducação para o aprimoramento e resolução de problemas de aprendizagem. In: **ID on line**: revista de psicologia. v.14. n. 53. Jabotão dos Guararapes: Instituto Persona de Educação Superior, 2020; p. 120-137. Disponível em: < <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2844>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

COELHO, Antonia Ediele de Freitas; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Neuroeducação e a construção de Indicadores de Habilidades Cognitivas. In: **Educação**: Santa Maria Online. v. 46. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2021. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443817> >. Acesso em: 29 jul. 2025.

COSTA, Claudio Sergio da; NÓBILE, Márcia Finimundi; CRESPI, Livia Regina Saiani. Compreensão do processo de aprendizagem: as contribuições da neuroeducação. In: **Revista Pedagógica**. v. 23. Chapecó: Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, 2021; p. 1-28. Disponível em: < <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6019> >. Acesso em: 1 ago. 2025.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 28. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2023. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280010> >. Acesso em: 5 ago. 2025.

LOPES, Gabriel César Dias. Bases neurais da educação: como o cérebro aprende e ensina. In: **Revista Acadêmica Online**. [Online]. v.10. n. 54. 2024; p. 01-08. Disponível em: < <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/398> >. Acesso em: 2 ago. 2025.

LOURO, Viviane. A neurociência/neuroeducação como subsídio teórico-prático para um ensino de música inclusivo diante da diversidade. In: **10º Nas Nuvens**: Congresso de Música. [anais]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2024. Disponível em: < https://musica.ufmg.br/nasnuvens/wp-content/uploads/sites/5/2024/11/P42-Neurociencia_neuroeducacao-como-subsidio-teorico-pratico-para-ensino-de-musica.pdf >. Acesso em: 10 ago. 2025.

MARTINS, Daniel Felipe, et al. Revisão sistemática sobre neuroeducação: temas emergentes e aplicações na prática educacional. In: **SciELO Preprints**. [Online]. 2025. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12686> >. Acesso em: 9 ago. 2025.

MEROTO, Monique Bolonha das Neves, et al. A neuroeducação e suas contribuições para as ações pedagógicas na educação infantil. In: **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**. v. 17. n. 1. São José dos Pinhais, 2024; p. 4433-4447. Disponível em: < <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.1-263> >. Acesso em: 30 jul. 2025.

MOUTINHO, Isabella de Cássia Netto; COUDRY, Maria Irma Hadler. Neuroeducação e dificuldades de leitura e escrita: análise à luz da neurolinguística discursiva. In: **Revista Estudos Linguísticos**. v. 50. n. 3. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2021; p. 1136-1158. Disponível em: < <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2904> >. Acesso em: 5 ago. 2025.

NASCIMENTO, Maria Selma Lima do, et al. Neuroeducação e tecnologia: parceiras emergentes no processo ensino-aprendizagem no contexto educacional do século XXI. In: **Texto Livre**: linguagem e tecnologia. v.15. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40459> >. Acesso em: 15 jul. 2025.

OH, Henry; et al. Neuroeducação: quais são as técnicas mais usadas nas escolas utilizando a neurociência. In: **Cuadernos de Educación y Desarrollo (CED)**. [Online]. v. 15. n. 5. 2023; p. 4623-4635. Disponível em: < <https://doi.org/10.55905/cuadv15n5-038> >. Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVA, Rômulo Terminelis da. As contribuições da neurociência na aprendizagem: neuroeducação e neurodidática: o cérebro o órgão principal da aprendizagem. In: FARIAS, Helena Portes Sava de; SILVA, Rômulo Terminelis da. **Educação, saúde e meio ambiente**: caminhos da formação cidadã e a realidade. Rio de Janeiro: Editora Epitaya, 2022; p. 81-95.

SILVA, Tarcísio Fulgêncio Alves da; AZEVÊDO, Barbara Kelly Gonçalves. Conhecimentos sobre neuroeducação: importância e desafios enfrentados por professores da educação infantil. In: **Revista**

Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE). v. 10. n. 4. [Online]. São Paulo: Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE), 2024; p. 605-617. Disponível em: < <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13660>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SOUZA, Ananda Carrias Lima; NASCIMENTO, Claudia Pinheiro; CABRAL, Aldi Roldão. Neuroeducação: contribuições da neuroplasticidade para o processo ensino-aprendizagem na 2º infância. In: **Revista Projeção Saúde e Vida.** v. 2. n. 1. [Online]. 2021. Disponível em: < <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao6/article/view/1795> >. Acesso em: 3 ago. 2025.

SOUZA, Rita de Cácia Santos; MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa; BARBOSA, Ana Laura Campos. (Org.). **A neuroeducação e a neurociência:** tecendo saberes e otimizando práticas inclusivas. Aracaju: Criação Editora, 2021.

VERGARA, Mariela Viviana Montecinos; et al. Gamificação e neuroeducação: estratégias inovadoras para potencializar a aprendizagem cerebral. In: **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE).** v. 10. n. 8. [Online]. São Paulo: Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE), 2024; p. 605-617. Disponível em: < <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15061>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

OS IMPACTOS NEGATIVOS DO USO EXCESSIVO DE TELAS EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)



THE NEGATIVE IMPACTS OF EXCESSIVE SCREEN USE ON CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

TATIANE SOARES DA SILVA

Pedagogia/ Unicastelo; Pós- Psicopedagoga Institucional/ Unid; Pós- Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva/ Faconnect

RESUMO

O objetivo é mostrar os efeitos negativos do uso contínuo de telas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mesmo que os aparelhos sejam frequentemente utilizados para controlar as emoções ou proporcionar estímulos, estudos dizem que o uso contínuo pode agravar sintomas já presentes no espectro, como dificuldades de linguagem, isolamento social, rigidez comportamental e distúrbios do sono. Buscamos compreender as implicações neurológicas, comportamentais e sociais do consumo passivo de mídia digital, propondo alternativas de mediação saudável por parte de pais, educadores e terapeutas. Conclui-se que a supervisão e o uso consciente das tecnologias são essenciais para o desenvolvimento saudável de crianças com TEA. O uso excessivo das telas podem reduzir as oportunidades de interações sociais, dificultando as comunicações afetivas, aumentando assim os níveis de irritabilidade, dificuldades de atenção e resistência a mudanças de rotina, fatores que já representam desafios significativos para essas crianças. A ausência de estímulos sensoriais diversificados, como o toque, o movimento e o contato visual, pode agravar quadros de hipo ou hipersensibilidade sensorial. É muito importante que os adultos responsáveis estabeleçam limites para o uso de telas, promovam atividades interativas fora do meio digital e priorizem o contato humano, jogos, brincadeiras ao ar livre e atividades físicas. Estratégias como o uso de tecnologia assistiva com fins pedagógicos, sessões terapêuticas lúdicas e ambientes estruturados favorecem o

desenvolvimento integral. O equilíbrio entre o uso da tecnologia e experiências concretas no mundo real é indispensável.

Palavras-chave: Autismo; Telas; Desenvolvimento infantil; Transtorno do Espectro Autista; Interação social.

ABSTRACT

The objective is to demonstrate the negative effects of continuous screen time on children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Even though devices are often used to control emotions or provide stimulation, studies indicate that continued use can worsen symptoms already present in the spectrum, such as language difficulties, social isolation, behavioral rigidity, and sleep disorders. We seek to understand the neurological, behavioral, and social implications of passive digital media consumption, proposing healthy mediation alternatives for parents, educators, and therapists. We conclude that supervision and conscious use of technology are essential for the healthy development of children with ASD. Excessive screen time can reduce opportunities for social interactions, hindering affective communication, thus increasing irritability, attention difficulties, and resistance to routine changes—factors that already pose significant challenges for these children. The lack of diverse sensory stimuli, such as touch, movement, and eye contact, can exacerbate sensory hypo- or hypersensitivity. It's crucial that responsible adults set limits on screen use, promote interactive activities outside of digital environments, and prioritize human contact, games, outdoor play, and physical activity. Strategies such as the use of assistive technology for educational purposes, playful therapy sessions, and structured environments foster comprehensive development. A balance between technology use and concrete real-world experiences is essential.

Keywords: Autism; Screens; Child Development; Autism Spectrum Disorder; Social Interaction.

INTRODUÇÃO

O uso dos aparelhos eletrônicos e tecnológicos, como celulares, computadores, tablets e televisões, tornou-se uma prática cada vez mais acessível entre crianças de diversas idades, inclusive entre aquelas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses recursos tecnológicos, muitas vezes, são empregados como distração, recompensas por comportamentos positivos ou até como meios de autorregulação emocional diante de situações de estresse. Apesar de parecerem estratégias eficazes no curto prazo, os estudos têm revelado que o uso excessivo de telas pode gerar impactos negativos importantes no desenvolvimento infantil, especialmente em crianças com necessidades específicas, como as que estão dentro do espectro autista (HEFFLER; OESTREICHER, 2016).

De acordo com os autores, essa exposição prolongada as mídias digitais podem comprometer funções já comprometidas em crianças com TEA, como o desenvolvimento cognitivo, a aquisição da linguagem e as habilidades de interação social. Isso ocorre porque o tempo que essas crianças ficam expostos diante das telas tende a substituir experiências e vivências fundamentais para o crescimento saudável da criança, como o contato direto com outras pessoas, a exploração do ambiente físico e as atividades sensoriais variadas. Além disso, crianças com TEA costumam apresentar preferências por propostas repetitivas. Contudo, os conteúdos digitais que muitas vezes seguem padrões rígidos e não exigem interação social real, podem intensificar comportamentos mais isolados, dificultando dessa maneira o engajamento em interações sociais significativas e produtivas para os pequenos.

Diante dessa realidade, este artigo vem com uma proposta de analisar os principais impactos associados ao uso excessivo de telas por crianças com Transtorno do Espectro Autista. A análise será realizada à luz de evidências científicas recentes e recomendações de instituições especializadas na saúde e no desenvolvimento infantil. Tem como objetivo refletir sobre como o consumo desregulado desses conteúdos podem afetar áreas sensíveis, como a comunicação, o comportamento e as relações sociais. Além disso, pretende-se discutir possibilidades de uso equilibrado da tecnologia, sem que ela comprometa o bem-estar e o desenvolvimento das crianças no espectro. Por fim, serão apresentadas estratégias de mediação consciente por parte de pais, educadores e profissionais da saúde, com foco em promover um desenvolvimento mais saudável, integrativo e humanizado.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado como uma pesquisa qualitativa com abordagem bibliográfica, a abordagem qualitativa foi escolhida porque permite uma compreensão aprofundada, considerando a complexidade e a subjetividade envolvidas nas experiências de crianças com TEA em relação ao uso de tecnologias digitais. Foram selecionados também artigos científicos, revisões sistemáticas, diretrizes clínicas e documentos institucionais que abordassem a relação entre o tempo de exposição às telas e os comportamentos negativos que venham ser adquiridos.

Também foram incluídas publicações de órgãos internacionais de referência em saúde e infância, como a American Academy of Pediatrics (AAP) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que oferecem diretrizes atualizadas sobre o uso seguro e saudável de tecnologias por crianças.

Os critérios de inclusão consideraram materiais publicados entre os anos de 2010 e 2024, disponíveis em português, inglês ou espanhol, e que apresentassem dados ou análises específicas sobre a interação entre crianças com TEA e o uso de dispositivos eletrônicos (celulares, tablets, computadores e televisores). Foram priorizados estudos que tratassem de aspectos do desenvolvimento infantil, especialmente linguagem, socialização, comportamento e regulação sensorial e que trouxessem evidências empíricas, recomendações clínicas ou análises críticas relevantes ao tema.

O processo de análise envolveu a leitura exploratória e, posteriormente, a leitura seletiva e analítica dos textos. Os conteúdos foram organizados por categorias temáticas como linguagem, comportamento, interação social e regulação emocional, de modo a permitir uma sistematização e uma discussão crítica sobre o tema. Embora não envolva coleta de dados diretos, a metodologia adotada permite embasar solidamente a discussão proposta, integrando diferentes perspectivas científicas e institucionais sobre o uso de tecnologias no contexto do TEA.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa tem a intenção não apenas de apontar os efeitos negativos do uso excessivo de telas, mas também contribuir para uma reflexão mais ampla sobre o uso consciente da tecnologia, considerando a realidade de famílias, educadores e profissionais que atuam com crianças autistas.

DESENVOLVIMENTO

A ATRAÇÃO DAS TELAS EM CRIANÇAS COM AUTISMO

Crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresentam preferência por estímulos estruturados, previsíveis e com baixa exigência de interação social. Diante desse cenário os dispositivos eletrônicos se tornam atrativos, porque eles oferecem esse tipo de estímulos, os aplicativos e jogos tendem a seguir padrões rígidos e repetitivos, apresentam regras, telas chamativas e sons constantes que chamam a atenção com mais intensidade, principalmente com crianças com (TEA).

Segundo Heffler e Oestreicher (2016), o conteúdo digital pode funcionar como uma forma de “refúgio sensorial” para muitas dessas crianças, oferecendo acesso prolongado e previsível a elementos visuais e auditivos que despertam seu interesse. Esse tipo de interação, além de ser controlável, não exige lidar com exigências que temos no dia-dia, como contato visual, leitura de expressões faciais ou resposta a variações emocionais alheias. Assim, o uso de telas pode representar uma forma de escape do ambiente físico e social.

Muitas dessas tecnologias são desenvolvidas com mecânicas de reforço positivo, como pontuações, desbloqueio de níveis, sons de recompensa e animações que celebram o progresso dentro do jogo ou aplicativo. Esses recursos ativam mecanismos de prazer no cérebro, aumentando a liberação de dopamina, o que pode tornar a experiência digital altamente envolvente. Essa associação entre repetição, reforço positivo e previsibilidade contribui para que as crianças fiquem dependentes desses dispositivos eletrônicos.

Além disso, o ambiente digital oferece uma experiência de controle pessoal que o dia-dia raramente proporciona a crianças com TEA. Através dos jogos elas podem decidir quando agir, quais comandos executar, quando repetir a tarefa e quando parar. Essa sensação de autonomia e previsibilidade, para eles se tornam mais fácil de lidar. As interações sociais e escolares se tornam mais desafiadoras, pois se faz necessário lidar com imprevistos e exigências emocionais no quais não estão preparados.

Embora essa afinidade com as telas possa ser compreensível à luz das características neurológicas do espectro autista, é necessário refletir sobre os riscos associados ao uso prolongado e sem supervisão desses recursos. A exposição contínua a estímulos digitais repetitivos pode intensificar comportamentos restritivos, reduzir o interesse por interações humanas e interferir na construção de habilidades socioemocionais essenciais ao desenvolvimento infantil. Dessa forma, compreender por que as telas são tão atrativas para crianças com TEA é o primeiro passo para desenvolver estratégias de mediação e equilíbrio, respeitando as necessidades individuais sem comprometer sua inclusão e desenvolvimento integral.

CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem é um processo complexo e sensível, dependendo de diferentes interações com o ambiente, o desenvolvimento da linguagem influencia na forma como a criança aprende a pensar. Nos primeiros anos de vida, a criança aprende a falar e compreender a linguagem principalmente por meio de interações sociais significativas, como conversas com os pais, brincadeiras simbólicas, cantigas, leitura compartilhada e outras formas de comunicação interpessoal. Com o avanço das tecnologias e a crescente aquisição de aparelhos eletrônicos no âmbito familiar, observa-se que houve um aumento expressivo no tempo que as crianças ficam expostas as telas, o que vem despertando preocupações entre especialistas.

Quando as crianças apenas assistem conteúdos sem a supervisão ou mediação de um adulto, ou seja, uso passivo das telas, vem se mostrando prejudicial. Embora os dispositivos ofereçam vários estímulos que possam inicialmente prender a atenção e parecer educativo, eles muitas vezes substituem as interações com outras crianças e adultos, que são necessários para aquisição da linguagem. Crianças pequenas precisam de experiências comunicativas nas quais possam ouvir e também ser ouvidas, construir sentido por meio da troca com o outro, experimentar o uso da linguagem em diferentes contextos e para diferentes finalidades. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento não apenas da fala, mas também da compreensão, da expressão verbal e da competência comunicativa como um todo. Um ponto importante a ser destacado é que, ao ficarem longos períodos em frente às telas, as crianças perdem oportunidades valiosas de interação social. Nesses momentos, não estão exercitando a escuta ativa, a resposta a comandos verbais, a formulação de frases ou a interpretação de expressões faciais e tons de voz, todos os elementos essenciais para o uso da linguagem.

No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse impacto pode ser ainda mais acentuado. O TEA é uma condição neurobiológica que afeta, entre outras áreas, a comunicação social e a linguagem. Muitas crianças com autismo já apresentam dificuldades para iniciar ou manter interações comunicativas e tendem a se engajar menos em situações sociais. O uso excessivo de telas pode reforçar essas características, especialmente quando há hiperfoco, uma atenção intensa e prolongada a temas ou atividades específicas, que é comum no TEA. Quando essa atenção se volta exclusivamente para atividades digitais, como vídeos, jogos ou aplicativos, a criança pode

desenvolver resistência ao envolvimento em interações sociais reais, dificultando ainda mais seu desenvolvimento linguístico e social.

Além disso, o uso não supervisionado de telas pode contribuir para a aquisição de padrões de linguagem inadequados. Muitas vezes, os vídeos e jogos apresentam vocabulário limitado, frases repetitivas ou modelos de fala que não refletem a linguagem do cotidiano. Isso pode influenciar negativamente a forma como a criança se comunica, levando à imitação de frases estereotipadas ou sem função comunicativa clara. Também é comum observar crianças que conseguem repetir trechos inteiros de vídeos, mas não conseguem utilizar a linguagem de forma funcional para expressar desejos, sentimentos ou fazer pedidos.

Assim, pais, educadores e profissionais da saúde devem estar atentos aos sinais de atraso na linguagem e ao tempo de exposição às telas desde os primeiros anos de vida. Promoção de ambientes ricos em linguagem, com estímulo à brincadeira, à leitura e ao diálogo, continua sendo a forma mais eficaz de apoiar o desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças, especialmente daquelas com maior vulnerabilidade, como as diagnosticadas com TEA.

ISOLAMENTO E REDUÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

A interação social é fundamental no desenvolvimento da comunicação principalmente na infância, fase em que os comportamentos como comunicação, empatia, resolução de conflitos, inteligência emocional estão sendo construídos. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa necessidade se torna ainda mais evidente, considerando que elas já enfrentam desafios naturais de socialização. Dificuldades como a interpretação de expressões faciais, a compreensão regras, o contato visual e as interações são características frequentemente observadas nesse grupo. Em razão disso, as interações é muito importante para que essas habilidades sejam desenvolvidas.

Atualmente existe uma crescente substituição das interações presenciais por experiências digitais. O tempo excessivo diante de telas seja de celulares, tablets, televisores ou computadores, vem tomando o lugar de atividades fundamentais como brincadeiras ao ar livre, jogos em grupo, conversas com familiares e interações com os professores e colegas. Os estímulos digitais afeta diretamente as oportunidades de prática social, tão importante para o desenvolvimento das crianças com TEA. Segundo Gentile et al. (2012), crianças que passam muitas horas em frente a telas tendem a apresentar uma diminuição significativa no engajamento social com pais, colegas e profissionais que atuam em sua intervenção, como terapeutas e educadores. Vamos pensar no tempo da criança como uma caixinha cheia de horas no dia. Se muitas dessas horas são usadas assistindo vídeos ou jogando, sobra menos tempo para conversar, brincar com outras crianças, fazer atividades com os pais ou participar das sessões de terapia de forma mais ativa. E isso é um problema, especialmente para crianças com autismo, porque elas já têm mais dificuldade para se conectar com os outros e precisam de mais prática nessas interações.

Essa redução de contato humano pode, com o tempo, intensificar comportamentos já presentes, como a evitação do olhar, o retraimento social e a dificuldade de compartilhar interesses. Além disso, a exposição prolongada em conteúdos digitais muitas vezes reforça padrões de comportamento solitário, restringindo ainda mais o repertório social da criança. Em muitos casos, há uma predisposição biológica à preferência por atividades não sociais e ao foco restrito de interesses, o que faz com que os dispositivos digitais se tornem uma escolha natural de entretenimento para essas crianças. Quando esses dispositivos passam a dominar o cotidiano infantil, limitam experiências interpessoais essenciais para o amadurecimento emocional e social.

Outro fator preocupante é que os conteúdos consumidos em ambientes digitais geralmente não promovem interações recíprocas. A criança recebe estímulos visuais e auditivos passivamente, sem a exigência de troca, negociação ou empatia. Diferente de uma brincadeira com um amigo, onde é necessário esperar a vez, entender a frustração do outro ou compartilhar brinquedos, os jogos digitais não oferecem esse tipo de desafio social. Com isso, habilidades básicas como iniciar e manter uma conversa, compreender expressões faciais e corporais ou lidar com frustrações cotidianas tendem a se desenvolver mais lentamente ou até mesmo regredir.

Além disso, a presença constante de telas pode diminuir o tempo de convivência com a família. A rotina de refeições, as conversas informais e até mesmo os momentos de tédio compartilhado são oportunidades valiosas para ensinar comportamentos sociais adequados. Quando a tela se torna o principal meio de entretenimento, essas experiências são negligenciadas, dificultando o aprendizado por imitação e o estabelecimento de vínculos afetivos.

Portanto, é fundamental que pais, cuidadores e profissionais da educação e da saúde estejam atentos à quantidade e à qualidade do tempo que as crianças com TEA passam diante das telas. Embora os dispositivos digitais possam oferecer ferramentas úteis em contextos terapêuticos e educativos, seu uso deve ser moderado, supervisionado e, sempre que possível acompanhado de estratégias que incentivem a interação humana. Atividades presenciais, jogos colaborativos, conversas e brincadeiras guiadas devem ser priorizadas como formas de promover o desenvolvimento da empatia, da comunicação e da convivência social.

RIGIDEZ COMPORTAMENTAL E ESTIRIOTIPIAS

Um ponto que merece atenção especial é a rigidez de comportamento e as estereotipias, que muitas vezes acabam sendo reforçadas pelo uso excessivo das telas.

Crianças com TEA costumam ter uma necessidade maior de rotina, previsibilidade e repetição. Por isso, ambientes como o digital que funcionam do mesmo jeito quase sempre, com personagens repetindo falas, músicas que tocam da mesma forma e jogos que seguem padrões, podem ser muito confortáveis para elas. O problema é que essa mesma previsibilidade pode deixar a criança ainda mais resistente a mudanças e situações novas.

Por exemplo, se uma criança se acostuma a assistir sempre o mesmo vídeo ou jogar o mesmo jogo, ela pode começar a rejeitar qualquer tentativa de novidade. Isso é o que chamamos de rigidez

cognitiva, ou seja, uma dificuldade em aceitar mudanças, experimentar novas atividades ou lidar com situações fora da rotina. Esse tipo de rigidez é comum no autismo, mas pode se intensificar com o uso excessivo de tecnologias que oferecem sempre o mesmo tipo de estímulo. Muitos conteúdos digitais são altamente repetitivos e estimulantes, o que pode levar ao aumento das chamadas estereotipias comportamentos repetitivos como balançar o corpo, bater as mãos, repetir sons, frases ou movimentos. Essas ações, fazem parte do jeito de ser da criança com autismo, mas quando ficam muito intensas ou começam a atrapalhar outras atividades, podem se tornar um desafio.

O que acontece é que, às vezes, essas estereotipias ficam ligadas ao uso dos dispositivos. A criança assiste a um vídeo e começa a repetir o que viu ali de forma contínua, ou começa a bater palmas e girar sempre que vê a mesma cena. Com o tempo, isso vira um padrão difícil de quebrar, porque a criança associa aquele comportamento ao prazer que o vídeo ou o jogo proporciona.

Outro ponto importante é que muitas vezes a criança cria um vínculo tão forte com os dispositivos que qualquer tentativa de limitar ou interromper o uso pode causar crises intensas. É comum que pais ou professores enfrentem situações difíceis quando tentam tirar o celular ou desligar a TV. A criança pode chorar, gritar, se jogar no chão, não porque é mimada, mas porque realmente sente que perdeu o controle emocional. Isso mostra uma dependência comportamental e emocional, o que pode dificultar o aprendizado de estratégias saudáveis de autorregulação.

Em vez de aprender a se acalmar sozinha, com respiração, conversa, brincadeiras ou tempo de espera, a criança passa a depender exclusivamente das telas para se tranquilizar ou se concentrar. Isso não é bom, pois no dia-dia nem tudo vai estar no controle dela e ela precisa aprender aos poucos a lidar com frustrações, esperar sua vez, aceitar mudanças e experimentar coisas novas.

Também é importante lembrar que as tecnologias em si não são vilãs. Elas podem ser ferramentas incríveis, inclusive no desenvolvimento de crianças com TEA, quando usadas com intenção, propósito e acompanhamento. Existem apps educativos, vídeos interativos e jogos terapêuticos muito úteis. Mas o problema começa quando o uso se torna excessivo, automático e sem mediação de um adulto.

O ideal é que o tempo de tela seja compartilhado com outras atividades importantes para o desenvolvimento infantil, como brincadeiras físicas, contato com outras crianças, conversas com os pais, tempo ao ar livre e participação em atividades terapêuticas. Portanto, é fundamental que pais, cuidadores e profissionais estejam atentos ao comportamento das crianças diante da tecnologia. Se você percebe que seu filho ou aluno está ficando mais rígido, com estereotipias mais intensas, ou tendo crises quando perde o acesso ao celular, isso pode ser um sinal de que é hora de rever os hábitos digitais.

Com orientação, rotina bem definida e muito diálogo, é possível ensinar a criança a usar a tecnologia de forma saudável, sem deixar de lado outras experiências importantes. O equilíbrio é o caminho para um desenvolvimento mais saudável e mais feliz.

Uma das áreas mais afetadas diante deste cenário é o sono, além de aumentar a sobrecarga sensorial, tendo em vista que já um desafio para essas crianças, dormir bem é essencial para qualquer pessoa, mas para crianças com TEA, é ainda mais importante. Elas já costumam ter mais dificuldade para relaxar, desligar os pensamentos e pegar no sono. Quando essas crianças usam telas à noite principalmente pouco antes de dormir o problema pode ficar ainda maior.

Isso acontece por causa da luz azul que esses aparelhos emitem. Essa luz é parecida com a luz do dia, então o cérebro da criança entende que ainda não é hora de dormir. Isso atrapalha a produção de melatonina, que é o hormônio responsável por regular o nosso relógio biológico e nos ajudar a pegar no sono. Ou seja, a criança pode até estar cansada, mas o corpo não "acredita" que é hora de descansar.

Imagine uma criança assistindo vídeos ou jogando até tarde, quando ela larga o aparelho, o cérebro ainda vai ficar acelerado cheio de estímulos. A tela estava piscando, as músicas eram agitadas, os personagens estavam falando rápido. Isso deixa o corpo em estado de alerta, como se estivesse pronto para brincar e não para dormir. Como resultado, ela pode demorar muito para adormecer, acordar várias vezes durante a noite ou ter um sono leve e agitado.

Agora pense no dia seguinte a criança está cansada, irritada, com dificuldade para se concentrar e até mais sensível a barulhos, luzes ou toques. Isso nos leva a outro ponto importante a sobrecarga sensorial. Sons altos, luzes fortes, cheiros, texturas, tudo pode ser percebido de forma mais intensa por elas. Quando essas crianças passam muito tempo diante de conteúdos sensorialmente carregados, como vídeos com luzes piscando, músicas rápidas, efeitos sonoros exagerados e personagens superexpressivos, o cérebro vai acumulando estímulos até que chega um ponto em que fica demais.

É aí que podem acontecer crises sensoriais. A criança pode começar a tapar os ouvidos, se agitar, gritar ou até entrar em colapso emocional. Isso não é birra é o corpo sinalizando que os estímulos já estão além do apropriado. Essas crises podem acontecer logo depois de usar a tela, ou mesmo mais tarde, como um efeito acumulado. Isso é muito comum em crianças que usam dispositivos por muito tempo sem pausas ou sem acompanhamento de um adulto. E o mais preocupante é que a criança pode começar a depender da tela para se acalmar ou se entreter, criando um ciclo difícil de quebrar, ela fica mais sensível, usa mais a tela para fugir do desconforto, e a tela gera ainda mais sobrecarga.

O que devemos fazer diante dessa situação?

O primeiro passo é entender que o problema não está só na tela, mas em como e quando ela é usada. Evitar o uso pelo menos uma hora antes de dormir já faz muita diferença. Criar uma rotina tranquila, com um banho, depois contar uma história, isso acalma e prepara o corpo para o sono. É importante também oferecer momentos de descanso sensorial durante o dia, com propostas mais calmas, com poucos estímulos, como brincar com massinha, ouvir música suave, desenhar ou

simplesmente ficar em um ambiente silencioso. Essas pausas ajudam o cérebro a se reorganizar e evitam a sobrecarga.

O mais importante é o olhar atento dos adultos. Os pais, cuidadores e professores precisam observar como a criança reage às telas. Se ela fica mais agitada, se dorme mal, se tem crises depois de assistir a vídeos ou jogar, esses são sinais de que o uso pode estar passando do limite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia faz parte da vida de todos nós e, quando usada de forma certa, pode ajudar muito no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ela também pode trazer benefícios, como facilitar a comunicação, estimular a atenção e ajudar em alguns aprendizados. Porém, quando as telas são usadas sem limite e sem um objetivo claro, elas podem prejudicar o crescimento saudável das crianças.

Passar muito tempo em frente a telas pode tirar a oportunidade de brincar, conversar e se relacionar com os outros. Essas experiências são muito importantes para desenvolver a fala, a imaginação, a interação social e até o controle das emoções. Além disso, o uso excessivo de tecnologia pode atrapalhar o sono e deixar a criança mais irritada ou ansiosa.

Para as crianças com TEA, o brincar de faz de conta, olhar nos olhos, conversar, cantar, dançar e participar de atividades em grupo ajudam a criar vínculos e a entender melhor as emoções. Quando a criança fica muito tempo sozinha usando o celular, o tablet ou a televisão, ela perde momentos que poderiam ser de aprendizado e troca.

Isso não significa que a tecnologia deva ser proibida. Ela pode sim ser uma aliada, desde que usada com cuidado. É importante que pais, cuidadores e professores escolham bem os conteúdos e acompanhem o que a criança está fazendo. Jogos educativos, vídeos curtos e aplicativos de comunicação podem ajudar, mas sempre dentro de um tempo controlado.

Também é papel da família e da escola oferecer alternativas que sejam divertidas e atrativas. Brincadeiras ao ar livre, jogos de montar, desenhos, músicas, contação de histórias, atividades de arte e esportes ajudam no desenvolvimento físico, social e emocional. Essas experiências fazem a criança explorar o mundo, aprender a compartilhar, respeitar regras e lidar com diferentes sentimentos.

Além disso, é importante que existam políticas públicas e orientações de profissionais da saúde e da educação sobre o uso consciente das telas. Campanhas de informação, cursos para pais e professores e espaços que incentivem a convivência e o brincar podem ajudar muito nesse processo.

O mais importante é lembrar que a tecnologia deve servir para apoiar o desenvolvimento da criança, e não substituí-lo. O equilíbrio entre o uso das telas e as experiências reais é o que garante um crescimento saudável. As crianças precisam de afeto, convivência e brincadeiras para aprender e se desenvolver plenamente.

Portanto, mais do que limitar o tempo de tela, precisamos criar oportunidades para que as crianças estejam em contato com outras pessoas, com a natureza e com atividades que despertem

a curiosidade e a imaginação. Assim, ajudaremos a formar crianças mais felizes, seguras e preparadas para o futuro.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS (AAP). *Media and young minds*. Pediatrics, v. 138, n. 5, e20162591, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- CHONCHAIYA, W.; PRUKSANANONDA, C. *Television viewing associates with delayed language development*. Acta Paediatrica, v. 97, n. 7, p. 977–982, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.00831.x>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- GENTILE, D. A. et al. *Protective effects of parental monitoring of children's media use: A prospective study*. JAMA Pediatrics, v. 166, n. 1, p. 104–110, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.639>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- HEFFLER, K. F.; OESTREICHER, L. M. *Autism Spectrum Disorder and Exposure to Screen Media: A Pilot Study*. Autism Research and Treatment, v. 2016, art. ID 3784031, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2016/3784031>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- KARDEFELT-WINTHER, D. *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?* UNICEF Office of Research, 2017. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/925>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- SIGMAN, A. *Time for a view on screen time*. Archives of Disease in Childhood, v. 97, n. 11, p. 935–942, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/archdischild-2012-302196>. Acesso em: 25 jul. 2025.

A ARTE E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INTEGRAL



ART AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN INTEGRAL EDUCATION

THAÍS SANTOS DE LIMA GIROTO

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Brasil (2019); Especialista em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada – Faconnect (2023); Professora de Educação Infantil no Ceu Cei São Mateus – Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a função da arte no processo de ensino-aprendizagem, focando no contexto da educação integral. Ao reconhecer a arte como um veículo de expressão e desenvolvimento integral do indivíduo, discute-se como sua inclusão nas práticas educacionais pode influenciar de maneira significativa a formação dos alunos. A arte estimula a criatividade, a sensibilidade e a expressão, o que promove a integração de diferentes campos do conhecimento, incentivando a interdisciplinaridade e a formação de pessoas críticas e comprometidas. Além disso, a arte proporciona às crianças e jovens a oportunidade de vivenciar experiências estéticas e explorar suas próprias habilidades, o que ajuda no desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, a educação integral se apresenta como um modelo pedagógico que valoriza o desenvolvimento integral dos alunos, reconhecendo a relevância de fomentar o crescimento de todas as suas dimensões.

Palavras-chave: Arte; Educação; Aprender; Socializar.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of art in the teaching-learning process, focusing on the context of comprehensive education. By recognizing art as a vehicle for expression and integral development of the individual, we discuss how its inclusion in educational practices can significantly influence student development. Art stimulates creativity, sensitivity, and expression, which promotes the integration of different fields of knowledge, encouraging interdisciplinarity and the development of critical and committed individuals. Furthermore, art provides children and young people with the opportunity to experience aesthetic experiences and explore their own abilities, which helps in the development of cognitive, emotional, and social skills. In this context, comprehensive education presents itself as a pedagogical model that values the integral development of students, recognizing the importance of fostering growth in all their dimensions.

Keywords: Art; Education; Learning; Socializing.

INTRODUÇÃO

A arte ajuda a criar uma visão mais ampla e integrada do conhecimento, incentivando a interdisciplinaridade e a ligação entre as diferentes áreas do saber. Na educação integral, a arte pode ser empregada como um instrumento pedagógico eficaz para aprimorar e complementar os conteúdos das disciplinas convencionais, promovendo um aprendizado mais relevante e contextualizado. Por meio da arte, os estudantes têm a oportunidade de conectar diferentes áreas do saber, o que favorece uma perspectiva mais ampla e integrada do mundo.

Considerando os benefícios que o trabalho artístico traz para a educação integral, é essencial que as instituições de ensino e os educadores reconheçam e promovam a inclusão da arte no currículo escolar. É fundamental oferecer aos alunos um ambiente enriquecedor e motivador para a experiência artística, assegurando-lhes acesso a diversas formas de arte e oportunidades para expressar sua criatividade. Ademais, é fundamental que os professores sejam devidamente capacitados para empregar a arte de maneira eficiente e relevante no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo seu poder transformador e inclusivo.

Em resumo, a arte é um elemento essencial para a educação integral, pois ajuda no desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo dos alunos. Por meio da arte, os estudantes têm a oportunidade de expandir seus horizontes, expressar suas emoções e pensamentos, aprimorar suas habilidades criativas e críticas, além de desenvolver uma visão mais ampla e integrada do saber. Assim, a inclusão da arte na educação integral não só traz benefícios, mas é fundamental para formar cidadãos mais completos, sensíveis e comprometidos com a criação de uma sociedade mais justa e democrática.

A educação integral tem ganhado relevância crescente no contexto educacional, com o objetivo de oferecer aos alunos uma formação mais completa e abrangente. Nesse cenário, a inclusão da arte no processo de ensino-aprendizagem se sobressai como um instrumento eficaz para fomentar a criatividade, a expressão e o crescimento integral dos indivíduos. A arte vai além das disciplinas convencionais, como música, dança, teatro e artes visuais, incluindo também a literatura, a gastronomia, o design e outras expressões culturais.

A prática artística na educação integral permite que os alunos tenham uma conexão mais íntima com suas emoções, pensamentos e sentimentos, o que contribui para o autoconhecimento e para a formação de uma identidade mais genuína. Ademais, a arte incentiva a criatividade, a inovação e a capacidade de resolver problemas, competências fundamentais para lidar com os obstáculos do mundo atual. Assim, a arte se transforma em uma aliada eficaz no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo um ensino mais relevante e enriquecedor.

Segundo este documento: “A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-modernista por articular tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula” (BARBOSA, 1998, p.41). Para o autor (1991):

Fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica (BARBOSA, 1998, p. 34). Um currículo que integre atividades artísticas, história das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura (BARBOSA, 1998, p.17).

Ao incentivar a inclusão da arte na educação integral, podemos expandir o repertório cultural dos alunos, fomentando o crescimento da sensibilidade estética e o reconhecimento da diversidade cultural. A arte permite que os alunos entendam e apreciem as diversas expressões artísticas, o que ajuda a formar cidadãos mais críticos, conscientes e socialmente envolvidos. Ademais, o contato com a arte contribui para desenvolver um olhar mais sensível e reflexivo sobre o mundo, expandindo a percepção e a compreensão da complexidade das interações humanas.

Na educação integral, a arte também desempenha um papel fundamental na promoção da autoestima, confiança e autoexpressão dos estudantes. Através da arte, os alunos podem desenvolver suas habilidades interpessoais, aprender a trabalhar em equipe, a lidar com a frustração e a resiliência diante dos desafios. A arte também proporciona um espaço de liberdade e experimentação, onde os alunos podem expressar suas ideias, emoções e opiniões de forma criativa e autêntica. Dessa forma, a arte se torna um meio privilegiado para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para sua formação pessoal, emocional, social e cognitiva.

O trabalho com a arte na educação integral estimula o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a capacidade crítica dos estudantes. A arte proporciona aos alunos a oportunidade de explorar novas linguagens, técnicas e materiais, estimulando a

experimentação e a inovação. Através da arte, os estudantes podem desenvolver a capacidade de observar, analisar e interpretar obras artísticas, bem como criar suas próprias produções, expressando suas ideias e sentimentos de forma original e autêntica.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES

A arte desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de estudantes em diferentes contextos educacionais. Através da arte, é possível proporcionar oportunidades para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. A arte se revela como um meio poderoso para promover a diversidade, a igualdade e a valorização das diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Os conteúdos da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados. Convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.107).

Primeiramente, a arte permite a expressão e a transmissão de ideias, sentimentos e vivências de maneira não verbal, o que pode ser particularmente relevante para alunos que têm dificuldades de comunicação ou linguagem. Por meio da arte, esses estudantes podem descobrir um meio de se expressar e se comunicar de forma mais eficiente, o que contribui para sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a arte pode ser empregada como um recurso para aprimorar a autoestima, a confiança e a autoexpressão de estudantes com dificuldades de aprendizagem, fomentando um ambiente mais receptivo e inclusivo.

A arte também oferece um espaço de liberdade e experimentação, onde os estudantes podem explorar novas linguagens, técnicas e materiais, estimulando a criatividade e a imaginação. Para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a arte pode proporcionar uma oportunidade única de desenvolver habilidades e competências de uma maneira mais lúdica e acessível, favorecendo a construção de conhecimentos de forma mais significativa e prazerosa. Além disso, a arte pode ser utilizada como um meio para envolver os estudantes em atividades colaborativas e coletivas, promovendo a interação e o trabalho em equipe, independentemente de suas capacidades individuais.

A inclusão de estudantes por meio da arte também se manifesta na valorização da diversidade cultural, étnica, social e econômica. A arte possibilita o reconhecimento e respeito às diferentes formas de expressão cultural, estimulando a compreensão e valorização das múltiplas identidades presentes na sociedade. Através da arte, os alunos têm a oportunidade de conhecer e apreciar novas culturas, tradições e costumes, promovendo a construção de uma visão mais ampla e inclusiva do mundo. Além disso, a arte pode ser utilizada como um meio para abordar questões sociais, políticas

e ambientais, favorecendo a reflexão crítica e a consciência social dos estudantes em relação aos desafios e injustiças presentes na sociedade.

Nos espaços educacionais, a arte também pode ser utilizada como um recurso para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração, a criatividade e a resiliência. Através da arte, os alunos podem aprender a lidar com suas emoções, a expressar suas preocupações e a encontrar soluções para os desafios que enfrentam no dia a dia. A arte também pode ser utilizada como um meio para promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, bem como a melhoria da autoestima e da autonomia desses alunos.

A arte pode ser utilizada como um meio para promover a participação ativa e o protagonismo dos estudantes na construção de sua própria aprendizagem. Através da arte, os alunos podem ser estimulados a assumir um papel ativo na criação e realização de projetos artísticos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, a criatividade e a tomada de decisões. A arte também pode ser utilizada como um recurso para promover a interdisciplinaridade e a integração de diferentes áreas do conhecimento, estimulando a construção de uma visão mais abrangente e integrada do mundo pelos estudantes.

Em suma, a arte desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de estudantes em diferentes contextos educacionais, proporcionando oportunidades para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa. Através da arte, é possível promover a diversidade, a igualdade e a valorização das diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa. Diante disso, é fundamental que as escolas e educadores valorizem e incentivem a inserção da arte no currículo escolar, reconhecendo seu potencial transformador e inclusivo na formação integral dos estudantes.

A formação e capacitação dos docentes são elementos fundamentais para promover o ensino de artes de forma eficaz e enriquecedora nas unidades educacionais. A arte, em suas mais diversas expressões, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo-lhes explorar a criatividade, expressar emoções, expandir horizontes culturais e desenvolver habilidades que são essenciais para o seu sucesso acadêmico e pessoal.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores que irão lecionar arte nas escolas tenham uma formação sólida na área, bem como estejam capacitados para utilizar metodologias inovadoras, recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas que estimulem o interesse e a participação dos estudantes. Além disso, é fundamental que os docentes sejam sensíveis às necessidades e especificidades de cada aluno, favorecendo a inclusão e a diversidade no ambiente escolar.

Dentre seus possíveis conceitos a “arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmitem e expressão ideias e emoções”, por isso, para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte (AZEVEDO JÚNIOR, p. 7, 2007).

A formação de professores de arte deve abordar não apenas as questões técnicas e teóricas relacionadas à disciplina, mas também aspectos pedagógicos, psicológicos, socioculturais e inclusivos. Os educadores devem ser estimulados a refletir sobre a importância da arte no desenvolvimento humano, na formação da identidade e na construção de valores éticos e estéticos. Além disso, é fundamental que os professores sejam incentivados a discutir e aprofundar conhecimentos sobre a relação entre arte e sociedade, bem como a buscar estratégias para promover a interdisciplinaridade e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

A capacitação dos docentes para o ensino de arte também deve contemplar a formação de uma postura crítica e reflexiva em relação às práticas educativas, desafiando os professores a repensarem suas concepções e práticas pedagógicas, bem como a buscarem novas formas de abordar o ensino de arte de maneira mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, é importante que os educadores participem de cursos, oficinas, seminários e outras atividades de formação continuada que os auxiliem a aprimorar suas habilidades e competências no campo da arte-educação.

A formação e capacitação dos docentes para o ensino de arte também devem contemplar a utilização de recursos didáticos e tecnológicos que enriqueçam o processo de ensino e aprendizagem e que estimulem a criatividade, a inovação e a experimentação por parte dos estudantes. Os professores devem ser incentivados a explorar novas linguagens artísticas, a utilizar ferramentas digitais, a promover a interação entre as diferentes linguagens e a incentivar a participação ativa dos alunos na construção de seus conhecimentos.

Além disso, a formação dos docentes para o ensino de arte deve estar alinhada com as diretrizes curriculares e com as políticas educacionais vigentes, de forma a garantir uma formação consistente e contextualizada, que esteja de acordo com as necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Os professores devem ser orientados a elaborar projetos pedagógicos que contemplem o ensino da arte de forma transversal e integrada, promovendo a interdisciplinaridade e favorecendo a construção de conhecimentos de forma significativa e contextualizada.

Em suma, a formação e capacitação dos docentes para o ensino de arte são fundamentais para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando-lhes vivenciar experiências artísticas enriquecedoras, desenvolver habilidades criativas e críticas, ampliar seus horizontes culturais e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e humanizada. Por isso, é essencial que as instituições de ensino invistam na formação e no aprimoramento profissional dos professores de arte, de forma a promover uma educação de qualidade, que valorize a diversidade, a criatividade e o potencial de cada aluno.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Incluir o contexto familiar no ensino de artes na educação é crucial, uma vez que a família tem um papel essencial na formação e no crescimento das crianças. A arte é uma linguagem universal que permite a expressão criativa e sensível de sentimentos, pensamentos e emoções, sendo fundamental para o desenvolvimento completo dos indivíduos.

A família é o primeiro núcleo social do qual a criança faz parte, e é nesse contexto que ela aprende valores, normas sociais, comportamentos e atitudes que serão fundamentais para sua vida futura. Dessa forma, a participação da família no ensino de artes na educação é fundamental para promover a integração entre a escola e o lar, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais significativo e estimulante.

Quando a família está envolvida no processo de ensino-aprendizagem da criança, ela se torna mais motivada e engajada, pois se sente acolhida, valorizada e apoiada. Além disso, a família pode contribuir com suas experiências, vivências e conhecimentos, enriquecendo o trabalho realizado em sala de aula e proporcionando um diálogo mais rico e diversificado entre os diversos agentes educativos.

No campo das artes, a família pode contribuir de diversas formas, seja estimulando a criatividade e a expressão artística das crianças, seja proporcionando oportunidades de vivenciar diferentes manifestações culturais e artísticas, seja incentivando a participação em atividades artísticas fora do ambiente escolar. Dessa maneira, a família não apenas complementa o trabalho realizado pela escola, como também amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A inclusão do âmbito familiar no ensino de artes na educação também promove a valorização das tradições culturais e artísticas de cada família, favorecendo o respeito à diversidade e à pluralidade cultural. A arte é uma forma de expressão que reflete as identidades, os valores e as crenças de cada indivíduo e de cada comunidade, e é importante que as crianças possam conhecer e valorizar a riqueza e a variedade das manifestações artísticas presentes em seu contexto familiar e social.

Ao envolver a família no ensino de artes na educação, a escola contribui para fortalecer os laços afetivos e de parceria entre os diversos atores envolvidos no processo educativo, promovendo uma maior integração e colaboração entre a escola, a família e a comunidade. Essa integração é fundamental para o desenvolvimento integral e a formação cidadã das crianças, pois possibilita a construção de uma rede de apoio e de cuidado que favorece o seu crescimento e o seu bem-estar.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão do âmbito familiar no ensino de artes na educação não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças, como também fortalece a formação de vínculos afetivos e a construção de identidades saudáveis e positivas. A família é um espaço de acolhimento, de cuidado e de amor, e quando ela está presente no processo educativo, as crianças se sentem mais seguras, confiantes e motivadas a explorar o mundo ao seu redor e a expressar suas emoções e suas ideias por meio da arte.

Ao reconhecer e valorizar o papel da família na formação e no desenvolvimento das crianças, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, onde o diálogo, o respeito e a colaboração são os pilares da convivência e do aprendizado.

A arte desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de habilidades criativas e expressivas, mas também para a promoção da inclusão e da diversidade. Ao permitir que os estudantes explorem diferentes formas de expressão artística, a arte oferece oportunidades de desenvolver a empatia, a sensibilidade e a consciência cultural, elementos essenciais para uma educação inclusiva. Além disso, o trabalho com arte ajuda a promover a autoestima, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes, aspectos igualmente importantes para o seu desenvolvimento integral.

A inclusão é um princípio fundamental da educação, que busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem e participação plena na escola. No contexto da arte, a inclusão envolve a valorização da diversidade de experiências, culturas e formas de expressão dos estudantes, permitindo que cada um possa se manifestar e ser reconhecido em sua singularidade. Ao trabalhar com arte de forma inclusiva, os educadores podem contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e diversificado, onde cada estudante se sinta valorizado e integrado.

A arte também desempenha um papel importante na promoção da inclusão social, ao possibilitar que os estudantes explorem e expressem suas identidades, experiências e perspectivas de forma autêntica e criativa. Ao oferecer espaços de expressão e reflexão artística, a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e plural, onde a diversidade é vista como uma riqueza a ser valorizada e celebrada. Nesse sentido, o trabalho com arte nas unidades educacionais não se limita a desenvolver habilidades artísticas, mas também a promover valores como respeito, tolerância e solidariedade, fundamentais para a construção de uma cultura de paz e de inclusão.

Para que a arte possa cumprir plenamente o seu papel na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes, é fundamental que os educadores estejam devidamente capacitados e formados para trabalhar de forma eficaz com a arte em sala de aula. A formação docente em arte deve contemplar não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas e artísticas, mas também a reflexão teórica sobre o papel da arte na educação e na promoção da inclusão. Os educadores devem ser capazes de criar ambientes de aprendizagem diversificados e inclusivos, que valorizem a criatividade, a expressão e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Além disso, a formação docente em arte deve possibilitar aos educadores o acesso a recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão de estudantes com diferentes perfis e necessidades. Os educadores devem ser capazes de adaptar suas práticas e metodologias de ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo a participação ativa e significativa de todos. A formação docente em arte também deve incentivar a colaboração e a troca

de experiências entre os educadores, para que estes possam se apoiar mutuamente e compartilhar boas práticas no trabalho com arte e inclusão.

Em suma, a arte desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento integral dos estudantes, sendo uma ferramenta poderosa para a expressão, a reflexão e a construção de identidades. Ao valorizar a diversidade, promover a autonomia e potencializar a criatividade dos estudantes, a arte contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Para que a arte cumpra plenamente o seu potencial transformador, é essencial que os educadores estejam devidamente formados e capacitados para trabalhar de forma eficaz com a arte nas unidades educacionais, promovendo a inclusão e a diversidade em sala de aula e na sociedade como um todo.

Em um cenário educacional cada vez mais diversificado e complexo, a arte se apresenta como uma ferramenta fundamental para a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, é essencial que os profissionais da educação se capacitem para trabalhar a arte de forma diversificada, oferecendo múltiplas possibilidades de ensino e aprendizado. Este texto tem como objetivo abordar a importância da capacitação docente para o ensino da arte na educação, ressaltando a necessidade de promover a diversidade no ambiente educacional.

O papel do professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, e no caso do ensino da arte, essa importância se torna ainda mais evidente. O professor que trabalha com arte na educação precisa estar preparado para estimular a criatividade, a sensibilidade e o pensamento crítico dos alunos, oferecendo experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Conforme Martins (2008):

Outras providências também precisam ser tomadas, como por exemplo: o redimensionamento das salas de aulas, com a redução do número de alunos, representando uma forma de permitir um atendimento mais individualizado e compatível com as necessidades da criança; inclusão de, no máximo, dois alunos com o mesmo tipo de deficiência na turma, para facilitar o trabalho docente; dotação de material didático necessário ao bom desenvolvimento das atividades pedagógicas; adaptação dos critérios de avaliação e promoção utilizados na escola às condições das crianças; apoio psicopedagógico adicional, na própria escola ou em centros especializados, quando necessário, fora do horário de aula, para não excluí-lo das atividades comuns a todos os alunos na turma (MARTINS, 2008, p. 203).

A formação e capacitação docente são aspectos fundamentais para garantir a qualidade do ensino da arte nas unidades educacionais. É preciso que o professor conheça as teorias e conceitos fundamentais da arte, saiba como aplicá-los de forma prática em sala de aula e esteja atualizado em relação às tendências e práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da arte.

Além disso, a capacitação docente também deve incluir a formação em diversidade e inclusão, para que o professor esteja apto a atender às necessidades específicas de cada aluno, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo.

A arte é uma forma de expressão que pode ser vivenciada de diferentes maneiras, e é importante que o ensino da arte na educação seja diversificado, oferecendo múltiplas possibilidades de aprendizado. O professor que se capacita para trabalhar a arte de forma diversificada é capaz de oferecer experiências enriquecedoras que estimulam a criatividade, a imaginação e a sensibilidade dos alunos.

Uma maneira de promover a diversidade no ensino da arte é utilizar diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais, entre outras, possibilitando que os alunos explorem suas potencialidades e talentos em diversas áreas. Além disso, é importante também promover a interdisciplinaridade, integrando a arte com outras áreas do conhecimento, como história, geografia, ciências, entre outras, ampliando o universo de referências dos estudantes e enriquecendo o processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante da diversidade no ensino da arte é a valorização da cultura e da identidade dos alunos, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, entre outras, por meio de projetos e atividades que valorizem a pluralidade de expressões culturais e artísticas.

A arte é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes, e o papel do professor é fundamental nesse processo. Para que o ensino da arte seja efetivo e significativo, é essencial que os profissionais da educação se capacitem para trabalhar a arte de forma diversificada, oferecendo múltiplas possibilidades de ensino e aprendizado.

A formação e capacitação docente são aspectos fundamentais para garantir a qualidade do ensino da arte nas unidades educacionais, e é importante que os professores estejam sempre em busca de atualização e aprimoramento, buscando novas estratégias e práticas que possam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, promover a diversidade no ensino da arte é essencial para estimular a criatividade, a sensibilidade e o pensamento crítico dos alunos, oferecendo experiências enriquecedoras que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao valorizar a pluralidade de expressões culturais e artísticas, o professor cria um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e acolhedor, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizado significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO JUNIOR, M. R.; ARAÚJO, C. L. P.; PEREIRA, F. M. **Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências ao longo das últimas décadas.** Revista brasileira de educação física e esporte, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 51-58, jan./mar. 2006.

BARBOSA, A. M. Arte – **Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 2000.

MAZZOTTA, M.J.S. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

THE IMPORTANCE OF PLAY IN MATHEMATICAL LEARNING



THAISE APARECIDA DIAS VEIGA

Graduação em Ciências biológicas (2008); licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Magdalena Tagliaferro, Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Brincar é coisa séria. Principalmente quando pensamos na infância e em como as crianças aprendem sobre o mundo que as cerca. Este texto convida à reflexão sobre o papel do brincar tanto aquele livre, espontâneo, quanto o que é cuidadosamente pensado e conduzido pelo professor como caminho potente para ensinar matemática desde os primeiros anos escolares. Com base em estudiosos como Vygotsky, Kishimoto e Oliveira, e guiado pelas orientações da BNCC, o artigo defende que a ludicidade não é apenas uma estratégia didática, mas uma ponte entre a vivência e o conhecimento. Uma ponte que pode transformar a relação da criança com a matemática, tornando o aprender mais afetivo, significativo e cheio de descobertas.

Palavras-chave: Brincar; Ludicidade; Infância; Matemática; Aprendizagem.

ABSTRACT

Play is a serious matter, especially when we think about childhood and how children learn about the world around them. This text invites reflection on the role of play—both free and spontaneous, and carefully thought-out and guided by the teacher—as a powerful way to teach mathematics from the earliest years of school. Based on scholars such as Vygotsky, Kishimoto, and Oliveira, and guided by the BNCC guidelines, the article argues that playfulness is not just a teaching strategy, but a bridge between experience and knowledge. A bridge that can transform a child's relationship with mathematics, making learning more affectionate, meaningful, and full of discovery.

Keywords: Play; Playfulness; Childhood; Mathematics; Learning.

INTRODUÇÃO

Quando a gente pensa em matemática, o que vem à cabeça costuma ser um monte de números, contas, fórmulas e sinais. Muitos de nós, já adultos, ainda lembramos daquele tempo na escola em que a matemática parecia um bicho de sete cabeças difícil, distante, meio fria. Mas, se olharmos com olhos de criança, tudo muda. O mundo, para elas, é feito de movimento, de curiosidade, de perguntas sem fim. E é no brincar que tudo isso se mistura e ganha sentido.

Este texto nasce de um desejo bonito: o de enxergar a matemática com mais leveza, mais afeto, mais humanidade. De perceber que, quando brincam, as crianças estão também contando, comparando, organizando, medindo, estimando... Estão, sem perceber, se aproximando dos conceitos matemáticos de um jeito natural e gostoso.

Ao longo dessas páginas, o convite é para a gente caminhar junto por esse universo onde o lúdico encontra o saber. Vamos conversar sobre como as brincadeiras sejam elas livres, espontâneas ou planejadas com intencionalidade pelo professor podem ser grandes aliadas no aprendizado da matemática. Vamos nos apoiar em ideias de pensadores como Vygotsky, Kishimoto e Oliveira, e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para refletir sobre uma matemática que nasce da experiência, que se constrói com o corpo, com as mãos, com os olhos brilhando de descoberta.

A ideia é simples, mas poderosa: a matemática pode (e deve!) ser uma experiência viva, que faz sentido na vida das crianças. E o brincar pode ser o caminho mais bonito para chegar até ela.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

UM CONVITE PARA REPENSAR O JEITO DE ENSINAR

Muitos de nós crescemos com uma ideia da matemática como algo difícil, cheio de regras rígidas e contas para resolver. Para algumas pessoas, ela sempre foi aquela matéria que causava frio na barriga. Mas... e se a matemática pudesse ser diferente? E se, ao invés de ser temida, fosse descoberta aos poucos, com prazer e curiosidade?

Na infância, o brincar é a linguagem mais natural de expressão. É através dele que a criança experimenta, testa hipóteses, inventa soluções e constrói sentidos. Então por que não usar essa forma tão poderosa de aprender também para explorar o mundo dos números, das formas, das medidas?

Este artigo nasce dessa pergunta. E busca mostrar que, ao unir brincadeira e matemática, podemos criar uma forma mais leve e encantadora de aprender. Uma matemática que faz sentido. Que nasce da vida e volta para ela.

BRINCAR É APRENDER COM O CORPO, COM A EMOÇÃO E COM A IMAGINAÇÃO

Quando uma criança brinca de montar blocos, organizar bonecos ou fazer de conta que está no mercado, ela está fazendo muito mais do que se divertir. Ela está, sem perceber, explorando noções de quantidade, espaço, lógica, comparação e tantos outros conceitos matemáticos.

O brincar livre, aquele que surge do próprio interesse da criança, é riquíssimo. É ali que ela se movimenta com liberdade, se expressa sem medo e exercita sua autonomia. Já o brincar dirigido, aquele planejado pelo professor com intenções pedagógicas, traz outras camadas de aprendizagem. Ele permite que, de forma leve e envolvente, a criança tenha contato com ideias matemáticas de maneira organizada, mas sem perder o encanto da brincadeira.

Ambos os tipos de brincar têm um valor imenso e, juntos, formam uma base sólida para que o conhecimento matemático seja construído com sentido e prazer.

QUANDO O LÚDICO ENCONTRA A MATEMÁTICA: EXEMPLOS QUE INSPIRAM

Feche os olhos por um instante e imagine uma sala cheia de vida. No chão, uma trilha feita com fitas coloridas. Ao redor, crianças animadas jogam dados, contam os passos, enfrentam pequenos desafios. A cada parada, uma nova tarefa: somar, comparar, pensar juntas. E tudo isso no meio de gargalhadas, pulos e muita troca.

À primeira vista, pode parecer só uma brincadeira daquelas que a gente fazia quando era criança, sem se dar conta do quanto aprendia. Mas ali, naquela trilha, está acontecendo algo muito especial: a matemática está sendo vivida, sentida, experimentada com o corpo todo.

Agora pense em uma caixa aparentemente comum, daquelas cheias de coisas simples que temos em casa: tampinhas, esponjas, potes, rolinhos de papel. Para muitos, pode parecer apenas sucata. Mas, nas mãos das crianças, esses objetos ganham um novo sentido. São formas para investigar, agrupar, comparar. São oportunidades de perceber que o mundo é feito de volumes, tamanhos, ângulos e diferenças tudo isso enquanto se diverte tocando, empilhando, reorganizando.

E se olharmos com atenção para aquelas brincadeiras clássicas de “faz de conta” brincar de casinha, de mercadinho ou restaurante vamos perceber ainda mais da matemática escondida ali, no meio da fantasia. Tem medida quando colocam água no copo de brinquedo. Tem cálculo mental quando simulam o troco. Tem estimativa quando dizem que “precisam de mais arroz” ou que “faltou dinheiro” para comprar o suco.

Esses momentos mostram algo poderoso: a matemática não mora apenas nos cadernos, nem está presa nas provas ou nos livros. Ela vive nas experiências. Está na brincadeira com os amigos, nas conversas espontâneas, nas descobertas do dia a dia. E quando é apresentada assim de forma lúdica, leve, com afeto ela deixa de ser um bicho de sete cabeças e vira parte do mundo que a criança já conhece.

É nesse tipo de vivência que a aprendizagem realmente acontece. Porque a criança está envolvida de verdade. Ela não está apenas repetindo ou memorizando: está construindo significados. Está se apropriando da matemática como algo útil, real, interessante. Algo que ela pode usar e que faz sentido para ela.

E é isso que torna o processo tão bonito: quando a brincadeira encontra a matemática, o aprender ganha leveza. O conteúdo se transforma em experiência. E o que era visto como difícil passa a ser encantador.

Então, mais do que aplicar atividades prontas, a chave está em observar. Em perceber o potencial de cada momento, de cada material simples, de cada interação. Porque quando a gente se abre para enxergar o brincar como linguagem e a criança como protagonista, descobrimos um universo de possibilidades para ensinar e, mais do que isso, para encantar com a matemática.

TEORIAS QUE ACOLHEM O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

A ideia de que brincar ensina não é nova. Vygotsky, um dos grandes pensadores sobre o desenvolvimento infantil, já afirmava que o brincar é um território fértil onde a criança expande sua imaginação, testa regras sociais e desenvolve seu pensamento simbólico.

Kishimoto também defende que o lúdico não deve ser visto como simples recreação, mas como parte essencial do processo educativo. Para ela, a brincadeira é uma linguagem rica, onde a criança expressa sentimentos, constrói conhecimentos e estabelece relações com o mundo.

Oliveira reforça essa visão ao mostrar que o brincar ajuda a criança a compreender a lógica das coisas, a tomar decisões e a resolver problemas habilidades fundamentais na matemática.

Esses autores, entre outros, nos ajudam a compreender que, ao brincar, a criança pensa, sente e age. E é justamente nessa integração que a aprendizagem acontece de forma profunda e verdadeira.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR SENSÍVEL DAS DESCOBERTAS

Quando falamos sobre o brincar como forma de aprender matemática, é impossível não olhar com carinho para o papel do professor nesse processo. Ele não está ali apenas para ensinar fórmulas ou corrigir contas. Vai muito além disso. O professor é aquele que observa com o coração atento, que percebe o brilho no olhar da criança diante de uma descoberta e que sabe, com delicadeza, quando é hora de intervir e quando é melhor apenas acompanhar em silêncio.

Mais do que repassar conteúdos prontos, o professor constrói possibilidades. Ele organiza o espaço, oferece materiais, propõe desafios que provocam o pensamento. E, talvez o mais importante: ele acredita nas tentativas, nos erros e nas diferentes maneiras que cada criança encontra para resolver um problema.

Porque, na prática, cada criança tem seu próprio jeito de pensar, de entender, de buscar respostas. E o professor sensível é aquele que acolhe isso com respeito. Que não se apressa em corrigir, mas que convida a refletir. Que não impõe um único caminho, mas valoriza os diferentes trajetos que levam à aprendizagem.

É assim que a sala de aula se transforma em um lugar seguro um espaço onde errar não é motivo de vergonha, mas parte do processo. Onde a curiosidade é bem-vinda, onde a tentativa vale tanto quanto o acerto, onde se aprende com leveza.

Nesses ambientes acolhedores, criados com intenção e afeto, a matemática ganha outra cara. Ela deixa de ser algo distante, difícil, e se aproxima da experiência real da criança. A brincadeira, então, não é só uma pausa ou um “recreio disfarçado” ela vira oportunidade genuína de aprendizado.

Mas isso só acontece quando há um educador por perto que entende o valor do brincar. Que não vê a brincadeira como tempo perdido, mas como tempo de construção, de descoberta, de encantamento.

O professor que caminha ao lado da criança não à frente, não por cima, mas junto ajuda a construir um aprendizado com significado. Ele não entrega respostas prontas, mas planta perguntas. E é nesse solo fértil, onde há respeito, escuta e liberdade para criar, que o conhecimento floresce com verdade.

E o mais bonito? É ver a alegria no rosto da criança quando ela percebe que conseguiu. Quando ela mesma se dá conta de que aprendeu, que entendeu, que sabe fazer. Porque nesse momento, ela não está apenas repetindo algo que foi ensinado ela está se apropriando daquilo com confiança. E isso é precioso.

No fim das contas, ser professor é isso: ser presença. É ser ponte entre a brincadeira e o saber, entre o mundo da imaginação e o mundo da lógica, entre a tentativa e a conquista. É tocar a vida da criança com afeto, com paciência e com fé no poder de cada uma delas de aprender no seu tempo, do seu jeito, com sentido.

PRÁTICAS QUE NASCEM DO COTIDIANO E SE TORNAM POTENTES

Ensinar matemática não precisa e nem deve ser algo complicado, cheio de materiais caros ou planejamentos mirabolantes. Na verdade, muitas das experiências mais ricas e significativas nascem justamente daquilo que temos à mão, do que já faz parte do cotidiano da sala de aula, e até da vida fora dela.

Às vezes, tudo começa com um olhar mais atento. Um olhar que enxerga possibilidades no que parece ser apenas mais um dia comum. E, com um pouco de criatividade e carinho, o que era simples se transforma em algo potente cheio de sentido e descobertas.

Quer ver como?

TRILHA NUMÉRICA NO CHÃO

Com algumas fitas adesivas coloridas, um dado e um cantinho livre no chão, criamos uma trilha divertida. As crianças jogam o dado, contam os passos, somam, pensam em estratégias... e, sem nem perceber, estão explorando conceitos matemáticos importantes como contagem, adição e raciocínio lógico. Tudo isso no embalo da brincadeira, rindo, torcendo, celebrando cada avanço.

CAÇA AOS NÚMEROS

Essa é daquelas brincadeiras que brilham os olhos. Espalhamos cartões com números pela sala alguns escondidos nos lugares mais criativos. Depois, convidamos as crianças para a missão de encontrá-los e colocá-los em ordem. Enquanto se divertem, elas organizam sequências, fazem comparações, testam hipóteses. E a sala inteira se enche de movimento, risos e aprendizado.

BRINCADEIRA DE MERCADO

Com embalagens vazias de alimentos, algumas moedas de brinquedo e muita imaginação, nasce um mercadinho animado. Cada criança pode ser cliente, atendente, caixa. Elas pesam, comparam preços, fazem trocas, simulam compras. Aqui, a matemática aparece de forma concreta: somar valores, calcular troco, entender medidas. E o mais bonito é ver o quanto tudo isso faz sentido para elas afinal, quantas vezes já viram essa cena acontecendo na vida real?

EXPLORANDO OS SÓLIDOS DO DIA A DIA

Potes, latas, caixas de sapato, rolinhos de papel... itens que geralmente iriam para o lixo ganham nova vida como materiais de investigação. As crianças observam, tocam, empilham, comparam tamanhos e formatos. Aos poucos, vão percebendo que existe lógica nas formas, que um cilindro se comporta diferente de um cubo, que uma pirâmide tem segredos que valem ser descobertos.

Essas são apenas algumas entre tantas possibilidades. E todas elas têm algo em comum: são práticas simples, acessíveis, que respeitam o jeito da criança aprender brincando, experimentando, errando e tentando de novo.

No fundo, o mais importante não é o material usado, mas o olhar sensível de quem ensina. Quando o educador acredita no valor do brincar, quando entende que a matemática está nas pequenas coisas, ele transforma qualquer momento em uma oportunidade de aprendizado.

A matemática, afinal, está por toda parte. Às vezes escondida em uma embalagem, às vezes na fita colada no chão, às vezes no sorriso de quem finalmente entendeu uma conta brincando. Basta observar com atenção e dar espaço para que ela apareça.

QUANDO A MATEMÁTICA SE ENCONTRA COM A VIDA REAL

Uma das belezas do brincar é justamente essa: ele aproxima a escola da vida. Quando a criança brinca de cozinhar, de vender frutas ou de construir casas com blocos, ela está lidando com situações reais, ainda que simbólicas.

Tem algo de mágico no brincar: ele transforma qualquer cantinho da escola em um pedaço do mundo real. E quando isso acontece, a matemática também entra na brincadeira sem alarde, sem pressão, quase como quem não quer nada.

Pense numa criança brincando de cozinhar, por exemplo. Ela pega panelinhas, “prepara” uma refeição, organiza os pratos, divide os alimentos entre os amigos. Em meio a essas ações simples e divertidas, ela está fazendo contas, observando quantidades, testando proporções, medindo

espaços. Está, de verdade, se relacionando com conceitos matemáticos só que do jeitinho dela, no ritmo da imaginação.

Ou então, quando ela monta um mercadinho com brinquedos e começa a vender frutas de mentira, calcular troco, organizar a “banca”, lidar com dinheiro simbólico... tudo isso traz a matemática para perto, de forma concreta e significativa. É como se a matemática saísse dos livros e viesse brincar também.

Essas brincadeiras, que parecem tão simples à primeira vista, têm um poder imenso: elas despertam a curiosidade e o interesse verdadeiro da criança. Porque ali, no meio do faz de conta, ela começa a perceber que aprender matemática tem sentido faz parte da vida, ajuda a resolver problemas, permite entender o mundo ao redor.

E o mais bonito é que isso não acontece como uma lição formal, com quadro e caderno. Acontece no calor da brincadeira, no meio das risadas, quando a criança está plenamente envolvida e feliz. Ela não está “estudando” matemática está vivendo a matemática.

Quando a escola oferece espaço para essas experiências, algo se transforma. A aprendizagem deixa de ser uma obrigação e se torna uma descoberta. A matemática deixa de ser um bicho-papão e vira uma aliada uma ferramenta para contar histórias, organizar ideias, construir o que quiser.

É nessa hora que a escola se conecta de verdade com a infância. Porque respeita o tempo do brincar, o jeito próprio da criança de aprender. E porque entende que, quando o conhecimento faz sentido na prática, ele ganha raiz, floresce e permanece.

BRINCAR É TAMBÉM INCLUIR

Cada criança tem um jeito único de aprender. Algumas aprendem melhor ouvindo, outras precisam se mover, tocar, ver. Há quem precise de mais tempo, de apoio extra, de materiais adaptados.

O brincar oferece esse espaço plural. Ele acolhe as diferenças e respeita os ritmos. É por isso que se mostra tão poderoso na promoção da inclusão.

Crianças com deficiência, com dificuldades de linguagem ou com estilos de aprendizagem diversos encontram, nas brincadeiras, caminhos mais acessíveis para se expressar, interagir e aprender.

O professor, com criatividade e sensibilidade, pode adaptar jogos, simplificar instruções, propor atividades em grupo e garantir que todas as crianças participem de forma real e significativa.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: O BRINCAR VAI ALÉM DA MATEMÁTICA

Quando pensamos no brincar como ferramenta de ensino da matemática, estamos falando também de algo muito maior. Porque o brincar desenvolve a criança por inteiro: mente, corpo, emoções e relações.

Brincando, a criança aprende a negociar, a esperar sua vez, a lidar com frustrações. Ela exercita a empatia, a escuta e a colaboração.

Essas vivências contribuem para a formação de pessoas mais criativas, resilientes e conectadas com o outro – competências essenciais para a vida.

A matemática, nesse contexto, se torna mais do que números. Ela vira um meio de comunicação, de construção de sentido, de expressão de ideias.

AS INFÂNCIAS SÃO DIVERSAS

Crianças são atores sociais com identidades e atuações próprias, que passam por diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais, vêm de contextos distintos, têm necessidades específicas e características individuais, como sexo, idade, etnia, raça e classe social.

CRIANÇAS SÃO DETENTORAS DE DIREITOS E DEVERES

As crianças do mundo atual são reconhecidas na sociedade cada vez mais como sujeitos de direito, deveres e como atores sociais, com identidades e atuações próprias.

CRIANÇAS TÊM DIREITO A ACESSAR MÚLTIPLAS LINGUAGENS, INCLUSIVE A ESCRITA

Nessa fase, a escola deve promover, além da convivência com o lúdico, a leitura e a produção textual de forma integrada às aprendizagens dos diferentes Componentes Curriculares. Por outro lado, não deve forçar a alfabetização precoce ou obrigar as crianças a aprenderem a ler, escrever e operar matematicamente por meio de exercícios enfadonhos e inadequados para a sua faixa etária.

A BRINCADEIRA É UM DIREITO FUNDAMENTAL DA CRIANÇA

O brincar constitui-se em oportunidade de interação com os outros, de apropriação cultural e de tomada de decisões capazes de tornar a aprendizagem mais significativa.

ATIVIDADES LÚDICAS E DESAFIADORAS FACILITAM E MOBILIZAM A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10). Também promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares.

A SALA DE AULA, O PÁTIO, O PARQUE E A BRINQUEDOTECA TÊM GRANDE SIGNIFICADO PARA AS CRIANÇAS E PODEM AUXILIAR NA APRENDIZAGEM

Espaços escolares diversificados são potencialmente lúdicos e adequados ao desenvolvimento das ações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar nunca foi perda de tempo. Aliás, é justamente nesse tempo — que à primeira vista pode parecer simples ou despretensioso — que as crianças vivem experiências profundas, constroem sentidos e aprendem de verdade. É ali, entre risos, tentativas, descobertas e recomeços, que nascem as aprendizagens mais significativas.

Quando a matemática se aproxima do universo lúdico, ela se transforma. Deixa de ser algo distante e muitas vezes temido, para se tornar familiar, interessante... e até divertido! Ao brincar, a criança usa o corpo, a imaginação, a emoção. Ela se movimenta, pensa, sente. E é nesse entrelaçar de linguagens que o conhecimento ganha vida.

Mais do que números e fórmulas, a matemática pode ser uma oportunidade de conexão com o mundo — e o brincar é um dos caminhos mais bonitos para que isso aconteça. Por isso, o papel do professor é tão importante. É ele quem olha com carinho, que percebe as possibilidades escondidas nas brincadeiras mais simples, que acolhe os erros como parte natural do aprender. É ele quem provoca, quem escuta, quem planeja com intenção sem apagar a espontaneidade.

A sala de aula não precisa ser um lugar de silêncio e tensão. Ela pode ser um espaço de movimento, de afeto, de desafios curiosos. Um espaço onde a matemática não se impõe, mas se oferece como descoberta.

A infância merece uma matemática que emocione. Que desafie, sim, mas que também abrace. Que desperte o desejo de aprender não pelo acerto, mas pela aventura do caminho. Uma matemática que acolhe o jeito único de cada criança pensar, imaginar e criar.

No fim das contas, brincar é coisa séria. E talvez seja justamente nessa seriedade leve do brincar que moram os aprendizados que realmente ficam.

REFERÊNCIAS

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

Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática da Secretaria Municipal de Educação (SME)

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Brincar, aprender e ensinar: o lúdico na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALTAS HABILIDADES HIGH SKILLS



VALDESIO LUIS FERRO

Graduação em Pedagogia; Especialista. Professor de Educação Infantil– na Rede Pública de SP.

RESUMO

As altas habilidades/superdotação referem-se a indivíduos com desempenho acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, como intelectual, criativa, artística, social ou psicomotora. Esses alunos apresentam aprendizagem acelerada, pensamento crítico, criatividade e grande curiosidade. O desenvolvimento socioemocional e a inclusão educacional são desafios importantes, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e um atendimento educacional especializado (AEE). A identificação precoce e o estímulo adequado são fundamentais para o pleno desenvolvimento do potencial desses indivíduos.

Palavras-chave: Altas habilidades; Crianças; Aprendizado.

ABSTRACT

High abilities/giftedness refer to individuals with above-average performance in one or more areas of knowledge, such as intellectual, creative, artistic, social, or psychomotor. These students exhibit accelerated learning, critical thinking, creativity, and great curiosity. Socio-emotional development and educational inclusion are important challenges, requiring differentiated pedagogical strategies and specialized educational services (AEE). Early identification and appropriate stimulation are fundamental for the full development of these individuals' potential.

Keywords: High abilities; Children; Learning.

INTRODUÇÃO

As altas habilidades/superdotação são características presentes em indivíduos que demonstram um desempenho significativamente acima da média em áreas como intelectual, acadêmica, artística, criativa ou psicomotora. No contexto educacional, a identificação e o atendimento adequado desses alunos representam desafios importantes, pois exigem metodologias diferenciadas e um ambiente que favoreça o desenvolvimento de seu potencial. No entanto, a falta de conhecimento sobre o tema e a ausência de políticas públicas eficazes muitas vezes resultam na subutilização dessas capacidades. Assim, este trabalho busca discutir a importância da identificação precoce, os desafios enfrentados por esses alunos e as estratégias pedagógicas que podem contribuir para sua inclusão e desenvolvimento no ambiente escolar.

As altas habilidades/superdotação são um tema de grande relevância na educação, pois envolvem indivíduos com capacidades cognitivas, criativas e acadêmicas superiores à média. Esses alunos, muitas vezes, não recebem o suporte adequado devido à falta de preparo das instituições de ensino e à escassez de políticas públicas voltadas para o atendimento especializado. A superdotação não se limita ao alto desempenho acadêmico; ela pode se manifestar em diferentes áreas, como artes, liderança, esportes e pensamento criativo. No entanto, a identificação dessas características pode ser complexa, já que muitos alunos superdotados não demonstram um rendimento escolar excepcional devido à desmotivação, falta de estímulo ou inadequação do ensino tradicional às suas necessidades específicas. Dessa forma, compreender o conceito de altas habilidades e os desafios enfrentados por esses indivíduos é essencial para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e estimulante.

A identificação de alunos com altas habilidades pode ocorrer por meio de observação em sala de aula, testes psicométricos, entrevistas e análise de desempenho em atividades desafiadoras. No entanto, muitos professores não possuem formação adequada para reconhecer os sinais da superdotação, o que resulta na negligência do potencial desses estudantes. Em alguns casos, os alunos superdotados podem apresentar comportamento desinteressado, disperso ou até mesmo disruptivo, pois não encontram desafios suficientes no ambiente escolar tradicional. Por isso, é fundamental que as escolas invistam em programas de capacitação para educadores, possibilitando a adoção de estratégias que favoreçam o aprendizado desses alunos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das principais políticas voltadas para esse público, buscando oferecer suporte pedagógico diferenciado para estimular seu desenvolvimento integral.

A falta de um currículo flexível pode ser um grande obstáculo para o progresso dos alunos com altas habilidades. Muitas vezes, o ensino padronizado não atende às suas necessidades, o que pode levar à falta de interesse e até mesmo ao abandono escolar. Estratégias como a aceleração de séries, o enriquecimento curricular e a flexibilização dos conteúdos são fundamentais para manter o

engajamento e proporcionar desafios compatíveis com suas capacidades. A aceleração permite que o aluno avance mais rapidamente pelos anos escolares, enquanto o enriquecimento curricular amplia os conteúdos oferecidos, promovendo um aprendizado mais aprofundado. Além disso, a participação em olimpíadas científicas, feiras de ciências e projetos extracurriculares pode ser uma excelente alternativa para estimular esses estudantes.

Os aspectos socioemocionais dos alunos com altas habilidades também merecem atenção, pois muitos enfrentam dificuldades para se relacionar com os colegas e podem se sentir isolados. A superdotação não significa apenas ter inteligência acima da média, mas também pode estar associada a uma sensibilidade emocional maior, perfeccionismo e necessidade de reconhecimento. Sem um ambiente favorável, esses alunos podem desenvolver problemas como ansiedade, baixa autoestima e frustração. Por isso, é essencial que a escola proporcione um espaço acolhedor, no qual possam expressar suas emoções, compartilhar interesses e desenvolver habilidades sociais. A atuação de psicólogos e orientadores educacionais pode ser fundamental para auxiliar na adaptação desses alunos ao ambiente escolar.

DENVOLVIMENTO

Além do contexto escolar, a família tem um papel fundamental no desenvolvimento de crianças e adolescentes com altas habilidades. Muitas vezes, os pais não sabem como lidar com a superdotação, seja por falta de informação ou por acreditar que o filho não precisa de apoio adicional. O incentivo ao desenvolvimento intelectual, o reconhecimento das conquistas e a criação de um ambiente que favoreça a criatividade são essenciais para o crescimento saudável desses indivíduos. A parceria entre escola e família é um fator determinante para garantir que o aluno superdotado receba o suporte necessário.

A inclusão de alunos com altas habilidades no ambiente educacional exige mudanças estruturais e metodológicas para garantir que seu potencial seja plenamente desenvolvido. A adoção de políticas públicas mais eficazes, a capacitação de professores e o investimento em práticas pedagógicas inovadoras são passos fundamentais para promover uma educação mais equitativa e estimulante. A falta de compreensão sobre a superdotação pode levar a estereótipos e preconceitos, fazendo com que muitos desses alunos não recebam o reconhecimento devido. Portanto, é necessário um esforço conjunto entre educadores, gestores, familiares e a sociedade para garantir que as altas habilidades sejam vistas como um potencial a ser estimulado e não como um problema a ser resolvido.

A pesquisa sobre o tema das altas habilidades contribui para ampliar o conhecimento sobre a diversidade cognitiva e a necessidade de práticas educacionais mais inclusivas. Ao oferecer oportunidades adequadas para esses estudantes, a sociedade pode se beneficiar de seus talentos, promovendo avanços científicos, tecnológicos e culturais. Dessa forma, investir no atendimento a alunos superdotados não é apenas uma questão de justiça educacional, mas também um meio de

estimular o progresso e a inovação em diversas áreas do conhecimento. A educação deve ser um espaço que reconheça e valorize todas as formas de inteligência, proporcionando condições para que cada aluno desenvolva seu potencial ao máximo.

A necessidade de identificar e atender adequadamente os alunos com altas habilidades é um desafio crescente dentro do sistema educacional. Muitas vezes, esses estudantes passam despercebidos porque suas características podem não se encaixar nos padrões convencionais de rendimento acadêmico. Enquanto alguns demonstram desempenho excepcional em diversas disciplinas, outros podem se destacar apenas em áreas específicas, como artes, música ou liderança. Além disso, há casos em que alunos superdotados apresentam dificuldades emocionais ou comportamentais, o que pode levar a diagnósticos errôneos de transtornos como TDAH ou ansiedade. A falta de treinamento dos educadores na identificação dessas habilidades contribui para um cenário onde muitas crianças e adolescentes não recebem o suporte necessário para desenvolver seu potencial ao máximo.

Diante disso, a criação de programas especializados torna-se fundamental para garantir que esses alunos tenham acesso a um ensino compatível com suas capacidades. O enriquecimento curricular, a aceleração e a possibilidade de participar de atividades extracurriculares desafiadoras são algumas das estratégias mais eficazes. No entanto, essas iniciativas ainda enfrentam resistência dentro do próprio sistema educacional, que muitas vezes prioriza um ensino padronizado e pouco flexível. A implementação de metodologias mais dinâmicas e adaptáveis permitiria não apenas atender às necessidades dos alunos superdotados, mas também contribuiria para um ensino mais estimulante para todos os estudantes. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, pode ser uma alternativa eficiente para engajar esses alunos, pois permite a exploração de temas complexos e a aplicação prática do conhecimento.

Outro aspecto essencial a ser considerado é o impacto social e emocional que a superdotação pode ter na vida do estudante. Em muitos casos, esses alunos enfrentam dificuldades para estabelecer conexões com seus pares, pois seus interesses e formas de pensar podem ser diferentes da maioria. Isso pode levar ao isolamento social, sentimentos de inadequação e, em alguns casos, até mesmo ao desenvolvimento de transtornos emocionais. É fundamental que o ambiente escolar ofereça suporte socioemocional, permitindo que esses estudantes desenvolvam habilidades interpessoais e se sintam incluídos. Criar grupos de apoio para alunos superdotados pode ser uma estratégia eficaz para ajudá-los a se conectar com outras crianças e adolescentes que compartilham interesses semelhantes.

A família também desempenha um papel essencial no desenvolvimento dos alunos com altas habilidades. Muitos pais não sabem como lidar com a superdotação dos filhos e podem acabar impondo expectativas excessivas ou, ao contrário, subestimando suas capacidades. O equilíbrio entre incentivo e apoio emocional é essencial para que esses alunos possam crescer de maneira saudável e desenvolver suas habilidades de forma positiva. Além disso, os pais precisam estar atentos às necessidades específicas de seus filhos, buscando informações sobre como melhor

estimulá-los sem pressioná-los de forma excessiva. A parceria entre família e escola pode ser determinante para garantir que o aluno receba o suporte necessário em todas as áreas de sua vida.

A formação de professores é outro ponto crítico quando se fala em educação para alunos com altas habilidades. A maioria dos cursos de licenciatura não aborda de maneira aprofundada a questão da superdotação, o que faz com que muitos educadores não saibam como identificar ou lidar com esses alunos em sala de aula. A capacitação contínua dos docentes é fundamental para que possam reconhecer os sinais da superdotação e aplicar estratégias pedagógicas adequadas. Além disso, é essencial que haja maior investimento em políticas públicas voltadas para a inclusão desses estudantes, garantindo que todas as escolas tenham recursos e profissionais capacitados para atender às suas necessidades.

A sociedade como um todo também tem um papel importante na valorização das altas habilidades. Muitas vezes, o talento e a inteligência excepcional são vistos com estranhamento, e os alunos superdotados podem ser rotulados como "esquisitos" ou "arrogantes" simplesmente por terem um nível de conhecimento mais avançado. Esse tipo de estigma pode desestimular esses estudantes e levá-los a esconder suas habilidades para se encaixar melhor no grupo. Promover uma cultura que valorize o talento e incentive a busca pelo conhecimento é fundamental para que esses alunos se sintam aceitos e motivados a continuar explorando seu potencial.

Além da escola e da família, é importante que existam programas externos que permitam que esses alunos expandam suas habilidades. Instituições de ensino superior, centros de pesquisa e organizações voltadas para o desenvolvimento do talento podem oferecer oportunidades para que estudantes superdotados tenham contato com desafios compatíveis com suas capacidades. A participação em olimpíadas científicas, feiras de inovação e grupos de estudos avançados pode ser uma excelente maneira de estimular esses alunos e ajudá-los a encontrar um propósito para seu talento.

O impacto positivo de investir em alunos com altas habilidades vai além do desenvolvimento individual. A sociedade como um todo pode se beneficiar do potencial dessas mentes brilhantes, que podem contribuir para avanços em diversas áreas, como ciência, tecnologia, artes e empreendedorismo. Historicamente, muitos dos grandes inovadores da humanidade foram indivíduos que receberam incentivo para explorar seu talento desde cedo. Portanto, criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento dessas habilidades pode ser um fator determinante para o progresso da sociedade.

A falta de compreensão sobre a superdotação ainda é um dos principais desafios para garantir que esses alunos tenham um desenvolvimento adequado. Muitas pessoas acreditam que, por serem inteligentes, eles não precisam de atenção especial, o que leva à negligência de suas necessidades educacionais e emocionais. No entanto, a realidade é que esses alunos enfrentam desafios únicos que exigem um suporte diferenciado. O reconhecimento de que a superdotação não é sinônimo de facilidade, mas sim de necessidades educacionais específicas, é essencial para garantir que esses estudantes recebam o suporte adequado.

A personalização do ensino é uma das estratégias mais eficazes para atender às necessidades dos alunos com altas habilidades. Um currículo flexível, que permita a adaptação do ritmo de aprendizado e ofereça desafios constantes, pode ser uma solução eficiente para garantir que esses alunos se mantenham motivados e engajados. Além disso, o uso da tecnologia pode ser um grande aliado na educação de alunos superdotados, permitindo que eles tenham acesso a conteúdos mais avançados e possam explorar áreas de interesse de maneira mais profunda.

É fundamental que o tema das altas habilidades seja cada vez mais debatido dentro do contexto educacional e social. A conscientização sobre a importância de oferecer suporte adequado a esses alunos pode levar a mudanças significativas no sistema educacional, garantindo que talentos não sejam desperdiçados. O investimento na formação de professores, na criação de políticas públicas eficientes e no desenvolvimento de metodologias inovadoras é essencial para que esses estudantes possam alcançar seu máximo potencial.

Os desafios enfrentados pelos alunos superdotados são muitos, mas com a abordagem correta, é possível transformar esses desafios em oportunidades. A criação de um ambiente escolar mais inclusivo, que valorize a diversidade intelectual e ofereça suporte emocional, pode fazer toda a diferença na vida desses estudantes. Além disso, a colaboração entre escola, família e sociedade é essencial para garantir que esses alunos tenham todas as condições necessárias para desenvolver seu talento e contribuir para o avanço do conhecimento.

Portanto, a educação deve ser vista como um meio de potencializar talentos e não apenas como um sistema padronizado que busca nivelar todos os alunos. O reconhecimento das altas habilidades como uma característica que exige atenção especial é um passo fundamental para garantir que esses estudantes tenham um desenvolvimento pleno e possam contribuir para o progresso da sociedade. Investir nesses alunos não é apenas uma questão de justiça educacional, mas também uma estratégia para estimular a inovação e o crescimento social.

As altas habilidades/superdotação representam um tema essencial dentro do contexto educacional, exigindo maior reconhecimento e atenção por parte das escolas, professores, famílias e sociedade em geral. Apesar de serem alunos com grande potencial em diversas áreas do conhecimento, muitos encontram barreiras que dificultam seu desenvolvimento pleno. A falta de identificação adequada, o despreparo dos educadores e a carência de metodologias de ensino que atendam suas necessidades específicas são alguns dos principais desafios enfrentados por esses estudantes. Diante disso, é fundamental que o sistema educacional adote estratégias para garantir que esses alunos recebam o suporte necessário para explorar suas habilidades de forma saudável e produtiva.

A escola desempenha um papel central no desenvolvimento dos alunos superdotados, sendo responsável por proporcionar um ambiente que estimule seu potencial. No entanto, muitas instituições ainda seguem modelos de ensino rígidos e padronizados, que não consideram as necessidades individuais dos estudantes. Como resultado, muitos alunos com altas habilidades acabam desmotivados e até mesmo frustrados, uma vez que não encontram desafios compatíveis com suas

capacidades. Para evitar essa situação, é necessário investir em metodologias mais flexíveis, que permitam a personalização do ensino e a adaptação do currículo conforme o nível de desenvolvimento de cada estudante.

A identificação precoce é um dos principais fatores que influenciam o sucesso do aluno superdotado dentro do ambiente escolar. Quando reconhecidos desde cedo, esses estudantes podem ser direcionados para programas educacionais que atendam suas necessidades e estimulem seu desenvolvimento. No entanto, muitos professores ainda não possuem o conhecimento necessário para identificar os sinais da superdotação, o que pode levar à negligência do potencial desses alunos. Algumas características comuns entre estudantes com altas habilidades incluem aprendizado rápido, pensamento crítico aguçado, criatividade elevada e grande curiosidade por diversos assuntos. No entanto, essas características podem se manifestar de maneiras diferentes, o que exige uma avaliação cuidadosa e individualizada.

Além da identificação, o acompanhamento pedagógico e emocional desses alunos é essencial para garantir que se desenvolvam de maneira equilibrada. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser uma solução eficaz para oferecer suporte aos estudantes superdotados, proporcionando atividades diferenciadas e desafiadoras. No entanto, ainda há uma grande carência de profissionais capacitados para atuar nessa área, o que dificulta a implementação de políticas eficazes. A formação continuada dos educadores é um aspecto crucial para garantir que as escolas estejam preparadas para atender a essa demanda.

Os desafios emocionais enfrentados pelos alunos com altas habilidades também merecem atenção especial. Muitos desses estudantes podem sentir-se deslocados dentro do ambiente escolar, uma vez que possuem interesses e formas de pensar diferentes dos colegas. Isso pode levar ao isolamento social, à ansiedade e até mesmo à depressão, especialmente se não houver um suporte adequado por parte da escola e da família. A presença de um ambiente acolhedor e de redes de apoio, como grupos de alunos superdotados e orientação psicológica, pode ser essencial para ajudá-los a lidar com essas dificuldades.

A família, por sua vez, tem um papel fundamental no suporte ao aluno superdotado. Muitos pais não sabem como lidar com a inteligência e a curiosidade intensa de seus filhos, podendo impor expectativas excessivas ou, por outro lado, subestimá-los. O equilíbrio entre incentivo e suporte emocional é fundamental para que esses alunos desenvolvam suas habilidades de maneira saudável. Além disso, é importante que os pais busquem informações sobre altas habilidades e participem ativamente do processo educacional de seus filhos, garantindo que recebam a orientação adequada tanto na escola quanto no ambiente familiar.

A sociedade, de maneira geral, ainda precisa evoluir no reconhecimento da superdotação como uma característica que exige atenção e suporte. Muitas vezes, alunos com altas habilidades são vistos como indivíduos que não precisam de ajuda, já que possuem um desempenho acima da média. No entanto, a realidade mostra que esses estudantes enfrentam desafios específicos que podem comprometer seu desenvolvimento caso não recebam o suporte adequado. É essencial que

se promova uma maior conscientização sobre o tema, combatendo estereótipos e garantindo que esses alunos tenham acesso a oportunidades que favoreçam seu crescimento.

Além do ambiente escolar tradicional, programas externos podem desempenhar um papel significativo na educação de alunos superdotados. Instituições de ensino superior, centros de pesquisa e organizações voltadas para o desenvolvimento do talento oferecem oportunidades para que esses estudantes explorem seus interesses e tenham acesso a desafios compatíveis com suas habilidades. A participação em olimpíadas científicas, feiras de inovação, cursos avançados e grupos de estudos especializados pode ser uma excelente alternativa para estimular esses alunos e ajudá-los a encontrar um propósito para seu talento.

O impacto do investimento na educação de alunos superdotados vai além do desenvolvimento individual. A sociedade como um todo se beneficia do estímulo a esses talentos, que podem contribuir para avanços em diversas áreas do conhecimento, como ciência, tecnologia, artes e empreendedorismo. A história mostra que muitos dos grandes inovadores da humanidade foram indivíduos que receberam incentivo desde cedo para explorar seu talento. Portanto, criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento dessas habilidades pode ser um fator determinante para o progresso social e científico.

A personalização do ensino é uma das estratégias mais eficazes para atender às necessidades dos alunos com altas habilidades. Um currículo flexível, que permita a adaptação do ritmo de aprendizado e ofereça desafios constantes, pode ser uma solução eficiente para garantir que esses alunos se mantenham motivados e engajados. Além disso, a utilização da tecnologia na educação pode ser uma grande aliada, possibilitando que esses estudantes tenham acesso a conteúdo mais avançados e possam aprofundar-se em áreas de interesse.

A falta de políticas públicas eficazes voltadas para a superdotação ainda é um grande obstáculo a ser superado. Embora existam algumas iniciativas no Brasil voltadas para o atendimento desses alunos, como as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, muitas dessas políticas ainda são limitadas e não chegam a todas as escolas. É necessário um investimento maior por parte do governo para garantir que todas as instituições de ensino estejam preparadas para atender alunos com altas habilidades, proporcionando um ambiente adequado para seu desenvolvimento.

A conscientização sobre as altas habilidades é um passo fundamental para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. O reconhecimento de que esses alunos possuem necessidades educacionais específicas deve ser a base para a construção de políticas públicas mais eficazes e para a capacitação dos profissionais da educação. Além disso, é essencial que a sociedade como um todo valorize e incentive o talento, proporcionando oportunidades para que esses estudantes possam desenvolver todo o seu potencial.

O futuro da educação deve caminhar para um modelo mais flexível e personalizado, que reconheça e valorize as diferentes formas de inteligência. A padronização do ensino, embora tenha sido a base do sistema educacional por muito tempo, já não atende às demandas de uma sociedade

cada vez mais diversificada e dinâmica. A inovação na educação, por meio de novas metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas, será essencial para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com altas habilidades, tenham a oportunidade de alcançar seu máximo potencial.

Em suma, investir na educação de alunos superdotados não deve ser visto como um privilégio, mas sim como um compromisso com o futuro. A identificação precoce, a capacitação de educadores, o envolvimento da família e a criação de políticas públicas eficazes são elementos essenciais para garantir que esses estudantes tenham todas as condições necessárias para crescer, aprender e contribuir para a sociedade. O reconhecimento das altas habilidades como uma característica que exige atenção especial é um passo essencial para garantir que esses alunos tenham um desenvolvimento pleno e possam fazer a diferença no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre altas habilidades/superdotação evidencia a necessidade de um olhar mais atento para esses alunos dentro do sistema educacional. Embora sejam frequentemente vistos como indivíduos que não precisam de suporte adicional, a realidade mostra que enfrentam desafios significativos, tanto acadêmicos quanto socioemocionais. A falta de identificação precoce, o despreparo de muitos educadores e a ausência de políticas públicas eficazes podem resultar na desmotivação e até mesmo na evasão escolar de estudantes com grande potencial. Dessa forma, torna-se essencial que a educação seja estruturada de maneira mais flexível, permitindo a personalização do ensino e garantindo que esses alunos encontrem desafios compatíveis com suas capacidades.

A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da formação continuada de professores e do envolvimento familiar são fatores determinantes para a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento integral desses estudantes. Estratégias como o enriquecimento curricular, aceleração de séries e atividades extracurriculares desafiadoras são fundamentais para evitar que esses alunos se sintam desmotivados e para garantir que possam explorar ao máximo suas habilidades. Além disso, o suporte emocional é indispensável, pois muitos superdotados enfrentam dificuldades de socialização, podendo desenvolver ansiedade, frustração e sentimentos de inadequação.

Promover uma educação mais inclusiva e estimulante não beneficia apenas os alunos com altas habilidades, mas toda a sociedade. Ao oferecer oportunidades adequadas para o desenvolvimento de talentos, possibilitamos avanços em diversas áreas do conhecimento, incentivamos a inovação e garantimos que nenhum potencial seja desperdiçado. Dessa forma, investir na educação desses alunos não deve ser visto como um privilégio, mas como um compromisso com o futuro. O reconhecimento das altas habilidades como uma característica que

demanda atenção especial é essencial para que esses estudantes possam crescer e contribuir de maneira significativa para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Altas habilidades e superdotação: Ensinando e aprendendo com alunos brilhantes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FLEITH, Denise de Souza. **Altas habilidades/superdotação: Questões conceituais, identificação e atendimento educacional**. Curitiba: Juruá, 2007.

GAGNÉ, François. **Construindo talentos: Uma concepção diferenciada para altas habilidades e superdotação**. São Paulo: Pearson, 2019.

GUENTHER, Zita Ana Mazzotti. **Superdotados: Problemas e possibilidades**. São Paulo: EPU, 2006.

PERASSOLO, Julio Cesar Furtado. **Inteligência e superdotação: Novos olhares, novas perspectivas**. São Paulo: WAK Editora, 2015.

RIMMER, Sally M. **Altas habilidades: Identificação e estratégias educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A PEDAGOGIA DO AFETO E O SEU PODER DE ENSINAR

THE PEDAGOGY OF AFFECTION AND ITS POWER TO TEACH



VANESSA SANTOS GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna (2014).

RESUMO

O artigo aborda a importância do poder de ensinar através da pedagogia do afeto e acolhimento, destacando a necessidade de um ambiente escolar acolhedor e empático para o processo de ensino-aprendizagem. Através de revisão bibliográfica, são apresentados os conceitos fundamentais da pedagogia do afeto, que valoriza as relações interpessoais e a empatia como ferramentas essenciais para promover um ambiente educacional inclusivo e democrático. Além disso, são discutidos os benefícios do acolhimento no contexto educacional, como a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, a redução da evasão escolar e o aumento do bem-estar emocional dos estudantes. Por fim, são apresentadas sugestões de práticas pedagógicas que incentivem a criação de laços afetivos entre professores e alunos, visando a formação de cidadãos mais críticos, solidários e humanizados.

Palavras-chave: Acolher; Afeto; Pedagogia; Ensinar; Letrar.

ABSTRACT

This article addresses the importance of teaching through the pedagogy of affection and acceptance, highlighting the need for a welcoming and empathetic school environment for the teaching-learning process. Through a literature review, the fundamental concepts of the pedagogy of affection are

presented, which values interpersonal relationships and empathy as essential tools for fostering an inclusive and democratic educational environment. Furthermore, the benefits of acceptance in the educational context are discussed, such as improving student academic performance, reducing school dropout rates, and increasing students' emotional well-being. Finally, suggestions are presented for pedagogical practices that encourage the creation of emotional bonds between teachers and students, aiming to develop more critical, supportive, and humanized citizens.

Keywords: Acceptance; Affection; Pedagogy; Teaching; Literacy.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia do Afeto e Acolhimento tem ganhado cada vez mais destaque no cenário educacional atual. A relação afetiva entre professor e aluno tem demonstrado ser crucial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, o poder de ensinar vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo também o cuidado, a empatia e a construção de vínculos emocionais que favoreçam o crescimento integral dos indivíduos.

A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico também faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que surgirem. Esta pesquisa irá mostrar o quanto o “lúdico” pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças, tornar evidente que os professores e futuros professores devem e precisam tomar consciência disso, saber se os professores atuantes têm conhecimento de alguns conceitos, como o “lúdico” e a “brinquedoteca” e muitas outras questões sobre a relação do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Letramento é uma palavra de conceito introduzido na educação recentemente. A necessidade de apresentar e constituir comportamentos e práticas sociais relacionados à escrita e leitura que possam ir além da alfabetização. Esses comportamentos ganharam visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais e foi possível visualizar a necessidade também do letramento e não apenas a alfabetização.

A prática alfabetizadora era tradicional centrada no professor e vinculada aos métodos sintéticos, analíticos e fônicos, não levavam em conta as experiências e conhecimentos das crianças de seu contexto social e familiar, viam-na como uma folha de papel em branco, que tinham que preencher com conhecimentos do docente, por meio de reprodução, memorização, exercícios motores através de cartilhas de alfabetização sem relação com o meio da criança.

O aluno aprendia através de repetições de exercícios com exigência do uso da memória, levando-o a decorar e não a aprender, e assim os alunos ficavam desmotivados e desinteressados, em que resultava em grandes repetências nas séries iniciais e na evasão escolar.

A pesquisa tem como objetivo geral, conceituar os diversos aspectos da alfabetização e letramento na educação infantil, descrever suas características, nesta etapa do ensino. O presente trabalho terá início com um breve histórico sobre o letramento, bem como uma abordagem teórica sobre este processo e algumas considerações sobre o letramento na educação infantil e tem o encerramento com o tópico: integrando a alfabetização e o letramento.

O PODER DA PEDAGOGIA DO AFETO E O ATO DE ENSINAR

A pedagogia do afeto se fundamenta na valorização das emoções e na importância do ambiente emocional positivo para o bom desempenho escolar. Quando os alunos se sentem acolhidos, respeitados e compreendidos, eles se tornam mais motivados e engajados no processo de aprendizagem. O papel do professor, nesse sentido, é fundamental, pois é ele quem pode proporcionar esse acolhimento e promover um ambiente de confiança e segurança.

Esse também se relaciona com a construção de relações horizontais entre professores e alunos, em que o diálogo, a escuta ativa e a cooperação são elementos essenciais. Dessa forma, o professor não é visto apenas como detentor do conhecimento, mas como um facilitador do aprendizado, que está disposto a apoiar, orientar e incentivar os alunos em seu processo de desenvolvimento.

A relação afetiva estabelecida entre professor e aluno contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e responsáveis. Quando os estudantes se sentem acolhidos e valorizados, eles se tornam mais confiantes em suas capacidades e mais abertos a novas experiências de aprendizagem. Isso reflete diretamente no desempenho acadêmico e no bem-estar emocional dos alunos.

O desenvolvimento deste trabalho tem o potencial de promover a inclusão e a diversidade no ambiente escolar, pois valoriza a singularidade de cada indivíduo e respeita suas diferenças. Quando os alunos se sentem aceitos e respeitados em sua individualidade, eles se tornam mais receptivos às diferenças dos outros e mais preparados para conviver de forma harmoniosa em sociedade.

Em suma, o poder de ensinar através da pedagogia do afeto e acolhimento reside na capacidade de promover um ambiente educacional mais humano, empático e inclusivo. Quando professores e alunos se relacionam de forma afetuosa e respeitosa, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo e transformador, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Letramento é uma palavra de conceito introduzido na educação recentemente. A necessidade de apresentar e constituir comportamentos e práticas sociais relacionados à escrita e leitura que

possam ir além da alfabetização. Esses comportamentos ganharam visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais e foi possível visualizar a necessidade também do letramento e não apenas a alfabetização.

A prática alfabetizadora era tradicional centrada no professor e vinculada aos métodos sintéticos, analíticos e fônicos, não levavam em conta as experiências e conhecimentos das crianças de seu contexto social e familiar, viam - na como uma folha de papel em branco, que tinham que preencher com conhecimentos do docente, por meio de reprodução, memorização, exercícios motores através de cartilhas de alfabetização sem relação com o meio da criança.

O aluno aprendia através de repetições de exercícios com exigência do uso da memória, levando-o a decorar e não a aprender, e assim os alunos ficavam desmotivados e desinteressados, em que resultava em grandes repetências nas séries iniciais e na evasão escolar.

A pesquisa tem como objetivo geral, conceituar os diversos aspectos da alfabetização e letramento na educação infantil, descrever suas características, nesta etapa do ensino. O presente trabalho terá início com um breve histórico sobre o letramento, bem como uma abordagem teórica sobre este processo e algumas considerações sobre o letramento na educação infantil e tem o encerramento com o tópico: integrando a alfabetização e o letramento.

A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que surgirem. Esta pesquisa irá mostrar o quanto o “lúdico” pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças, tornar evidente que os professores e futuros professores devem e precisam tomar consciência disso, saber se os professores atuantes têm conhecimento de alguns conceitos, como o “lúdico” e a “brinquedoteca” e muitas outras questões sobre a relação do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Nos anos iniciais, onde tudo começa na vida educacional infantil, vemos a necessidade de que as crianças sejam alfabetizadas, tendo como foco o letramento, ou seja, a professora deve alfabetizar letrando.

Desta forma, a criança desenvolverá suas habilidades na leitura e na escrita, intercalando o que aprendeu em suas práticas sociais, alavancando seu sucesso no mundo da aprendizagem. Como explica Soares (2001):

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e

informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2001, p. 92).

A formação docente é um tema de extrema relevância na educação, pois está diretamente ligada à maneira como os professores se preparam para lidar com os desafios e demandas da sala de aula. No contexto da acolhida dos pais e das crianças, a formação dos educadores desempenha um papel fundamental na construção de relações positivas e eficazes entre a escola, as famílias e os alunos.

Os professores que recebem uma formação adequada para acolher pais e crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências específicas que promovem a colaboração, a comunicação e a empatia. Eles aprendem a reconhecer a diversidade das famílias e a valorizar as diferentes experiências e culturas que as crianças trazem consigo para a escola. Além disso, a formação docente nesse sentido também envolve o desenvolvimento de estratégias para envolver os pais no processo educativo e para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para as crianças.

Um dos principais aspectos da formação docente para acolher pais e crianças é a construção de uma relação de parceria e colaboração entre a escola e a família. Os professores precisam estar preparados para estabelecer canais de comunicação eficazes com os pais, ouvindo suas preocupações, compartilhando informações sobre o desempenho dos alunos e buscando orientações sobre como apoiar o desenvolvimento das crianças. Essa parceria é essencial para garantir o sucesso acadêmico e emocional dos alunos, pois a família desempenha um papel fundamental no processo educativo.

Além disso, a formação docente também deve preparar os professores para lidar com as demandas e desafios específicos das crianças, levando em consideração suas necessidades individuais e diferenças de aprendizagem. Os educadores precisam estar capacitados para criar um ambiente de acolhimento e apoio, no qual todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas. Isso requer uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil, das teorias de aprendizagem e das estratégias pedagógicas que promovem a inclusão e o sucesso de todos os alunos.

Outro aspecto importante da formação docente para acolher pais e crianças é a promoção de uma abordagem centrada na criança, que valoriza seus interesses, habilidades e potencialidades. Os professores precisam estar preparados para reconhecer e respeitar a individualidade de cada criança, criando um ambiente de aprendizagem que estimule a autoconfiança, a autonomia e a criatividade. Isso requer uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a fim de promover um ensino inclusivo e significativo, que atenda às necessidades de todos os alunos.

A formação docente para acolher pais e crianças também deve incluir o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais por parte dos professores, para que possam lidar de forma eficaz

com situações conflituosas e estabelecer relações empáticas e positivas com as famílias e os alunos. A empatia, a escuta ativa e a capacidade de resolução de conflitos são aspectos essenciais para construir um ambiente escolar acolhedor e colaborativo, no qual as crianças se sintam seguras e apoiadas em seu processo de aprendizagem.

Os docentes para acolher pais e crianças é um processo contínuo e dinâmico, que requer o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para promover relações positivas e colaborativas entre a escola, as famílias e os alunos. Os professores precisam estar preparados para estabelecer uma parceria eficaz com os pais, valorizar a diversidade das crianças, promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e centrado na criança, e desenvolver habilidades emocionais e sociais que favoreçam a construção de relações empáticas e positivas. A formação docente nesse sentido é essencial para garantir o sucesso acadêmico e emocional de todas as crianças, promovendo uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Alfabetizada é uma criança que domina seu aprendizado acerca do conhecimento dos códigos linguísticos e consegue ler e reconhecer esses códigos que lhe são apresentados.

Letrada, por sua vez, é a criança que, mesmo não sendo alfabetizada, consegue, em suas práticas sociais, demonstrar interesses ligados à Alfabetização com determinados objetivos. Ribeiro (2003) mostra isso em:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (RIBEIRO, 2003, p. 91).

Para Soares (2004):

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada (SOARES, 2004, p.24).

O autor nos mostra claramente que para ser letrada uma criança não precisa estar alfabetizada, pois sua vivência na sociedade a torna letrada, ao folhear livros e gibis e ao ouvir histórias etc.

Com a alfabetização, a criança aprende a usar as regras e as convenções e normas de funcionamento da língua a qual está inclusa em sua sociedade; e, com o letramento, ela consegue fazer uso dela em suas práticas sociais, mesmo antes de aprender tais regras e convenções. Soares (2003), em seu artigo acerca do Letramento e da Alfabetização, nos mostra que:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p.8 – grifos nossos).

Para o autor, a denominada por ele de “desinvenção da alfabetização”, muda tudo aquilo que era conhecido como alfabetização, para se preocupar com o alfabetizar letrando, que hoje se mostra essencial para a melhoria da Educação. Scribner (1984):

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigatórias a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas (SCRIBNER, 1984, p. 9).

Ferreiro (2003), por sua vez, menciona sua rejeição ao uso do termo letramento, afirmando que:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003, p. 27-30).

Já, de acordo com a concepção vygotskiana as crianças devem ser preparadas para desenvolverem em sua formação, suas competências e habilidades para poderem agir conforme as exigências da contemporaneidade. Não havendo possibilidade de se distanciar dessa realidade, todos os profissionais da educação sentem a necessidade de refletir sobre suas ações pedagógicas no que se diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a aprender o que pode facilitar ou dificultar o que ele aprenda.

Nesta concepção, a aprendizagem é vista como apreensão ou assimilação de normas linguísticas impostas pelo sistema social é uma tarefa de conceitualização, caracterizando-se como a compreensão dos princípios organizada da língua, por parte dos aprendizes. Aprendemos por nós mesmos, não podemos aprender pelos outros. As novas aprendizagens do indivíduo dependem de

suas experiências anteriores. Assim, as primeiras aprendizagens servem de pré-requisitos para as subsequentes. Por esse motivo, dizemos que a aprendizagem é um processo cumulativo, ou seja, cada nova aprendizagem vai se juntar ao repertório de conhecimentos e de experiências que o indivíduo já possui, indo constituir sua bagagem cultural.

Esse processo de acumulação de conhecimentos não é estático. A cada nova aprendizagem o indivíduo reorganiza suas ideias, estabelece relações entre as aprendizagens anteriores e as novas, faz juízos de valor, colocando seus sentimentos nesse julgamento. Trata-se, portanto, de um processo integrativo, dinâmico. O professor deve na medida do possível realizar um trabalho que leve o aluno a interagir sobre os conhecimentos e assim conseguir a aprender (VYGOTSKY, 1998).

O trabalho educativo realizado pelo professor consiste na mediação do conhecimento científico, visando à sua apropriação pelos estudantes, o que implica conhecer como ocorre o processo de ensino-aprendizagem para planejar estratégias didáticas e pedagógicas. Para Vygotsky (1998), o processo de formação humana acontece a partir das relações sociais, por meio da educação. Nesse sentido, entendendo a escola como espaço privilegiado na apropriação do conhecimento historicamente acumulado, ressalta-se a importância do ensino ser um processo sistematizado, planejado e com uma intencionalidade.

No entanto, nos perguntamos qual o conhecimento que será trabalhado pela escola? O conhecimento a ser trabalhado pela escola não é qualquer conhecimento, é o conhecimento elaborado, produto da construção dos homens no processo histórico. O conhecimento não deve ser fragmentado, pois uma disciplina complementa a outra, portanto, o aprendizado integrado sobre um determinado tema favorece o desenvolvimento do conhecimento holístico maior do que o proporcionado pelas experiências de um currículo sem um objetivo integrador (Vygotsky, 1998).

A atualização da interdisciplinaridade no plano pedagógico requer, portanto, que se leve em conta um conjunto de dimensões próprias à dinâmica real da sala de aula, não somente uma teorização da prática interdisciplinar sobre o plano pedagógico no seio de modelos ricos e coerentes, ela também necessita esclarecer que pode proporcionar uma análise curricular das possibilidades interdisciplinares oferecidas pelos programas em vigor (FAZENDA, 2012, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fundamental é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é uma outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de forma planejada e sistemáticas, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil.

Na história da humanidade o domínio da cultura não se faz repentinamente e a escola, afinal, é responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano, ou seja, através da aprendizagem o sujeito é inserido de forma mais organizada no mundo cultural e simbólico que o incorpora à sociedade. O aluno pode utilizar nas referências as normas a ABNT NBR 6023.

Neste processo de alfabetizar letrando, os educadores precisam sempre estar preparados e sempre participar de cursos de formação continuada, que os qualifiquem perfeitamente para trabalharem assertivamente com seus alunos a serem alfabetizados.

Sendo assim, é imprescindível que cada professor tenha em sua mente a ideia de que necessita projetar planos de aula e projetos educacionais que visem claramente a alfabetização amparada no letramento, visto que os dois juntos fazem com que o resultado do trabalho do professor seja reconhecido pelo resultado vir conforme o esperado, ou seja, o verdadeiro aprendizado de seus alunos e a recuperação daqueles alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizado, o que dificulta a alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marisa. Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o ensino Fundamental II. Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIZA%20ANDRADE>.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. 2.ed. São Paulo: Autêntica, 2010.
- BRASIL. LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília. 1996.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: cotidiano do professor. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KRAMER, Sonia. In. Ensino Fundamental 9 anos- orientações pedagógicas para os anos iniciais. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola. Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.
- RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; AMODEO, Maria Celina Bastos. O espaço pedagógico na pré-escola. Cadernos Educação Infantil. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

A INFLUÊNCIA DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE INFLUENCE OF DIGITAL GAMES ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION



VÂNIA APARECIDA DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Anhanguera (2015); Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Pirajussara, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo reflete sobre a influência dos jogos digitais na educação infantil, analisando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e linguístico das crianças. Partindo de uma fundamentação teórica baseada em autores como Piaget, Vygotsky e Papert, o estudo destaca o potencial pedagógico dos jogos digitais quando utilizados com intencionalidade, respeitando as especificidades da infância. Além de apresentar exemplos de aplicações práticas, o texto também aborda os principais desafios dessa integração, como o tempo de exposição às telas, a formação docente, a seleção de conteúdos apropriados e a desigualdade de acesso às tecnologias. Por fim, são discutidas as inovações e perspectivas futuras, como a gamificação, a realidade aumentada e o uso da inteligência artificial na educação. Conclui-se que os jogos digitais podem ser aliados importantes no processo educativo, desde que empregados com critério, ética e sensibilidade pedagógica.

Palavras-chave: Jogos Digitais; Educação Infantil; Tecnologia Educacional; Aprendizagem Lúdica.

ABSTRACT

This article reflects on the influence of digital games on early childhood education, analyzing their contributions to children's cognitive, motor, social, emotional, and linguistic development. Based on a theoretical foundation drawn from authors such as Piaget, Vygotsky, and Papert, the study highlights the pedagogical potential of digital games when used intentionally, respecting the specificities of childhood. In addition to presenting examples of practical applications, the text also addresses the main challenges of this integration, such as screen time, teacher training, the selection of appropriate content, and unequal access to technology. Finally, innovations and future prospects are discussed, such as gamification, augmented reality, and the use of artificial intelligence in education. It is concluded that digital games can be important allies in the educational process, provided they are used with discretion, ethics, and pedagogical sensitivity.

Keywords: Digital Games; Early Childhood Education; Educational Technology; Playful Learning.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a presença das tecnologias digitais na sociedade transformou profundamente a forma como as pessoas se comunicam, aprendem e interagem com o mundo. No contexto da educação infantil, essas mudanças são especialmente significativas, uma vez que as crianças de hoje já nascem imersas em um ambiente altamente tecnológico. Nesse cenário, os jogos digitais vêm ganhando destaque como ferramentas com potencial educativo, capazes de estimular a aprendizagem de maneira lúdica, interativa e atraente.

O uso de jogos digitais no ambiente escolar levanta reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas, os objetivos educacionais e o papel do educador na mediação do conhecimento. Segundo Prensky (2001), as crianças da era digital, também chamadas de “nativos digitais”, possuem uma forma diferenciada de pensar e processar informações, o que exige metodologias que dialoguem com sua realidade tecnológica. Assim, os jogos digitais, quando utilizados de forma planejada e intencional, podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social dos pequenos, além de promover a construção ativa do conhecimento.

Por outro lado, é necessário considerar os desafios que envolvem essa prática, como a exposição excessiva às telas, a qualidade dos conteúdos disponíveis, a infraestrutura das instituições e a formação dos professores para o uso pedagógico dessas ferramentas. Diante disso, torna-se fundamental investigar de que maneira os jogos digitais influenciam o processo educativo na infância e quais são os seus limites e possibilidades no âmbito escolar.

Este artigo tem como objetivo analisar a influência dos jogos digitais na educação infantil, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, os desafios de sua implementação no contexto escolar e as perspectivas futuras no uso das tecnologias digitais como aliadas da educação. A reflexão proposta busca oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuam para uma abordagem crítica e consciente do uso dos jogos digitais na formação das novas gerações.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como principal finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, intelectual e social, em complementaridade com a ação da família e da comunidade. No contexto contemporâneo, esse processo educativo acontece em meio a rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, que afetam diretamente o modo como as crianças vivenciam o mundo e se relacionam com o conhecimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), é fundamental que a prática pedagógica respeite as especificidades da infância e promova experiências significativas que estimulem a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças. Nesse sentido, o brincar é reconhecido como eixo estruturante do trabalho pedagógico, sendo por meio dele que a criança constrói saberes, expressa sentimentos e desenvolve habilidades.

Contudo, a inserção das tecnologias digitais no cotidiano infantil trouxe novos desafios e oportunidades para a educação. As crianças de hoje têm contato precoce com dispositivos como tablets, smartphones e computadores, e já chegam às instituições escolares com uma familiaridade significativa com esses recursos. Segundo Lévy (1999), vivemos em uma “cibercultura”, marcada pela circulação intensa de informações e pela interatividade, o que impacta diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, os educadores são convocados a repensar suas práticas para incluir as linguagens digitais de maneira pedagógica, sem perder de vista a ludicidade, a afetividade e o cuidado que caracterizam a educação infantil. Como destaca Kenski (2012), a tecnologia não deve ser vista como ameaça, mas como possibilidade de ampliação das experiências educativas, desde que usada com intencionalidade pedagógica.

É necessário, portanto, compreender que a educação infantil contemporânea deve articular o tradicional e o novo, valorizando tanto os saberes construídos historicamente quanto às demandas atuais das crianças imersas no universo digital. A construção desse equilíbrio depende da formação continuada dos professores, da participação ativa das famílias e da elaboração de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e acesso equitativo às tecnologias.

JOGOS DIGITAIS: DEFINIÇÃO, TIPOS E CARACTERÍSTICAS

Os jogos digitais são ambientes interativos compostos por elementos visuais, sonoros e narrativos que se desenvolvem a partir da ação do jogador em um sistema computacional.

Diferenciam-se de outras formas de entretenimento digital por exigirem a participação ativa do usuário, que precisa tomar decisões, resolver problemas e interagir com regras previamente estabelecidas. Para Bezerra (2015), os jogos digitais combinam recursos tecnológicos e elementos lúdicos, constituindo-se como ferramentas potentes de engajamento e aprendizagem.

A diversidade de jogos digitais disponíveis para o público infantil é ampla e variada. Eles podem ser classificados de diferentes formas, como por seus objetivos (educativos ou recreativos), pelas habilidades que desenvolvem (linguísticas, matemáticas, espaciais, motoras), ou ainda pelo tipo de plataforma (jogos online, aplicativos para dispositivos móveis, jogos em realidade aumentada, entre outros). Segundo Souza e Silva (2010), os jogos educativos digitais se destacam por serem planejados com o intuito de favorecer o aprendizado por meio de desafios interativos, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a autonomia dos estudantes.

Entre os principais tipos de jogos digitais voltados para a educação infantil, destacam-se os jogos de alfabetização, de matemática básica, de coordenação motora, de memória e atenção, além dos chamados “serious games”, que mesclam entretenimento com conteúdos pedagógicos. Esses jogos exploram linguagens multimodais, imagens, sons, movimentos, o que os torna especialmente atrativos para as crianças pequenas, que estão em fase de intensa exploração sensorial.

Uma das principais características dos jogos digitais é sua capacidade de oferecer feedback imediato às ações do jogador, o que favorece a autorregulação da aprendizagem. Além disso, muitos jogos permitem a personalização da experiência, adaptando-se ao nível de conhecimento e à velocidade de progresso de cada criança. Segundo Gee (2007), esse aspecto é fundamental para que o jogo funcione como um ambiente de aprendizagem eficaz, pois respeita os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos indivíduos.

Entretanto, é necessário ressaltar que nem todos os jogos disponíveis em ambientes digitais possuem qualidade pedagógica. Muitos são produzidos com objetivos puramente comerciais, sem considerar critérios educacionais ou a adequação ao desenvolvimento infantil. Por isso, cabe ao educador e à família a seleção criteriosa desses conteúdos, garantindo que o uso dos jogos digitais contribua, de fato, para o processo educativo da criança.

APRENDIZAGEM E LÚDICO

Para compreender a relevância dos jogos digitais no processo de aprendizagem na educação infantil, é fundamental recorrer às teorias do desenvolvimento infantil e da construção do conhecimento. Entre os principais teóricos que embasam essa discussão estão Jean Piaget, Lev

Vygotsky e Seymour Papert, cujas contribuições ajudam a compreender como o brincar, o lúdico e a interação com a tecnologia favorecem a aprendizagem significativa.

Segundo Piaget (1975), a criança aprende a partir da interação ativa com o meio, construindo seu conhecimento por meio da assimilação e acomodação de novas experiências. O jogo, nesse contexto, é considerado uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois permite à criança organizar o pensamento, experimentar situações simbólicas e desenvolver a lógica. Para Piaget, “a atividade lúdica é a forma mais espontânea de expressão da inteligência infantil” (PIAGET, 1975, p. 85).

Já Vygotsky (1984) valoriza a dimensão social da aprendizagem, destacando que o desenvolvimento da criança ocorre nas interações com o outro, especialmente com adultos ou colegas mais experientes. O autor introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre aquilo que a criança pode fazer sozinha e aquilo que ela pode realizar com ajuda. Nesse sentido, os jogos digitais, quando mediados por adultos, podem funcionar como ferramentas que potencializam a aprendizagem, ao desafiar a criança a ir além do que ela já domina com autonomia.

Seymour Papert (1980), por sua vez, foi um dos primeiros a defender o uso das tecnologias digitais na educação. Criador do conceito de construcionismo, Papert argumentava que as crianças aprendem melhor quando estão ativamente engajadas na construção de algo significativo para elas — seja um castelo de blocos ou um programa de computador. Para ele, os computadores poderiam ser aliados poderosos na educação infantil se utilizados como instrumentos de criação e expressão, e não apenas como meios de transmitir informação.

Além dos fundamentos teóricos, é importante reconhecer que o lúdico é uma dimensão central na infância. Brincar é uma forma de pensar, de sentir e de se relacionar com o mundo. Segundo Kishimoto (2011), “brincar não é apenas um passatempo, mas uma forma de conhecimento”. Os jogos digitais, por serem atividades lúdicas, têm o potencial de captar o interesse da criança e, ao mesmo tempo, promover aprendizagens relevantes, desde que contextualizados de forma pedagógica.

Cabe ao educador o papel de mediador desse processo, organizando experiências que integrem os jogos digitais ao currículo de maneira coerente com os objetivos educacionais. A mediação consciente permite que a criança se aproprie das tecnologias não apenas como consumidor passivo, mas como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os jogos digitais, quando utilizados com intencionalidade pedagógica e alinhados ao estágio de desenvolvimento das crianças, podem trazer benefícios significativos ao processo de aprendizagem na educação infantil. Sua natureza interativa, desafiadora e envolvente estimula diferentes áreas do desenvolvimento infantil (cognitivo, motor, emocional, social e linguístico) de maneira integrada e prazerosa.

No campo cognitivo, os jogos digitais favorecem a resolução de problemas, a tomada de decisões, o raciocínio lógico e a memória. Muitas atividades exigem que a criança organize informações, antecipe consequências, experimente hipóteses e encontre soluções para desafios lúdicos, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. Segundo Papert (1980), ao lidar com situações complexas em jogos digitais, a criança constrói o conhecimento de maneira ativa e significativa, o que promove uma aprendizagem mais duradoura.

O desenvolvimento motor também é estimulado, especialmente por meio de jogos que envolvem coordenação motora fina (como clicar, arrastar ou tocar a tela) e, em alguns casos, motricidade ampla (em jogos com sensores de movimento). Essa prática favorece o domínio do corpo e a consciência espacial, habilidades fundamentais na primeira infância.

No aspecto emocional, os jogos digitais proporcionam à criança a vivência de sentimentos como empolgação, frustração, conquista e superação. Ao enfrentar desafios e persistir em busca de objetivos, a criança desenvolve resiliência, autoconfiança e a autorregulação emocional. De acordo com Oliveira (2013), a mediação adequada de jogos digitais pode contribuir para que as crianças aprendam a lidar com erros e frustrações de forma construtiva, promovendo o amadurecimento emocional.

No âmbito social, embora os jogos digitais muitas vezes sejam vistos como atividades individuais, eles podem favorecer a colaboração e a interação entre pares, principalmente quando utilizados em ambientes escolares. Jogos cooperativos, disputas saudáveis e a troca de estratégias entre colegas estimulam a comunicação, o respeito às regras e a negociação de ideias, promovendo competências essenciais à convivência social.

Além disso, os jogos digitais podem atuar de forma positiva no desenvolvimento linguístico, tanto na oralidade quanto na escrita, especialmente quando envolvem narrativas interativas, histórias, diálogos e comandos verbais. Conforme destaca Teixeira (2017), muitos jogos educativos oferecem um vocabulário rico e contextualizado, favorecendo a ampliação do repertório linguístico da criança de forma lúdica e prazerosa.

Cabe reforçar que os benefícios dos jogos digitais não ocorrem automaticamente. É essencial que os conteúdos sejam adequados à faixa etária, aos interesses e às necessidades das crianças, e que estejam inseridos em um projeto pedagógico que valorize o brincar, a experimentação e a participação ativa. O papel do educador, nesse contexto, é fundamental para orientar, mediar e ampliar as possibilidades de aprendizagem oferecidas pelos jogos.

APLICAÇÕES PRÁTICAS

A implementação de jogos digitais na educação infantil exige planejamento pedagógico, sensibilidade à faixa etária e criatividade por parte dos educadores. Quando utilizados de forma intencional, os jogos podem ser integrados às rotinas escolares como instrumentos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, respeitando o tempo da infância e o papel fundamental do brincar.

Nas práticas cotidianas, os jogos digitais podem ser utilizados em diferentes momentos: como gatilhos para iniciar um conteúdo, como instrumentos de reforço e sistematização, ou ainda como atividade de exploração livre supervisionada, desde que haja uma proposta educativa clara. Por exemplo, jogos de alfabetização como “Alfabeto Móvel” ou “ABC do Bitá” auxiliam as crianças no reconhecimento das letras e sons, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica. Já jogos como “Matemática para Crianças” trabalham conceitos básicos de quantidade, formas e sequências.

Outros aplicativos, como o PlayKids”, oferecem jogos interativos que associam histórias, música, arte e lógica, sendo amplamente utilizados por professores como suporte ao planejamento de atividades em diversas áreas do conhecimento. Em algumas instituições, os jogos são utilizados em tablets e lousas digitais, proporcionando momentos de interação coletiva, onde a turma observa, opina e participa das decisões tomadas pelo colega que manipula o jogo, promovendo habilidades sociais e cognitivas.

Um exemplo de prática bem-sucedida está no uso de jogos de sequência lógica (como quebra-cabeças digitais ou jogos de padrões visuais), que desenvolvem o raciocínio matemático. Educadores relatam que, ao utilizar esses jogos em pequenos grupos, é possível observar o avanço na capacidade de antecipação, organização e resolução de problemas das crianças, além da colaboração entre pares.

De acordo com Moran (2015), a inovação na prática educativa ocorre quando o professor assume uma postura de pesquisador e explorador, experimentando novos caminhos para despertar o interesse e a curiosidade das crianças. Assim, o uso de jogos digitais deve estar alinhado ao projeto

pedagógico da instituição, dialogando com os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e garantindo que a tecnologia sirva como meio e não como fim.

É importante ressaltar, ainda, que o uso de jogos digitais não substitui as interações presenciais, as brincadeiras físicas, os jogos simbólicos nem as experiências sensoriais, que são fundamentais na educação infantil. O ideal é que haja uma integração equilibrada entre as experiências digitais e analógicas, respeitando o desenvolvimento integral da criança e promovendo uma aprendizagem significativa e prazerosa.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES

Embora os jogos digitais ofereçam inúmeras possibilidades educativas, sua inserção na educação infantil também apresenta diversos desafios e limitações que precisam ser cuidadosamente considerados por educadores, gestores e famílias. Entre os principais obstáculos estão o excesso de tempo de tela, a qualidade pedagógica dos jogos, a formação dos professores e a desigualdade de acesso à tecnologia.

Um dos pontos mais discutidos é o tempo de exposição das crianças às telas. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019), crianças de até 5 anos devem ter o uso de telas limitado e sempre supervisionado por um adulto, priorizando interações reais e atividades físicas. O uso indiscriminado e sem mediação pode gerar consequências negativas, como sedentarismo, irritabilidade, distúrbios do sono e dificuldade de concentração. Portanto, é necessário que o uso dos jogos digitais na escola seja planejado com equilíbrio e propósito educativo, e jamais como substituto das experiências sensoriais e sociais fundamentais à infância.

Outro desafio relevante diz respeito à qualidade dos conteúdos digitais disponíveis. Muitos jogos acessíveis em plataformas gratuitas não seguem critérios pedagógicos, apresentam publicidade invasiva ou estimulam comportamentos inadequados. Conforme apontam Almeida e Valente (2011), o uso das tecnologias digitais na educação infantil deve ser cuidadosamente avaliado para garantir que o conteúdo seja adequado à faixa etária e promova aprendizagens relevantes. A seleção criteriosa dos jogos, portanto, é uma responsabilidade compartilhada entre professores e gestores escolares.

A formação dos docentes é outro ponto crítico. Muitos profissionais ainda não se sentem preparados para utilizar as tecnologias de forma pedagógica, seja por falta de conhecimento técnico ou por insegurança quanto à sua aplicação no contexto da infância. Como destaca Kenski (2012), a formação continuada é essencial para que os professores compreendam o potencial das tecnologias

e aprendam a utilizá-las como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, em vez de vê-las como ameaças ou modismos passageiros.

Além disso, a falta de infraestrutura tecnológica nas instituições públicas de ensino representa uma barreira concreta à implementação dos jogos digitais. A ausência de equipamentos adequados, internet de qualidade ou ambientes preparados para o uso de tecnologias ainda é uma realidade em muitas escolas brasileiras, o que dificulta a inclusão digital desde a infância e acentua as desigualdades sociais. Segundo Pretto (2010), democratizar o acesso à tecnologia é condição fundamental para uma educação equitativa e inovadora.

Diante desses desafios, torna-se evidente que o uso dos jogos digitais na educação infantil deve ser refletido, mediado e contextualizado, de forma que suas contribuições sejam potencializadas sem negligenciar os riscos. A formação de professores, o diálogo com as famílias e a criação de políticas públicas que garantam acesso, qualidade e segurança digital são caminhos necessários para o uso responsável e pedagógico das tecnologias na infância.

ASPECTOS ÉTICOS NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso de jogos digitais na educação infantil não se limita apenas à dimensão pedagógica ou tecnológica. Envolve também importantes questões éticas e culturais, que devem ser levadas em consideração tanto pelas instituições de ensino quanto pelas famílias. A escolha dos conteúdos, a exposição a mensagens inadequadas, o respeito à diversidade e a segurança digital são alguns dos aspectos que exigem atenção no contexto do uso de tecnologias com crianças pequenas.

Um dos principais cuidados diz respeito à adequação do conteúdo à faixa etária. Muitos jogos disponíveis em plataformas comerciais são direcionados a públicos mais velhos e contêm elementos de violência, consumismo ou estereótipos de gênero e raça que podem impactar negativamente o desenvolvimento da criança. De acordo com Postman (1999), a infância deve ser protegida de influências midiáticas que distorcem valores, antecipam comportamentos adultos e reduzem o espaço do brincar livre. Assim, cabe ao educador e à família realizar uma curadoria atenta dos jogos utilizados, priorizando aqueles que respeitem o universo infantil e promovam valores como cooperação, empatia e inclusão.

Outro aspecto ético importante é a proteção da privacidade e dos dados das crianças. Muitos aplicativos e jogos digitais coletam informações pessoais ou exibem propagandas de forma invasiva, sem o devido controle. Conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei nº 13.709/2018), o tratamento de dados de menores de idade requer consentimento específico dos responsáveis e deve ser feito com absoluta prioridade ao melhor interesse da criança. Portanto, é

necessário que as escolas estejam atualizadas sobre a legislação vigente e façam escolhas seguras em relação aos recursos tecnológicos utilizados.

Além disso, o uso de jogos digitais deve levar em conta a diversidade cultural e social das crianças. É essencial que os conteúdos representem diferentes realidades, histórias e culturas, contribuindo para a formação de uma identidade plural e respeitosa. Segundo Silva (2000), as tecnologias também constroem discursos e narrativas, podendo tanto reforçar preconceitos quanto ampliar horizontes. Por isso, os jogos educativos devem ser analisados também por seu potencial formativo e inclusivo.

Outro elemento ético diz respeito ao consumo excessivo e à cultura da recompensa imediata, muito presente em jogos de lógica comercial. É importante que a escola promova uma visão crítica das tecnologias, discutindo com as crianças (de forma apropriada à idade) e com as famílias os limites do uso recreativo e a importância do equilíbrio entre atividades digitais e não digitais. Para Moran (2015), educar para o uso consciente da tecnologia é uma das funções contemporâneas mais urgentes da educação.

Por fim, o papel da família como mediadora do uso da tecnologia em casa é fundamental. A parceria entre escola e família deve incluir o diálogo sobre os tipos de jogos utilizados, o tempo de tela recomendado e as orientações para o uso seguro e saudável da internet. Quando há sintonia entre esses dois espaços, a criança se beneficia de uma vivência digital mais rica, segura e significativa.

PERSPECTIVAS FUTURAS E INOVAÇÕES

À medida que as tecnologias digitais continuam a se desenvolver em ritmo acelerado, surgem novas possibilidades pedagógicas para o uso de jogos digitais na educação infantil. As inovações atuais apontam para cenários nos quais a interatividade, a personalização da aprendizagem e a integração entre o mundo físico e o digital tornam-se cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, é fundamental que educadores e gestores estejam atentos às tendências tecnológicas emergentes e às formas de aplicá-las de maneira ética, criativa e significativa.

Uma das principais tendências é a gamificação, ou seja, a utilização de elementos típicos dos jogos (como pontuação, desafios, recompensas e níveis) em contextos não necessariamente lúdicos, como as rotinas pedagógicas. Segundo Deterding et al. (2011), a gamificação pode aumentar o engajamento, a motivação e a autonomia das crianças, especialmente quando integrada às práticas já existentes na escola. Ao transformar atividades em desafios instigantes, ela respeita o protagonismo infantil e estimula o prazer em aprender.

Outra inovação com grande potencial educativo é a realidade aumentada (RA), que permite a sobreposição de elementos digitais ao ambiente físico, proporcionando experiências mais imersivas e sensoriais. Aplicativos baseados em RA, como livros interativos ou jogos que projetam imagens em três dimensões, oferecem novas formas de explorar conteúdos e de estimular a curiosidade e a imaginação das crianças. Para Valente (2018), essas tecnologias ampliam as possibilidades de interação com o conhecimento, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente.

A inteligência artificial (IA) também começa a ser incorporada a jogos e plataformas digitais voltadas para a educação infantil. Sistemas inteligentes podem adaptar o nível de dificuldade das tarefas ao desempenho individual da criança, oferecendo desafios personalizados e feedbacks instantâneos. Esse tipo de tecnologia favorece a aprendizagem adaptativa, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, o que é especialmente importante na infância.

Além disso, há um crescimento no desenvolvimento de jogos inclusivos, pensados para atender crianças com diferentes necessidades educacionais, como aquelas com deficiência visual, auditiva ou motora. Esses jogos utilizam recursos como audiodescrição, comandos por voz ou controle por movimentos simples, ampliando o acesso às experiências digitais e garantindo o direito à aprendizagem para todos.

Do ponto de vista pedagógico, o futuro do uso dos jogos digitais na educação infantil depende da formação crítica e criativa dos professores, capazes de selecionar e adaptar recursos digitais conforme os objetivos educacionais e as especificidades das turmas. É necessário compreender que a inovação não está apenas na tecnologia em si, mas no modo como ela é inserida no processo pedagógico. Como aponta Moran (2015), o mais importante é o educador desenvolver uma postura investigativa, aberta ao novo e comprometida com a qualidade da aprendizagem.

Por fim, cabe destacar a importância da pesquisa educacional contínua sobre os efeitos do uso das tecnologias digitais com crianças pequenas. A produção de conhecimento científico nessa área é essencial para orientar boas práticas, formular políticas públicas e garantir que as inovações tecnológicas estejam a serviço do desenvolvimento humano, e não do consumo desenfreado ou da exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença cada vez mais significativa das tecnologias digitais na vida cotidiana das crianças impõe à educação infantil o desafio de repensar suas práticas, sem renunciar aos princípios que norteiam o desenvolvimento integral da infância. Os jogos digitais, quando utilizados de maneira intencional, ética e pedagógica, demonstram um potencial expressivo para enriquecer as experiências de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor, social e linguístico das crianças.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que os jogos digitais não devem ser vistos como meros recursos recreativos ou substitutos do brincar tradicional, mas sim como ferramentas complementares, que podem ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, desde que mediadas com criticidade. Fundamentados nas teorias de Piaget, Vygotsky e Papert, compreendemos que a aprendizagem na infância se dá por meio da ação, da mediação e da construção ativa do sujeito, princípios que podem ser mobilizados positivamente por meio do uso de jogos digitais.

No entanto, também foram discutidos os limites e os cuidados necessários, como a adequação do conteúdo, o tempo de exposição às telas, a formação dos professores e a garantia de acesso equitativo às tecnologias. Esses aspectos demonstram que o uso dos jogos digitais exige planejamento, intencionalidade e envolvimento das diferentes instâncias da comunidade escolar e da família.

As perspectivas futuras apontam para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras, baseadas em gamificação, realidade aumentada, inteligência artificial e inclusão digital. Para que isso ocorra de maneira responsável, é fundamental investir na formação continuada dos educadores, na produção e curadoria de materiais de qualidade e na elaboração de políticas públicas que democratizem o acesso às tecnologias desde a infância.

Em suma, a integração dos jogos digitais à educação infantil pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das crianças do século XXI, desde que essa integração seja feita com responsabilidade, conhecimento e sensibilidade à singularidade da infância. O desafio da educação contemporânea está justamente em equilibrar tradição e inovação, preservando os direitos da criança de brincar, aprender, se expressar e conviver, em todos os ambientes, inclusive os digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologia e formação de professores: transformando o discurso em prática**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BEZERRA, Érika Ribeiro. **Jogos digitais e aprendizagem: entre o entretenimento e a educação**. Curitiba: Appris, 2015.

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

DETERDING, Sebastian et al. **From game design elements to gamefulness: defining gamification**. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. New York: ACM, 2011.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2013.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRETTO, Nelson de Luca. **Por uma cultura digital educacional**. São Paulo: Fundação Santillana, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA – SBP. **Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SOUZA E SILVA, Adriana de. **Jogos eletrônicos e educação: dialogando com as crianças da geração digital**. São Paulo: Cortez, 2010.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **Linguagem, jogos digitais e educação infantil: possibilidades e limites**. Revista Educação e Linguagem, v. 20, n. 2, p. 33–47, 2017.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e educação: propostas para inovar a prática docente**. Campinas, SP: Unicamp, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PRÁTICAS DE SALA DE AULA INVERTIDA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM



FLIPPED CLASSROOM PRACTICES: A LITERATURE REVIEW ON STRATEGIES AND IMPACTS ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS

VICTOR LEITE DE OLIVEIRA

Graduação em História pela Universidade de São Paulo (2015); Especialista em Ensino escolar hospitalar pela Universidade Federal de São Paulo (2020) Professor de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Carlos de Andrade Rizzini.

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre o modelo de sala de aula invertida, destacando suas principais estratégias de aplicação, benefícios e desafios no contexto educacional. A análise contempla as contribuições de Bergmann e Sams, pioneiros do conceito, de Bishop e Verleger, que abordam criticamente aspectos de efetividade e implementação, e de José Armando Valente, referência nacional no estudo das metodologias ativas. O artigo fala sobre a importância do protagonismo do aluno, do uso de tecnologias e do planejamento cuidadoso para que a proposta funcione bem. A partir da revisão de outras pesquisas, percebe-se que esse método ajuda os alunos a se envolverem mais, a serem mais independentes e a melhorar seu desempenho. Por outro lado, também é preciso considerar as dificuldades relacionadas ao acesso à tecnologia e as adaptações que professores e alunos precisam fazer. Mesmo com esses desafios, a sala de aula invertida mostra ser uma alternativa promissora para trazer práticas pedagógicas mais inovadoras e que atendam às necessidades da educação hoje.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Sala De Aula Invertida; Engajamento Estudantil; Protagonismo Estudantil; Autonomia.

ABSTRACT

This article presents a literature review on the flipped classroom model, highlighting its main application strategies, benefits, and challenges in the educational context. The analysis includes contributions from Bergmann and Sams, pioneers of the concept, Bishop and Verleger, who critically address aspects of effectiveness and implementation, and José Armando Valente, a national reference in the study of active methodologies. The article discusses the importance of student leadership, the use of technology, and careful planning for the proposal to work effectively. Based on a review of other research, it is clear that this method helps students become more engaged, more independent, and improve their performance. On the other hand, it is also necessary to consider the difficulties related to access to technology and the adaptations that teachers and students need to make. Despite these challenges, the flipped classroom proves to be a promising alternative for introducing more innovative pedagogical practices that meet the needs of today's education.

Keywords: Active Methodologies; Flipped Classroom; Student Engagement; Student Protagonism; Autonomy.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, educadores vêm buscando alternativas para tornar as aulas mais participativas e próximas à realidade dos alunos. Um dos métodos que ganhou forças nos debates sobre educação foi a sala de aula invertida, também chamada de “flipped classroom”. Em escolas públicas de São Paulo, muitos professores já ouviram falar ou até testaram algum formato de aula invertida, seja por meio de videoaulas disponibilizadas por plataformas gratuitas, indicações de leitura para casa ou usando aplicativos simples nas atividades em sala.

Ao contrário das aulas tradicionais, nas quais o professor apresenta o conteúdo e os alunos anotam, a sala de aula invertida parte da ideia de que o estudante deve ser protagonista. O conteúdo, quando possível, é disponibilizado previamente — por meio de vídeos, textos, podcasts ou outros recursos — e o momento da aula é dedicado a debates, esclarecimento de dúvidas e desenvolvimento de exercícios práticos. Essa proposta tem ganhado destaque entre professores do ensino fundamental e médio, que buscam incentivar uma postura mais ativa dos alunos e enriquecer as discussões em sala.

No presente artigo, o objetivo é apresentar uma revisão bibliográfica sobre esse modelo de ensino, destacando exemplos, estratégias, desafios e impactos observados na prática. A intenção é compartilhar uma visão simples e direta, baseada em experiências rotineiras do ambiente escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de sala de aula invertida foi criado por professores que enxergaram a necessidade de tornar as aulas mais eficazes para estudantes de diferentes realidades. Os pioneiros dessa ideia, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, começaram compartilhando videoaulas e textos com seus alunos de ciências nos Estados Unidos. Ao fazer isso, perceberam que os alunos chegavam mais preparados para as discussões e conseguiam tirar dúvidas sobre o que realmente era difícil.

No Brasil, esse método começou a ser conhecido por professores do ensino básico e superior, principalmente com a popularização dos vídeos educativos e das aulas pelo YouTube. Muitos docentes, como José Armando Valente, reforçam que a sala de aula invertida não precisa ser aplicada só com tecnologia sofisticada. O principal é garantir que o aluno tenha algum contato prévio com os temas que serão trabalhados — seja lendo um folheto, assistindo a um vídeo preparado pelo professor, ouvindo um áudio ou pesquisando fontes acessíveis.

A tecnologia tem um papel importante nesse modelo de ensino. O uso de vídeos, podcasts e ambientes online amplia as formas como o aluno pode aprender, dando mais liberdade para ele escolher quando e onde estudar.

Essa flexibilidade, porém, exige que os estudantes aprendam a organizar seu próprio estudo, o que pode ser difícil principalmente em comunidades com menos recursos. Por isso, o professor continua sendo essencial para orientar, incentivar e apoiar os alunos durante o processo.

Além disso, a educação atualmente valoriza que o conhecimento seja construído junto com outras pessoas. A sala de aula invertida segue essa ideia, buscando envolver o aluno em atividades práticas e coletivas.

Com isso, o aprendizado deixa de ser apenas ouvir passivamente e se torna um processo ativo, onde o aluno participa discutindo, explorando e aplicando o que aprendeu.

Por fim, é importante lembrar que, apesar de ser uma novidade pedagógica, a sala de aula invertida depende de vários fatores para funcionar bem, como o acesso a equipamentos, a formação dos professores e o apoio da comunidade escolar. Esses elementos, quando considerados, possibilitam que a metodologia contribua significativamente para a melhoria dos processos educativos de forma inclusiva e efetiva.

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DA SALA DE AULA INVERTIDA

A implementação da sala de aula invertida exige criatividade e adaptação às condições específicas de cada escola. Em muitos casos, a adoção inicia-se de maneira simples, como a recomendação de assistir a pequenos vídeos ou ler textos em casa para que o estudante chegue à aula com uma base prévia. Esses vídeos podem ser produzidos pelo próprio professor ou retirados de plataformas educacionais confiáveis, ampliando o acesso dos alunos ao conteúdo.

No âmbito do ensino público, onde os recursos tecnológicos podem ser limitados, os professores buscam estratégias que combinam ferramentas digitais simples com materiais impressos. Por exemplo, um professor de História pode preparar breves resumos ou perguntas para serem lidas antes da aula, enquanto outro pode gravar explicações em áudio para que os estudantes ouçam em dispositivos disponíveis.

Além disso, a diversidade de disciplinas permite múltiplas variações na aplicação da metodologia. Em Matemática, os educadores muitas vezes preparam listas de exercícios com videoaulas explicativas; em Ciências, podem propor experimentos práticos em sala, depois de a teoria ter sido explorada individualmente fora do horário letivo. As Ciências Humanas, incluindo História e Geografia, incentivam debates, pesquisa de fontes e produção colaborativa de mapas conceituais durante o tempo presencial, estimulando o pensamento crítico coletivo.

Há também experiências de sucesso com dinâmicas que incluem jogos educativos, rodas de conversa, trabalhos em grupo e projetos interdisciplinares, que tornam o aprendizado mais concreto e conectado com a realidade do aluno. Essas práticas favorecem a socialização, o senso de pertencimento e o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Uma prática recorrente é a flexibilização do tempo e dos modos de aprendizado. Cada aluno pode organizar seus estudos em casa conforme seu ritmo, acessando o material quantas vezes achar necessário. Isso é especialmente útil em turmas heterogêneas, comuns nas escolas públicas, onde o foco se estende para o atendimento personalizado.

Para garantir a eficácia do processo, o planejamento do professor precisa ser detalhado e cuidadoso, prevendo não apenas os conteúdos a serem apresentados, mas as atividades que promoverão a interação e aprofundamento em sala. Ferramentas simples como listas de verificação, questionários rápidos e fóruns de dúvidas contribuem para o acompanhamento contínuo da aprendizagem.

Esses exemplos demonstram que a sala de aula invertida não implica uma mudança radical e única, mas, ao contrário, configura um conjunto flexível de estratégias que valorizam o protagonismo dos estudantes e possibilitam a adaptação aos contextos escolares diversos.

IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Muitos professores que experimentaram a sala de aula invertida relatam mudanças positivas no ambiente e no desempenho dos estudantes. Bergmann e Sams afirmam que, ao transferir a exposição de conteúdo para momentos fora da sala, os alunos passam a chegar mais preparados para construir o conhecimento junto ao professor e colegas. Essa preparação prévia contribui para o aumento do engajamento e da participação nas discussões em sala.

Além disso, pesquisas de Bishop e Verleger indicam que equipes pedagógicas que adotam o ensino invertido observam melhora no desempenho nas avaliações, particularmente naquelas que exigem a aplicação dos conceitos, e não apenas a memorização. Isso sugere que o método favorece um aprendizado mais profundo e duradouro.

Outro benefício destacado, especialmente por Valente, é a autonomia desenvolvida pelos estudantes. Aprender a estudar previamente, buscar informações em seu tempo e ritmo ajuda o aluno a se organizar e a tornar o processo de aprendizagem mais individualizado. Isso pode ser crucial em contextos escolares diversos, como na rede pública, onde as diferenças socioeconômicas e culturais influenciam o acesso e o modo de aprender.

Ainda assim, alguns desafios são frequentemente mencionados. A resistência inicial de alunos e até mesmo de professores ao novo método pode ocorrer, em especial quando falta orientação e preparo. Problemas de acesso à internet ou a dispositivos tecnológicos limitam o uso efetivo de ferramentas digitais, exigindo adaptações e criatividade do educador.

Por fim, o acompanhamento constante por parte do professor e a oferta de feedbacks fazem-se indispensáveis para que a sala de aula invertida alcance seus objetivos. O tempo privilegiado em sala presencial deve ser bem planejado para responder às diferentes necessidades, identificar dificuldades e incentivar o trabalho colaborativo.

Em suma, a sala de aula invertida representa uma mudança significativa no papel do professor e do aluno e pode impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando implementada atenta às realidades locais e às condições das escolas.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA

A efetividade das metodologias ativas, como a sala de aula invertida, não depende exclusivamente do ambiente escolar, mas também envolve a participação integrada da família e da comunidade. Em contextos de educação pública, onde a diversidade social e econômica é maior, esse apoio se torna fundamental para que o aluno possa acessar com qualidade o material prévio e mantenha o engajamento durante o processo.

O acompanhamento familiar, mesmo que simbólico, contribui na criação de rotinas de estudo e no estímulo para que os estudantes façam o uso adequado dos recursos indicados, como vídeos, áudios e leituras, fora do momento de aula. É importante que os familiares compreendam a proposta pedagógica para apoiar o aluno, sem exercer pressão indevida, reforçando a autonomia e o protagonismo.

Além disso, a comunidade escolar amplia seu papel, passando a também incluir os gestores, os colegas, e outros agentes locais, que juntos podem articular ações para garantir o acesso aos materiais, promover momentos de diálogo e avaliação, e fortalecer a motivação dos estudantes. As parcerias com organizações comunitárias e projetos culturais, como iniciativas de biblioteca pública ou centros digitais, podem ampliar o alcance da proposta, promovendo espaços de estudo acessíveis e colaborativos.

O vínculo entre escola e família deve ser pautado no diálogo constante e na construção de confiança mútua. Programas de capacitação para pais e responsáveis, reuniões informativas e atividades integradas reforçam essa parceria, tornando o processo de ensino mais eficaz e inclusivo.

Dessa forma, o sucesso do modelo invertido está relacionado à cooperação entre escola, família e comunidade, criando uma rede de apoio que valoriza o aprendizado do estudante e os desafios que ele pode enfrentar no ambiente doméstico e social.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida, ao propor novas dinâmicas de aprendizagem, oferece importantes possibilidades para a promoção da inclusão e do respeito à diversidade. Com o aluno no centro do processo, a metodologia pode ser adaptada para respeitar diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem, ampliando o acesso ao conhecimento para todos.

Para estudantes com deficiência, por exemplo, o acesso prévio aos conteúdos permite que eles possam se preparar com o apoio de recursos específicos, como vídeos com legenda, narração em

áudio, materiais em braile ou adaptações que favoreçam sua participação plena nas atividades presenciais.

Além disso, a diversidade cultural e linguística presente nas escolas públicas encontra espaço para expressão em ambientes colaborativos, nos quais os alunos podem compartilhar experiências e perspectivas, enriquecendo o aprendizado coletivo. O respeito às múltiplas identidades e histórias contribui para um clima escolar mais acolhedor e equitativo.

O modelo também permite responder às diferentes reais necessidades de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou que vivem em situações de vulnerabilidade social. A flexibilidade de tempo e o uso de variados suportes (impresso, digital, audiovisual) facilita o acesso ao conteúdo, enquanto a presença do professor em momentos de discussão e exercícios práticos serve para orientar e dar suporte personalizado.

No entanto, para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível que os educadores estejam preparados para reconhecer e valorizar essas diversidades, incorporando práticas e materiais que dialoguem com a realidade dos alunos. A formação continuada dos professores e o compromisso das instituições são elementos essenciais nesse processo.

Assim, a sala de aula invertida não é apenas uma técnica pedagógica, mas um espaço privilegiado para o exercício da educação inclusiva, na qual todos os estudantes tenham voz, vez e condições reais para desenvolver suas potencialidades.

AValiação E FEEDBACK NA SALA DE AULA INVERTIDA

A avaliação na sala de aula invertida se distancia do modelo tradicional de provas pontuais, adotando um perfil mais formativo e contínuo. O professor observa o desempenho do aluno em diferentes momentos, valorizando a participação em atividades, a colaboração nos trabalhos em grupo e a capacidade de aplicar conhecimentos em situações práticas.

O feedback, nesse contexto, é fundamental para o fortalecimento do processo educativo. A retroalimentação constante permite que o estudante reconheça seus avanços e identifique as áreas que ainda necessitam de esforço. Pode ocorrer oralmente durante as discussões em sala, por meio de comentários em atividades escritas ou avaliações por pares, estimulando o aprendizado crítico e autônomo.

Instrumentos como autoavaliação e avaliação entre colegas também são utilizados para promover a reflexão sobre o próprio desempenho, ampliando a consciência do aluno acerca de seu progresso e das estratégias que deve adotar para superar dificuldades.

O professor, por sua vez, utiliza as avaliações como indicadores para ajustar seu planejamento, focar em temas que demandam mais atenção e propor atividades complementares. O ambiente digital pode fornecer recursos para facilitar esse monitoramento, como plataformas que registram o acesso ao conteúdo e avaliam exercícios online.

Portanto, a avaliação e o feedback passam a ser elementos dinâmicos e integrados ao cotidiano da aprendizagem, contribuindo para uma educação mais participativa e centrada no estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula invertida emerge como uma proposta pedagógica que busca deslocar a centralidade do ensino do professor para o estudante, estimulando a sua participação ativa e autonomia. A revisão bibliográfica realizada indica que, embora exista diversidade de abordagens e desafios na implementação, os relatos mais frequentes destacam benefícios relevantes para a aprendizagem, manutenção do interesse e desenvolvimento de competências fundamentais.

No contexto das escolas públicas, a possibilidade de utilizar recursos simples e acessíveis torna o método viável para diferentes realidades, desde que haja planejamento e adaptação às condições locais. A flexibilidade para combinar momentos de estudo prévio com atividades colaborativas presenciais contribui para o fortalecimento dos processos educativos e para a melhor compreensão do conteúdo.

Entretanto, é fundamental reconhecer as limitações existentes, como a desigualdade no acesso à tecnologia, a resistência inicial por parte da comunidade escolar e a demanda por formação adequada dos professores. Essas barreiras precisam ser enfrentadas por meio de políticas públicas e iniciativas que valorizem a inovação pedagógica sem perder de vista os contextos específicos das escolas.

Ademais, o sucesso das metodologias inovadoras como a sala de aula invertida depende da construção de um ambiente escolar que valorize o diálogo, a experimentação e o respeito às diferentes formas de aprender. O papel do gestor, da família e da comunidade é fundamental para criar condições que garantam o acesso e o engajamento dos estudantes.

Por fim, cabe aos educadores a tarefa de aprimorar continuamente suas práticas, refletindo sobre os resultados, compartilhando experiências e adaptando estratégias para atender cada vez melhor às

necessidades dos alunos. A sala de aula invertida, quando bem aplicada, representa um caminho promissor para a construção de uma educação mais democrática, eficiente e significativa para todos.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: Reach every student in every class every day**. International Society for Technology in Education, 2012.

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. **The flipped classroom: A survey of the research**. ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, 2013.

VALENTE, J. A. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

VIVIANE DE JESUS FERREIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura plena pela Universidade Nove de Julho (2024); Pós-Graduação em Libras pela Faculdades Conectadas – FCONNECT (2024); Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal, no CEI Mário Barbosa da Costa.

RESUMO

Este trabalho tem como proposta refletir sobre a relevância do ato de brincar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças na educação infantil. O brincar representa uma prática fundamental e natural na vida da criança, permitindo-lhe manifestar emoções, aprimorar capacidades cognitivas e motoras, além de promover interações sociais indispensáveis para sua formação integral. Por meio das brincadeiras, os pequenos estabelecem diálogos consigo mesmos e com o meio que os cerca, vivenciando situações que estimulam a curiosidade, a imaginação e a construção de saberes de maneira leve e prazerosa. Para aprofundar essa discussão, torna-se essencial compreender o conceito de brincar, diferenciando-o de outros termos frequentemente associados, como jogo, brinquedo e brincadeira. O ambiente lúdico se apresenta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança, favorecendo o exercício da criatividade, da autonomia e da capacidade de enfrentar desafios e solucionar problemas. Ademais, brincar contribui significativamente para o fortalecimento das relações afetivas e para o desenvolvimento da sociabilidade, na medida em que proporciona experiências que envolvem colaboração, respeito às regras e à convivência com o outro. O presente artigo também analisa como as práticas lúdicas impactam positivamente o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que, quando incorporados de maneira intencional no contexto pedagógico, os jogos, as

brincadeiras e os brinquedos se tornam recursos valiosos para estimular o desenvolvimento de competências como linguagem, pensamento lógico, coordenação motora, criatividade e participação ativa.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the relevance of play in the development and learning process of children in early childhood education. Play represents a fundamental and natural practice in children's lives, allowing them to express emotions, enhance cognitive and motor skills, and promote social interactions essential for their well-rounded development. Through play, children establish dialogues with themselves and their surroundings, experiencing situations that stimulate curiosity, imagination, and the construction of knowledge in a light and enjoyable way. To deepen this discussion, it is essential to understand the concept of play, differentiating it from other frequently associated terms, such as game, toy, and play. The playful environment presents itself as a privileged space for children's social, emotional, and intellectual development, fostering the exercise of creativity, autonomy, and the ability to face challenges and solve problems. Furthermore, play contributes significantly to strengthening emotional relationships and developing sociability, as it provides experiences that involve collaboration, respect for rules, and coexistence with others. This article also analyzes how playful practices positively impact the teaching and learning process, demonstrating that, when intentionally incorporated into the pedagogical context, games, play, and toys become valuable resources for stimulating the development of skills such as language, logical thinking, motor coordination, creativity, and active participation.

Keywords: Play; Child Development; Learning.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil, sendo um recurso indispensável para a construção do conhecimento e para o processo de aprendizagem na educação infantil. Atualmente, rompe-se com a antiga concepção que tratava a brincadeira apenas como distração, reconhecendo-se seu valor como uma prática que promove o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Por meio do brincar, a criança se conecta com o mundo, experimenta situações, expressa emoções, aprende a conviver e desenvolve competências fundamentais, como criatividade, autonomia, cooperação e capacidade de solucionar desafios. Esse processo acontece de forma

dinâmica, sempre mediado pela interação com outras crianças ou com adultos, o que amplia suas vivências e fortalece suas relações interpessoais.

No contexto da educação infantil, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim um potente instrumento pedagógico. Quando planejadas de forma intencional, as atividades lúdicas contribuem diretamente para a construção de conceitos, para o desenvolvimento da linguagem, a melhora da coordenação motora e a compreensão de regras e limites. Além disso, as brincadeiras permitem que as crianças assumam diferentes papéis sociais, experimentem situações diversas e construam sua própria identidade em ambientes que estimulam a criatividade e o aprendizado.

O papel dos educadores é fundamental nesse processo. Cabe a eles criar contextos que valorizem a ludicidade, promovendo tanto momentos de brincadeiras livres quanto dirigidas, além de oferecer espaços organizados que favoreçam a imaginação e a interação. Mais do que conduzir, o professor atua como mediador, facilitando as descobertas, instigando a curiosidade e promovendo reflexões a partir das experiências vivenciadas pelas crianças. Dessa maneira, a escola se transforma em um ambiente onde aprender é algo prazeroso, que respeita os ritmos e as singularidades de cada criança.

É igualmente essencial que famílias e sociedade compreendam o valor do brincar na infância. Muitas vezes, a busca por resultados acadêmicos imediatos acaba minimizando a importância do lúdico, comprometendo o desenvolvimento pleno da criança. No entanto, pesquisas comprovam que crianças que brincam com frequência apresentam avanços significativos na concentração, no raciocínio lógico e nas habilidades socioemocionais, o que impacta de forma positiva não só o desempenho escolar, mas também sua vida futura.

Diante disso, garantir o direito ao brincar é assegurar um desenvolvimento equilibrado e saudável, respeitando a essência exploradora, criativa e curiosa da infância. O brincar deve ser reconhecido como uma necessidade vital e como um caminho legítimo para a aprendizagem, promovendo uma formação mais rica, prazerosa e significativa.

AS IMPLICAÇÕES DO ATO DE BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar ocupa um papel central na vida da criança, influenciando diversas dimensões do seu desenvolvimento. Segundo o dicionário Aurélio (2003), "brincar" significa "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", podendo também ser compreendido como "entreter-se com jogos infantis". Dessa forma, brincar deveria ser uma prática presente ao longo de toda a infância e até mesmo na vida adulta, pois proporciona bem-estar, aprendizagem e socialização.

O ato de brincar ultrapassa a ideia de simples entretenimento. Conforme destaca Oliveira (2000), o brincar não se limita a momentos de lazer, mas configura-se como uma das formas mais ricas e complexas que a criança possui para se expressar, se comunicar e interagir com o mundo. É

por meio dessas interações que ela constrói conhecimentos, desenvolvendo-se constantemente ao longo da vida. Esse entendimento reforça que a brincadeira não é algo supérfluo, mas sim uma atividade indispensável que possibilita à criança fortalecer suas relações com o meio, ao mesmo tempo em que desenvolve diversas competências. Durante o brincar, são estimuladas funções cognitivas como memória, atenção, imaginação e capacidade de imitar, além de contribuir para o desenvolvimento afetivo, motor, social, criativo e intelectual, elementos cruciais na formação global da criança.

A partir da perspectiva sociocultural, Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento humano ocorre na interação com o outro, mediado por ferramentas culturais, linguagens e signos. Sob esse olhar, a brincadeira ganha um papel central na formação do sujeito, deixando de ser vista como uma simples atividade instintiva, para ser compreendida como um processo complexo de construção de sentidos e de desenvolvimento psicológico. Ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas sim representa, interpreta e assimila o funcionamento do mundo social, compreendendo os papéis dos adultos, as regras de convivência e as atividades cotidianas de forma simbólica e criativa. Vygotsky enfatiza ainda que, por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem competências como planejamento, imaginação, apropriação de conhecimentos e capacidade de resolver problemas, o que influencia diretamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Dessa maneira, o brincar se consolida como uma prática que vai muito além da diversão. Ele se configura como um espaço de elaboração de experiências, onde a criança reelabora sentimentos, reconstrói vivências e amplia sua compreensão sobre si e sobre o mundo. Assim, as atividades lúdicas não são apenas expressões espontâneas da infância, mas sim instrumentos fundamentais para a construção da identidade, da autonomia, do pensamento crítico e do desenvolvimento pleno do indivíduo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27).

O brincar é uma atividade fundamental para o crescimento e desenvolvimento das crianças, permitindo que elas explorem o mundo, estabeleçam relações e construam significados. Esse processo não se limita apenas ao entretenimento, mas também prepara a criança para vivências futuras, ajudando-a a compreender diferentes aspectos da realidade ao seu redor. Segundo Zanluchi (2005),

"Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas." (Zanluchi, 2005, p. 89)

Essa afirmação evidencia que o brincar é um meio pelo qual a criança aprende sobre seu ambiente, experimenta diferentes papéis sociais e desenvolve habilidades essenciais para sua autonomia. Quando está imersa em atividades lúdicas, ela interage com objetos, pessoas e situações que desafiam sua criatividade e imaginação, permitindo que construa um repertório de conhecimentos fundamentais para sua trajetória. Ao brincar, a criança estabelece relações que influenciam sua afetividade, sua capacidade de solucionar problemas e sua forma de se comunicar, preparando-a, gradualmente, para desafios que enfrentará ao longo da vida.

Além disso, ao se envolver com brincadeiras simbólicas e jogos que estimulam sua imaginação, a criança demonstra uma maturidade que transcende sua idade cronológica. Isso ocorre porque, através do brincar, ela assume papéis que remetem ao mundo adulto e ensaia interações sociais que serão fundamentais no futuro. Esse aspecto é reforçado quando Zanoluchi (2005) afirma que "quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações."

Dessa forma, percebe-se que brincar permite que a criança desenvolva habilidades cognitivas e emocionais que contribuem diretamente para sua formação. Ao simular situações do cotidiano, ela aprende a lidar com emoções, solucionar conflitos e compreender normas e valores presentes na sociedade, o que fortalece sua autonomia e capacidade de adaptação.

Outro ponto relevante é que a brincadeira não apenas favorece a aquisição de conhecimentos, mas também estimula a capacidade da criança de criar e transformar o significado dos objetos e contextos com os quais interage.

Nas palavras de Zanoluchi (2005):

"Nas situações em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento."(Zanoluchi, 2005, p.90).

Esse processo de ressignificação revela a capacidade criativa e inventiva da criança, permitindo que ela compreenda o mundo de maneira dinâmica e construa novas interpretações sobre suas vivências. Ao brincar, ela não apenas se adapta às regras pré-estabelecidas, mas também cria novas possibilidades e experimenta diferentes formas de interação, tornando-se um sujeito ativo em seu desenvolvimento.

Assim, é possível concluir que o brincar tem um papel essencial na infância, pois proporciona experiências enriquecedoras que contribuem para o crescimento intelectual, emocional e social da criança. Ao experimentar o mundo por meio do lúdico, ela constrói conhecimentos, elabora sentimentos e desenvolve habilidades indispensáveis para sua formação integral. Dessa forma, valorizar e incentivar o brincar é garantir que a criança tenha uma infância plena, repleta de descobertas e aprendizagens significativas.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO UNIVERSO LÚDICO (JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS)

O ato de brincar ocupa um lugar central no cotidiano infantil, representando não apenas um momento de lazer, mas um processo essencial para o desenvolvimento humano. Conforme Oliveira (2000), "o ato de brincar é um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros." Esse processo vai além da simples diversão, pois permite que a criança aprimore suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Brincar possibilita o desenvolvimento da capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar e de buscar um consenso, reconhecendo que essas habilidades são fundamentais para o início da atividade em si. À medida que a criança cresce, as brincadeiras e os jogos evoluem de forma gradual, começando pelos mais funcionais e seguindo até os de regras, cada qual desempenhando um papel essencial na formação da identidade infantil. Os jogos estruturados oferecem experiências enriquecedoras que ajudam na construção da autonomia e na compreensão do mundo ao redor.

Além disso, o brincar é uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Para que a educação seja eficaz, é necessário que o aluno construa conhecimento e assimile os conteúdos de maneira significativa. Os jogos, nesse sentido, são recursos valiosos que facilitam esse processo, proporcionando um ambiente dinâmico e participativo. Eles estimulam a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico, tornando o aprendizado mais envolvente e prazeroso.

Dessa forma, brinquedos e brincadeiras não são apenas elementos lúdicos, mas verdadeiras fontes de interação social e afetiva. O ato de brincar é um direito da criança e, ao mesmo tempo, um mecanismo indispensável para sua formação integral. É preciso que educadores e responsáveis compreendam e valorizem essa dimensão do desenvolvimento infantil, promovendo espaços e oportunidades para que a ludicidade esteja presente no cotidiano da criança.

Carvalho (1992) afirma que:

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante. (Carvalho, 1992, p.14).

Carvalho (1992) acrescenta:

(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo. (Carvalho, 1992, p.28).

As ações relacionadas ao jogo devem ser continuamente criadas e recriadas, proporcionando à criança uma constante descoberta e transformação. O brincar não se limita a um simples entretenimento; ele se configura como um importante instrumento para estimular o desenvolvimento integral da criança, seja no ambiente familiar ou escolar. Ao brincar, sem perceber, a criança revela diversos aspectos sobre si mesma, demonstrando suas emoções, relações e processos de aprendizagem. Além disso, o brincar desempenha um papel fundamental na socialização, ensinando

a criança a respeitar regras, ampliar seu relacionamento social e desenvolver o respeito próprio e pelo outro.

Por meio da ludicidade, a criança passa a se expressar com mais facilidade, ouvindo, respeitando e discordando de opiniões. Ela aprende a exercitar sua liderança, a ser liderada e a compartilhar a alegria presente no ato de brincar. Por outro lado, em ambientes sérios e desprovidos de estímulo, os educandos frequentemente evitam expressar seus pensamentos e sentimentos, temendo serem constrangidos.

Como afirma Zanluchi (2005): *"A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia."* Dessa forma, ao serem incentivadas a brincar, as crianças desenvolvem habilidades emocionais essenciais para a regulação de atitudes e emoções dentro do contexto social, o que influencia diretamente sua vida futura.

Levando essa perspectiva ao campo da aprendizagem, Vygotsky (1998) estabelece uma relação entre os níveis de desenvolvimento da criança e sua capacidade potencial de aprendizagem. Ele defende a ideia de que, para avaliar o desenvolvimento infantil, é necessário considerar pelo menos dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo, que diz respeito às habilidades que a criança já domina sozinha, e a área de desenvolvimento potencial, que abrange tudo aquilo que ela é capaz de realizar com a ajuda de outras pessoas, seja por imitação, demonstração ou instrução direta. Esse princípio reforça sua afirmação de que *"O que a criança pode fazer hoje com a ajuda dos adultos ou dos iguais certamente fará amanhã sozinha."* Assim, não apenas observamos os frutos do desenvolvimento infantil, mas também acompanhamos sua maturação ao longo do tempo.

A brincadeira, nesse sentido, é vista por Vygotsky como uma atividade essencial da infância.

De acordo com Baquero (1998), tanto o jogo quanto as práticas lúdicas representam formas por meio das quais a criança ressignifica e reconstrói a realidade, utilizando-se de sistemas simbólicos fortemente influenciados pelo contexto sociocultural em que está inserida. Essa visão dialoga diretamente com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado por Vygotsky, que é um dos pilares centrais de sua teoria. A ZDP refere-se à diferença existente entre aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha e aquilo que ela consegue realizar com a mediação de um adulto ou de um parceiro mais experiente.

Nesse cenário, Vygotsky (1998) considera o jogo simbólico uma atividade central no desenvolvimento da infância, pois é por meio dele que a criança exercita e amplia suas capacidades simbólicas, essencialmente impulsionadas pela imitação e pela representação. A brincadeira, portanto, não é apenas um passatempo, mas sim um ambiente privilegiado para que a criança desenvolva habilidades que ainda estão em processo de maturação, criando condições para alcançar níveis mais avançados de desenvolvimento.

Vygotsky destaca que, durante o brincar, a criança estabelece uma conexão entre aquilo que é real e aquilo que é imaginado, operando dentro de um campo simbólico que favorece a aprendizagem. Como ele mesmo afirma, *"a essência do brinquedo está na criação de uma nova relação entre o campo dos significados e o campo da percepção visual"*, ou seja, a criança consegue

pensar em situações que não estão presentes de forma concreta, elaborando mentalmente cenários, regras e papéis. Dessa maneira, a ludicidade se torna um espaço essencial para que ela desenvolva competências cognitivas, emocionais e sociais, que serão fundamentais em sua trajetória de aprendizagem e desenvolvimento

Essa relação entre significado e percepção visual é um elemento essencial da ludicidade, pois permite que a criança se desprenda do imediato e do concreto, sendo capaz de imaginar e agir de acordo com suas ideias e representações simbólicas. Santos (2002, p. 90) reforça esse ponto ao afirmar: *"(...) os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente."* No brincar de faz-de-conta, a criança experimenta diferentes papéis e funções sociais, internalizando as normas e regras do mundo adulto, o que fortalece sua compreensão sobre a sociedade e os valores que a regem. Assim, o prazer presente na brincadeira está diretamente relacionado ao seu caráter normativo, uma vez que a criança se submete espontaneamente às regras que estabelecem o funcionamento do jogo, refletindo o modo como as normas sociais operam no cotidiano.

Vygotsky (1998) enfatiza ainda que a brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, escolinha ou transformar objetos em elementos de outros mundos imaginários, possui um papel privilegiado em seu estudo sobre o desenvolvimento infantil. No brinquedo, a criança se comporta além de sua rotina habitual, condensando tendências de desenvolvimento em uma experiência significativa. Ele explica: *"No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê."*

Essa observação reforça a ideia de que brincar é muito mais do que apenas passar o tempo; é um exercício fundamental para o crescimento da criança. Conforme Craidy & Kaercher (2001), Vygotsky relata que quando uma criança coloca várias cadeiras em fila e diz que é um trem, ela demonstra sua capacidade de simbolizar, o que representa um avanço significativo para o seu desenvolvimento cognitivo. Brincando, a criança expande suas potencialidades e se desenvolve em múltiplos aspectos, pois cada situação lúdica apresenta desafios que estimulam o pensamento e conduzem ao aprimoramento de habilidades. A criança age, se esforça, descobre e realiza sem sentir cansaço ou pressão, pois está livre de cobranças externas e motivada por sua própria curiosidade.

Como pontua Oliveira (2000):

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável. (Oliveira, 2000, p. 19).

A brincadeira é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento individual da criança, pois, além de favorecer a internalização das normas sociais, permite que ela assume comportamentos mais avançados do que aqueles vivenciados no cotidiano. Por meio do brincar, a criança explora e

compreende melhor as dimensões da vida social, aprimorando suas habilidades cognitivas, emocionais e interpessoais.

Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (1998, p. 125), o brinquedo *"(...) surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo mais amplo dos adultos."* No entanto, essa ação é guiada pela maneira como a criança observa os outros agirem, pelo que lhe foi ensinado, ou por suas próprias interpretações das experiências vividas. À medida que cresce e amplia suas imagens mentais, a criança utiliza o jogo simbólico para atribuir significados aos objetos e espaços ao seu redor, exercitando sua criatividade e desenvolvendo sua capacidade de abstração.

Dessa forma, os estudos sobre o desenvolvimento infantil indicam que o brincar é um processo psicológico fundamental, sendo fonte de aprendizagem e crescimento. Para Vygotsky (1998), um dos principais teóricos dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade se entrelaçam na construção de novas formas de relação social entre crianças e adultos. Essa concepção afasta-se da visão tradicional da brincadeira como mera assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, sugerindo que sua principal função não é apenas facilitar a socialização da criança e sua integração à sociedade, mas também estimular sua autonomia e capacidade criativa.

O ato de brincar permite que a criança ultrapasse as barreiras do real e do imediato, criando novas possibilidades de interação e desenvolvimento. Isso é possível porque, no jogo simbólico, a criança utiliza representações e abstrações para construir novas realidades. Como afirmam Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), a brincadeira emerge como uma necessidade interna da criança, permitindo-lhe experimentar papéis sociais, compreender regras de convivência e desenvolver habilidades essenciais para sua vida futura.

Essa perspectiva encontra eco na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1998), que define o espaço entre o nível de desenvolvimento atual da criança e aquilo que ela pode alcançar com auxílio de um adulto ou de um companheiro mais experiente. Dentro desse contexto, o brincar desempenha um papel crucial, pois possibilita que a criança avance além das suas capacidades individuais por meio da interação social. Como afirma Vygotsky (1998, p. 137): *"A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais."* Essa relação permite que a criança aprenda a agir com base no significado das coisas, e não apenas em sua aparência concreta.

Santos (2002, p. 90) complementa essa visão ao destacar que *"(...) os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente."* Ou seja, por meio do faz-de-conta, a criança experimenta diferentes papéis e funções sociais, ampliando seu repertório e sua compreensão sobre normas e comportamentos do mundo adulto. Essa experiência lúdica fortalece sua capacidade de lidar com desafios e tomar decisões, promovendo seu amadurecimento emocional e intelectual.

Além disso, Vygotsky (1998) destaca que o brincar transforma a forma como a criança percebe os objetos ao seu redor. Durante a brincadeira, os objetos perdem sua função literal e ganham novos significados, permitindo que a criança se distancie do real e experimente novas formas de ação. Ele explica: *"No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê."* Dessa maneira, o brincar não só contribui para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, mas também aprimora sua capacidade de abstração e planejamento.

Craidy & Kaercher (2001) reforçam essa ideia ao destacar que, ao brincar, a criança exercita suas potencialidades e se desenvolve de maneira espontânea e prazerosa. Quando uma criança, por exemplo, alinha cadeiras e imagina que são um trem, ela está demonstrando sua capacidade de simbolizar, o que representa um grande passo para seu desenvolvimento cognitivo. Essas experiências lúdicas proporcionam desafios que estimulam o pensamento, levando as crianças a atingirem níveis de desenvolvimento que apenas ações motivadas pela curiosidade e pela criatividade conseguem alcançar.

Nesse sentido, Oliveira (2000, p. 19) enfatiza que a brincadeira promove o avanço da criança sem que ela perceba o esforço envolvido. No ambiente lúdico, ela não se sente pressionada, não se estressa e, ao contrário, se sente livre para ousar, descobrir e aprender com entusiasmo. Esse estado de engajamento favorece sua confiança e disposição para o aprendizado, garantindo melhores resultados no seu desenvolvimento global.

Dessa forma, podemos concluir que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim um processo essencial para o desenvolvimento integral da criança. Ele contribui para seu crescimento cognitivo, emocional e social, permitindo que ela experimente novas possibilidades, internalize normas e aprimore sua capacidade de interação com o mundo. Como apontam Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), a brincadeira é um espaço de experimentação e aprendizado contínuo, moldando o desenvolvimento da criança e preparando-a para os desafios da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas décadas, entre os anos 2000 e 2025, a compreensão sobre o papel da ludicidade na educação infantil evoluiu consideravelmente. A infância continua sendo uma fase crucial para o desenvolvimento humano, e brincar segue sendo a principal forma de aprendizagem e interação social para as crianças. Pesquisas contemporâneas reforçam que, por meio da brincadeira, os pequenos constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades socioemocionais e cognitivas e aprendem a se relacionar com o mundo à sua volta.

Diante das reflexões apresentadas, é possível afirmar que o brincar ocupa um papel indispensável no desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Longe de ser uma atividade meramente recreativa, a ludicidade configura-se como uma prática rica em significados, que permite à criança expressar sentimentos, explorar o mundo, construir conhecimentos e desenvolver habilidades fundamentais para sua formação pessoal, social, cognitiva, afetiva e motora.

A partir das contribuições de teóricos como Vygotsky, Baquero e Oliveira, compreende-se que o brincar é um espaço de construção da aprendizagem, no qual a criança elabora sentidos, ressignifica experiências e exercita funções mentais superiores, como atenção, memória, planejamento e imaginação. Através da interação com o outro e da mediação, a criança é capaz de avançar dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal, consolidando competências que impactam diretamente seu desenvolvimento presente e futuro.

Além de favorecer a autonomia, a criatividade e a socialização, a brincadeira possibilita que a criança transite entre o real e o simbólico, experimentando diferentes papéis sociais, regras e situações. Nesse sentido, a escola assume um papel essencial ao reconhecer o brincar como uma estratégia pedagógica potente, capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência mais significativa, prazerosa e condizente com as necessidades e características da infância.

Por fim, é fundamental que tanto os profissionais da educação quanto as famílias e a sociedade em geral reconheçam o brincar como um direito da criança e como um caminho legítimo para a construção de saberes, para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para a promoção de um desenvolvimento pleno e saudável. Assim, valorizar o lúdico na educação infantil é garantir às crianças um percurso de aprendizagem mais humano, respeitoso e alinhado à sua essência curiosa, exploradora e criativa.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CRAIDY, Carmem Maria, org; KAERCHER, Gladis E., org. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar na Escola**. Disponível na Internet via: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270>. Acesso 31 de maio 2025.

MOLUSCO, Lula. **A importância de brincar na escola**. (online) Disponível na Internet <http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na-escola.html>. Acesso 25 de maio de 2025.

MORAIS, Ana Maria Galeazzi. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil**. Disponível na Internet via: <http://www.tribunaimpressa.com.br/Conteudo/A-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-infantil,771,778>. Acesso 25 maio 2025.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Rúbia Renata das Neves Gonzaga. (p. 36-39).

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. **Brincar é passa tempo?** Elaine Regina Machado. (p.18-19).

Revista Maringá Ensina nº 12 – julho/agosto/setembro 2009. **A criança e o faz de conta**. Vera Lúcia Câmara F. Zacharias. (p. 36-37).

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VALLE, Ribeiro do. **O brincar**. (online) Disponível na Internet via: <http://www.ribeirodovalle.com.br/brincar.htm> >. Acesso 10 maio de 2025.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ART IN INCLUSIVE EDUCATION



VIVIANE NEVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo Uniban em 2000; Professora de Educação Básica na Escola da Prefeitura de Guarulhos; E.P.G. Glorinha Pimentel, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Neuza Avelino da Silva Melo.

RESUMO

A arte é uma grande estratégia para se caminhar rumo ao desenvolvimento expressivo e representacional da criança, e, por isso mesmo a arte precisa ser mais valorizada dentro da escola, não somente como hora de desenhar e pintar, mas como uma disciplina curricular importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente com as crianças com necessidades especiais. E teve como os objetivos: verificar a importância da ação da arte na educação inclusiva, verificar a atuação do educando incluso com as expressões pessoal e valores sociais, demonstrar como o ensino da arte beneficia o aluno portador de necessidades especiais, relacionar recursos que mais contribuem com as diferentes habilidades da educação inclusiva. Para a diversificação das atividades em artes na escola, é necessário espaço físico e recursos materiais, onde é visto em muitas escolas a falta destes complementos. Portanto, para tomar como compromisso as aulas de arte na educação inclusiva, deve muitas vezes vivenciar do improviso e da criatividade dos docentes, quais trazem valiosas aprendizagens aos alunos. A arte, música ou até mesmo teatro traz para as crianças um grande desenvolvimento cognitivo assim podemos entender melhor trabalhando de forma diversificada .

Palavras – chave: Desenvolvimento; Cognitivo; Educação inclusiva

ABSTRACT

Art is a powerful strategy for advancing children's expressive and representational development. Therefore, art needs to be more valued in schools, not just as a time to draw and paint, but as an important curricular subject for children's cognitive development, especially those with special needs. The objectives were: to verify the importance of art in inclusive education; to assess the role of inclusive students in personal expression and social values; to demonstrate how art education benefits students with special needs; and to identify resources that best contribute to the different skills of inclusive education. Diversifying art activities in schools requires physical space and material resources, which are often lacking in many schools. Therefore, committing to art classes in inclusive education often requires experiencing the improvisation and creativity of teachers, which provide valuable learning opportunities for students. Art, music, or even theater promotes significant cognitive development in children, allowing us to better understand how to work in a diverse way.

Keywords: Development; Cognitive; Inclusive education

INTRODUÇÃO

A arte é uma grande estratégia para se caminhar rumo ao desenvolvimento expressivo e representacional da criança, e, por isso mesmo ela precisa ser mais valorizada dentro da escola, não somente como hora de desenhar e pintar, mas como uma disciplina curricular importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente com as crianças com necessidades especiais.

Assim o estudo teve como justificativa, pois o tema tem relevância social, junto as atividades da disciplina de Artes para as pessoas portadores de educação especial, e contribui com os componentes fantasiosos e imaginativos das invenções artísticas das crianças.

A arte ajuda-as a desenvolvê-las, trabalhando também uma parcela considerável de sua própria sensibilidade estética e até aprimorando suas habilidades perceptivas, analíticas e críticas.

A prática da arte prepara a pessoa para observar e refletir sobre as experiências artísticas, a arte dá direção para entendê-las melhor e, sobretudo, deparar nos caminhos para auxiliar a manifestação da criatividade e imaginação da criança no meio em que vive.

É uma forma de comunicação não verbal, onde os sentimentos, e o conhecimentos com relação ao universo, a vida e o meio habitual para pessoas portadoras de deficiências têm grande valor, pela necessidade muitas de trabalhar questões emocionais, sensórias.

Com a ação da Arte poderá oferecer melhores auxílios para os portadores de inclusão, expressando suas necessidades e limitações, proporcionando, além do espaço para a expressão do

autoconhecimento, uma melhoria da autoestima, da percepção do mundo, da integração social, e o conhecimento si mesmo, sem deixar de falar do mundo ao seu redor.

Portanto o trabalho no recinto escolar com a arte, também com os alunos inclusivos em muitos casos funcionará como diagnóstico terapêutico.

E com o objetivo geral: verificar a importância da ação da arte na educação inclusiva. E com os objetivos específicos: verificar a atuação do educando incluso com as expressões pessoal e valores sociais, demonstrar como o ensino da arte beneficia o aluno portador de necessidades especiais, relacionar recursos que mais contribuem com as diferentes habilidades da educação inclusiva.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Segundo Proença (2000, p. 19) o ensino da arte abrange quatro linguagens: dança, teatro, música e artes visuais. Cada um possui seu objeto de estudo e seus elementos caracterizadores que devem ser compreendidos e explorados no trabalho com os alunos.

A educação de Artes no Brasil começou oficialmente com a criação da Academia Imperial de Belas Artes feita em 1816, no período do império.

Numa escola seguindo a tendência dos desenhos industriais surgindo na época, para trabalhadores, mas acabou se tornando uma escola para a elite, só os ricos frequentavam.

Nessa época o ensino de Artes valorizava os desenhos e as artes plásticas, e continuou por muito tempo. Depois da semana da Arte moderna (1922), as outras formas de artes começaram a influenciar na busca pelo seu aprendizado, além de Heitor Villa Lobos (década de 30) levando as raízes musicais da cultura brasileira para suas aulas de canto coral.

Depois foi adotado o nome Educação Artística (uma tradução literal do termo americano Art Education), onde eram desenvolvidas atividades manuais mais próximas de trabalhos simples, para serem feitos como lembranças, pinturas e recortes de ilustrações já prontas.

Na arte contemporânea das escolas, ainda encontramos dificuldades em valorizar as Artes como matéria de real valor, por parte dos pais, até mesmo professores de outras disciplinas. Com as novas propostas muito deverá ser feito para mudar essa situação.

As artes, pelas suas potencialidades integradoras, oportunizam ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, sejam elas cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver), produtivas (aprender a fazer) ou pessoais (aprender a ser), pois, há uma experiência estética viva e que favorece a inter e transdisciplinaridade, seja como disciplina em uma instituição de ensino ou como tema/método numa ação transversal. (WENDELL, 2010, s/p)

Na década de 70 foi inserida a Educação Artística nas escolas. Ainda sob influência militar e herdeira dos princípios tecnicistas dos anos 80, a educação artística tinha um caráter mais recreativo.

Na educação infantil e no ensino fundamental (na época jardim de infância e 1º grau) alguns trabalhos manuais desenvolvidos em temas de datas comemorativas (Dia das Mães, páscoa, festa junina, Natal), usando ilustrações mimeografadas, papel e tinta. Música e artes não eram muito difundidas nem incentivados.

Nesse período nas faculdades, professores artistas lutavam por desenvolver e valorizar o ensino de Artes nas escolas públicas. Professores procuravam se preparar para despertar esse valor aos alunos e aos outros professores.

Em 1996 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornou-se obrigatório a oferta de pelo menos quatro linguagens artísticas na educação básica: teatro, música, artes visuais e dança. Educação artística já era chamada de Artes.

Porém, as escolas não possuíam em sua maioria, condições de estrutura para manter essa divisão e apesar dos esforços ainda não estava funcionando.

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias.

Segundo Stabile (1988, s/p), tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística. Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantindo a participação de cada um dentro da sala de aula.

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informações a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas (PROENÇA, 2000, p. 59).

A vivência integral desse momento autorizará o jovem a estruturar trabalhos próprios, com marcas individuais, inaugurando proposições poéticas autônomas que assimilam influência e transformam o trabalho que desenvolvem dentro do seu percurso de criação nas diversas formas da arte.

Segundo Ostrower (1987,s/p), o aluno de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, busca se aproximar da produção cultural de arte. Entretanto, tais interesses não podem ser confundidos com submissão aos padrões adultos de artes.

Segundo Fusari (1993, s/p), a qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estática quanto aquelas que envolvidas no fazer artístico pode contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno. O aluno fica exigente e muito crítico em relação à própria produção, justamente porque nesse momento de seu desenvolvimento já pode compará-la de modo mais sistemático, às do círculo de produção social ao qual tem acesso.

Segundo Stabile (1988, p. 23), são ideias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar o aperfeiçoamento dos saberes dos alunos em Arte. Mas não são quaisquer métodos e procedimentos e sim aqueles que possam levar em consideração o valor educativo da ação cultural da Arte na escola.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a todo momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Hoje em dia, as artes estão sendo utilizadas como metodologia em diversas outras áreas do conhecimento, presentes como meio para apreensão ou vivência de conteúdos diversos, e como área fim e específica para o aprendizado em cada uma das artes. Isto é visível no exemplo da educação escolar, em que as artes estão na maioria das disciplinas como técnicas corporais, visuais, interpretativas etc., além de estarem nos projetos especiais com produtos ou vivências estéticas. Mas, é também uma disciplina específica para o aprendizado teórico e prático de cada experiência artística, seja teatral, coreográfica, visual ou musical. Já nas ONGs as artes entram como metodologia na formação para a cidadania, na educação de valores ou nas diversas produções temáticas, unindo-se a experiência de formações de crianças e jovens artistas.

A ARTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial deve, de acordo com a LDB, nº 9.394/96, art. 58, da educação nacional, ser entendida como “modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e, com intuito de complementar o que já foi promovido na Lei, vê-se instituído as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a promoção de uma “proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

A arte como instrumento de inclusão social pode e deve ser vista como fator de complemento nas diversas formas de desenvolver aprendizagens ligadas a diferentes áreas do conhecimento. Essa questão é abordada claramente pela interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo entre uma ou mais disciplinas com o intuito de solidificar a aprendizagem através de oportunidades e de diferentes maneiras de entender e contextualizar os conteúdos escolares. Nesse sentido, pretende-se aqui tentar elevar a manifestação artística dos educandos para bem aprimorar seus conceitos quanto às faces da aprendizagem.

Segundo Read (1976, s/p), a arte na escola vem remover barreiras à aprendizagem junto aos indivíduos com necessidade especiais, pois a arte funciona como forma de redescoberta, pelo

professore e pelo aluno, onde deve observar e registrar dados para, depois de avaliados, servirem para a formulação de teorias oriundas da prática.

Para o cientista das inteligências múltiplas, Haward Gardner, “a educação precisa justificar-se realçando o entendimento humano”, para o autor, a escola não pode sufocar as aptidões dos alunos, pelo contrário, ela precisa canalizar as potencialidades de cada um e adequá-las ao processo de ensino, “todos os indivíduos tem potencial para ser criativos, mas só serão se quiserem”, e aqui entra o papel da Arte na Educação Inclusiva, propiciar um ambiente multiplicador de aprendizagens, aguçando a vontade de aprender através daquilo que gera prazer.

A música, a pintura, a dança, a poesia, o artesanato, a culinária; inúmeras extensões da arte podem contribuir para aquisição de aprendizagens ligadas às normas de conteúdo, bem como elevar os conhecimentos acerca de cultura, valores e especificidades da vida cotidiana.

A amplitude do ensino de artes na educação de pessoas com necessidades especiais, no sentido de ver, fazer e contextualizar pode referenciar-se por ser uma linguagem universal, não precisa ser traduzida. Basta sua aplicação no sentido de evoluir o homem que deseja espaço na sociedade para poder contribuir com seu talento e com seu potencial.

Elogiar realizações concretas, tangíveis, planejar sequências de atividades motivadas, reforçar a iniciação, oferecer opções, usar frequentemente as potencialidades e os interesses dos alunos, enviar bilhetes para casa, usar cédulas de dinheiro, motivar com tempo livre, motivar com atividades especiais, exibir mapas de progresso, (FREIRE, 1985, s/p).

Esses princípios referem-se ao quando ensinar ou ao melhor momento e adequadas condições em que assuntos novos devem ser apresentados. Entretanto independentemente da sequência e complexidade dos assuntos independentemente dos pré-requisitos cognitivos do aluno, suas motivações e interesses fazem parte (a mais significativa) da aprendizagem com sucesso (CARVALHO, 2004, s/p).

A arte deve ser abordada na aprendizagem das diferenças culturais a partir da perspectiva de que toda pessoa tem uma cultura, todas as culturas são importantes e merecem respeito, e a diversidade enriquece a sala de aula e explicaram que “a educação multicultural desde o início não é um currículo; é uma perspectiva e um compromisso com a equidade, com a sensibilidade e com a capacitação da inclusão (STAINBACK, 1999, s/p).

Variar as regras, diferenciar as regras para alguns alunos, usar regras explícitas, implícitas. Ensinar auto manejo e acompanhamento de atividades, usar horários e calendários diários visuais e pictóricos, verificar frequentemente a compreensão, revisão, solicitar reforço dos pais, fazer com que o aluno repita as instruções, ensinar técnicas de estudo, usar as folhas de estudo para organizar o material, planejar, escrever indicações, prazos mais longos, rever e vivenciar situações reais, propor generalizações, ensinar em vários locais, ambientes (BRASIL, 1999, p. 23)

O aluno de Educação Especial é aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

A arte também é utilizada para fins terapêuticos, pois a arte-terapia procura trabalhar o ser humano sem limitá-lo, oferecendo-lhe condições de criar e transformar o espaço com que está inserido. Um dos aspectos mais importantes deste trabalho é a socialização do indivíduo, uma vez que a comunicação entre o grupo e o reabilitador é sempre cobrada, para que se promova a integração entre todos.

A Inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares é um grande desafio a se enfrentar, portanto a família e a escola têm um papel importantíssimo a desempenhar, acompanhando o desenvolvimento de seu filho e aluno numa ação conjunta.

Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação. A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual a própria escola adapta-se, transformando-se para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

Considera-se importante, propor uma educação de qualidade a partir de vivências e experiências com a arte, pois vê-se a descoberta e a criatividade como um dos aspectos mais importantes na aprendizagem.

Segundo TIBOLA (2001, p.9) A valorização da arte no cotidiano de nossas escolas especializadas tem possibilitado a revelação de talentos inimagináveis. Das singelas aulas de educação artística alcançamos voos mais altos e os resultados foram surpreendentes.

Uma proposta interdisciplinar na escola, para que tenha efeito, precisa buscar a integração. Família, escola, equipe, educador, necessitam mover-se no “ir e vir”, “levar e buscar” de solidariedade, apoio e integração.

Acredita-se que é também, através das atividades artísticas que a criança e o jovem dialogam e existem, além de sentirem-se estimulados a rever outros conteúdos disciplinares, quando envolvidos no fazer artístico, numa ação interdisciplinar e globalizar.

Sabe-se que a alfabetização também pode ocorrer a partir da Arte, pois as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, desenhos, que estão expostos por toda parte.

Considera-se que quando uma criança pinta, desenha ou manipula qualquer outro tipo de material que permite um trabalho livre e criativo, não se deve esperar uma obra de arte, mas que esta atividade a possa tornar feliz e contribuir para a sua interação social, pois esta atividade não pretende formar artistas.

Assim como a criatividade é um potencial próprio da condição do ser humano, é também a representação das potencialidades de um ser único.

Na Educação Especial, a Arte é eficiente e democrática, por desenvolver as múltiplas inteligências. Ela trabalha mais fortemente os componentes intuitivos, sensoriais e a percepção espacial. Portanto, as oportunidades da criança com Necessidades Educacionais Especiais ser bem-

sucedida nas Artes, de sentir-se aprovada, ter seu ego cultural reforçado, e assim, se desenvolver cognitivamente são imensas.

Embora, atualmente a arte está sendo apontada como forma de expressão importante para o bom desenvolvimento da criança e do adolescente, muitos professores, escolas, pais e comunidade não dispensam a ela o tratamento devido, considerando muitas vezes algo supérfluo nas escolas, devido a falta de informação sobre o assunto.

Embora seja comentado e discutido o tema Inclusão de Pessoas Portadoras de Deficiências nas escolas e na sociedade, ainda existe uma certa discordância entre a idealização e a efetiva mudança de consciência.

A sociedade precisa assumir mais concretamente o seu papel, criando condições necessárias para equalização de oportunidades.

Todas as crianças possuem dotações, todas elas têm potencialidades e necessidades que lhes são peculiares, todas são seres humanos, membros da comunidade e parte integrante da humanidade.

Acredita-se que a Arte pode ser um atalho para a Inclusão do Deficiente, com ela o aluno se faz ou pelo menos tenta se fazer. A criança especial aprende de maneira diferente e em ritmo mais lento, mas estas crianças também têm muito para ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços da educação, em relação a área artística, parecem ter começado. Porém, ainda há muito que caminhar. Esforços somados, deverão fazer parte do cotidiano educacional, pois toda a comunidade estará inserida no processo.

O papel da arte na educação, finalmente começa ser notado pela população em geral, assim poderão cobrar o cumprimento das obrigações em relação à educação, no caso, de artes.

Todos tendo consciência da importância das Artes em nossas vidas, poderemos trabalhar juntos para que essas regras sejam efetivamente cumpridas, assim como a preparação dos professores e a adequação dos colégios para receber a nova visão de trabalho das linguagens artísticas.

Que essa visão da Arte continue melhorando, que os indivíduos mais simples possam ter acesso à diversidade artística aliada aos recursos tecnológicos e científicos. Que suas escolas tratem com respeito essa disciplina, na sua importância merecida.

No entanto, não se esqueçam que é a concretização de sonhos a muito sonhados pelos maiores estudiosos, artistas, professores e teóricos da área de Artes na Educação.

Que durante muito tempo lutaram pela valorização da matéria nas escolas, não só por serem objeto dos seus trabalhos, mas por entenderem da importância que tem em relação ao mundo e ao desenvolvimento do ser humano.

Foi através deste estudo, contemplando todas as buscas, qualitativa quantitativa, que permitiu, ver observar e ter mais conhecimentos que é através da arte que o aluno, seja incluso ou não, tem uma maior vivência dos sentimentos é, desta forma a abranger o processo da aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa ou palavresca.

Neste contexto oportunizou a situação problema que questionou: por que as escolas regulares de ensino, não tomam como compromisso o processo do ensino da arte, para os alunos portadores de necessidades?

Para a diversificação das atividades em artes na escola, é necessário espaço físico e recursos materiais, onde é visto em muitas escolas a falta destes complementos. Portanto, para tomar como compromisso as aulas de arte na educação inclusiva, deve muitas vezes vivenciar do imprevisto e da criatividade dos docentes, quais trazem valiosas aprendizagens aos alunos.

E com o objetivo geral: a) verificar a importância da ação da arte na educação inclusiva, A importância acontece a partir do conhecimento que é construído na interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que a cerca.

A criança desenvolve os sentidos desde que nasce e um dos papéis da escola é proporcionar situações em que ela possa explorar e desenvolver todos os sentidos harmonicamente.

Assim a arte faz com que a criança portadora de necessidades especiais oportuniza o brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais, imitar, inventar e reproduzir criações musicais, perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações do mundo que os rodeia.

As atividades de artes garantem ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias, integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

A arte também oportuniza a criança expressar e saber comunicar-se em artes, mantendo uma atitude de busca pessoal e ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fluir produções artísticas em seu mundo.

Portanto as atividades de arte devem ser sempre um trabalho contínuo na escola, para que possamos trabalhar com as crianças no sentido de formar as atitudes e habilidades propostas conseguindo, assim resultados positivos.

Dessa forma enfatiza-se sobre a importância do trabalho junto aos alunos portadores de necessidades especiais, na configuração dos elementos que interagem, em diferentes planos, para a elaboração e a prática curricular existente nas escolas especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** de 5a a 8a séries: arte. Brasília: MEC-SEF, p.20, 1998.

READ, Herbert. **A Educação pela arte**. Trad.: Ana Maria Rabaça e Luiz Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SALDANHA, Ana Cláudia de Souza et alii. Manual de Arte Educação: **uma dinâmica para o desenvolvimento**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 1999.

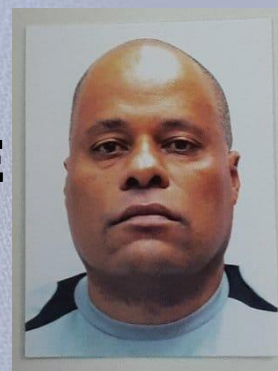
TIBOLA, Ivanilde Maria (org). Arte, Cultura, **Educação e Trabalho**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

SILVA, Marisa Tsubouchi. **Ensino de Arte nos Estados Unidos e no Brasil**. In.: Comunicação & Educação, São Paulo (14), 49 a 52, jan./abr. 1999.

WENDELL, N. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <iaravillaca@gmail.com> em 20 mar. 2010.

WENDELL, N. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <iaravillaca@gmail.com> em 21 mar. 2010.

EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA CONTEMPORANEIDADE



EDUCATION AND BODY CULTURE OF MOVEMENT: REFLECTIONS ON INTEGRAL HUMAN FORMATION IN CONTEMPORANEITY

WEBER FERREIRA CANDIDO

Graduação Em Educação Física – Faculdades Integradas De Ribeirão Pires (2004).

RESUMO

Este artigo explora as conexões entre a educação e a cultura corporal de movimento no contexto da formação humana integral, examinando como as práticas corporais se estabelecem como elementos cruciais para o desenvolvimento educacional. O estudo aprofunda-se na corporeidade como uma dimensão fundamental da experiência humana e sua relevância nos processos formativos atuais. Por meio de uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, o trabalho busca compreender a integração da cultura corporal de movimento com os paradigmas educacionais vigentes, contribuindo para uma formação mais abrangente e significativa dos indivíduos. A investigação demonstra que a união entre educação e práticas corporais viabiliza o aprimoramento de competências cognitivas, afetivas e motoras, promovendo uma educação que reconhece o corpo não apenas como ferramenta, mas como espaço de significados e aprendizados. Os resultados indicam a necessidade de superar as dicotomias tradicionais entre mente e corpo nos processos educativos, ressaltando a importância de uma pedagogia que valorize a integralidade humana. O estudo conclui que a cultura corporal de movimento representa um campo promissor para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e transformadoras.

Palavras-chave: Educação; Cultura Corporal; Movimento Humano; Formação Integral; Corporeidade.

ABSTRACT

This article explores the connections between education and the body culture of movement in the context of integral human development, examining how body practices are established as crucial elements for educational development. The study delves into corporeality as a fundamental dimension of human experience and its relevance in current educational processes. Through a qualitative approach and a literature review, the work seeks to understand the integration of the body culture of movement with current educational paradigms, contributing to a more comprehensive and meaningful development of individuals. The research demonstrates that the union between education and body practices enables the improvement of cognitive, affective, and motor skills, promoting an education that recognizes the body not only as a tool, but as a space for meaning and learning. The results indicate the need to overcome the traditional dichotomies between mind and body in educational processes, highlighting the importance of a pedagogy that values human integrality. The study concludes that the body culture of movement represents a promising field for the development of innovative and transformative educational practices.

Keywords: Education; Body Culture; Human Movement; Comprehensive Training; Corporeality.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos relacionados à formação humana integral, especialmente no que tange à compreensão e valorização da dimensão corporal nos processos de ensino e aprendizagem. A cultura corporal de movimento surge neste cenário como um campo de conhecimento que vai além das práticas tradicionais de educação física, configurando-se como uma área de estudos que investiga as múltiplas facetas do movimento humano em suas manifestações culturais, sociais e educativas (SOARES et al., 1992, p. 38). Essa expansão conceitual representa uma ruptura com visões restritivas que limitavam as práticas corporais a meros exercícios físicos ou atividades recreativas. O reconhecimento do corpo como um espaço de experiências significativas e como um mediador essencial dos processos educativos representa uma mudança de paradigma na compreensão dos fenômenos formativos. Essa nova perspectiva implica no abandono de abordagens fragmentadas que separam mente e corpo, em favor de concepções que reconhecem

a totalidade da experiência humana (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 145). Nesse sentido, a cultura corporal de movimento não se restringe ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas engloba dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais que permeiam toda a experiência educativa, constituindo-se como um elemento fundamental para uma educação verdadeiramente integral.

A cultura corporal de movimento compreende um conjunto de práticas, saberes e expressões que se manifestam por meio do corpo em ação, incluindo jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e outras formas de expressão corporal. Essas manifestações carregam consigo significados culturais, históricos e sociais que transcendem sua dimensão puramente motora, estabelecendo-se como linguagens pelas quais os indivíduos se comunicam, se expressam e constroem conhecimentos (BRACHT, 1999, p. 72). Dessa forma, cada prática corporal representa uma maneira específica de compreender e interagir com o mundo, oferecendo oportunidades singulares para o desenvolvimento humano e para a construção de identidades individuais e coletivas.

A relevância dessa temática para o campo educacional reside na necessidade de compreender como as práticas corporais podem contribuir para uma formação mais ampla e significativa dos sujeitos. A educação que integra a cultura corporal de movimento busca promover aprendizados que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, superando abordagens reducionistas que limitam o corpo a um mero executor de movimentos (KUNZ, 2001, p. 89). Essa visão expandida reconhece que o movimento humano constitui uma forma de conhecimento e expressão que merece destaque nos processos formativos, contribuindo para o desenvolvimento de competências que ultrapassam os limites disciplinares tradicionais.

O presente estudo tem como propósito analisar as relações entre educação e cultura corporal de movimento, investigando como essas práticas se configuram como elementos essenciais para a formação humana integral. Busca-se entender as potencialidades educativas das manifestações da cultura corporal, bem como os desafios e as possibilidades para sua incorporação nos processos formativos contemporâneos. A pesquisa é guiada pela necessidade de edificar fundamentos teóricos sólidos para uma educação que valorize efetivamente a dimensão corporal da experiência humana, colaborando para a superação de dicotomias históricas que têm restringido o desenvolvimento de práticas educativas mais integrais e significativas.

A metodologia adotada caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica de obras pertinentes da área, incluindo estudos teóricos e empíricos que abordam a temática da educação e cultura corporal de movimento. A análise dos dados segue uma perspectiva hermenêutica, buscando apreender os significados e os sentidos presentes nas diversas abordagens teóricas investigadas, sempre com o intuito de construir uma síntese que possa contribuir para o avanço do conhecimento na área e para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e transformadoras.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão da cultura corporal de movimento como um fenômeno educativo exige uma análise que considere suas múltiplas facetas e complexidades. O movimento humano não pode ser reduzido a meras manifestações biológicas ou mecânicas, visto que se constitui como uma expressão cultural carregada de significados sociais, históricos e simbólicos (DAOLIO, 2004, p. 56). Essa perspectiva antropológica revela que cada gesto, cada movimento, cada prática corporal está imbuída de sentidos construídos coletivamente, refletindo valores, crenças e modos de vida específicos de cada grupo social. O movimento humano, portanto, não é universal nem neutro, mas contextualizado e significativo dentro de marcos culturais específicos.

Partindo dessa compreensão cultural do movimento, a educação que incorpora a cultura corporal deve fomentar uma leitura crítica e reflexiva das diversas manifestações corporais presentes na sociedade. Isso implica em superar abordagens meramente técnicas ou instrumentais, que reduzem as práticas corporais a sequências de movimentos a serem reproduzidos, em favor de uma pedagogia que valorize os aspectos simbólicos e culturais dessas práticas (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 134). Nessa ótica, o educador assume o papel de mediador cultural, auxiliando os educandos na compreensão dos significados sociais e históricos presentes nas diferentes formas de movimento humano, promovendo assim uma educação que transcende a simples transmissão de técnicas e habilidades.

O corpo, nessa perspectiva educacional renovada, não é concebido apenas como objeto de intervenção pedagógica, mas como sujeito de experiências e aprendizados. A corporeidade emerge como uma categoria fundamental para a compreensão dos processos educativos, representando a condição existencial de ser e estar no mundo por meio do corpo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278). Essa concepção fenomenológica reconhece que todo conhecimento humano é corporal, uma vez que é através do corpo que o sujeito percebe, sente, interage e compreende o mundo ao seu redor. A corporeidade não se refere apenas ao corpo físico, mas à totalidade da experiência humana vivida corporalmente.

A valorização da corporeidade nos processos educativos implica no reconhecimento de que o corpo não é apenas um veículo para a aprendizagem, mas se constitui como a fonte primária de conhecimento. As experiências corporais proporcionam formas de compreensão que antecedem e fundamentam outras formas de conhecimento, incluindo o conhecimento verbal e conceitual (SANTIN, 2001, p. 92). Dessa forma, as práticas da cultura corporal de movimento oferecem oportunidades singulares para o desenvolvimento de saberes que emergem da experiência vivida, contribuindo para uma formação mais integral e significativa dos sujeitos. Esse reconhecimento da

primazia da experiência corporal na construção do conhecimento representa uma transformação essencial nas concepções pedagógicas tradicionais.

As diversas manifestações da cultura corporal de movimento apresentam características específicas que contribuem de maneiras distintas para o processo educativo. O jogo, como uma das expressões mais fundamentais do movimento humano, exemplifica de forma privilegiada as potencialidades formativas das práticas corporais. Por meio do jogo, os indivíduos experimentam diferentes possibilidades de movimento, exploram papéis sociais variados e desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e motoras de forma integrada e prazerosa (HUIZINGA, 2000, p. 156). A dimensão lúdica do movimento revela-se crucial para os processos de aprendizagem, uma vez que promove o engajamento espontâneo dos sujeitos e cria condições favoráveis para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de resolução de problemas.

O jogo possui atributos particulares que o tornam especialmente valioso para a educação: é voluntário, prazeroso, tem regras próprias e estabelece um espaço-tempo distinto da vida cotidiana. Essas características fazem do jogo um laboratório privilegiado para a experimentação de novas formas de ser e agir, permitindo que os indivíduos explorem diferentes aspectos de sua personalidade e desenvolvam competências sociais, emocionais e cognitivas de maneira natural e espontânea (KISHIMOTO, 2000, p. 89). A educação que incorpora efetivamente a dimensão lúdica do movimento proporciona experiências de aprendizagem mais significativas e duradouras. A partir da compreensão das potencialidades do jogo, é possível expandir a análise para outras manifestações da cultura corporal, como a dança, que representa uma das formas mais elaboradas e expressivas do movimento humano. A dança integra movimento, ritmo, música e expressão artística, oferecendo possibilidades únicas para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade expressiva (MARQUES, 2003, p. 78). Por meio das práticas de dança, os educandos desenvolvem não apenas competências motoras, mas também habilidades comunicativas, expressivas e artísticas que contribuem significativamente para sua formação cultural e estética. A dança permite a manifestação de emoções e sentimentos que muitas vezes não encontram canais adequados de expressão em outras atividades educativas.

A dança também se configura como uma forma privilegiada de preservação e transmissão da memória cultural, visto que muitas tradições culturais são mantidas vivas por meio das práticas de dança. A educação que incorpora a dança em suas práticas pedagógicas contribui não apenas para o desenvolvimento individual dos educandos, mas também para a valorização e preservação do patrimônio cultural da humanidade (OSSONA, 1988, p. 145). Essa dimensão cultural da dança evidencia sua importância não somente como prática educativa, mas como um elemento fundamental para a construção da identidade cultural dos sujeitos e das comunidades.

Os esportes, por sua vez, representam manifestações da cultura corporal que se caracterizam pela sistematização de regras, pela organização competitiva e pela busca do desempenho. No

contexto educativo, os esportes oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de valores como cooperação, solidariedade, respeito às regras e fair play (TUBINO, 2001, p. 45). Contudo, é essencial que a prática esportiva educativa supere abordagens meramente competitivas ou seletivas, promovendo uma vivência esportiva que valorize a participação de todos os indivíduos, independentemente de seus níveis de habilidade ou performance. A educação esportiva deve priorizar a formação humana em detrimento da formação de atletas. A prática esportiva educativa deve também promover uma compreensão crítica dos fenômenos esportivos na sociedade contemporânea, incluindo debates sobre a comercialização do esporte, o uso de substâncias proibidas, a violência no esporte e outras questões relevantes. Essa abordagem crítica contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender e atuar de forma consciente no cenário esportivo atual (BRACHT, 2003, p. 187). A educação esportiva, sob essa ótica, transcende a simples prática de modalidades esportivas, colaborando para a formação da cidadania e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

As lutas constituem outra categoria relevante da cultura corporal de movimento, caracterizando-se por práticas que historicamente integram aspectos físicos, mentais e espirituais. A educação que incorpora as artes marciais ou práticas de luta deve valorizar não apenas seus aspectos técnicos, mas também sua rica dimensão filosófica e cultural (RUFINO, 2012, p. 187). Essas práticas contribuem de maneira específica para o desenvolvimento da autodisciplina, do autocontrole, do respeito pelos outros e da capacidade de superação de desafios pessoais, oferecendo elementos formativos que transcendem o desenvolvimento puramente físico. As lutas ensinam princípios essenciais como respeito ao oponente, humildade diante da derrota e generosidade na vitória.

A filosofia subjacente às práticas de luta oferece elementos valiosos para a educação contemporânea, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da dimensão ética e espiritual dos indivíduos. Conceitos como equilíbrio, harmonia, perseverança e autoconhecimento, presentes nas diversas tradições marciais, podem contribuir significativamente para a formação integral dos educandos (REID, 1996, p. 234). A educação que incorpora essas dimensões filosóficas das lutas promove não apenas o desenvolvimento físico, mas também o crescimento pessoal e a maturidade emocional dos praticantes.

A ginástica, em suas múltiplas manifestações, oferece possibilidades singulares para o desenvolvimento da consciência corporal, da expressividade e da capacidade de superação de limites pessoais. As práticas ginásticas educativas devem promover uma relação positiva dos indivíduos com seu próprio corpo, valorizando as conquistas individuais e respeitando as limitações específicas de cada praticante (SOUZA, 1997, p. 123). Essa abordagem humanizada da ginástica contribui significativamente para o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e da aceitação das diferenças individuais. A ginástica possibilita experiências de movimento que ampliam as possibilidades expressivas e criativas dos praticantes.

A ginástica também oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de improvisação, especialmente quando trabalhada em suas formas mais expressivas e menos codificadas. A criação de sequências de movimentos, a exploração de diferentes possibilidades corporais e a utilização criativa de materiais e equipamentos contribuem para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de inovação (AYOUB, 2003, p. 156). Essas competências criativas desenvolvidas por meio da ginástica podem ser transferidas para outras áreas da vida, contribuindo para a formação de indivíduos mais flexíveis e adaptáveis às demandas contemporâneas.

A implementação efetiva da cultura corporal de movimento nos processos educativos exige transformações significativas nos ambientes, metodologias e concepções pedagógicas tradicionais. Os espaços educativos precisam ser reformulados para acomodar adequadamente as práticas corporais, incluindo não apenas quadras e pátios, mas também espaços alternativos que possibilitem diferentes formas de movimento e expressão (BETTI, 2005, p. 214). Essa reorganização espacial deve ser acompanhada de uma revisão dos tempos escolares, garantindo períodos suficientes para o desenvolvimento das atividades corporais sem a pressão da fragmentação excessiva característica dos horários tradicionais.

A reorganização dos espaços educativos não se refere apenas à disposição física dos locais, mas também à criação de ambientes que estimulem a experimentação, a criatividade e a interação entre os sujeitos. Isso implica em uma flexibilização das estruturas rígidas das salas de aula e na abertura para o uso de espaços externos, como parques, praças e outros ambientes naturais, que podem enriquecer as experiências corporais e ampliar as possibilidades de aprendizagem. A diversificação dos espaços educativos contribui para uma educação mais dinâmica e contextualizada, que reconhece a importância do ambiente na construção do conhecimento.

As metodologias pedagógicas também necessitam de revisão para incorporar de forma mais efetiva a cultura corporal de movimento. É fundamental superar abordagens centradas na transmissão de conteúdos e adotar metodologias ativas que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando a participação, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento. O uso de metodologias como a aprendizagem baseada em projetos, a problematização e a pesquisa-ação pode favorecer a integração das práticas corporais com outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e interdisciplinar (FREIRE, 1996, p. 56). A diversificação das metodologias pedagógicas é essencial para atender à complexidade e à riqueza da cultura corporal de movimento.

As concepções pedagógicas tradicionais, muitas vezes marcadas por uma visão dualista de mente e corpo, precisam ser revistas para que a cultura corporal de movimento seja plenamente integrada aos processos educativos. É necessário promover uma compreensão da integralidade humana, reconhecendo o corpo como um todo indissociável da mente, das emoções e das relações

sociais. Essa mudança de paradigma exige uma formação continuada dos educadores, que os capacite a lidar com a complexidade da dimensão corporal e a desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a corporeidade em todas as suas manifestações (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 78). A superação do dualismo mente-corpo é um desafio central para a educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo evidenciam a relevância da cultura corporal de movimento para a formação humana integral na contemporaneidade. A integração das práticas corporais nos processos educativos não se limita ao desenvolvimento físico, mas abarca dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais, éticas e espirituais, contribuindo para uma formação mais completa e significativa dos sujeitos. A superação das dicotomias tradicionais entre mente e corpo, a valorização da corporeidade e a adoção de metodologias pedagógicas inovadoras são desafios que se impõem à educação atual.

O estudo ressalta que a cultura corporal de movimento, em suas diversas manifestações – jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas –, oferece um campo fértil para o desenvolvimento de competências e saberes que transcendem os limites disciplinares, promovendo uma educação que reconhece a totalidade da experiência humana. A capacidade de adaptação, criatividade, autodisciplina, respeito e solidariedade são alguns dos valores e habilidades que podem ser cultivados por meio dessas práticas, preparando os indivíduos para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

É fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas reconheçam a importância da cultura corporal de movimento, investindo na formação de educadores, na adequação dos espaços e na criação de currículos que valorizem essa dimensão essencial da formação humana. A educação que integra o corpo em sua plenitude é uma educação que promove a saúde, o bem-estar, a cidadania e a capacidade de os sujeitos atuarem de forma consciente e transformadora no mundo.

Em suma, a cultura corporal de movimento não é apenas um componente curricular, mas uma filosofia educacional que propõe uma visão ampliada do ser humano, reconhecendo sua integralidade e suas múltiplas potencialidades. Ao abraçar essa perspectiva, a educação pode se tornar um processo mais rico, dinâmico e capaz de formar indivíduos mais completos, conscientes e engajados com a construção de um futuro mais justo e humano.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: Unicamp, 2003.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**. Vitória: UFES, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1998.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2004.

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

GHIRALDELLI JR., P. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

REID, H.; CROUCHER, M. **O caminho do guerreiro: o zen e as artes marciais**. São Paulo: Pensamento, 1996.

RUFINO, L. **Artes marciais e educação: um estudo sobre a formação humana**. São Paulo: Annablume, 2012.

SANTIN, S. **Educação física: da alegria do corpo à ética da existência**. Ijuí: Unijuí, 2001.

SOARES, C. L. et al. **Educação física: raízes europeias e o Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

SOUZA, M. **Ginástica: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Cortez, 1997.

TUBINO, M. J. G. **Metodologia científica do treinamento desportivo**. Rio de Janeiro: Shape, 2001

JOGOS E BRINCADEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS DOS ESTUDANTES

GAMES AND PLAY IN STUDENTS' LITERACY AND LITERACY



WESLEY CLAUDINO MARCELINO

WESLEY CLAUDINO MARCELINO Graduação em Educação Física pela universidade CRUZEIRO DO SUL (2017); Professor de Educação Física na EMEF JOSÉ KAUFFMANN, DR., na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

Este estudo investiga o papel dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento durante os primeiros anos do Ensino Fundamental. Por meio de uma análise qualitativa e revisão bibliográfica, aborda-se a importância do brincar como ferramenta pedagógica e suas influências no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Os resultados indicam que a inserção intencional de atividades lúdicas promove maior engajamento dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Jogos; Brincadeiras; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study investigates the role of games and play in the literacy process during the first years of elementary school. Through a qualitative analysis and literature review, we address the importance of play as a pedagogical tool and its influence on children's cognitive and linguistic development. The

results indicate that the intentional inclusion of playful activities promotes greater student engagement, contributing to more meaningful and effective learning.

Keywords: Literacy; Literacy; Games; Play; Elementary School.

INTRODUÇÃO

A alfabetização representa um dos principais desafios iniciais no percurso escolar da criança, desempenhando papel essencial na formação social, cognitiva e cidadã. Tradicionalmente, o ensino da leitura e escrita tem sido marcado por métodos repetitivos e muitas vezes desvinculados do universo infantil, o que pode tornar o processo desmotivador. Entretanto, novas práticas pedagógicas têm mostrado que abordagens mais dinâmicas, interativas e fundamentadas no lúdico aumentam o interesse e a participação dos alunos desde os primeiros anos.

Nesse contexto, jogos e brincadeiras surgem como importantes estratégias didáticas, pois dialogam diretamente com a linguagem e o imaginário infantil. O ato de brincar, considerado uma linguagem própria da infância, oferece ambientes ricos para a exploração da oralidade e da escrita, além de estimular a construção coletiva do conhecimento, a socialização e a criatividade. Ao brincar, a criança enfrenta desafios, compreende regras e experimenta símbolos, o que é essencial para a alfabetização e o letramento.

Além disso, é fundamental reconhecer que a alfabetização é um processo individualizado, que acontece de maneira gradual e que leva em consideração as diferentes experiências culturais e níveis de familiaridade com a linguagem escrita que cada criança traz para a escola. Essa diversidade requer do educador uma postura sensível, que valorize as particularidades e respeite o ritmo de cada estudante.

Incorporar o brincar nesse cenário significa, portanto, potencializar o aprendizado por meio da experimentação, da interação social, da mediação docente e da construção coletiva de significados. Dessa forma, os jogos e brincadeiras transcendem o papel de mero recreio e se tornam elementos centrais na proposta pedagógica de alfabetização e letramento.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização, destacando seus impactos no desenvolvimento linguístico, social e cognitivo, além de oferecer subsídios para que educadores possam transformar suas práticas em ambientes de aprendizagem mais humanos, efetivos e respeitosos às singularidades dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender o processo de alfabetização e letramento, é necessário considerar uma base teórica multidisciplinar que apoie práticas pedagógicas eficazes. Autores como Vygotsky, Piaget e Emilia Ferreiro são referências fundamentais nessa discussão.

Lev Vygotsky (1989) destaca que o aprendizado ocorre por meio das interações sociais, sendo a linguagem o principal mediador do desenvolvimento humano. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central em sua teoria, refere-se à distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode realizar com auxílio. Jogos e brincadeiras configuram-se como estratégias pedagógicas ideais para atuar nessa zona, promovendo a cooperação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Jean Piaget (1971), por sua vez, enfatiza o papel da ação concreta e das experiências sensório-motoras no desenvolvimento cognitivo. Para ele, a criança aprende manipulando objetos e resolvendo problemas, por isso as atividades lúdicas são fundamentais para estimular o raciocínio lógico, a coordenação motora, a atenção e a memória, respeitando os estágios do desenvolvimento infantil e incentivando a autonomia e a criatividade.

A psicogênese da língua escrita, proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, revoluciona o entendimento da alfabetização ao mostrar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita muito antes do ensino formal. Ela atravessa fases progressivas de compreensão do sistema alfabético, desde a escrita pré-silábica até a alfabética, numa trajetória intelectual ativa. Os jogos e brincadeiras são importantes para que a criança experimente sons, letras e palavras de maneira lúdica, facilitando a internalização das regras da escrita.

Complementando essas perspectivas, Magda Soares (2004) diferencia alfabetização, que trata da aprendizagem do sistema de escrita, do letramento, que refere-se ao uso social da leitura e da escrita. A articulação desses conceitos é essencial para uma prática pedagógica completa, e os jogos e brincadeiras são ferramentas eficazes para desenvolver tanto a competência técnica quanto o uso funcional da linguagem escrita.

Dessa forma, as contribuições teóricas de Vygotsky, Piaget, Ferreiro e Soares reforçam a necessidade de incorporar o lúdico no processo de alfabetização, não como atividade acessória, mas como componente estruturante da prática pedagógica que favorece o desenvolvimento integral da criança e a construção do conhecimento de forma contextualizada e significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO LÚDICA

O sucesso das práticas lúdicas no processo de alfabetização e letramento está diretamente relacionado à atuação intencional e sensível do professor. Cabe a ele não apenas selecionar jogos e

brincadeiras coerentes com os objetivos pedagógicos, mas também criar um ambiente propício ao brincar, respeitando o ritmo, os interesses e as experiências prévias das crianças.

A mediação docente exige planejamento e consciência do papel do lúdico no desenvolvimento integral dos estudantes. Ao escolher uma atividade, o professor deve considerar aspectos como a faixa etária, os conteúdos a serem trabalhados, a diversidade da turma e os objetivos de aprendizagem previstos. Além disso, é essencial organizar os tempos e espaços para que o brincar ocorra de forma estruturada, mas também flexível, permitindo que a criatividade e a espontaneidade das crianças sejam valorizadas.

Durante as práticas lúdicas, o professor atua como um facilitador do conhecimento, incentivando o diálogo, a cooperação, a negociação de regras, a escuta e a resolução de conflitos. A brincadeira, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado para a construção de vínculos, para o exercício da empatia e para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas.

Na minha experiência em sala de aula, percebo o quanto a presença ativa do professor no momento do brincar faz diferença. Em diversas situações, pude observar que, ao participar com as crianças das atividades lúdicas — não como um controlador, mas como alguém que joga junto, provoca perguntas e observa com intencionalidade — os alunos se sentem mais valorizados e motivados a aprender.

Um exemplo marcante foi durante uma atividade com um jogo de tabuleiro elaborado coletivamente com os alunos para trabalhar sílabas complexas. Ao mediar o jogo, notei que uma aluna com dificuldades na leitura começou a avançar significativamente ao ser desafiada em um ambiente descontraído, onde o erro era acolhido como parte natural do processo. Essa vivência reafirmou minha crença de que o papel do professor não se limita à instrução, mas se estende à criação de contextos afetivos e seguros para a aprendizagem.

A mediação também implica uma escuta atenta e sensível. Observar como as crianças interagem, se posicionam, elaboram hipóteses e expressam suas emoções durante o brincar permite ao professor identificar não apenas avanços e dificuldades cognitivas, mas também aspectos socioemocionais que impactam diretamente no processo de alfabetização. Esses registros são fundamentais para ajustar as estratégias pedagógicas, oferecer intervenções mais pontuais e personalizadas e garantir que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprendizagem.

Portanto, o professor que compreende o valor do lúdico em sua prática precisa estar disposto a aprender continuamente, experimentar novas formas de ensinar e romper com modelos engessados de ensino. A formação continuada, a troca entre colegas e a reflexão crítica sobre as práticas são caminhos indispensáveis para fortalecer o papel mediador do educador no contexto lúdico da alfabetização.

JOGOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA ALFABETIZADORA

Os jogos pedagógicos são recursos valiosos na prática alfabetizadora, pois favorecem a aprendizagem de forma prazerosa, dinâmica e significativa. Por meio deles, é possível desenvolver habilidades fundamentais relacionadas à leitura, à escrita e à consciência fonológica, além de estimular o raciocínio lógico, a atenção, a memória e a cooperação entre os alunos.

Entre os jogos mais utilizados em sala de aula destacam-se os dominós de sílabas, que auxiliam na segmentação fonêmica e no reconhecimento da estrutura das palavras; os quebra-cabeças com palavras e imagens, que fortalecem a associação entre sons e grafias; as trilhas com letras e sílabas, que incentivam a construção de palavras de maneira lúdica e sequencial; e os jogos de memória e correspondência imagem-palavra, que ampliam o vocabulário e reforçam a leitura visual.

A implementação desses jogos pode ser feita tanto de maneira coletiva quanto em pequenos grupos ou duplas, favorecendo a socialização e a aprendizagem colaborativa. Durante as atividades, o professor atua como mediador, observando os processos, fazendo intervenções pontuais e desafiando os alunos a avançarem em seus conhecimentos.

Na minha vivência como educador, percebo que as crianças aprendem com mais entusiasmo quando o conteúdo é apresentado em forma de jogo. Em uma das turmas de alfabetização que acompanhei, criamos um “bingo de sílabas” com cartelas personalizadas, no qual cada aluno deveria completar palavras a partir da combinação das sílabas sorteadas. A empolgação das crianças era evidente, e os resultados foram visíveis: alunos que antes demonstravam resistência ou insegurança começaram a participar com mais confiança e entusiasmo. O jogo tornou-se uma ponte entre o conteúdo e o afeto, entre a exigência cognitiva e o prazer de aprender.

Além dos jogos físicos e manuais, os recursos digitais têm ganhado espaço na prática pedagógica. Softwares educativos, aplicativos e plataformas online oferecem uma gama de possibilidades para complementar o ensino presencial, permitindo personalização, interatividade e feedback imediato. Ferramentas como o “Letras e Sons”, “EduEdu” e jogos da plataforma “Mundo Encantado da Leitura” têm sido bem recebidas pelos alunos por combinarem desafios com recompensas visuais e sonoras.

No entanto, é importante destacar que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem. O papel do professor continua sendo fundamental: ele deve selecionar os recursos digitais com base nos objetivos de aprendizagem, orientar seu uso com intencionalidade e acompanhar o progresso dos estudantes. É necessário que essas ferramentas estejam integradas a um projeto pedagógico coerente, que valorize a ludicidade sem renunciar à sistematização dos conteúdos.

A diversidade de jogos disponíveis — sejam eles tradicionais, manipulativos ou digitais — amplia as possibilidades de ensino, mas exige do professor sensibilidade, criatividade e domínio dos objetivos

educacionais. Quando bem planejados, os jogos pedagógicos não são apenas momentos de diversão, mas estratégias potentes que potencializam a alfabetização, estimulam a autonomia e consolidam o protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E LETRAMENTO CULTURAL

As brincadeiras tradicionais, transmitidas oralmente de geração em geração, são verdadeiros patrimônios culturais da infância. Cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, adivinhas, jogos de rua e brincadeiras populares não apenas divertem, mas carregam consigo uma riqueza linguística, histórica e simbólica que contribui profundamente para a formação das crianças.

No contexto da alfabetização e do letramento, essas práticas lúdicas constituem ferramentas pedagógicas potentes, pois favorecem o desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa, da memória auditiva, do ritmo e da coordenação motora. Atividades como “pular corda com cantigas”, “telefone sem fio”, “batata quente com perguntas”, “seu rei mandou dizer” e “jogo das rimas” podem ser adaptadas aos conteúdos curriculares, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a cultura e a linguagem oral.

As cantigas de roda, por exemplo, estimulam a musicalidade, o ritmo e a consciência fonológica. Ao cantar e se movimentar em círculo, as crianças repetem palavras e frases com entonação e melodia, facilitando a internalização de estruturas linguísticas. As parlendas e os trava-línguas, por sua vez, desafiam a dicção e incentivam a fluência verbal, além de ampliarem o vocabulário.

Essas brincadeiras também favorecem o letramento cultural, pois introduzem elementos da cultura popular brasileira no cotidiano escolar, fortalecendo a identidade das crianças e o sentimento de pertencimento. Quando a escola resgata essas manifestações, valoriza o saber que os alunos trazem de casa e da comunidade, criando uma ponte entre o conhecimento acadêmico e os saberes do cotidiano.

Na minha prática docente, percebo que muitos alunos se conectam afetivamente com essas brincadeiras, especialmente quando envolvem memórias familiares. Ao propor uma roda de cantigas que incluía “Ciranda Cirandinha” e “Atirei o pau no gato”, muitas crianças reconheceram as músicas de suas avós ou tias e participaram com entusiasmo. Esse tipo de vínculo emocional fortalece o engajamento e torna o processo de aprendizagem mais significativo.

É possível ainda registrar essas brincadeiras em formato escrito, por meio da elaboração coletiva de livrinhos de cantigas, desenhos ilustrativos das brincadeiras, construção de cartazes com rimas e até dramatizações que envolvam personagens típicos das adivinhas ou parlendas. Assim, promove-se também o letramento visual, a escrita espontânea e a ampliação do repertório textual das crianças.

Portanto, as brincadeiras tradicionais não devem ser vistas como atividades secundárias ou apenas recreativas. Elas são fontes riquíssimas de aprendizagem linguística, cultural e social. Cabe ao professor valorizar esse potencial e planejá-las de forma integrada ao currículo, respeitando a diversidade cultural dos estudantes e promovendo uma educação mais humanizada, inclusiva e conectada com a realidade dos alunos.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL ATRAVÉS DO BRINCAR

O brincar é uma das atividades mais completas no desenvolvimento humano, pois atua simultaneamente nas dimensões cognitiva, emocional, social e física da criança. Mais do que um simples passatempo, a brincadeira é um espaço simbólico onde a criança experimenta o mundo, expressa sentimentos, simula papéis sociais e elabora suas emoções de forma segura e espontânea.

Do ponto de vista cognitivo, o brincar favorece habilidades essenciais para o processo de alfabetização e letramento, como atenção, memória, percepção, concentração, resolução de problemas, pensamento lógico e raciocínio criativo. Jogos de regras, como “jogo da memória com letras” ou “dominó silábico”, exigem organização mental, reconhecimento de padrões e tomada de decisões. Já as brincadeiras simbólicas, como o faz-de-conta, estimulam a linguagem, a narrativa e a imaginação, fundamentais para a compreensão e produção textual.

Em paralelo, o brincar tem um papel decisivo no amadurecimento emocional. Ao vivenciar frustrações, esperas, disputas e reconciliações durante as brincadeiras, a criança aprende a lidar com limites, a tolerar a frustração, a esperar sua vez e a respeitar o outro. Isso contribui para o fortalecimento da autoestima, da empatia e da capacidade de autorregulação emocional. A ludicidade torna-se, assim, uma via segura para o desenvolvimento de competências socioemocionais tão valorizadas na formação integral dos estudantes.

Pesquisas recentes da neuroeducação apontam que ambientes escolares que valorizam o brincar reduzem os níveis de estresse tóxico nas crianças e potencializam a aprendizagem, pois a liberação de dopamina e outros neurotransmissores ligados ao prazer facilita a consolidação da memória e o engajamento. Crianças que brincam regularmente têm maior motivação para aprender e mostram-se mais abertas a desafios, colaborando com os colegas e enfrentando dificuldades com mais resiliência.

Na minha experiência como professor de Educação Física, percebo que as atividades lúdicas são momentos de intensa expressão emocional. Algumas crianças, que costumam ser mais tímidas em atividades convencionais, ganham protagonismo durante jogos cooperativos ou atividades simbólicas. Já presenciei alunos que, ao vencerem a vergonha em brincadeiras como “teatro de fantoches” ou “jogos de perguntas e respostas”, se tornaram mais participativos em sala e começaram a se expressar com mais clareza e confiança.

Também é importante destacar que o brincar proporciona à criança a liberdade de experimentar, errar e tentar novamente, o que contribui para a construção de uma relação mais saudável com o processo de aprendizagem. A ludicidade ensina que o erro não é fracasso, mas uma oportunidade de crescimento – e esse é um valor fundamental no percurso escolar.

Dessa forma, é essencial que os profissionais da educação compreendam e defendam o direito ao brincar como parte do currículo, e não como uma pausa ou distração da “aula séria”. Ao integrar intencionalmente o lúdico nas práticas pedagógicas, contribuímos para a formação de sujeitos mais criativos, críticos, equilibrados emocionalmente e preparados para os desafios da vida em sociedade.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO

Apesar dos benefícios, a inclusão de práticas lúdicas enfrenta desafios como a falta de formação específica para professores, escassez de materiais e a pressão por cumprir currículos formais extensos.

Há ainda resistência em algumas comunidades escolares que enxergam o brincar apenas como recreação, o que reforça a necessidade de formação continuada dos educadores para reconhecerem o lúdico como elemento pedagógico essencial.

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS EM CONTEXTOS ESCOLARES

Diversas escolas brasileiras têm implementado projetos que integram jogos e brincadeiras no cotidiano da alfabetização, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Oficinas lúdicas semanais que exploram gêneros textuais por meio de dramatizações e jogos de perguntas estimulam a oralidade e a criatividade. Cantinhos de leitura com materiais como alfabeto móvel e quebra-cabeças desenvolvem autonomia e pertencimento.

O projeto “Brincando com as Palavras”, por exemplo, transforma o pátio escolar em um tabuleiro gigante com estações de desafios ortográficos, envolvendo alunos de diferentes idades e fortalecendo a comunidade escolar.

Feiras de leitura, dramatizações, rodas de conversa e atividades interdisciplinares com Educação Física ampliam o envolvimento dos alunos e familiares, valorizando a cultura escrita no cotidiano escolar.

Na escola deste estudo, o projeto “Caixas Surpresas de Leitura” propicia desafios semanais envolvendo leitura, montagem de textos e jogos de memória, estimulando cooperação, raciocínio e curiosidade de forma lúdica e leve.

Essas práticas evidenciam que, com criatividade, planejamento e compromisso, é possível transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador acolhedor e desafiador, onde aprender e brincar caminham juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Integrar jogos e brincadeiras ao processo de alfabetização e letramento ultrapassa uma simples estratégia metodológica: trata-se de um posicionamento pedagógico consciente, que reconhece o brincar como uma linguagem legítima da infância, um direito garantido e uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa concepção desafia práticas tradicionais, centradas na repetição mecânica e na rigidez dos conteúdos, propondo um modelo de ensino que valoriza o prazer, a imaginação e o envolvimento emocional no ato de aprender. Como professor de Educação Física atuando na rede pública municipal, pude vivenciar, na prática, o impacto positivo que as atividades lúdicas exercem sobre os processos cognitivos e socioemocionais das crianças.

Em diversas situações no ambiente escolar, percebi que alunos que apresentavam resistência às práticas convencionais de leitura e escrita conseguiam se engajar com entusiasmo em propostas que envolviam jogos de linguagem, brincadeiras com rimas, dramatizações e desafios simbólicos. O brincar tornava-se ponte entre o mundo concreto da criança e os conceitos mais abstratos da linguagem escrita.

Além disso, atividades lúdicas bem planejadas permitiram o desenvolvimento de competências fundamentais como oralidade, escuta ativa, socialização, cooperação e resolução de conflitos — habilidades que dialogam diretamente com os pilares da BNCC e com os desafios da sociedade contemporânea. A ludicidade não se opõe à aprendizagem formal; ao contrário, ela a potencializa. Trata-se de uma aliada indispensável, principalmente nos anos iniciais, quando a construção do significado está fortemente ancorada no corpo, no movimento, na interação e no afeto.

Para que essa abordagem se consolide de forma efetiva, é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores. É urgente que os cursos de pedagogia e as redes de ensino promovam espaços de reflexão, troca de experiências e produção coletiva de materiais e estratégias que respeitem as especificidades culturais e sociais de cada contexto escolar. Na minha experiência, os melhores resultados surgiram justamente quando os professores se sentiram apoiados e seguros para inovar, sem medo de errar ou de serem subestimados por romper com padrões antigos.

Outro ponto fundamental é o envolvimento da comunidade escolar. Famílias, gestores, coordenadores e demais profissionais da educação precisam compreender o valor pedagógico do brincar, para que deixem de vê-lo como algo meramente recreativo. Quando todos assumem o

compromisso de respeitar e promover o direito à infância em sua plenitude, a escola se torna um espaço mais justo, afetivo, inclusivo e transformador.

Em síntese, a presença do lúdico na alfabetização não é apenas uma escolha metodológica, mas uma declaração de princípios: a de que toda criança tem o direito de aprender com prazer, de experimentar o mundo pelas mãos, pela fala, pelo corpo em movimento e pelas múltiplas linguagens que constituem a infância. Cabe a nós, educadores, garantir que esse direito seja vivido em sua totalidade, com sensibilidade, criatividade e compromisso com o sucesso de todos os nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 01 ago. 2025.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança e o conhecimento: repensando a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 2019.

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SINGER, D.; GOLINKOFF, R.; HIRSH-PASEK, K. (Orgs.). **Brincar = Aprender: como o brincar pode promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola: tudo a ver com o conhecimento**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 85-97.

É IMPORTANTE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

IT IS IMPORTANT FOR THE CHILD'S COGNITIVE DEVELOPMENT



PAULA CAROLINE HWANG TAMINOTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade IESA – INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTO ANDRÉ (2009); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental / PEIF na EMEF Rodrigues de Carvalho.

RESUMO

As causas do autismo são desconhecidas, há vários estudos, mas nenhum comprovado de forma decisiva, portanto há várias hipóteses ainda não concluídas. A hipótese de uma origem relacionada à frieza ou rejeição materna já foi descartada, relegada à categoria de mito há décadas. Embora algumas meninas desenvolvam autismo, casos de meninos com esta desabilidade são em proporção de três para um (três meninos autistas para cada menina). Dependendo da forma de autismo apresentada, é possível que mesmo um médico ou psicólogo experiente encontre alguma dificuldade para fazer o diagnóstico na primeira abordagem. O melhor diagnóstico é sempre o relato de familiares, desenhos, anotações e o comportamento, exames como a tomografia de crânio ou a ressonância magnética, pouco ou quase nada oferece ao diagnóstico.

Palavras-chave: Autismo; Desabilidade; Psicólogo; Diagnóstico; Exames.

ABSTRACT

The causes of autism are unknown. There are numerous studies, but none have been conclusively proven. Therefore, several hypotheses remain unconfirmed. The hypothesis that it originates from maternal coldness or rejection has already been discarded, relegated to the category of myth for decades. Although some girls develop autism, cases of boys with this disability outnumber boys by three to one (three autistic boys for every girl). Depending on the form of autism presented, even an experienced physician or psychologist may have some difficulty making a diagnosis on first visit. The best diagnosis is always based on reports from family members, drawings, notes, and behavior. Tests such as cranial CT or MRI offer little or no diagnostic support.

Keywords: Autism; Disability; Psychologist; Diagnosis; Tests.

INTRODUÇÃO

O autismo inicia antes dos trinta e seis meses e a esquizofrenia é mais rara antes dos cinco anos. As complicações pré e perinatais e disfunção cerebral são mais comuns no transtorno autista e menos na esquizofrenia. No autismo, há a dificuldade de interação social, ausência de fala ou ecolalia, comportamentos estereotipados e repetição de gestos e falas. Já na esquizofrenia podem aparecer alucinações e delírios, transtornos do pensamento. Assim como qualquer ser humano, cada pessoa com autismo é única e todas podem aprender, as pessoas com autismo podem ter alguma forma de sensibilidade sensorial. Isto pode ocorrer em um ou em mais dos cinco sentidos – visão, audição, olfato, tato e paladar – que podem ser mais ou menos intensificados. Por exemplo, uma pessoa com autismo pode achar determinados sons de fundo, que outras pessoas ignorariam, insuportavelmente barulhentos. Isto pode causar ansiedade ou mesmo dor física.

Ainda hoje se discute a causa do autismo. Os especialistas atribuem isso a componentes genéticos, contudo, até descobrirem a causa real do autismo, será difícil obter uma resposta. Em gêmeos idênticos a chance de desenvolver autismo - quando um o é - chega a e 98%. O autismo é fundamentalmente uma forma particular de se situar no mundo e, portanto, de se construir uma realidade para si mesmo. Associado ou não a causas orgânicas, o autismo é reconhecível pelos sintomas que impedem ou dificultam seriamente o processo de entrada na linguagem para uma criança, a comunicação e o laço social, nos passa que as estereotipias, as ecolalias, a ausência de linguagem, os solilóquios, a auto agressividade, a insensibilidade à dor ou a falta de sensação de perigo, são alguns dos sintomas que mostram o isolamento da criança ou do adulto em relação ao mundo que o rodeia e sua tendência a bastar-se a si mesmo. O autismo é uma condição permanente, a criança nasce com autismo e torna-se um adulto com autismo.

As crianças em escolas especiais devem ser regularmente reavaliadas com o objetivo de explorar todas as formas possíveis de atender às suas necessidades em ambientes mais inclusivos. Isso pressupõe a preparação de um plano de inclusão individual, que para traçá-lo vai além da avaliação tradicional das necessidades e dificuldades da criança, perguntando-se que tipo de mudanças seria necessário para permitir que as necessidades individuais de uma determinada criança sejam atendidas na sala de aula regular da escola local.

O quadro clínico do autismo, segundo o DSM IV TR prejuízo da habilidade social: não compartilham interesses, não desenvolvem empatia e demonstram certa inadequação em abordar e responder aos interesses, emoções e sentimentos alheios. Prejuízo no uso de comportamentos não verbais como: contato visual direto, expressão facial, postura corporal e com objetos. Primeiramente, seria importante adequar o autista no mundo jurídico, mas isto depende do grau de autismo, pois há pessoas que apresentam traços de autismo e conseguem exprimir suas vontades e são completamente capazes de responder pelos seus atos e exercer suas vontades civilmente, já há

autistas que deverão sempre ser representados, por não terem o necessário discernimento, portanto absolutamente incapazes, e também os relativamente incapazes, que tem o discernimento reduzido, deverão ser assistidos pelo seu representante legal.

Alterações de comportamento: padrões restritos de interesse, manipulação sem criatividade dos objetos, ausência de atividade exploratória, preocupação com as partes de objetos, incapacidade para participar de jogos de imitação social espontâneos, adesão a rotinas rígidas, presença de maneirismos motores e crises de raiva ou pânico com mudanças de ambiente; mudanças súbitas de humor, com risos ou choros imotivados, hipo ou hiper responsividade aos estímulos sensoriais e agressividade sem razão aparente, comportamentos auto agressivos, como bater a cabeça, morder-se, arranhar-se e arrancar os cabelos podem ocorrer.

As crianças autistas apresentam dificuldade na interação social e têm um pobre contato visual, além de apresentarem dificuldade também em interpretar os sentimentos das pessoas com quem convivem ou não. Muitas vezes, são incapazes de entenderem piadas e trocadilhos. Portanto, apresentam comprometimento em várias habilidades do desenvolvimento psicológico que são afetadas ao mesmo tempo e em níveis diferentes.

Há comprometimento na comunicação, na fala, no uso dessa fala no meio social, apresentando, muitas vezes, ecolalia, estereotipia e postura inadequada. A expressão facial e os gestos, quando presentes, são mínimos e, muitas vezes, inapropriados.

O sono, a alimentação e as respostas aos estímulos sensoriais também podem ser afetados. Essas crianças, muitas vezes, são confundidas com crianças surdas, por apresentarem indiferença social e não responderem ao chamado dos outros.

As crianças autistas usam objetos para girá-los e sacudi-los e costumam enfileirar e arrumar os brinquedos ou objetos da mesma maneira, em pesquisa que desenvolveu, a criança autista tem peculiaridades ao brincar. Sua pesquisa mostrou que a atividade lúdica da criança autista é essencialmente sensório-motora, mas com a participação e incentivo de um adulto, ajudando a criança a explorar outras formas de brincar, haverá uma grande contribuição no seu desenvolvimento, beneficiando assim seu prognóstico. A atividade lúdica é muito importante, pois para a criança, ela é uma forma de expressão.

Nas crianças autistas, o repertório de atividades e interesses é acentuadamente restrito. Apresentam resistência à mudança e insistência, sem motivo, em seguir rotinas de modo preciso. Algumas delas apresentam agressividade, chegando até a se auto ferir.

Autismo clássico: Caracterizada por problemas com a comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, autismo clássico é tipicamente diagnosticado antes dos três anos.

Sinais de alerta incluem o desenvolvimento da linguagem atrasada, falta de apontador ou gesticulando, mostrando falta de objetos, e autoestimulação comportamento como balançar ou bater as mãos.

É fundamental que o diagnóstico seja feito por profissionais da área clínica que tenham conhecimento sobre o autismo, feito através de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis.

O autismo exige um diagnóstico e uma intervenção o mais rápido possível, única maneira de reduzir a probabilidade de cronificação. A intervenção precoce no quadro de autismo não só aumenta as possibilidades de tratamento, como ainda minimiza alguns sintomas experimentados pelos pais, agravados com o passar do tempo: depressão, perda da capacidade tanto de supor um sujeito na criança quanto de revelar-se como faltante, e, por fim, a impossibilidade de impor “nãos” a esta criança.

É NECESSÁRIA UMA AVALIAÇÃO RIGOROSA PARA SER DADO O DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

Os educadores devem desenvolver um programa de educação individualizado para focalizar nos problemas específicos da criança. Isto inclui terapia de fala e do idioma, e também habilidades sociais e treinamento de habilidades cotidianas. Eles devem elaborar estratégias para que essas crianças consigam desenvolver capacidades de poderem se integrar com as outras crianças ditas “normais” (Camargo, 2009).

Todos os níveis de QI podem ocorrer em associação ao autismo, mas ocorre o retardo mental significativo em vários casos. O autismo pode estar presente mesmo em pessoas com inteligência normal ou superior. Sendo assim, o teste de QI não é critério determinante para o autismo.

É necessária uma avaliação rigorosa para ser dado o diagnóstico do autismo, mas antes de tudo é imprescindível obter o maior número de informações dos pais da criança, suas principais preocupações e queixas em relação ao comportamento dela, pois os pais são as pessoas que melhor conhecem a criança.

O autismo é uma doença do desenvolvimento e, portanto, é importantíssimo saber quando os sintomas iniciaram e o que acontecia na época. Muitos pais são inexperientes e acabam não notando comportamento diferente no filho ou, quando notam, notam após certo tempo, muitas vezes, depois de entrarem na escola.

Informações como: quando começou a engatinhar, andar, sorrir, falar são muito importantes para o diagnóstico do autismo, mas é fundamental para o diagnóstico colher informações sobre

o desenvolvimento da linguagem, da atividade lúdica e da interação social. As observações devem ser feitas em contextos diferentes, como na escola, em casa, na rua.

É importante uma avaliação completa do desenvolvimento cognitivo da criança, essa avaliação é de suma importância, mas não deve ser considerada isoladamente como forma para ajudar o diagnóstico. Devem associar a essa avaliação todos os aspectos investigados com os pais, os relatados pelos professores e a observação dessa criança em diferentes ambientes.

Melhoras na ansiedade, na autoajuda e nas habilidades do dia a dia têm sido relatadas, com 78% das crianças de 7 a 11 anos no grupo tratado com a TCC classificadas com uma resposta positiva em um teste. Tais descobertas encorajam a consideração de abordagens da TCC modificadas para abordar a ansiedade em crianças com TEA que tenham alto nível funcional, o que é importante, considerando que de 30 a 40% das crianças com TEA relatam níveis altos de sintomas relacionados à ansiedade (Brentani et al., 2013, p.2).

Há famílias que tem um filho autista, mas não tem a possibilidade de dar a ele o devido acompanhamento médico, devendo ser uma política pública o fortalecimento de hospitais públicos preparados para diagnosticarem precocemente e darem o devido tratamento e acompanhamento aos autistas.

O autismo não tem cura, mas com o devido tratamento psicológico e o apoio da família o indivíduo autista pode se desenvolver e romper barreiras do seu próprio limite, devendo ser sempre estimulado a conviver em sociedade e a aprender, em harmonia com suas dificuldades, podendo se desenvolver como qualquer outra criança.

Algumas estratégias podem ser utilizadas no dia-a-dia para solucionar esses problemas, tais como: criar situações de faz-de-conta que despertem o interesse da criança; usar bonecos para representar a família; criar soluções simbólicas para ajudar a resolver os problemas; encorajar a investigar pistas e sinais; e modelar/mediar uma sequência do que se deve fazer; introduzir palavras que a criança se interesse para que, posteriormente, ela possa construir frases com elas (Camargo, 2009, p.12).

Segundo Kaplan (1997), devemos ficar atentos aos principais diagnósticos diferenciais como a esquizofrenia de aparecimento na infância, transtornos mistos da linguagem receptivo/expressiva, surdez congênita, privação psicossocial, retardo mental com sintomas comportamentais, além de psicoses desintegrativas.

O autismo inicia antes dos trinta e seis meses e a esquizofrenia é mais rara antes dos cinco anos. As complicações pré e perinatais e disfunção cerebral são mais comuns no transtorno autista e menos na esquizofrenia. No autismo, há a dificuldade de interação social, ausência de fala ou

ecolalia, comportamentos estereotipados e repetição de gestos e falas. Já na esquizofrenia podem aparecer alucinações e delírios, transtornos do pensamento.

Já em relação ao retardo mental e o autismo, pode-se ver que cerca de 40% das crianças com transtorno autista tem retardo moderado, severo ou profundo, e as crianças com retardo mental podem apresentar alterações com aspectos autistas.

No Transtorno da Linguagem Expressiva e no Transtorno Misto da Linguagem Receptivo/Expressiva existe prejuízo da linguagem, mas este não está associado com a presença de um prejuízo qualitativo na interação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento.

Crianças autistas são confundidas com surdas por, muitas vezes, não responderem a estímulos sonoros. As crianças surdas respondem a sons altos enquanto as autistas são capazes de ignorar sons altos e normais e responderem a sons baixos ou fracos.

Transtorno desintegrativo da infância também se diferencia do autismo, pois é uma doença rara em que uma criança adquire as habilidades e depois esquece tudo antes dos 10 anos de idade.

Crianças autistas com Q.I. acima de 70 e aquelas que conseguem explorar a comunicação e a linguagem até os sete anos e têm alguma interação social apresentam o melhor prognóstico.

O diagnóstico precoce influencia consideravelmente o prognóstico, já que muito pode ser feito quanto à estimulação e exercitação de alguns comportamentos mais adaptativos.

Hoje, com o tratamento correto, muitos dos sintomas do autismo podem melhorar, mesmo que algumas pessoas permaneçam com alguns sintomas durante toda a vida. A maioria das pessoas com autismo consegue viver com suas famílias ou na comunidade, a perspectiva depende da gravidade do autismo e do nível de tratamento que a pessoa recebe.

O tratamento do autismo tem como objetivo diminuir os sintomas comportamentais e ajudar no desenvolvimento de funções atrasadas ou até então inexistentes, como a comunicação e linguagem.

É necessário estabelecer planos de tratamento que ajudem a criança da melhor maneira possível não buscando se prender a uma ou outra técnica, seja ela na linha comportamental ou psicanalítica, mas sim buscar um contexto de atividades que envolva outros profissionais, como fonoaudiólogo, educador, terapeuta ocupacional, psicomotricista. Portanto, é muito importante que o autista frequente escolas especiais ou não, que lhe possibilitem uma convivência com outras crianças em um ambiente estruturado e que possa facilitar certa organização na sua vida diária.

No teste Wechsler de inteligência, os indivíduos autistas apresentam baixo desempenho em subtestes que requerem o uso da linguagem abstrata ou sequenciamento, enquanto nos subtestes que avaliam habilidades visão espaciais e a memória apresentam melhores resultados.

Um dos fenômenos mais intrigantes do autismo é o de muitas crianças apresentarem habilidades especiais, tendo, inúmeras vezes, habilidades prodigiosas, por exemplo, com os números, às vezes com música.

O autismo é o conjunto de comportamentos baseados em três pontos fundamentais: dificuldade para se comunicar, dificuldade para socializar e tendência a ser repetitivo e sistemático.

A criança autista, tal como qualquer outra criança, atravessa diversas etapas em seu desenvolvimento e um dos aliados no desenvolvimento da criança com esse comportamento é o diagnóstico precoce e a busca de atividades de alta motivação.

De acordo com Pereira (2008): O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento, e seu quadro comportamental é composto basicamente de quatro manifestações: déficits qualitativos na interação social, déficits na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.

As causas do autismo são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto.” (Mello, 2003 pg.63)

Os estudos de Visani (2012) apontam que o autismo exige um diagnóstico e uma intervenção o mais rápido possível, única maneira de reduzir a probabilidade de cronificação. “O diagnóstico de autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a detecção do autismo. Por isso, diz que o autismo não apresenta um marcador biológico.

Normalmente, o médico solicita exames para investigar condições (possíveis doenças) que têm causas identificáveis e podem apresentar um quadro de autismo infantil, como a síndrome do X-frágil, fenilcetonúria ou esclerose tuberosa. É importante notar, contudo, que nenhuma das condições apresenta os sintomas de autismo infantil em todas as suas ocorrências. ” (Mello, 2003 pg.25)

Na definição de Klin (2006): Um diagnóstico de transtorno autístico requer pelo menos seis critérios comportamentais, um de cada um dos três agrupamentos de distúrbios na interação social, comunicação e padrões restritos de comportamento e interesses. “Apesar de o DSM-IV-TR fornecer os critérios básicos para a determinação do diagnóstico de autismo, em termos práticos, o processo

diagnóstico não é tão simples quanto pode parecer à primeira vista”. Além da grande diversidade de manifestação dos sintomas autísticos, existe também uma grande variedade em termos de quando a criança começa a exibir cada um dos diferentes sintomas, bem como em termos do perfil desenvolvimental de cada criança e das comorbidades que podem estar presentes em diferentes casos.

Desse modo, os profissionais envolvidos no processo de diagnóstico precisam ser capazes de obter as informações necessárias de forma cuidadosa e de interpretar tais informações de forma criteriosa, de modo a determinar se os sintomas apresentados pela criança refletem adequadamente um quadro diagnóstico de autismo.” (Silva, 2009 pg.20)

Os transtornos invasivos do desenvolvimento constituem um grupo de condições psiquiátricas nas quais as habilidades sociais, o desenvolvimento da linguagem e o repertório comportamental esperados não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância. (KAPLAN, 1997; apud COSTA et al, 2004).

No entanto, o autismo ainda representa um desafio quando se trata defini-lo, pois o termo é utilizado para denominar uma série de características comportamentais, o que acaba por subdividi-lo em uma série de categorias que variam de acordo com o nível comprometimento dos três principais aspectos supracitados.

Foi Asperger, em 1944, que demonstrou em suas pesquisas casos de manifestações desconhecidas em crianças com inteligência normal, mas que possuíam características semelhantes ao autismo no que concerniam às alterações na capacidade de comunicação (GADIA, TUCHMAN E ROTTA, 2004), demonstrando a existência de diferentes transtornos que possuíam entre si, de um modo geral, formas comuns de manifestação. Dessa forma, o transtorno autístico “manifesta-se de diferentes formas, variando do leve, ao mais alto comprometimento” (COSTA et al, 2004).

Em se tratando dos sintomas, de um modo geral, classificam-se as manifestações de acordo com três quadros principais de anomalia: comunicação, interação social e uso da imaginação; sendo estes denominados como “tríade de dificuldades”, pois se tornam aspectos predominantes no comportamento do indivíduo. Já nos primeiros anos de vida se torna possível detectar características específicas nos âmbitos funcionais do desenvolvimento.

Não existem testes laboratoriais para a detecção da síndrome, por isso, o diagnóstico deve ser feito por um profissional com formação em medicina e experiência clínica. Normalmente, o médico solicita exames para investigar possíveis doenças que têm causas identificáveis e podem apresentar um quadro de autismo infantil, como a síndrome do X-frágil, fenilcetonúria ou esclerose tuberosa. (FERNANDES, NEVES e SCARAFICCI, 2009)

Segundo os critérios do DSM-IV-TR, para que a criança seja diagnosticada com transtorno autista, ela deve apresentar pelo menos seis da lista de doze sintomas, sendo que pelo menos dois sintomas devem ser na área de interação social, pelo menos um na área de comunicação e pelo menos um na área de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados. (SILVA e MULICK, 2009)

Com relação a intercâmbio com o social, observa-se, em muitos casos, podem “manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto; falta de empatia social ou emocional” (GADIA, TUCHMAN E ROTTA, 2004).

Em se tratando do Transtorno Invasivos do Desenvolvimento, Não Especificado: Essa é uma categoria diagnóstica residual que deve ser usada para transtornos que se encaixam na descrição geral (...), mas nos quais uma falta de informações adequadas ou achados contraditórios indicam que os critérios para qualquer dos outros códigos do F84 não podem ser satisfeitos. (CID-10, 1993, p. 253)

Um número cada vez maior de profissionais tem defendido que a forma mais adequada de se estabelecer o diagnóstico é de modo interdisciplinar, incluindo pelo menos um neuropediatra e um psicólogo com especialização em distúrbios do desenvolvimento. Esses profissionais têm a oportunidade de analisar cada caso conjuntamente, identificando as várias nuances do quadro clínico da criança e oferecendo à família informações detalhadas não apenas acerca do diagnóstico, mas também do perfil médico, cognitivo e adaptativo da criança.

Além disso, esses profissionais devem orientar a família acerca das possibilidades de tratamentos e intervenções e encaminhá-la aos serviços e apoios necessários. (e.g., Barbaresi et.al., 2006; Charman & Baird, 2002; Filipek et al., 1999; Nash & Coury, 2003; Newsom & Hovanitz, 2006; apud SILVA e MULICK, 2009)

Não há cura para o autismo, por isso a pessoa autista deve ser assistida por vários profissionais (médicos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos) que podem ajudar as crianças a superar ou adaptar -se as dificuldades, tornando possível sua inclusão no mundo social. Esta é tarefa árdua, principalmente para o seio familiar, haja vista que este, são os primeiros a terem a responsabilidade de diagnosticar que algo está errado, para poder buscar auxílio, em formas alternativas, já que o autismo ainda não é possível o auxílio da psicofarmacologia, (diferente da esquizofrenia e outras patologias, das quais dependendo da gravidade, existem os medicamentos a favor), salvo em algumas situações, não para cura ou tratamento do autismo, mas algumas crianças são agressivas, possuem transtornos de humor e até mesmo sentem dificuldades para dormir, então

nesses casos se usa medicamentos. Algumas precisam de ajuda até mesmo nas habilidades do dia a dia, como escovar os dentes ou arrumar a cama.

Assim, podem-se perceber dificuldades na alimentação, bem como alterações no ritmo de sono, baixo desenvolvimento de expressões faciais e gestuais e, principalmente, limitações no uso da linguagem, sendo esta não-diretiva a outro indivíduo. No que concerne aos aspectos funcionais dos sentidos, observam-se tendências específicas no comportamento individual de cheirar, lamber ou arranhar superfícies, além da falta de consciência acerca da localização de dor, do calor e do frio (Aarons e Gittens, 1992)

A partir disso, do ponto de vista médico, o diagnóstico se dá através de uma série de avaliações clínicas. Além disso, por não possuir causas biológicas específicas, um diagnóstico mais definitivo só poderá ser dado a partir de dois ou três anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto o autismo se manifesta de modo diferente em diferentes pessoas, apontando determinados traços individuais de cada um: Riso e agitação desapropriados; Fixação a hábitos; Manipulação repetitiva de objetos; Comportamento bizarro; Incapacidade de brincar com as outras crianças; Recusa de contato entre tantas outras características. Observa-se que várias são as perturbações passíveis de serem encontradas em indivíduos autistas, percebendo o campo cognitivo, social e linguístico.

Na Área Social a pessoa tem dificuldade de relacionamento, pois não conseguem interagir para compreender as regras da sociedade. É possível destacar algumas características da pessoa autista como: não se relacionar com contato visual, expressões faciais, relação com os pares, primar pela rotina, sendo que a criança autista pode tanto isolar-se como também interagir de forma estranha aos padrões habituais, há nelas a necessidade poderosa de não serem perturbadas.

Quanto mais cedo se iniciar um tratamento melhor será o desempenho e a melhora do autista, o psicólogo exerce um papel muito importante no diagnóstico, tratamento, acompanhamento e apoio familiar do autista. A intervenção deste profissional, através de testes emocionais, pode identificar precocemente o autismo auxiliando o sucesso do tratamento.

Como também com a Terapia para orientar o comportamento na ausência de emoções bem como para acelerar o desenvolvimento psicológico quando as emoções começam a surgir. Não esquecendo o apoio psicológico às famílias, sendo em sua maioria traumática a notícia de que o filho é um autista e ter que esperar anos até a criança começar a mostrar algum desenvolvimento emocional.

REFERENCIAS

AGUIAR, C., Carvalho, M., Morais, A., Orsati, F. **Incluindo o aluno com autismo na classe regular: uma experiência bem-sucedida com o método da comunicação facilitada.** Revista Brasileira de Tradução. 2012.

APA. Manual **Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV TR.** Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre – SC. 2012

FRAZÃO, E. **O que é autismo ou transtornos do espectro** autista? São Paulo – SP. 2014.

OLIVEIRA, T. **Tipos e sintomas do Autismo.** São Paulo – SP. 2012.

VISANI, P. & Rabello, S. **Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis.** Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental. 15. São Paulo – SP. 2012.

VOLNOVICH, J. **A psicose na criança.** Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1993.

ZORZETTO, Ricardo. **O Cérebro No Autismo.** Edição 184 - Junho de 2011.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DO CIDADÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO



COMPREHENSIVE EDUCATION AND THE TEACHING OF HISTORY: TOWARDS A CRITICAL EDUCATION FOR CITIZENS IN THE CITY OF SÃO PAULO

LÍVIA ARILA CORADELLO

LÍVIA ARILA CORADELLO Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de São Paulo (USP) (2011); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) (2013); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Paulo Nogueira Filho, da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa o Programa São Paulo Integral, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que propõe uma educação integral baseada na experiência, no território e na integração de saberes. Fundamentado em teóricos como Paulo Freire, Tardif, Bondía, Zeichner e Milton Santos, o programa busca superar a fragmentação curricular tradicional, valorizando as culturas infantis, o corpo e o movimento, e a sustentabilidade socioambiental como eixos estruturantes de uma pedagogia emancipatória. Por meio de uma abordagem qualitativa, o estudo discute os fundamentos da educação integral, a estrutura do programa, o papel crítico da disciplina de História na formação cidadã e as conexões teóricas que sustentam a proposta, com ênfase na relação entre currículo, território e experiências educativas. Os resultados evidenciam que a articulação entre esses elementos promove aprendizagens significativas, fortalece a identidade comunitária e ressignifica o espaço escolar como território educativo. Conclui-se que a proposta avança na construção de uma educação democrática, alinhada às necessidades contemporâneas de formação humana integral.

Palavras-chave: Educação Integral, Territórios do Saber, Experiência Pedagógica, Currículo, Paulo Freire.

ABSTRACT

This article analyzes the São Paulo Integral Program, an initiative of the São Paulo Municipal Education Secretariat that proposes comprehensive education based on experience, territory, and the integration of knowledge. Based on theorists such as Paulo Freire, Tardif, Bondía, Zeichner, and Milton Santos, the program seeks to overcome traditional curricular fragmentation, valuing children's cultures, the body and movement, and socio-environmental sustainability as the structural axes of an emancipatory pedagogy. Using a qualitative approach, the study discusses the fundamentals of comprehensive education, the structure of the program, the critical role of history in citizenship education, and the theoretical connections that underpin the proposal, with an emphasis on the relationship between curriculum, territory, and educational experiences. The results show that the articulation between these elements promotes meaningful learning, strengthens community identity, and reframes the school space as an educational territory. It is concluded that the proposal advances the construction of a democratic education, aligned with the contemporary needs of comprehensive human education.

Keywords: Comprehensive Education, Territories of Knowledge, Pedagogical Experience, Curriculum, Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A educação integral tem ganhado destaque nas políticas públicas educacionais como uma proposta que ultrapassa a ampliação da jornada escolar, propondo-se a integrar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano – intelectual, social, emocional, cultural e física. Nesse contexto, o Programa São Paulo Integral emerge como uma iniciativa inovadora da Rede Municipal de Educação de São Paulo, alicerçada em princípios freirianos e na valorização dos saberes locais. Seu diferencial está na concepção de "Territórios do Saber", que redimensionam o espaço educativo ao articular escola, comunidade e cidade em um currículo descolonizado e contextualizado.

Este artigo examina os fundamentos teóricos e práticos do programa, destacando seu diálogo com autores como Tardif (2007), Bondía (2002) e Milton Santos (1994), cujas reflexões sobre saberes docentes, experiência e território sustentam a proposta pedagógica. Além disso, analisa como a disciplina de História, tradicionalmente vinculada à crítica social, assume um papel central na formação de sujeitos conscientes de sua realidade territorial. A metodologia baseia-se em análise documental e relatos de experiências do curso de formação "Potencialidades Educativas nos Territórios do Saber", realizado em 2016.

Os resultados demonstram que o programa avança na superação de modelos educacionais fragmentados, ao promover: (1) a integração entre conhecimentos escolares e comunitários; (2) a ressignificação dos espaços públicos como ambientes de aprendizagem; e (3) a valorização da cultura infantil e das linguagens corporais. Contudo, desafios persistem, como a necessidade de maior articulação entre as políticas municipais e a garantia de formação continuada aos educadores.

Ao final, reforça-se a potência da educação integral como caminho para uma sociedade mais justa e democrática, em que a escola se consolide como espaço de transformação social.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A concepção de Educação Integral adotada pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo está em consonância com uma perspectiva ampliada de educação, que busca superar a visão tradicional e fragmentada da escola, centrada exclusivamente na dimensão cognitiva do sujeito. O Currículo da Cidade de São Paulo incorpora essa proposta como um de seus eixos estruturantes, evidenciando a necessidade de contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano: intelectual, emocional, física, estética, ética e social. Assim, a Educação Integral passa a ser entendida como um direito de todos os estudantes, e não como um privilégio de poucos.

No documento “Programa São Paulo Integral – Construir Novos Caminhos Pedagógicos” (2016), a Secretaria Municipal de Educação (SME) reafirma o compromisso com uma escola pública de qualidade social, que reconhece o território como espaço educativo, valoriza a escuta dos sujeitos e propõe a construção de um currículo vivo, situado e significativo. O programa não se limita à ampliação do tempo escolar, mas propõe a ressignificação dos tempos e espaços da aprendizagem, numa lógica em que a escola se conecta com a cidade e com as experiências dos sujeitos que a habitam.

A escola, nesse contexto, torna-se um polo articulador dos saberes produzidos nos diversos espaços da cidade. O conceito de “Cidade Educadora” inspira essa proposta ao afirmar que todos os lugares podem se tornar educativos se assumirem intencionalidade pedagógica. Praças, centros culturais, espaços religiosos, feiras, museus, ruas e bairros ganham novos sentidos quando mobilizados como territórios do saber, compondo um currículo que integra a diversidade cultural e a complexidade das experiências urbanas.

Essa perspectiva demanda mudanças estruturais e epistemológicas na organização curricular. O currículo precisa ser compreendido como construção coletiva, territorializada e aberta ao diálogo com as realidades locais. É nesse sentido que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades escolares ganha centralidade, pois é por meio dele que se efetivam os princípios da Educação Integral na prática cotidiana. Os professores, gestores, estudantes, famílias e demais membros da comunidade são chamados a pensar e agir juntos na elaboração de propostas que façam sentido e atendam às demandas concretas de seus contextos.

O desafio da implementação da Educação Integral no município é também político. Trata-se de enfrentar desigualdades históricas e propor uma escola que reconheça e valorize as culturas populares, as identidades plurais e os modos diversos de aprender. Esse processo exige investimento em formação docente, gestão democrática, articulação intersetorial e políticas públicas que assegurem as condições materiais e simbólicas para que a escola possa cumprir sua função social de forma plena.

ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA

O ensino de História, inserido nesse projeto mais amplo de Educação Integral, assume papel estratégico na formação crítica dos sujeitos. A disciplina não deve ser tratada como mera transmissão de fatos do passado, mas como um espaço de reflexão sobre os processos sociais, políticos, econômicos e culturais que estruturam a sociedade. A História permite compreender como o presente se constitui a partir de relações de poder, disputas de narrativas e lutas sociais. Ao articular o ensino de História à Educação Integral, potencializa-se sua dimensão formativa, crítica e emancipadora.

O Currículo da Cidade – História (2017) aponta para a necessidade de um ensino que promova o protagonismo dos estudantes na leitura do mundo. A História deve ser ensinada de forma a possibilitar a análise de múltiplas fontes, a problematização de contextos históricos e a construção de interpretações fundamentadas. Mais do que conhecer datas e personagens, os estudantes devem ser capazes de identificar permanências e rupturas, reconhecer silenciamentos e valorizar diferentes perspectivas históricas, especialmente aquelas marginalizadas pelo discurso hegemônico.

Essa abordagem crítica está alinhada com os princípios freirianos, especialmente com a ideia de que a educação deve ser um ato político, ético e transformador. Paulo Freire (1996) defende que o conhecimento não é neutro e que a escola deve ser espaço de diálogo, questionamento e reconstrução do saber. Nesse sentido, o ensino de História oferece uma oportunidade concreta para que os estudantes se apropriem das ferramentas necessárias para compreender sua inserção no mundo e atuar na transformação da realidade.

A valorização da história local e do território onde a escola está inserida é uma estratégia potente para tornar o ensino mais significativo. Ao investigar a história do bairro, das comunidades e dos sujeitos que vivem no entorno da escola, os estudantes se reconhecem como parte da história e compreendem melhor os processos que moldaram o espaço onde vivem. A cidade, mais uma vez, se transforma em campo de investigação e aprendizagem.

A crítica aos currículos eurocêntricos e a busca por uma abordagem decolonial também são fundamentais nesse processo. É preciso romper com a visão única da história e abrir espaço para outras vozes e experiências, como as histórias indígenas, africanas, das mulheres, dos trabalhadores, dos movimentos sociais e de todos os grupos historicamente excluídos. Essa mudança de perspectiva permite aos estudantes se verem representados no conteúdo escolar e amplia suas possibilidades de pertencimento e participação social.

DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

A proposta de Educação Integral não se restringe à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, mas implica uma concepção formativa que abrange múltiplas dimensões do ser humano. Essa visão integrada do desenvolvimento – que considera o sujeito em suas dimensões cognitiva, emocional, corporal, ética, estética e social – exige um repensar profundo das práticas pedagógicas e do currículo. No contexto do ensino de História, essas dimensões se inter-relacionam de maneira especialmente potente, permitindo uma formação crítica, emancipadora e socialmente situada.

A **dimensão cognitiva** se materializa no ensino de História por meio da investigação, da análise crítica de fontes, da construção de narrativas históricas fundamentadas e da compreensão dos processos sociais em suas continuidades e rupturas. A prática histórica escolar estimula habilidades de leitura e interpretação, promove o raciocínio lógico e desenvolve competências argumentativas essenciais à formação intelectual dos estudantes. A partir do diálogo com múltiplas temporalidades, o estudante é levado a entender o presente como resultado de disputas e escolhas históricas, sendo também convidado a projetar futuros possíveis.

A **dimensão afetiva** ganha relevância à medida que o ensino de História permite que os sujeitos se reconheçam nos conteúdos trabalhados. Ao abordar temas como a história das comunidades locais, a memória familiar, os movimentos sociais e os povos tradicionais, a escola dá visibilidade a histórias silenciadas e legitima as experiências dos estudantes. Essa valorização produz identificação e pertencimento, fortalecendo a autoestima dos sujeitos e criando vínculos afetivos com o espaço escolar. A escuta sensível e o acolhimento das memórias dos estudantes são, portanto, práticas fundamentais para uma Educação Integral que pretende ser democrática e inclusiva.

No que se refere à **dimensão ética**, o ensino de História é campo privilegiado para a problematização das injustiças sociais, da opressão e da resistência. Ao discutir temas como escravidão, colonialismo, ditadura, genocídios e desigualdades estruturais, o professor de História convida os estudantes a desenvolverem posturas críticas, sensibilidade social e responsabilidade cidadã. Essa dimensão ética, longe de ser neutra, coloca o estudante diante de dilemas morais, exigindo o exercício do julgamento, da empatia e da solidariedade. Trata-se, portanto, de formar sujeitos que não apenas conheçam a história, mas que se posicionem diante dela.

A **dimensão estética** está presente quando o ensino de História incorpora diferentes linguagens – como o cinema, a música, a fotografia, o teatro e a literatura – para abordar os conteúdos históricos. Essas expressões artísticas não apenas ampliam o repertório cultural dos estudantes, como também estimulam a sensibilidade e a criatividade. Ao dramatizar passagens históricas, produzir exposições sobre o bairro ou elaborar roteiros de memória, os estudantes vivenciam experiências estéticas significativas que contribuem para sua formação integral. A estética, aqui, não é ornamento, mas meio de acesso ao conhecimento e à sensibilidade histórica.

A **dimensão corporal**, por sua vez, é mobilizada quando se reconhece o corpo como sujeito da aprendizagem histórica. Isso se expressa nas práticas pedagógicas que envolvem movimento, território, presença e ação. Atividades como visitas a museus, passeios históricos pelo bairro, jogos dramatizados, rodas de conversa e dinâmicas coletivas aproximam o corpo do processo de aprendizagem. O corpo que caminha, observa, interage e ocupa espaços históricos também aprende, memoriza e constrói significados. Essa abordagem quebra com a lógica da sala de aula rígida e abre espaço para experiências mais vivas e encarnadas de ensino.

Por fim, a **dimensão social** está no cerne da proposta de Educação Integral e atravessa todo o trabalho do ensino de História. A disciplina convida à leitura crítica do mundo, à compreensão das relações de poder e ao reconhecimento da pluralidade de sujeitos históricos. Em um projeto

pedagógico comprometido com a transformação social, o conhecimento histórico torna-se ferramenta para a ação coletiva e para o exercício da cidadania ativa. Ao debater temas contemporâneos à luz da história – como racismo, feminismo, direitos humanos, movimentos populares – os estudantes são convocados a assumir seu papel como agentes de mudança.

A articulação entre essas dimensões revela a potência do ensino de História como campo formativo integral. Mais do que decorar datas e fatos, trata-se de formar sujeitos históricos capazes de interrogar o mundo, agir com ética, sentir com empatia, reconhecer a beleza das múltiplas culturas e se engajar na construção de uma sociedade mais justa. A Educação Integral, ao se realizar no campo da História, reafirma a escola como espaço de humanização, emancipação e luta coletiva por direitos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A implementação da Educação Integral no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialmente quando articulada ao ensino de História, enfrenta desafios significativos que precisam ser compreendidos em sua complexidade. Esses desafios não anulam a potência da proposta, mas demandam um olhar atento às condições concretas das escolas públicas, à formação docente, à estrutura curricular e à cultura institucional vigente.

Um dos principais desafios está relacionado à formação dos professores. A proposta de um ensino de História vinculado à Educação Integral exige um profissional que vá além da simples transmissão de conteúdo. É necessário um professor pesquisador, crítico e sensível às realidades do território, capaz de mediar experiências, dialogar com saberes diversos e construir práticas pedagógicas significativas. Contudo, muitos docentes não tiveram, em sua formação inicial, acesso a abordagens integradoras ou territoriais. Além disso, a oferta de formação continuada nem sempre é sistemática, aprofundada ou articulada à realidade das escolas, o que compromete a apropriação e a ressignificação da proposta.

Outro obstáculo refere-se às condições materiais das escolas. Faltam, muitas vezes, infraestrutura adequada, recursos pedagógicos, espaços físicos apropriados e tempo de planejamento coletivo. A precarização do trabalho docente, os altos índices de vulnerabilidade social enfrentados por muitos estudantes e a sobrecarga de demandas burocráticas também dificultam a consolidação de projetos integradores. Sem as condições mínimas garantidas, o risco é que a Educação Integral se reduza a uma sobreposição de atividades desconectadas, sem intencionalidade pedagógica clara.

Do ponto de vista curricular, há o desafio de romper com a cultura do currículo engessado, disciplinar e fragmentado. A organização tradicional da escola, com tempos rígidos e divisão estanque entre disciplinas, ainda é um entrave à efetivação de práticas interdisciplinares. Apesar de o Currículo da Cidade avançar em uma perspectiva integradora, sua implementação esbarra na falta de tempo para o planejamento coletivo e na dificuldade de se construir projetos verdadeiramente articulados entre áreas do conhecimento.

Também é necessário enfrentar os entraves culturais e simbólicos que persistem no interior das instituições escolares. A valorização da experiência, do território e dos saberes populares, por

exemplo, ainda é vista por alguns como algo “menor” ou “extraoficial”. A superação dessa visão exige uma mudança de paradigma, em que se reconheça a potência educativa presente fora dos muros escolares e se compreenda o território como campo legítimo de conhecimento.

Apesar de tais dificuldades, há inúmeras possibilidades abertas pela proposta de Educação Integral no ensino de História, especialmente quando os sujeitos da escola se engajam na construção de uma pedagogia mais viva, crítica e conectada à realidade.

Uma das maiores potências da proposta está na redefinição do território como espaço educativo. Ao sair da sala de aula e ir ao encontro das ruas, das praças, dos centros culturais e das memórias locais, o ensino de História ganha vida, torna-se experiencial e fortalece vínculos com a comunidade. Projetos como roteiros de memória, entrevistas com moradores antigos, resgate da história do bairro, feiras culturais e exposições de patrimônio são exemplos de práticas que conectam o currículo à vivência concreta dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas.

A possibilidade de trabalhar com projetos interdisciplinares é outro ponto de destaque. A História, quando articulada com a Geografia, as Artes, a Língua Portuguesa, entre outras áreas, amplia sua capacidade de análise e interpretação do mundo. Projetos como “Caminhos do bairro”, “Cartografia afetiva” ou “Memórias da infância” permitem o diálogo entre diferentes campos do saber e constroem um currículo mais coerente com a complexidade da vida.

O fortalecimento do protagonismo estudantil também é uma possibilidade que a Educação Integral oferece. Quando os estudantes são convidados a planejar, investigar, intervir e apresentar suas produções, assumem um papel ativo no processo de aprendizagem. O ensino de História, por lidar com a compreensão da ação humana no tempo, é especialmente fecundo para fomentar práticas de autoria, debate público e consciência social.

Por fim, há a possibilidade de reencantar o fazer docente. Ao construir projetos coletivos, integrar saberes e vivenciar o território como espaço pedagógico, os professores também se reconhecem como autores de práticas significativas. Essa valorização do trabalho docente, associada ao reconhecimento do potencial criativo da escola, é um caminho para enfrentar o desencanto profissional e recuperar o sentido ético e político da educação.

Em síntese, embora os desafios sejam reais e profundos, as possibilidades abertas por uma Educação Integral articulada ao ensino de História são igualmente potentes. Trata-se de um projeto que exige coragem, compromisso coletivo e persistência, mas que aponta para uma escola mais humana, crítica e transformadora. Ao abraçar a complexidade do mundo e valorizar as múltiplas formas de saber, a Educação Integral reafirma o papel da escola como espaço de construção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História, alinhado à perspectiva da Educação Integral proposta pelo Currículo da Cidade de São Paulo, configura-se como uma poderosa ferramenta para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua trajetória e comprometidos com a transformação social. Ao promover a

compreensão das continuidades e rupturas da história, essa disciplina permite que os estudantes analisem o presente com profundidade, identifiquem as marcas do passado em suas vivências cotidianas e projetem caminhos possíveis para o futuro. Nesse processo, o exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia tornam-se experiências concretas vividas no cotidiano escolar.

A abordagem integral da educação resgata o papel social da escola como espaço de produção de sentidos, de escuta ativa e de construção coletiva do conhecimento. Ela desafia as práticas tradicionais fragmentadas e propõe uma escola que acolhe as múltiplas dimensões dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos, territoriais e culturais. A integração entre currículo, território e experiência fortalece o vínculo dos estudantes com a escola e amplia seu repertório crítico, promovendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e transformadora.

Contudo, para que essa proposta se efetive, é fundamental que haja investimento na formação docente, tempo para o planejamento coletivo e estrutura adequada nas unidades escolares. O fortalecimento de uma cultura pedagógica integradora exige ações articuladas entre diferentes instâncias da rede, escuta dos educadores, valorização das práticas escolares e comprometimento político com uma educação pública de qualidade social. A Educação Integral, nesse sentido, não pode ser compreendida como um modelo ou pacote pronto, mas como um projeto político-pedagógico em constante construção.

O ensino de História, por sua natureza crítica e investigativa, contribui de forma singular para esse projeto. Ele amplia a capacidade dos estudantes de interpretar sua realidade, reconhecendo-se como parte dos processos históricos e sujeitos de mudança. Ao trabalhar com diferentes vozes, memórias e identidades, a História humaniza, amplia horizontes e rompe com silenciamentos estruturais. Trata-se de um campo do conhecimento que, quando articulado à Educação Integral, transcende o conteúdo disciplinar e torna-se experiência formativa que atravessa o ser por inteiro.

Dessa forma, a construção de uma educação significativa e transformadora depende do comprometimento coletivo com uma formação que valorize o humano em sua integralidade. É preciso garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma escola que ensine História de forma crítica, participativa e viva, e que essa escola seja também espaço de afeto, respeito, escuta e pertencimento. Esse é o caminho para formar sujeitos capazes de compreender o mundo — e, sobretudo, de transformá-lo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Didática e compromisso social: caminhos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: História*. São Paulo: SME, 2017.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Educação Integral: por uma cidade educadora*. São Paulo: SME, 2016.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1994.

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

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

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