

V08 - N.07 - JULHO 2026

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.8, n.7 (jul. 2026) - São Paulo: Educar Rede, 2026.

1072 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. Negros - educação.3. Arte - estudo e ensino.
4. Racismo na educação - Brasil 5. Crianças e o meio ambiente
6. História - ensino e estudo 7. Arte de contar histórias 8. Autismo em crianças
9. Música na educação . 10. Crianças - livros e leitura. 11. Le Goff , Jacques , 1924 -2014
12. Brasil (Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003) 13.Educação inclusiva
- 14 Linguagem e línguas - estudo e ensino 15. Psicologia educacional
- 16 Distúrbios na aprendizagem 17. Tecnologia e crianças
18. Educação - participação dos pais 19. Tecnologia educacional 20 Pais e professores
- 21 Alfabetização 22. Escolas - organização e admistração
- 23 Cultura afro - brasileira - estudo e ensino 24. São Paulo (SP) -condições sociais
- 25 Ensino - metodologia 26. Educação especial 27. Desenvolvimento infantil
- 28 internet 29 Educação infantil 30. Brincadeiras 31. Educação ambiental
- 32 Matemática - estudo e ensino. 33 Desenho universal 34. Letramento - Brasil
- 35 Criatividade em crianças 36.Aprendizagem 37. Pessoas com deficiência
38. Avaliação educacional 39. Telles, Lygia Fagundes , 1918 - 2022. 40 Contos brasileiros
- 41 Jogos educativos 42. Literatura infantojuvenil 43. Jogos eletrônicos
- 44 Práticas pedagógicas 45. Prática de ensino
- 46 Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação .
47. Noddings, Nel , 1929- 2022. 48 .Educação - filosofia 49. Arte na educação
- 50 Conflitos interpessoal 51. Ciência - estudo e ensino.52. Disciplina escolar
- 53 Professores e alunos 54. Atendimento educacional especializado 55. Poesia
- 56 Dança na educação 57.Aprendizado colaborativo 58. Comportamento autodestrutivo
- 59 Adolescência 60. Cultura digital 61. Behaviorismo 62. Tutoria
63. Ensino a distância 64. Espaço físico na escola 65 Base Nacional Comun Currricular
66. Degradação ambiental 67. Capitalismo 68. Grupos étnicos
- 69 Documentação narrativa de experiência pedagógica 70. Projeto educacional
71. Professores - educação 72. Escolas - aspectos sociais
72. Educação física a para crianças 74 São Paulo (SP) - história
75. Alfabetização científica

CDD 370

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

EDITORIAL

Quando o Professor Escreve, a Educação Avança

No dia a dia da sala de aula, nós, professores, vivemos centenas de histórias, desafios e descobertas. Testamos uma atividade nova, percebemos o que funciona, reformulamos um projeto e aprendemos a ler os olhares dos nossos alunos. Essa rotina é rica, cheia de vida e pura prática pedagógica. Mas o que acontece com todo esse conhecimento quando o sinal toca e a aula termina?

Na maioria das vezes, essas experiências ficam guardadas apenas na nossa memória ou em conversas rápidas na sala dos professores. É justamente aí que entra o poder transformador da escrita acadêmica e relacional.

Escrever artigos não é apenas um compromisso formal para cumprir exigências da faculdade ou recheiar o currículo. Escrever sobre a nossa própria prática é, antes de tudo, um ato de reflexão. Quando paramos para colocar no papel o que fizemos na sala de aula, organizamos nossas ideias, compreendemos melhor nossas escolhas pedagógicas e enxergamos caminhos que antes passavam despercebidos.

Além disso, ao transformar nossa prática em texto, fazemos a ponte entre a teoria e a realidade das escolas. Mostramos o que realmente acontece no chão da sala de aula — com todas as suas complexidades, dores e vitórias.

Quando um professor compartilha suas descobertas em um artigo na revista *Territórios*, ele deixa de ser apenas um executor de currículos e se torna um produtor de conhecimento. A sua experiência passa a inspirar e guiar outros colegas que enfrentam desafios parecidos em lugares diferentes.

Portanto, escrever sobre a sua prática não é um privilégio de pesquisadores de universidade — é um direito e uma ferramenta poderosa de todo educador. Pegue suas anotações, reflita sobre as suas aulas e escreva. A sua voz e a sua experiência importam, e a educação só tem a ganhar quando os professores ocupam a palavra.

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 08, N.7 (julho/2026) - 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

**13 TECENDO IDENTIDADES NEGRAS:
LITERATURAS AFRO-BRASILEIRAS E
TRILHAS GAMIFICADAS (CREATOR4ALL) NO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

ALANA SILVA MOREIRA LOPES

**25 A IMPORTÂNCIA DAS ARTES DA BNCC
NO ENSINO MÉDIO SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS
ESTUDANTES**

ALCENI FRANCISCA PORFÍRIO DOS
SANTOS

**36 REORGANIZAÇÃO CURRICULAR
ANTIRRACISTA POR MEIO DA FORMAÇÃO
DOCENTE NO CONTEXTO DO PROJETO
ESPECIAL DE AÇÃO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO
TERRITÓRIO DE TAIPAS**

ALESSANDRA SANTOS LIMA

**52 A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O MEIO
AMBIENTE COMO PROMOTORA DA
CURIOSIDADE E DA APRENDIZAGEM**

AMANDA RIBEIRO DE SOUZA

**63 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO AGENTE
TRANSFORMADOR NO TERRITÓRIO DO
GRAJAÚ**

ANA CAROLINE SOUSA DE ARAÚJO

**71 CONTAR HISTÓRIAS PARA QUEM AINDA
NÃO FALA: SENTIDOS E DESCOBERTAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ANDREA PEREIRA VICTOR

**81 O ENSINO DE ARTE PARA ESTUDANTES
NEURODIVERGENTES E ESPECIALMENTE
TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO
CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ANDRÉIA ANA APARECIDA SILVA LEAL

**89 A MÚSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL -
UMA NOVA PERSPECTIVA AO PROFESSOR E
AO ALUNO**

ANDREIA DA SILVA MESQUITA

**99 EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA
PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA
O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

BEATRIS MARIA MOCELLIN

**108 COMO ENSINAR O QUE É FONTE
HISTÓRICA? UMA PROPOSTA DE
SISTEMATIZAÇÃO COMO APOIO AO
PROFESSOR**

BEATRIZ ALVES REIS

SUMÁRIO

117 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

BIANCA DE FREITAS PEREIRA NAVARRO

127 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: AVANÇOS HISTÓRICOS, DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E ACESSÍVEL

BRUNA MARIANA PEREIRA VAZ

139 COGNITIVISMO E SOCIOCOGNITIVISMO: A PRODUÇÃO DE SENTIDO NO CARÁTER ANEDÓTICO DA CRÔNICA

BRUNO GARCIA TERRA

147 O DESENVOLVIMENTO SOBRE O PENSAMENTO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO DE BEBÊS, CRIANÇAS E ESTUDANTES

CAMILA MATOS VENESIANO NUNES

158 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA

CAMILA QUIRINO SOUZA DA CUNHA

169 CRIANÇAS HIPERCONECTADAS E OS DESAFIOS DA ATENÇÃO EM SALA DE AULA

CAROLINA RODRIGUES BARBOSA

182 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA DISCENTE, DA FORMAÇÃO DOCENTE, DA GESTÃO ESCOLAR, DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

CAROLINE GONÇALO DA COSTA ROCHA

194 A INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

CÁSSIA APARECIDA GOMES

203 MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E AFETIVO DA CRIANÇA

CINTIA BONATTO TYSKA

214 INCLUSÃO E O PROCESSO DE ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO

CLAUDIA FLORIANO DE MORAES

224 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

CLEONE ROBERTA DE SOUZA

236 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS, HISTÓRICAS E TECNOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

CONCEIÇÃO APARECIDA SILVA DE FREITAS

SUMÁRIO

246 A PARTICIPAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA
CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS

255 MÚSICA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A
IMAGINAÇÃO, A LINGUAGEM E O
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
DANIELA JOCIANE SOUZA

263 O PAPEL DA MÚSICA NA FORMAÇÃO
INTEGRAL DA CRIANÇA DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA SILVA DO NASCIMENTO ARGOLO

276 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA
ESCRITA
DANIELE JAQUES FREITAS

291 O SABER HISTÓRICO EM SALA DE
AULA: ANALISANDO USOS DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO DENTRO DO
ENSINO DE HISTÓRIA
DANYELLA XAVIER FRANCO

304 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E
EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DESAFIOS DA
GESTÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA
EMANCIPADORA
DEBORA SANTOS BALDOVINOTTI

312 CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA A
VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE
DILMARA COSTA DE JESUS

321 DESIGUALDADE SOCIAL NA CIDADE DE
SÃO PAULO
DOUGLAS ANTÔNIO DOS REIS

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

346 A ATIVIDADE FÍSICA PRESENTE NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL
ELAINE CRISTINA REIS SILVA

356 IMPORTÂNCIA DO SONO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESENVOLVIMENTO,
APRENDIZAGEM E BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS
ELAINE VASCONCELOS FERREIRA

364 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA: UMA ANÁLISE
DO IMPACTO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NA
PRÁTICA DOCENTE
ELI MARIA DOS SANTOS GIOVANETTI

SUMÁRIO

374 ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM TEA NOS ANOS INICIAIS

ELIANA MARIA DUARTE GREGO

386 O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL, NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

ELIANE DE LACERDA

394 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

ELISABETE DE JESUS FREIRI

408 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

ELISANGELA ARAÚJO DE SOUZA

420 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO LIVRE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

ELISÂNGELA DE SOUSA MORAES

433 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS MODERNOS: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ERICA GOMES RODRIGUES

441 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

FABIANA CRISTINA CIRINO

452 MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO E O EXCESSO DE RESÍDUOS SÓLIDOS

FERNANDA DA ROCHA CARVALHO

462 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): FUNDAMENTOS, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GIRLEYDE BESERRA NUNES DA SILVA

473 LIMITES E POSSIBILIDADES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

GISELDA SANTOS SOUZA CHAVES

485 O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

GISELE GOMES RAMIRES MEDRADO

497 ENTRE TELAS, VOZES E SABERES: OS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA

GISLANDIA MARTINS DOS SANTOS

509 CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

GISLENE DE SOUZA SANTOS
ALBUQUERQUE

SUMÁRIO

518 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISLENE SANDER DA SILVA

526 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GIZILDA BARRETO DE ALMEIDA RIBEIRO

534 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

GLÁUCIA GOUVÊA COELHO

545 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

HELENA SILVANIA DE PAULA

556 A EPIFANIA NOS CONTOS DE LYGIA FAGUNDES TELLES

HOSANA AMÉLIA SYLVESTRE CORREIA

564 VIVÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

JACKELINE GONÇALVES GOMES

574 HISTÓRIAS QUE VIRAM MISSÃO: TRILHAS GAMIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAQUELINE DE OLIVEIRA PEIXOTO

583 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DOS MARCOS REGULATÓRIOS À HUMANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

JOSÉ CASTRO FILHO

593 ESCUTA SENSÍVEL E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TORNAR VISÍVEIS OS PERCURSOS DAS CRIANÇAS

JOSIMEIRE NUNES DE CARVALHO REZENDE

603 A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

JULIANA ALVES PRADO DE OLIVEIRA

612 A FILOSOFIA DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE NEL NODDINGS

KAMILA NOGUEIRA DE CARVALHO

625 ARTE, MUSICALIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

KELLY OLIVEIRA ROSSI

SUMÁRIO

640 MEDIAÇÃO SÓCIO-EMOCIONAL DE CONFLITOS EM AMBIENTES EDUCATIVOS INCLUSIVOS

LILIAN AFFONSO FERREIRA RAMOS

647 A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

LOUIZETTE PIRES BENTES

656 O PAPEL DAS METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

LUCIANO FERREIRA LOPES

666 A LÚDICIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINCADEIRAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

678 AJUDANDO NA INDISCIPLINA – ESTUDO DE CASO 2

LUIZ FERNANDO GONCALVES LOPES

693 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAISA STIVANELLI DE MORAES

707 GAMIFICAÇÃO MATEMÁTICA: DESVENDANDO DESAFIOS E TRANSFORMANDO APRENDIZADO

MARCOS GERALDO RIBEIRO DE SOUZA

718 AS CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

MARCELE NEVES BRAGA SANTOS

728 A INCLUSÃO ESCOLAR ESTÁ PREPARADA PARA TODOS? ENTRE O DIREITO GARANTIDO E A REALIDADE VIVIDA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

MILENE MONTEIRO

736 COMO ASSEGURAR A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA POR MEIO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES?

MIRANICE SOUZA AZEVEDO

750 A POESIA COMO PORTAL PARA O MULTILETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MIRIAM OLIVEL DA SILVA

760 O CORPO QUE DANÇA E SE EXPRESSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA CHERSONI FERNANDES

SUMÁRIO

770 A BRINCADEIRA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NILZA MATHEUS SALLAS

781 A APRENDIZAGEM COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE

NORMA PEDRO BOM

792 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PÂMELA CRISTINA DA SILVA CASTRO

802 ADOLESCÊNCIA (IN)VISÍVEL: ENFRENTANDO A AUTOLEÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

PÂMELA ELISABETE JULIÃO

817 MANEJO COMPORTAMENTAL NA SALA DE AULA

PATRICIA ARAUJO ULMANN

826 EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRABALHO EM EQUIPE: O IMPACTO DA COLABORAÇÃO NO SUCESSO DO PLANO DE AEE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

PATRÍCIA DOS ANJOS VIEIRA

835 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS ANTIRACISTAS

PAULA REIS DOS SANTOS

845 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA COMUM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA ATUAÇÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

856 TELAS QUE CONTAM HISTÓRIAS - PROJETO CULTURA DIGITAL: NARRATIVAS DIGITAIS NA EMEF PROFESSORA CAROLINA RENNÓ

RAILSON FIDÉLIS DE SOUZA

865 INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES - COMO DEVE ACONTECER NA PRÁTICA PARA GARANTIA DOS DIREITOS DOS ESTUDANTES NEURODIVERGENTES

REGIANE NASCIMENTO SANTO

875 O BEHAVIORISMO RADICAL DE SKINNER APLICADO A PRÁTICAS DOCENTES DE MENTALIDADES MATEMÁTICAS

REGIANE PICININ

883 AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA BOSAK

SUMÁRIO

895 TUTORIA - MEDIAÇÃO DIALÓGICA NA EAD

RENATA BUZELLO

913 GESTÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA: LIMITES E DESAFIOS

SANDRA SILVA VALE

924 O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SARA EMERICK MANGANI

934 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

SILVANA MENDONÇA DO NASCIMENTO BEZERRA

948 A SALA DE AULA INCLUSIVA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

SILVIA BARRETO DE SOUZA ROCHA

958 QUANDO O PÁTIO DA ESCOLA SE TRANSFORMA EM QUINTAL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ÁREA EXTERNA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO

968 A BNCC E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: DESAFIOS PRÁTICOS E RESSIGNIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

SORAIA SANTANA SANTOS

979 MEIO AMBIENTE EM COLAPSO: NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA EM STEVE CUTTS E AILTON KRENAK

TABATA SANTOS MAYER

987 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO IDENTIDADES DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

THAIS CRISTINA ALVES DE ARAUJO

998 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A INFÂNCIA

TIALA RODRIGUES DE OLIVEIRA

1009 PEDAGOGIA DE PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

VALQUÍRIA MARIA FERREIRA DE MELO ABATEPAULO

SUMÁRIO

1022 A DIDÁTICA DO PROFESSOR ESPECIALISTA: A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ADOLESCENTE NA SUPERAÇÃO DA METODOLOGIA TRADICIONAL

VANESSA APARECIDA SILVA DOS REIS

1032 ESCOLA CONTEMPORÂNEA: A TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADES SOCIAIS E OS IMPACTOS NA FUNÇÃO PEDAGÓGICA

VANESSA DA SILVA SATURNINO

1045 A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS NA INFÂNCIA

VANESSA DOS ANJOS VIEIRA

1052 A HISTÓRIA DA CIDADE DE SÃO PAULO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DA REDE PÚBLICA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

VICTOR LEITE DE OLIVEIRA

1062 A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES

VIVIAN PATRICIA DE AGUIAR GUERRINI

TECENDO IDENTIDADES NEGRAS: LITERATURAS AFRO-BRASILEIRAS E TRILHAS GAMIFICADAS (CREATOR4ALL) NO ENSINO FUNDAMENTAL I



WEAVING BLACK IDENTITIES: AFRO- BRAZILIAN LITERATURE AND GAMIFIED PATHWAYS (CREATOR4ALL) IN ELEMENTARY EDUCATION (GRADES 1–5)

ALANA SILVA MOREIRA LOPES

Licenciada em Pedagogia; licenciada em História; Especialista em Alfabetização e Letramento; mestra em educação. Professora da rede municipal de educação da cidade de Presidente Prudente – SP.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica que visou fortalecer a valorização da cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, a Base Nacional Comum Curricular e as diretrizes curriculares municipais. Desenvolvida em 2025 com uma turma de 4º ano de uma escola pública, a experiência dá continuidade ao trabalho iniciado em 2024, quando a escola participou de um projeto em parceria com o Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão (NUPE/UNESP), que promoveu práticas antirracistas por meio de contação de histórias, brincadeiras afrocentradas, rodas de conversa, oficinas de capoeira, confecção de bonecas Abayomi e doação de livros para a biblioteca escolar. A partir dos resultados positivos dessa vivência, a professora incorporou de forma sistemática a literatura afro-brasileira ao cotidiano da sala de aula, realizando uma curadoria de obras de autores e autoras negros, com o propósito de ampliar as referências culturais, identitárias e simbólicas das crianças. O projeto articulou também aspectos relacionados à cidadania, saúde emocional, ancestralidade, pertencimento e uso de tecnologias digitais. A literatura foi utilizada como ferramenta para promover o reconhecimento positivo das crianças negras, incentivar o respeito à diversidade entre todos os estudantes e enfrentar estereótipos e preconceitos. Os resultados evidenciaram que a integração entre literatura e vivências artístico-culturais contribuiu significativamente para a formação ética, estética e identitária das crianças, fortalecendo uma educação democrática, inclusiva e antirracista, consolidando-se como uma prática pedagógica inspiradora e transformadora.

Palavras-chave: Educação Básica; Pedagogia interseccional; Educação antirracista; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This article presents a pedagogical proposal aimed at fostering the appreciation of Afro-Brazilian culture and ethnic-racial relations in the early years of elementary education, in alignment with Law No. 10.639/2003, the National Common Curricular Base (BNCC), and municipal curricular guidelines. Carried out in 2025 with a 4th-grade class at a public school, this initiative builds upon work begun in 2024, when the school participated in a partnership project with the Black Research and Extension Center (NUPE/UNESP). That project promoted anti-racist practices through storytelling, Afrocentric games, discussion circles, capoeira workshops, the making of Abayomi dolls, and book donations to the school library. Building on the positive outcomes of that experience, the teacher systematically incorporated Afro-Brazilian literature into daily classroom life, curating works by Black authors to broaden the children's cultural, identity-related, and symbolic frames of reference. The project also addressed aspects of citizenship, emotional health, ancestry, a sense of belonging, and the use of digital technologies. Literature served as a tool to foster positive self-recognition among Black children, encourage respect for diversity among all students, and challenge stereotypes and prejudice. The results demonstrated that integrating literature with artistic and cultural experiences contributed significantly to the children's ethical, aesthetic, and identity development, strengthening a democratic, inclusive, and anti-racist approach to education and establishing itself as an inspiring, transformative pedagogical practice.

Keywords: Basic Education; Intersectional pedagogy; Anti-racist education; Digital technologies.

INTRODUÇÃO

A valorização da cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais constitui um compromisso essencial das escolas brasileiras, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que as crianças constroem referenciais identitários, ampliam valores éticos e desenvolvem a capacidade de ler o mundo a partir da diversidade que o compõe.

Em 2025, a proposta pedagógica aqui apresentada emergiu como continuidade de um percurso formativo iniciado no ano anterior, buscando fortalecer práticas alinhadas à Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e às orientações curriculares do município.

A professora responsável pela turma acompanha esse grupo de estudantes desde o ano de 2024, período em que a escola participou de um projeto colaborativo com o Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão (NUPE) da UNESP. Ao longo daquele ano, estudantes bolsistas do NUPE desenvolveram na escola diversas práticas antirracistas, como contação de histórias de matriz africana, brincadeiras afrocentradas e rodas de conversa sobre identidade e pertencimento.

No encerramento das atividades, o grupo realizou uma ampla oficina com a comunidade escolar, envolvendo vivências de capoeira, confecção de bonecas Abayomi, contação de histórias africanas e doação de livros para o acervo da biblioteca. Essa experiência ampliou o repertório cultural das crianças e reforçou a importância de práticas sistemáticas que valorizassem a ancestralidade africana e o protagonismo negro.

Diante dos impactos positivos do projeto e da necessidade de assegurar sua continuidade, a professora decidiu aprofundar esse trabalho em 2025, agora com atividades planejadas, executadas e avaliadas diretamente na rotina da sala de aula.

O ponto de partida foi a curadoria dos livros disponíveis na escola, priorizando obras de autores e autoras negros e negras, que pudessem ampliar as referências simbólicas, culturais e identitárias das crianças.

A proposta foi implementada em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, composta por estudantes com diferentes trajetórias sociais e culturais, para os quais se tornava fundamental promover práticas pedagógicas baseadas no respeito, na empatia, na equidade e na construção de vínculos identitários positivos.

A prática reafirma o papel da literatura afro-brasileira como dispositivo pedagógico capaz de romper paradigmas, enfrentar preconceitos e ampliar visões de mundo.

Ao permitir que as crianças negras se reconheçam positivamente nas narrativas, e que as crianças não negras aprendam a respeitar e valorizar a diversidade, a proposta consolidou-se como uma prática transformadora.

Assim, reconhece-se que a literatura e as vivências artístico-culturais não constituem apenas estratégias didáticas, mas caminhos potentes para a formação ética, estética e identitária das crianças, fortalecendo o compromisso da escola com uma educação democrática, plural e antirracista.

PERPASSANDO JUSTIFICATIVAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

A prática desenvolvida em 2025 nasce de uma necessidade concreta observada no cotidiano da turma e da escola: aprofundar uma educação antirracista que favoreça a construção da identidade, da autoestima e do respeito à diversidade entre as crianças.

Em 2024, por meio da parceria com o Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão (NUPE/UNESP), as vivências promovidas pelo grupo, como contação de histórias afrocentradas, brincadeiras tradicionais africanas, oficina de capoeira e confecção de Abayomis, evidenciaram mudanças significativas no modo como as crianças compreendiam a cultura afro-brasileira e a diversidade racial.

Contudo, também se revelou que persistiam lacunas importantes, como a reprodução de estereótipos e o desconhecimento sobre símbolos, referências, autores negros e narrativas que afirmassem positivamente a negritude.

Diante desse cenário, e acompanhando a mesma turma desde o ano anterior, a professora identificou a necessidade de dar continuidade ao processo formativo iniciado, mas agora estruturando um projeto sistematizado, com ações planejadas e integradas ao currículo. A proposta, portanto, surge tanto como resposta pedagógica quanto como ampliação de uma experiência que demonstrou potencial transformador.

Do ponto de vista teórico, a justificativa encontra base sólida em autores negros que defendem a centralidade da educação antirracista na formação das crianças.

Gomes (2017) destaca que a escola é um espaço decisivo para a disputa de narrativas e representações. Para a autora, oferecer livros e práticas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira é fundamental para romper com padrões de invisibilidade e construir identidades positivas entre crianças negras, ao mesmo tempo em que educa crianças não negras para o respeito e a convivência ética com a diferença.

Munanga (2005) argumenta que a ausência ou distorção de referências negras nos materiais pedagógicos contribui para a formação de preconceitos desde a infância. Assim, práticas que promovem representações afirmativas são caminhos eficazes para desconstruir estereótipos, ampliar repertórios e fortalecer as bases de uma sociedade mais justa.

bell hooks¹ (2013) afirma que a educação deve ser entendida como um ato libertador, capaz de promover consciência crítica, afetividade, diálogo e transformação pessoal e social. Trabalhar com literatura afro-brasileira, experiências simbólicas, arte e tecnologia alinha-se diretamente com essa perspectiva emancipadora.

Ribeiro (2019) ressalta que a construção de uma consciência antirracista depende do acesso a referências positivas, da valorização da ancestralidade e da compreensão das desigualdades estruturais. Assim, criar ambientes educativos que ofereçam narrativas diversas e representativas é uma forma ética e política de garantir condições igualitárias de formação.

A proposta dialoga fortemente com o Projeto Político-Pedagógico da escola, que destaca a promoção da equidade, da inclusão e do respeito à diversidade como princípios norteadores. A prática também está alinhada às Orientações Curriculares da Rede Municipal, que reforçam a obrigatoriedade e relevância do trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, conforme determina a Lei nº 10.639/2003.

Além disso, conecta-se diretamente às competências gerais da BNCC (2018), especialmente: Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania; Valorização da diversidade cultural; Uso crítico e criativo de tecnologias; e Conhecimento artístico e cultural.

Ressalta-se, também, que tais princípios dialogam de forma consistente com o Currículo Paulista, adotado pela Prefeitura de Presidente Prudente, que orienta a organização das práticas pedagógicas no sistema municipal de ensino. Esse currículo reforça a centralidade do estudante, a promoção da equidade e o desenvolvimento integral, valorizando aprendizagens atitudinais, cognitivas e socioemocionais. Assim, ao articular a proposta com a BNCC e com o Currículo Paulista, garante-se alinhamento às diretrizes vigentes e às necessidades reais do contexto educacional local.

Dessa forma, o projeto foi desenvolvido para atender a uma necessidade identificada, fundamentada em teoria consistente e articulada ao currículo adotado pela Rede Municipal, no caso, o Currículo Paulista, que dialoga com a BNCC (Brasil, 2018). Ao integrar literatura afro-brasileira,

¹ A opção de bell hooks de escrever seu nome em letras minúsculas foi uma escolha política e simbólica para dar ênfase ao conteúdo de sua obra, e não à sua pessoa.

experiências artísticas e trilhas gamificadas, a prática se coloca como uma resposta pedagógica intencional, ética e inovadora, fortalecendo a formação integral das crianças e contribuindo para uma escola que efetivamente promove justiça social e uma educação para as relações étnico-raciais.

A prática pedagógica foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2025, organizada em três etapas principais, articuladas entre si e integradas às orientações curriculares da Rede Municipal, especialmente no que se refere à promoção da educação antirracista, ao trabalho com a diversidade cultural e à implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2023).

Todas as ações foram planejadas de forma alinhada às competências gerais da BNCC, com ênfase no desenvolvimento da empatia, do respeito, da sensibilidade estética, da criatividade, do repertório cultural e do uso crítico da tecnologia.

Esse planejamento também está em consonância com o Currículo Paulista, adotado pela rede municipal de Presidente Prudente, que orienta práticas pedagógicas voltadas à formação integral do estudante, ao fortalecimento das habilidades socioemocionais e à valorização da diversidade cultural e dos diferentes modos de aprender.

Além disso, o projeto respeitou o histórico da turma, que já estava sob responsabilidade da professora desde o ano anterior. Em 2024, a classe participou de um projeto em parceria com o Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão (NUPE/UNESP), no qual estudantes bolsistas desenvolveram práticas antirracistas, como já mencionado. Em 2025, a professora deu continuidade a esse trabalho, ampliando-o com novas estratégias, recursos e tecnologias, fortalecendo a identidade e o pertencimento das crianças.

O desenvolvimento da prática ocorreu em etapas planejadas de forma integrada, garantindo coerência entre os objetivos pedagógicos, as orientações curriculares do município e o eixo temático do multiculturalismo.

O processo teve início ainda no período de planejamento anual, quando a professora revisitou o trabalho realizado no ano anterior em parceria com o NUPE/UNESP, reconhecendo a necessidade de continuidade das ações voltadas para a educação antirracista, uma vez que os estudantes demonstraram elevado engajamento e significativo avanço no reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras.

A partir dessa análise inicial, foi elaborado um plano de ação que dialogasse simultaneamente com o currículo, com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com um diagnóstico atualizado da turma, identificando interesses, repertórios culturais e demandas formativas.

Por fim, a socialização da prática ocorreu em múltiplos espaços da escola. As produções das crianças foram expostas em murais temáticos, tanto na mostra pedagógica quanto no pátio da escola.

A primeira etapa consistiu na curadoria dos livros disponíveis na escola, com o objetivo de selecionar obras escritas prioritariamente por autoras e autores negros. A escolha das obras seguiu critérios de representatividade, protagonismo negro, valorização da ancestralidade e pertinência pedagógica para o trabalho com crianças dos anos iniciais.

Entre os livros trabalhados estão *Minha dança tem história* (bell hooks), *Princesas negras* (Edileuza Penha de Souza e Ariane Celestino Meireles), *Betina* (Nilma Lino Gomes), *No seu tempo*

(Juliana Costa), Betha, a bailarina pretinha (Bethânia Nascimento), As tranças da minha mãe (Ana Fátima), As bonecas Abayomi no Brasil (Fabiana Alves), Omo-Oba e O Mundo Black Power de Tayó (Kiusam de Oliveira); Capoeira (Sônia Rosa), Lendas Brasileiras² (Ana Paula Carneiro). As leituras ocorreram em momentos de leitura deleite, favorecendo fruição estética, acolhimento e diálogo.

As crianças registraram suas percepções por meio de rodas de conversa, ilustrações, releituras visuais e socialização de insights. Essas intervenções favoreceram a construção de vínculos entre a literatura e experiências pessoais, reforçando os valores de respeito, empatia e autoestima de forma significativa.

A segunda etapa envolveu práticas artístico-culturais que conectaram ancestralidade, imaginação, expressão estética e construção simbólica.

As crianças assistiram ao vídeo da lenda Ubuntu e participaram de uma roda de conversa sobre solidariedade, ajuda mútua e a filosofia “eu sou porque nós somos”. Em grupos, criaram maquetes em isopor utilizando massinha para representar cenas da narrativa. A atividade estimulou trabalho coletivo, expressão artística e reflexão ética.

A turma conheceu símbolos Adinkra da cultura Akan, explorando seus significados e valores. Após a discussão, cada criança coloriu um símbolo, explorando os valores à eles ligados. Essa atividade promoveu criatividade, construção de sentido e reconhecimento da sabedoria africana.

Outro momento contou com experiência de conhecer uma réplica de Baobá cedida pelo Nupe/UNESP. As crianças exploraram a árvore, registraram suas observações e produziram desenhos, remontando à cultura e ancestralidade africana. A atividade ampliou o repertório cultural e aproximou os estudantes de elementos da identidade afro-brasileira.

Todos os produtos dessa etapa foram expostos na Mostra Pedagógica Municipal de 2025, que contou com a participação de famílias, comunidade escolar e gestores.

A terceira etapa envolveu o uso de tecnologias educacionais por meio da plataforma Creator4All, disponibilizado pela Editora Multimídia Educacional. A professora estabeleceu parceria privada que permitiu criar acesso individual para cada criança, com login e senha próprios. A atividade ocorreu em visitas periódicas à sala de informática da escola.

O conjunto de trilhas gamificadas contemplou aulas com os seguintes títulos: Descobrindo as Cores da Cultura; Sons Ancestrais; Receita Divertida; Legado Linguístico; Lendas Ancestrais; África no cotidiano dos brasileiros; Influências indígenas em nosso dia a dia; Moda indígena e africana; e Brincadeiras do Brasil.

A plataforma utilizava critérios automáticos de desempenho, com gráficos, níveis de dificuldade e relatórios de progresso, permitindo acompanhamento contínuo da aprendizagem. Notas acima de 60% avançavam o estudante; abaixo de 59%, retornavam ao nível anterior, permitindo revisão de conteúdos.

² Apesar de não ser um livro que trata diretamente da questão da negritude, o livro foi escolhido para compor o projeto por valorizar o legado histórico, cultural e artístico brasileiro, com personagens, em sua maioria, negros. Além de ter sido escrito por uma professora prudentina e negra.

As trilhas potencializaram o protagonismo, a autonomia e o engajamento lúdico, além de integrarem o eixo de Ciência e Tecnologia, alinhando-se às competências digitais previstas pela BNCC.

Durante toda a execução, a professora realizou adequações necessárias à participação plena dos estudantes, incluindo: maior tempo de realização para alunos com dificuldades de leitura; apoio individualizado durante o uso da plataforma digital; oferta de mediação oral para compreensão de símbolos e narrativas; uso de materiais táteis (massinha e isopor) para facilitar o acesso sensorial aos conteúdos.

Essas estratégias garantiram equidade e participação integral de todos os estudantes da turma, respeitando suas singularidades.

DESENVOLVIMENTO E EVIDÊNCIAS

O desenvolvimento da prática ocorreu conforme o planejamento descrito, articulando leitura deliberada de obras afro-brasileiras, vivências artísticas e trilhas gamificadas na sala de informática. Inicialmente, procedeu-se à curadoria do acervo escolar para selecionar obras de autoras e autores negros que oferecessem representatividade e temas pertinentes ao desenvolvimento identitário das crianças.

As leituras foram realizadas em momentos de leitura deleite, mediadas por perguntas geradoras e rodas de conversa, o que possibilitou à turma construir sentidos coletivos sobre ancestralidade, tempo, afeto e resistência.

Figura 1: Livros trabalhados e ilustrações dos educandos.



Fonte: Arquivos da professora (2025)

Em sequência, implementaram-se as experiências artísticas: apresentação do vídeo da lenda Ubuntu, construção coletiva de maquetes em base de isopor e massinha para representar cenas narrativas, estudo e criação de símbolos inspirados nos Adinkras e trabalho investigativo a partir da réplica do Baobá, cedida por instituição parceira.

Cada atividade foi documentada por meio de fotografias, desenhos e textos produzidos. Essas produções foram posteriormente organizadas para exposição na Mostra Pedagógica da unidade escolar no ano de 2025, evidenciando apropriação conceitual e protagonismo infantil.

Figura 2: Exposição das maquetes sobre a Lenda Ubuntu, expostas na Mostra Pedagógica da Unidade Escolar.



Fonte: Arquivos da Unidade Escolar (2025).

Figura 3: Baobá – Símbolo de resistência e história, na Mostra Pedagógica da Unidade Escolar (2025)



Figura 4: Adinkras pintados pelos alunos e exposição na Mostra Pedagógica da Unidade Escolar (2025).



Fonte: Arquivos da escola (2025).

Paralelamente, foi formalizada a parceria com a Editora Multimídia Educacional para utilização da plataforma Ceator4All.

Por meio dessa parceria, cada estudante recebeu login e senha individuais e participou de trilhas gamificadas que integravam conteúdos estudados em sala (cores culturais, sons ancestrais, legado linguístico, lendas, influências africanas e indígenas, moda e brincadeiras).

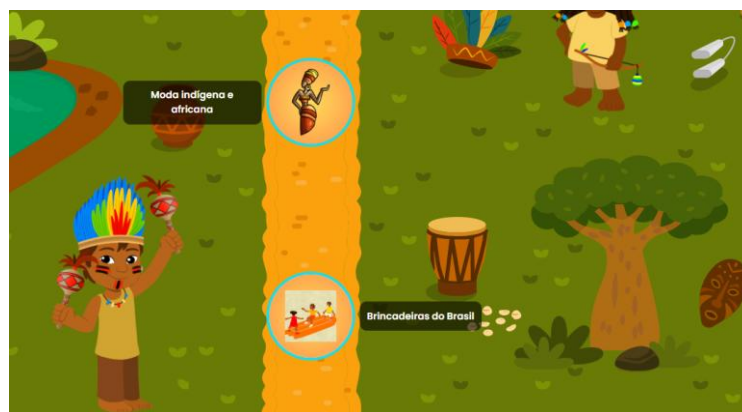
A adoção da sala de informática em visitas programadas garantiu o acesso supervisionado e a articulação entre atividades analógicas e digitais.

Figura 5- Educandos acessando a plataforma Creator4All na sala de informática da escola.



Fonte: Arquivos da professora (2025).

Figura 6 - Captura de tela de uma parte da trilha gamificada da plataforma Creator4All.



Fonte: Plataforma Creado4all (2025).

A trilha envolvia vídeos instrutivos, perguntas com respostas de completar, ligar, organizar as letras, jogo da memória, entre outros.

Figura 7 - Captura de tela de uma atividade da trilha gamificada



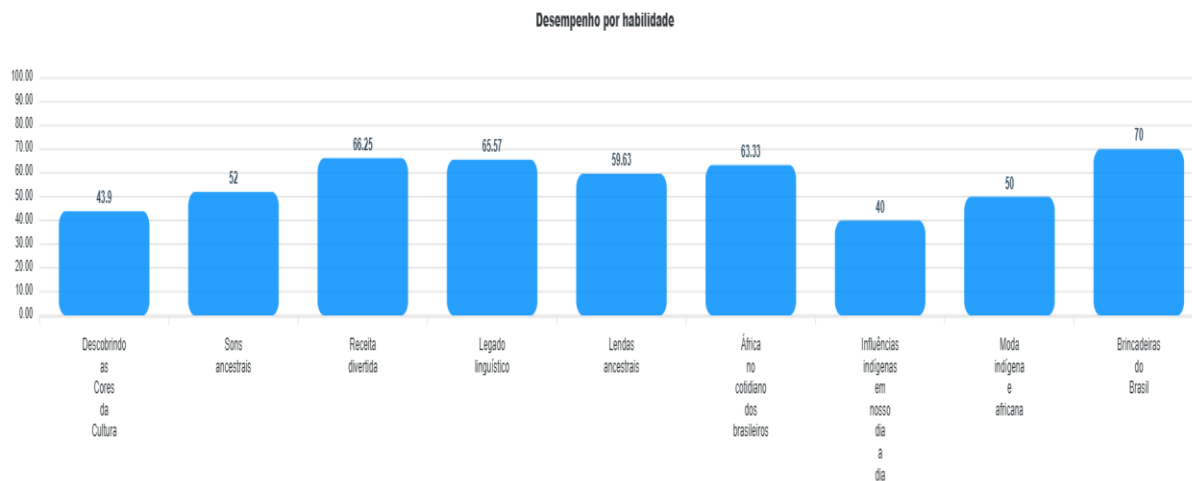
Fonte: Plataforma Creado4all (2025).

A avaliação do processo articulou instrumentos qualitativos e quantitativos. Para o acompanhamento quantitativo, foram utilizados os relatórios automáticos da plataforma (gráficos de desempenho por módulo e indicadores de avanço/regressão por nível), os quais sinalizaram médias superiores a 60% nos módulos disponíveis.

Para a avaliação qualitativa, foram organizadas as atividades já mencionadas, como: ilustrações, maquetes, textos produzidos.

Esses documentos constituíram evidências robustas do desenvolvimento de competências socioemocionais, expressivas e culturais.

Figura 8- Desempenho médio dos estudantes nas trilhas gamificadas (2025).



Fonte: Relatórios da plataforma Creator4All (2025).

O acompanhamento pedagógico ocorreu continuamente por meio de observações sistemáticas, registros escritos e produções das crianças. A professora dedicou-se a documentar evidências do processo, como falas significativas, reflexões espontâneas, desenhos, resenhas, produções digitais e interações.

Esses registros foram essenciais para avaliar o desenvolvimento de cada estudante, tanto em relação aos conteúdos quanto às atitudes, como respeito às diferenças, valorização da identidade negra e reconhecimento de estereótipos.

A avaliação se deu de forma processual e formativa, considerando a participação nas leituras, o envolvimento nas atividades digitais, o avanço na compreensão das temáticas afrocentradas e a capacidade de estabelecer relações entre literatura, cultura e convivência cotidiana. Os estudantes participaram ativamente desse processo, por meio de autoavaliações orais e compartilhamento coletivo de aprendizagens ao final de cada etapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática desenvolvida representou um movimento significativo de fortalecimento da educação antirracista no cotidiano escolar, articulando literatura, cultura e tecnologia de forma integrada ao Currículo Paulista e à BNCC. O envolvimento da comunidade escolar, expresso na participação das famílias durante a Mostra Pedagógica e na ampliação do acervo bibliográfico por meio de doações, demonstrou que a proposta extrapolou a sala de aula, alcançando a escola como um todo e garantindo condições de continuidade.

As parcerias estabelecidas com o NUPE/UNESP e com a Editora Multimídia Educacional também desempenharam papel estratégico, oferecendo suporte material, formativo e metodológico que ampliou o alcance da prática. Os resultados observados confirmam o impacto positivo da proposta: maior engajamento dos estudantes, melhora no desempenho das trilhas de aprendizagem, além de avanços expressivos nas falas das crianças sobre diversidade, autoestima de estudantes negros e capacidade de argumentação sobre temas étnico-raciais.

O trabalho com narrativas literárias de autores negros possibilitou a desconstrução de estereótipos e a valorização de identidades historicamente silenciadas, em sintonia com a perspectiva de Munanga (2005), que destaca a importância do reconhecimento das contribuições africanas na formação cultural do Brasil. Assim, a utilização de obras afro-brasileiras mostrou-se não apenas representativa, mas profundamente pedagógica e política, promovendo pertencimento e ampliando a empatia entre os estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, dialoga-se com Candau (2008) e Ribeiro (2019) ao compreender que a educação antirracista deve estar integrada ao currículo e às práticas escolares. Nesse contexto, recursos como tecnologia e gamificação atuaram como aliados, potencializando as experiências literárias e criando ambientes lúdicos, interativos e colaborativos, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Diante dos resultados, vislumbra-se a continuidade e expansão da proposta, seja pela manutenção das parcerias institucionais, pelo fortalecimento das ações de formação docente ou pela incorporação de novas obras e práticas culturais. A experiência demonstrou que projetos bem estruturados, que valorizam a diversidade e promovem a equidade, têm potencial para transformar não apenas aprendizagens, mas também relações, percepções e culturas escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 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”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017. Disponível em:

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. **rev. Brasília**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Etapa Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais**. São Paulo: SEESP, 2019.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES DA BNCC NO ENSINO MÉDIO SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES



THE IMPORTANCE OF THE ARTS IN THE BNCC FOR HIGH SCHOOL EDUCATION: THEIR CONTRIBUTION TO THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF STUDENTS

ALCENI FRANCISCA PORFÍRIO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia, pela faculdade Uniútilo com conclusão 2014. Especialista Educação Especial Faveni com conclusão/2023. Professora na rede Municipal de Embu das Artes, em sala de AEE.

RESUMO

O presente trabalho analisa a importância da disciplina de Artes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio, destacando sua contribuição para a formação integral dos estudantes. A BNCC estabelece competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento dos alunos, incluindo aspectos cognitivos, sociais, culturais e socioemocionais. Nesse contexto, as artes se apresentam como um campo fundamental para o estímulo da criatividade, da sensibilidade estética, da expressão e do pensamento crítico. O estudo evidencia que o ensino das artes contribui para a construção da identidade dos jovens, além de promover a valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças. Também são discutidos os desafios da implementação da disciplina nas escolas, como a falta de estrutura adequada e a desvalorização da área artística no currículo escolar. Conclui-se que a inserção efetiva das artes na BNCC é essencial para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e atuantes na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; BNCC; Aprendizagem; Ensino Médio

ABSTRACT

This study analyzes the importance of the Arts subject within the National Common Curricular Base (BNCC) for high school education, highlighting its contribution to the holistic development of students. The BNCC establishes essential competencies and skills for student development, encompassing cognitive, social, cultural, and socio-emotional aspects. In this context, the arts serve as a fundamental field for fostering creativity, aesthetic sensibility, self-expression, and critical thinking. The study

demonstrates that arts education contributes to shaping young people's identities while promoting the appreciation of cultural diversity and respect for differences. Challenges regarding the subject's implementation in schools—such as the lack of adequate facilities and the undervaluing of the arts within the school curriculum—are also discussed. The study concludes that the effective integration of the arts into the BNCC is essential for fostering critical, sensitive, and active citizens in contemporary society.

KEYWORDS: Art; BNCC; Learning; High School Education

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica em todo o território brasileiro, tanto em instituições públicas quanto privadas. Seu principal objetivo é garantir que todos os estudantes tenham assegurado o direito de aprender um conjunto comum de conhecimentos e competências essenciais ao longo da escolarização, respeitando também as especificidades regionais e culturais de cada contexto educacional (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, o Ensino Médio assume papel fundamental na consolidação e aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas ao longo da Educação Básica, especialmente no que se refere à formação crítica, autônoma e cidadã dos jovens. A BNCC organiza o currículo em áreas do conhecimento, entre elas a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual se insere o componente curricular de Arte, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa.

De acordo com a BNCC, a formação dos estudantes deve contemplar não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões socioemocionais, culturais e éticas, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, as artes desempenham um papel essencial, pois possibilitam o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética, da expressão de sentimentos e da capacidade de interpretação do mundo de forma crítica e reflexiva (BRASIL, 2018).

Além disso, a BNCC destaca que os jovens do Ensino Médio vivenciam um período de intensas transformações pessoais e sociais, no qual ampliam suas relações afetivas, suas experiências culturais e suas formas de expressão. Nesse contexto, as linguagens artísticas tornam-se instrumentos importantes de comunicação e construção de identidade, permitindo que os estudantes expressem suas ideias, emoções e visões de mundo por meio de diferentes manifestações culturais, como música, dança, teatro, artes visuais e audiovisual (BRASIL, 2019).

A arte, portanto, não deve ser compreendida apenas como um conteúdo escolar isolado, mas como uma linguagem essencial para a formação humana. Ela possibilita a ampliação do repertório cultural dos estudantes, promovendo o contato com diferentes formas de produção artística, tanto tradicionais quanto contemporâneas, além de estimular a reflexão crítica sobre a sociedade, a mídia, a cultura e as relações sociais.

Outro aspecto relevante diz respeito à interdisciplinaridade, uma vez que o ensino das artes pode dialogar com diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo o processo de aprendizagem e tornando-

o mais significativo. Essa abordagem integrada favorece a compreensão de que o conhecimento não é fragmentado, mas construído de forma articulada e contextualizada.

Entretanto, apesar da sua relevância, o ensino de Artes ainda enfrenta desafios no contexto escolar brasileiro, especialmente no Ensino Médio. Em muitas instituições, a disciplina é secundarizada ou limitada a práticas pontuais, devido à valorização de outras áreas consideradas mais “tradicionais” ou voltadas ao mercado de trabalho. Soma-se a isso a falta de infraestrutura adequada, materiais específicos e formação continuada para os professores da área.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre o papel das artes na formação dos estudantes e sobre a necessidade de sua valorização efetiva dentro da BNCC. Assim, este trabalho busca analisar a importância do ensino de Artes no Ensino Médio, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos jovens e para a construção de uma educação mais crítica, criativa e humanizadora.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA BNCC NO ENSINO MÉDIO

O ensino das artes junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para estudantes do ensino médio é um tema de extrema importância e relevância, pois proporciona aos jovens a oportunidade de desenvolverem habilidades artísticas, criatividade e sensibilidade, além de promover a formação integral dos alunos. Neste artigo, iremos explorar como o ensino das artes pode ser integrado à BNCC, visando oferecer uma formação mais completa aos estudantes.

A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Ela é composta por dez competências gerais, que vão desde o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico até a valorização da diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos.

Em outras palavras, define uma base comum em nível nacional e uma parte diversificada a ser complementada em cada estabelecimento escolar com base nas características regionais e locais dos alunos. A BNCC prevê autonomia para as escolas de seus bairros e “[...] Uma estrutura humana completa projetada para construir um Sociedades justas, democráticas e inclusivas.” (BRASIL, 2018, p. 25).

Dentro deste contexto, as artes desempenham um papel fundamental, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a expressão de sentimentos. Além disso, as artes estimulam a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas, características essenciais para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

A flexibilidade como princípio organizador currículo, escola/sistema educacional facilita os professores preste atenção aos detalhes do jovem protagonista, portanto, consolidar, aprofundar e ampliar a formação integrada, esperada, mas não contemplada por todas as instituições alunos brasileiros. (BRASIL, 2018)

No ensino médio, é fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de explorar diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais e audiovisual. Essas linguagens devem ser abordadas de forma interdisciplinar, integrando conhecimentos de outras áreas do currículo, como história, literatura, ciências e matemática.

Para isso, é necessário que as escolas ofereçam uma estrutura adequada, com espaços físicos adequados para a prática das artes, além de materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades. Além disso, é importante contar com professores capacitados, que possuam formação específica na área das artes e que estejam atualizados com as tendências e novidades do campo.

O ensino da arte deve ser pautado pela liberdade de expressão e pela valorização das diferentes manifestações culturais, estimulando os alunos a experimentarem diferentes linguagens e técnicas artísticas. É fundamental que os estudantes sejam incentivados a expressarem suas ideias, emoções e opiniões por meio das artes, promovendo assim a autonomia e a construção de identidade.

Além disso, é importante que o ensino das artes seja avaliado de forma qualitativa, considerando não apenas o produto final, mas também o processo de criação, o envolvimento dos estudantes e a reflexão crítica sobre as produções. A avaliação deve ser realizada de forma contínua e formativa, buscando identificar as dificuldades e potencialidades de cada aluno, e oferecendo feedbacks construtivos para o seu desenvolvimento.

Em suma, o ensino das artes junto à BNCC para estudantes do ensino médio é de suma importância para promover uma formação integral e completa. As artes contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, estimulam a criatividade e a expressão de sentimentos, além de promoverem a formação de cidadãos críticos e atuantes. Portanto, é fundamental que as escolas ofereçam estrutura adequada e professores capacitados, além de promoverem a valorização das diferentes manifestações culturais e a liberdade de expressão dos estudantes.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O programa do Ministério da Educação, denominado BNCC, consiste em um conjunto de diretrizes destinadas a orientar o currículo nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A BNCC está organizada da seguinte forma: textos introdutórios (geral, por estágio e por área); habilidades gerais para alunos devem ser desenvolvidas em todas as etapas da educação básica; competências específicas para cada área de conhecimento e componente curricular; o direito de aprender ou competências relacionadas com vários objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver todas as etapas da educação básica do jardim de infância ao ensino médio.

Segundo a BNCC, a área de Linguagens e suas Tecnologias procura consolidar e ampliar as aprendizagens do ensino fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para isso, segundo o documento, é necessário que os estudantes desenvolvam as

competências e habilidades que articulem os conhecimentos dos componentes além das dimensões sócio emocionais. Importante mencionar que essa organização está de acordo com as orientações oficiais como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017.

A BNCC considera que os jovens do Ensino Médio, de acordo com o período de suas vidas, aprimoram o conhecimento sobre os sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas, ampliando e aprofundando vínculos sociais e afetivos.

Além disso, refletem sobre o que querem na vida e no trabalho tenho. Nesse sentido, questões e projetos de vida são caracterizado pela origem sociocultural, pode-se perceber que: Durante um período da vida caracterizado por mais autonomia e uma maior capacidade de abstrair e refletir sobre o mundo, os jovens gradualmente expandem suas possibilidades participar da vida pública e da produção cultural, eles são assim pela autoria de várias obras, estas obras constituem a cultura jovem é expressa em músicas, danças, expressões de cultura corporal, vídeos, marca corporal, moda, rádio comunitária, redes de mídia na internet, gírias e outros de produção e prática sociocultural em conjunto com a linguagem em diferentes formas de se estar junto. (BRASIL, 2019, p. 481).

ARTE NA BNCC

A BNCC define a arte como um campo de conhecimento ajuda a desenvolver a autonomia reflexão, criatividade e expressividade dos alunos, proporcionando expandir seu conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo.

O documento afirma que as percepções e entendimentos das pessoas o mundo através da aprendizagem, pesquisa e faça arte para abrir o assunto veja e experimente com uma perspectiva sensível através da imaginação e da redefinição da vida cotidiana, da prática diária.

Ao longo dos estudos do ensino médio, este documento inclui pesquisas aprofundadas e desenvolvimento de processos criativos de autor em todos os idiomas arte fornecida pelo programa. Aconselhar os alunos explore idiomas e encontre conexões, considerando novas tecnologias e seus espaços compartilhados.

Nesse sentido, as várias formas de arte permitindo que as pessoas construam um espaço respeitar sua individualidade cultural e incentivá-los a entender e concordar com suas diferenças e diversidade forma e presença. BNCC avalia alguns métodos

Como funciona a arte:

Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. [...] No decorrer desses processos, os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, política, mercado e consumo. Podem, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam. (BRASIL, 2019, p. 482-483).

Na seção de artes do ensino médio, a escola deve promover "o entrelaçamento de cultura e conhecimento que possibilite os alunos são expostos e interagem com diferentes expressões da cultura popular na comunidade" (Brasil, 2019, p. 483), o papel do aluno é fundamental como conhecedores de arte, incluindo criadores e curadores várias atividades artísticas são realizadas dentro e fora do campus.

As capacidades específicas estão organizadas da seguinte forma: Os números 1, 2 e 3 referem-se à linguagem e competência em sua área técnica, enquanto os números 4, 5 e 6 definem a aprendizagem em relação à especificidade e conhecimento historicamente construídos línguas, esportes e artes. Nesse sentido, será analisado competências relevantes para o programa de pesquisa, ou seja, 1, 3, 4 e 6.

Segundo a BNCC, a primeira capacidade mostra preste atenção ao desenvolvimento aprofundado de ambas as partes compreensão e análise de diferentes idiomas.

Além disso, oferece aos alunos a oportunidade de explorar e aprenda como diferentes idiomas são combinados de forma mista em texto complexo e multisimbolizado, expandir suas possibilidades de aprendizado e sociais e interpretar criticamente e explicar o comportamento verbal.

Por fim, é importante que os alunos compreendam a função e o potencial dos recursos fornecidos pela escola. Tecnologias digitais para processamento de linguagem (híbrida, amostragem, edição, processamento de imagem, etc.), e fenômenos multimídia e transmídia abrem a possibilidade de restauração, característica das culturas de fusão. (BRASIL, 2018, p. 491).

A 3ª competência específica já mostra preocupação com a construção da autonomia do adolescente nas práticas de compreensão/recepção e produção em diferentes linguagens.

No ensino médio, projetado para permitir que os alunos expandam usar a linguagem de forma crítica, levando em consideração uma análise detalhada de várias funções a semiótica produz sentido. Os alunos devem usar diferentes línguas de forma orientada, assumindo uma ética de solidariedade que respeite as diferenças sociais ou individuais promover os direitos humanos, a conscientização do meio ambiente social consumo responsável nos níveis local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 493).

A competência específica nº 4 é marcada pela necessidade de os adolescentes compreenderem as características ligadas à linguagem. Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos. Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 494).

Finalmente, a Habilidade nº 6 mostra que os adolescentes devem ser capazes de utilizar expressões artísticas e aspectos culturais para entender várias funções e correlações com a Língua:

Ao final do ensino médio, os jovens devem ser capazes de desfrutar de expressões artísticas e culturais, incluindo o papel das diferentes línguas e sua relação trabalho e aprecie-os de acordo com os padrões estéticos. Também espere que eles estejam cientes de que esses padrões mudarão em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, capacidade de identificar movimentos históricos e sociais resultados com base estética no contraste de cultura e história, deve ser uma compreensão mais profunda do significado, apreciação e emoção, e o impacto da empatia ou rejeição obras e texto. Eles também são projetados para serem capazes de participar ativamente do processo criativo de artes visuais, audiovisual, dança, música e outras linguagens e teatro e as intersecções entre eles e com outras linguagens e áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 496).

Durante esses processos, espera-se que os alunos consideram suas experiências pessoais e coletivo, bem como estético, cultural, os recursos sociais e políticos estão à sua disposição, mas também podem expressar sua capacidade de ser sensível, criativo, crítico e reflexivo, expandindo assim o repertório de expressão e comunicação. A forma como estão no mundo, a forma como pensam e a forma como se comportam assim, essa habilidade permite que os alunos entre expor e explorar expressões artísticas e culturais locais e global, valioso, normativo, popular, a mídia, presente e passada, está sempre procurando analisar padrões organizacionais e escolhas estéticas seus estilos são ainda comparados e levam em consideração descrição das mudanças históricas e culturais essas atuações. (BRASIL, 2018, p. 496).

A BNCC NO ENSINO MÉDIO E SUA ATUAÇÃO COM OS ADOLESCENTES

Conteúdo da BNCC de Ensino de Arte, é preciso entender o que é gestão democrática, considerando sua importância para a arquitetura atendendo às necessidades do currículo escolar participação ativa de toda a comunidade e da sociedade como um todo.

Ao incluir a disciplina de Artes no ensino médio, a BNCC reconhece a importância das expressões artísticas na formação dos estudantes. Através das artes, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades como a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a capacidade de se expressar de forma não verbal.

É importante entender a estrutura da BNCC porque a partir desta pode compreender o básico geral e o cronograma de treinamento do ensino médio é inseparável, ou seja, na seção de artes, o ensino deve levar em conta e considerar a trajetória do aluno.

Pensamento computacional sobre o mundo e a cultura para uma participação mais consciente e democrática a digitalização envolve a aprendizagem dos jovens e é crucial em um ambiente social contemporâneo que está em constante mudança por reposicionamento do corpo docente para o currículo e aconselhamento instrucional, a seção "arte" está em a relação professor-aluno na escola como ela é neste espaço educacional a construção da identidade docente e a os alunos se consolidam como alunos,

seja como cidadãos do mundo ou como ser capaz de expressar suas palavras, ou seja, dialética de pronúncia conhecimento.

Esse raciocínio reflete a essência do pensamento de Paulo Freire (1997, p. 49):

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo história e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a leitura do meu corpo como de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. (FREIRE, 1997, p. 49).

Além disso, as artes também contribuem para a formação cultural dos estudantes, permitindo que eles conheçam diferentes manifestações artísticas, como música, dança, teatro, pintura, escultura, entre outras. Essa diversidade cultural é fundamental para ampliar o repertório dos alunos, permitindo que eles compreendam e apreciem as diferentes formas de expressão artística.

A inclusão da disciplina de Artes no ensino médio também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Através das artes, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre temas sociais e políticos, expressando suas opiniões e questionando o mundo ao seu redor.

As perguntas, no entanto, se concentram na participação coletiva ao formular o currículo, considera-se referências sociais específicas da escola. Lembre-se: quem decide quais são os fundamentos da arte e o que deve ser decidido?

Fazer arte é um ato extremamente responsável professores e alunos, pois tal conduta constitui liberdade expressão cultural. Criar arte não é apenas para aderir aos cursos obrigatórios.

Nesse sentido, a BNCC não considera a faculdade de arte é diversificada. A importância é comentada todas as linguagens artísticas, mas dada a diversidade de competências e a variedade de linguagens nos conteúdos levanta a necessidade de impor professores versáteis e um generalista, como explica a comentarista da BNCC, Maria Helena Webster:

A versão BNCC da avaliação proposta aborda a educação básica, incluindo notas iniciais e finais estamos falando de dois perfis de docentes: Docentes multiuso, na série original e professores profissionais, em série final. As definições devem satisfazer esses dois perfis, atingível independentemente do treinamento, conheça as peculiaridades da linguagem artística. [...] porque em nenhum momento foi discutido a linguagem da arte. Se a linguagem constitui um todo a exigência é que os professores planejem e trabalhem as quatro línguas na sala de aula que eles precisam percebida de forma integrada. (WEBSTER, 2018, p. 3).

Lendo o documento, é possível perceber a atenção ao ensino de arte e ensino fundamental no ensino fundamental, no entanto, além de reduzir, em relação ao ensino médio, o material argumenta que os adolescentes do ensino médio já possuem conhecimentos prévios e pode-se constatar. No entanto, apesar da importância da disciplina de Artes, é importante ressaltar que muitas vezes ela é negligenciada nas escolas. Muitas instituições de ensino dão mais ênfase às disciplinas consideradas mais "importantes" ou "práticas", como Matemática, Português e Ciências.

É fundamental que as escolas e os educadores reconheçam a importância das artes na formação dos estudantes e garantam que a disciplina seja devidamente valorizada e incentivada. Isso pode ser

feito através da contratação de professores especializados na área, da disponibilização de recursos e materiais adequados, e da inclusão de atividades práticas e criativas no currículo.

Em suma, segundo Brasil (2018, p. 493), além de a BNCC não instruir os professores sobre a integração da linguagem artística, afirma que os alunos já possuem conhecimentos prévios. O dispositivo pode dificultar a ação dos professores na sala de aula.

O desenvolvimento da aprendizagem é uma evolução construtiva que surge das estruturas organizadas que orientam o progresso humano, processos de adaptação e assimilação (PIAGET, 1999, p. 17) no processo de aquisição do conhecimento. Tangente à pesquisa de Barbosa (1991), a Arte estimula a criatividade, facilita essa criação e prepara ainda melhor os alunos para o mundo. Assim, espera-se que os professores ensinem arte, interpretar com experiência teórica prática, além do ensino e da reflexão sobre a linguagem da arte, podendo ser criada e apreciada.

Está em processo de criação e reflexão criações artísticas adicionadas por alunos e seus produtos consciência de si e dos outros. Isso porque a produção constituída por seu autor, trazendo a conquista de sentido o que eles estão fazendo. Nesse sentido, por meio da linguagem artística, e com as intervenções dos educadores permite-se que os alunos tenham novas formas de se expressar além das limitações, somente a linguagem escrita e falada não penetra, expande a probabilidade de sucesso na prática e desenvolvimento docente, recursos físicos, cognitivos e emocionais.

A BNCC reconhece a importância das artes no ensino médio, e cabe às escolas e aos educadores colocar isso em prática. É fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades artísticas e culturais, para que possam se tornar cidadãos mais completos, criativos e sensíveis. A inclusão da disciplina de Artes na BNCC é um passo importante nessa direção, e cabe a todos nós valorizarmos e apoiarmos essa iniciativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da importância das artes na BNCC para o Ensino Médio evidencia que o componente curricular de Arte exerce um papel essencial na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e culturais. A partir das diretrizes da BNCC, compreende-se que a educação contemporânea deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

Nesse contexto, as artes se configuram como uma linguagem fundamental para a expressão humana, permitindo que os estudantes desenvolvam sensibilidade estética, criatividade e capacidade de reflexão sobre o mundo em que vivem. Conforme aponta a BNCC, a área de Linguagens e suas Tecnologias busca ampliar as possibilidades de expressão e comunicação dos jovens, valorizando diferentes formas de produção cultural e artística (BRASIL, 2018).

Entretanto, apesar do reconhecimento oficial da importância da arte no currículo escolar, ainda existem desafios significativos para sua efetivação no cotidiano das escolas. A desvalorização da

disciplina, a falta de infraestrutura adequada e a escassez de formação específica para os professores comprometem o pleno desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas às artes. Em muitos casos, a arte ainda é tratada como um componente secundário, o que limita seu potencial formativo.

Além disso, a implementação da BNCC exige uma mudança de postura por parte das instituições escolares e dos profissionais da educação, no sentido de compreender a arte como um campo de conhecimento indispensável para a formação humana. A prática pedagógica em artes deve ser pautada pela liberdade de expressão, pela valorização da diversidade cultural e pela promoção do pensamento crítico, possibilitando aos estudantes experiências significativas de aprendizagem.

Outro ponto relevante é o papel das artes na construção da identidade dos jovens. Ao vivenciarem diferentes linguagens artísticas, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre si mesmos, sobre suas emoções e sobre sua relação com o mundo, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de tomada de decisões. Como afirma Paulo Freire, a educação deve possibilitar a leitura crítica do mundo e a construção de sujeitos históricos capazes de transformar a realidade (FREIRE, 1997).

Portanto, conclui-se que a efetivação do ensino de Artes na BNCC do Ensino Médio é indispensável para a consolidação de uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa. Valorizar as artes no ambiente escolar significa reconhecer sua importância na formação de cidadãos mais sensíveis, críticos e preparados para lidar com a complexidade da vida contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A importância da imagem no ensino da arte: Diferentes metodologias**, in A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROCO, S. M. S. & SUPERTI, T. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano**, Psicologia & Sociedade, 2014, p. 22-31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 04 de junho. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Patrício Lucena de. **A arte como elemento facilitador na construção da aprendizagem**. – João Pessoa: UFPB, 2014.

WEBSTER, Maria Helena. **BNCC componente curricular:** artes – leitura crítica. Disponível em <
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/
relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maria_Helena_Webster.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maria_Helena_Webster.pdf)> Acesso em
05 junho 2026.

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR ANTIRRACISTA POR MEIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO DE TAIPAS



ANTI-RACIST CURRICULAR REORGANIZATION THROUGH TEACHER TRAINING WITHIN THE CONTEXT OF A SPECIAL ACTION PROJECT AT A MUNICIPAL ELEMENTARY SCHOOL IN THE TAIPAS TERRITORY

ALESSANDRA SANTOS LIMA

GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PELA UNIVERSIDADE DE GUARULHOS (2004); COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EMEF
PROF.^a ELIANE BENUTE LESSA AYRES GONÇALVES – NANY BENUTE

RESUMO

O presente artigo analisa como a formação continuada docente, desenvolvida pela Coordenação Pedagógica no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA) ao longo do ano de 2025, impactou os planejamentos pedagógicos e a reorganização curricular antirracista na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizada no território de Parada de Taipas. Trata-se de um estudo qualitativo baseado no relato de uma experiência de formação desenvolvida no PEA, juntamente com a análise de documentos do Projeto Político-Pedagógico (PPP), das regras da Rede Municipal de Ensino e dos registros feitos durante a formação dos professores. Com a formação docente, foi possível constatar uma grande mudança na escola em relação ao PPP, práticas de ensino, organização curricular e compreensão da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como um compromisso permanente da escola pública. O estudo indica que o processo formativo possibilitou reflexões críticas acerca do racismo

estrutural, das desigualdades históricas e das narrativas eurocentradas ainda presentes no currículo escolar, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade negra, da autoestima dos estudantes e da compreensão sociocrítica da formação da sociedade brasileira. O artigo também problematiza os tensionamentos, resistências e deslocamentos surgidos ao longo da formação, apontando a necessidade de continuidade institucional de políticas de formação antirracista comprometidas com a equidade, os direitos humanos e a descolonização curricular.

Palavras-chave: educação antirracista; formação docente; currículo; território; Projeto Especial de Ação (PEA).

ABSTRACT

This article analyzes how the teacher professional development program—conducted by the Pedagogical Coordination team within the scope of the Special Action Project (PEA) throughout 2025—impacted pedagogical planning and the anti-racist curricular reorganization at the Prof.^a Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute Municipal Elementary School. Part of the São Paulo Municipal Education Network, the school is located in the Parada de Taipas district. This qualitative study is based on an account of the training experience developed under the PEA, alongside an analysis of the School's Political-Pedagogical Project (PPP) documents, Municipal Education Network regulations, and records kept during teacher training sessions. The training led to significant changes within the school regarding the PPP, teaching practices, curricular organization, and the understanding of Education on Ethnic-Racial Relations (ERER) as an ongoing commitment of public education. The study indicates that the training process fostered critical reflection on structural racism, historical inequalities, and Eurocentric narratives still present in the school curriculum. It contributed to strengthening pedagogical practices aimed at valuing Black identity and student self-esteem, as well as fostering a socio-critical understanding of the formation of Brazilian society. The article also examines the tensions, resistance, and shifts that emerged during the training, highlighting the need for institutional continuity regarding anti-racist training policies committed to equity, human rights, and curricular decolonization.

Keywords: anti-racist education; teacher professional development; curriculum; territory; Special Action Project (PEA).

INTRODUÇÃO

A consolidação de políticas curriculares voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) figura como um obstáculo estrutural persistente na educação básica brasileira. Essa dificuldade se acentua em territórios nos quais há desigualdades históricas e que são caracterizados pela presença majoritária de estudantes negros. A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 estabeleceu um alicerce normativo indispensável, e pesquisas da área indicam que a concretização dessas normativas frequentemente assume um caráter fragmentado. As iniciativas tendem a se restringir a ações pontuais ou ao esforço isolado de professores, sem gerar transformações curriculares realmente relevantes. O descompasso entre a legislação e a rotina escolar escancara uma lacuna investigativa considerável: a necessidade de decifrar como os processos formativos continuados são capazes de engendrar

reorganizações curriculares autênticas, precipuamente em instituições públicas inseridas em contextos periféricos.

A presente investigação se desenvolve a partir dessa conjuntura, tomando como campo empírico a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Prof.^a Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute. A instituição integra a Rede Municipal de Ensino de São Paulo e localiza-se em Parada de Taipas. O perfil discente da unidade é predominantemente negro, englobando cerca de 63% de alunos autodeclarados pretos e pardos, conforme os registros do questionário socioeconômico da Prova São Paulo/2025. Esse dado demográfico reafirma a urgência de conceber práticas pedagógicas intrinsecamente vinculadas à equidade racial e à afirmação das identidades negras. A complexidade organizacional e pedagógica do espaço analisado transparece em sua estrutura: 1.115 estudantes divididos em 36 turmas, contemplando os ciclos do Ensino Fundamental I (com 21 turmas, sendo 13 do Ciclo de Alfabetização Integral) e II (com 15 turmas).

O racismo estrutural segue permeando o cotidiano escolar, a despeito dos progressos institucionais alcançados. A literatura especializada confirma essa persistência, amparada pelas reflexões de Cavalleiro (2001), Munanga (2005), Gomes (2012, 2017) e Almeida (2019). O fenômeno se materializa tanto na condução das atividades pedagógicas quanto na própria estruturação dos currículos. Os teóricos mencionados convergem no entendimento de que a escola brasileira permanece ancorada em referenciais eurocentrados. Tais matrizes silenciam as epistemologias negras e indígenas, limitando severamente a apreensão crítica acerca da formação da sociedade nacional. Torna-se imperativo, conseqüentemente, examinar os mecanismos pelos quais as formações docentes podem tensionar esses arranjos cristalizados e induzir deslocamentos tanto pedagógicos quanto institucionais.

Diante da problemática delineada, o estudo propõe a seguinte questão de pesquisa: "De que maneira a formação continuada docente, desenvolvida no âmbito do Projeto Especial de Ação (PEA), contribuiu para a reorganização curricular antirracista e para a transformação das práticas pedagógicas em uma EMEF da Rede Municipal de São Paulo?".

A resposta a essa indagação exige a análise do itinerário formativo percorrido ao longo do ano de 2025. O escrutínio articula as vivências do período às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPP), aos ordenamentos da Rede Municipal de Ensino e ao debate teórico sobre a ERER. A pesquisa ancora-se na premissa de que a formação continuada detém potencial para transmutar práticas pedagógicas. Quando estruturado intencionalmente e alicerçado no letramento racial crítico, o processo formativo afasta as ações de seu caráter comemorativo e isolado, inserindo-as em dinâmicas curriculares estruturantes, movimento esse que favorece a edificação de um ambiente escolar devotado à justiça racial.

A relevância deste artigo reside na urgência de perscrutar o funcionamento das políticas de formação em serviço, com destaque para o PEA, enquanto dispositivos de metamorfose curricular em

áreas periféricas. O trabalho amplia o acervo bibliográfico sobre táticas antirracistas na Educação Básica e fornece subsídios analíticos para gestores, coordenadores e professores engajados na efetivação da EREER no dia a dia das escolas.

METODOLOGIA

A investigação filia-se à abordagem qualitativa, estruturando-se como um relato analítico de experiência. O percurso metodológico entrelaça a análise documental e a reflexão crítica voltada às dinâmicas formativas executadas no escopo do PEA. A opção por esse desenho justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado. A reorganização curricular antirracista mobiliza esferas subjetivas, políticas e institucionais, dimensões que escapam às métricas quantitativas e às descrições puramente procedimentais.

O relato de experiência concentra-se na EMEF Prof.^a Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, no bairro de Parada de Taipas. O formato de estudo de caso mostra-se profícuo para a apreensão aprofundada de processos multifacetados. A modalidade permite incorporar o contexto e as teias de interação tecidas entre os sujeitos, as políticas públicas e o fazer pedagógico. A diretriz metodológica viabiliza o exame das formas pelas quais a formação continuada, conduzida em 2025, provocou inflexões curriculares e gerou atritos institucionais atinentes à EREER.

O trajeto formativo contou com a participação de 28 docentes alocados no Ensino Fundamental I e II. O coletivo dividiu-se em dois turnos: 10 professores no período vespertino e 18 no noturno. A pesquisa prescinde de entrevistas ou transcrições de falas individuais. Os educadores são interpretados como sujeitos coletivos inerentes ao processo de formação. Suas interações, reflexões e resistências são escrutinadas com base nos registros institucionais elaborados durante as atividades do PEA. O perfil demográfico da escola, composta por 63% de estudantes autodeclarados pretos e pardos, consolida o território como um lócus estratégico para a investigação de práticas antirracistas e suas reverberações no currículo.

As sessões do PEA na unidade ocorriam às quartas e quintas-feiras, totalizando duas horas por encontro. A distribuição temporal propiciou o fluxo das apresentações, organizadas para acolher dois docentes a cada dia. Exigia-se dos participantes a formulação de um plano de aula exaustivo para cada exposição. O planejamento precisava contemplar a contextualização histórica, a definição dos objetivos da tarefa e a explicitação da habilidade curricular mobilizada. As demonstrações seguiram o cronograma pactuado, valendo-se de projeções em PowerPoint e agregando detalhamentos sobre as propostas pedagógicas arquitetadas pelos professores.

O *corpus* analítico derivou de três categorias de materiais. A primeira engloba os documentos institucionais: o PPP, referente a 2025 e 2026 (São Paulo, 2025b, 2026), o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019), a Instrução Normativa SME nº 6/2025 (São Paulo, 2025a) e os registros administrativos vinculados ao PEA. A segunda frente compila os registros do itinerário formativo, abrangendo os planos de aula submetidos, os Relatos de Boas Práticas (Cesário, 2025a, 2025b; Ferreira, 2025), os arquivos das apresentações, os cronogramas das atividades e as anotações redigidas pela coordenação pedagógica. O terceiro eixo corresponde ao referencial teórico, constituído por autores basilares e contemporâneos dedicados à EREER, a exemplo de Cavalleiro (2001), Munanga (2005), Gomes (2012, 2017), Carine (2023) e Almeida (2019). O critério de seleção dessas fontes baseou-se na capacidade de cada documento para elucidar a dinâmica formativa e os desdobramentos curriculares constatados.

A decodificação dos dados obedeceu aos preceitos da análise temática, dividida em três estágios. O ciclo inicial consistiu na leitura flutuante de todo o acervo documental e dos registros, com o intuito de mapear padrões, zonas de tensão e deslocamentos de perspectiva. A fase subsequente, dedicada à codificação temática, agregou os achados em cinco núcleos: práticas pedagógicas, concepções de currículo, tensões raciais, resistências docentes e reorganização curricular. A etapa derradeira envolveu a interpretação crítica do material. Os resultados foram contrapostos ao debate teórico focado no racismo estrutural, no letramento racial crítico e nas diretrizes curriculares antirracistas. A pesquisa não almeja a generalização estatística de seus achados, orientando-se para a compreensão densa de um fenômeno formativo específico e situado.

No tocante aos parâmetros éticos, o estudo prescindiu de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. A dispensa ampara-se na Resolução CNS nº 510/2016, que exime de apreciação as investigações desprovidas de intervenção direta com seres humanos, coleta de dados individuais identificáveis ou expedientes capazes de infligir riscos aos envolvidos. A base da pesquisa restringe-se a documentos de domínio institucional, registros elaborados coletivamente no contexto do PEA e análises de práticas educacionais. A metodologia assegura a não identificação de alunos ou professores e veda o manuseio de dados sensíveis. O anonimato e a confidencialidade foram preservados integralmente, garantindo o uso das informações com finalidade estritamente acadêmica, em alinhamento aos fundamentos éticos da pesquisa educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A afirmação da EREER como política curricular no Brasil representa o ápice de um prolongado processo de reivindicação social. Esse movimento, impulsionado sobretudo pelo ativismo negro, denunciou a ausência de narrativas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares, bem como a predominância de perspectivas eurocentradas na construção do conhecimento. As Leis 10.639/2003 e

11.645/2008 constituem marcos legislativos essenciais nesse percurso, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. Contudo, a mera existência de arcabouços legais não assegura sua efetivação. O racismo, enquanto estrutura social e institucional, perpassa práticas pedagógicas, materiais didáticos e as próprias configurações curriculares, dificultando a plena concretização dessas normativas.

A compreensão do racismo como característica estrutural, conforme elabora Almeida (2019), é indispensável para analisar os obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino na implementação da EREER. O autor argumenta que o racismo transcende manifestações individuais, configurando-se como um sistema complexo de práticas, discursos e instituições que perpetuam desigualdades de forma sistemática. No âmbito educacional, essa estrutura se manifesta na seleção de conteúdos, na hierarquização de saberes e na naturalização de epistemologias eurocêntricas como universais. Essa crítica encontra ressonância nas proposições de Munanga (2005), que aponta para o apagamento histórico das contribuições africanas e afro-brasileiras nos currículos, defendendo uma revisão profunda das narrativas escolares para romper com a lógica monocultural que historicamente sustenta a educação brasileira.

O eurocentrismo, entendido como a imposição de referenciais europeus como padrão universal de conhecimento, constitui um dos principais mecanismos de reprodução do racismo no currículo. Carine (2023) argumenta que a escola brasileira ainda opera sob uma lógica que legitima saberes europeus como superiores, invisibilizando produções intelectuais negras, indígenas e periféricas. Esse processo, frequentemente descrito como epistemicídio, compromete a formação crítica dos estudantes e aprofunda desigualdades históricas ao negar a legitimidade de outras epistemologias. A crítica ao eurocentrismo também aparece de forma contundente em Gomes (2012, 2017), que destaca o papel do movimento negro como produtor de saberes e como agente histórico na luta pela transformação curricular. Para a autora, a EREER implica uma mudança paradigmática na forma como a escola compreende conhecimento, identidade e diferença, não se resumindo à introdução de conteúdos específicos.

Dessa forma, a formação docente assume importância central para a efetivação de práticas antirracistas. O letramento racial crítico, amplamente discutido por Gomes (2017), é o processo pelo qual os educadores desenvolvem consciência crítica sobre as dinâmicas raciais que estruturam a sociedade e a escola. Esse processo envolve deslocamentos subjetivos, políticos e institucionais, permitindo que docentes reconheçam o racismo como fenômeno estrutural e atuem de forma intencional no enfrentamento das desigualdades. A ausência desse letramento, como mostram Cavalleiro (2001) e Carine (2023), contribui para práticas pedagógicas superficiais, restritas a datas comemorativas ou a ações isoladas, sem impacto curricular consistente.

A construção de um currículo antirracista exige, portanto, mais do que a inclusão de conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira. Trata-se de reorganizar o currículo a partir de princípios de justiça racial, pluralidade epistemológica e valorização das identidades negras e indígenas. Gomes (2012) e

Munanga (2005) defendem que a EREER deve atravessar todas as áreas do conhecimento, constituindo um eixo estruturante da formação humana e não um tema transversal secundário.

A literatura também aponta que a implementação da EREER não ocorre sem tensões. Os estudos de Cavalleiro (2001) e de Nogueira (2020) mostram que resistências docentes, tensões identitárias e manifestações de racismo religioso são elementos recorrentes nos processos formativos, e que não seriam falhas individuais, e sim expressões do racismo estrutural que atravessa a sociedade e a escola.

Portanto, a efetivação da EREER depende de processos formativos contínuos, politicamente orientados e sustentados por letramento racial crítico, capazes de tensionar práticas eurocentradas e promover reorganizações curriculares profundas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do processo formativo desenvolvido no âmbito do PEA evidencia que a formação continuada docente, quando planejada de forma intencional e sustentada por princípios de letramento racial crítico, pode operar como dispositivo estruturante para a reorganização curricular antirracista. A Instrução Normativa SME nº 6/2025, que orienta a implementação do PEA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, destaca a formação em serviço como política pública fundamental para garantir coerência entre o PPP, o Currículo da Cidade e as demandas concretas do território escolar. No caso da EMEF analisada, essa articulação revelou-se decisiva para tensionar práticas pedagógicas historicamente marcadas por abordagens superficiais da temática racial.

O percurso formativo iniciou-se com o reconhecimento, por parte dos docentes, de que a EREER vinha sendo trabalhada de modo fragmentado, restrita a datas comemorativas ou a atividades pontuais, sem articulação com o currículo oficial. Esse diagnóstico, construído coletivamente, permitiu que o grupo identificasse fragilidades estruturais relacionadas à ausência de formação inicial sobre relações étnico-raciais, à insegurança para abordar temas sensíveis e à permanência de concepções eurocentradas que orientavam o planejamento pedagógico. Como apontam Cavalleiro (2001) e Gomes (2012), essas fragilidades não são individuais, mas expressão do racismo estrutural que atravessa a escola e naturaliza o silenciamento de narrativas negras e indígenas.

A partir desse reconhecimento, o grupo docente definiu, de forma democrática, os eixos temáticos que orientariam o primeiro semestre de formação, tendo como referência central a obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, de Eliane Cavalleiro, e dialogando com Munanga (2005), Gomes (2012, 2017) e Carine (2023). Essa escolha não apenas qualificou o debate, mas também possibilitou que os professores compreendessem a EREER como campo teórico consistente, e não como conjunto de práticas isoladas. O estudo sistemático desses referenciais provocou deslocamentos importantes,

especialmente ao evidenciar que o currículo escolar, ao longo da história, foi estruturado por narrativas eurocentradas que invisibilizaram epistemologias negras e indígenas. A Figura 1 registra um dos encontros dos professores envolvidos no PEA. Na ocasião, se discutia a articulação do PEA com o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019).

Figura 1 – Encontro do grupo docente no planejamento do projeto, São Paulo, 2025



Fonte: Acervo da autora.

Ao longo dos encontros, emergiram tensões, resistências e disputas de narrativa, fenômenos amplamente discutidos na literatura sobre formação docente antirracista. Professores relataram desconfortos diante das discussões propostas, especialmente quando confrontados com a compreensão de que o racismo é estrutural e atravessa suas próprias práticas pedagógicas. Esses tensionamentos, longe de serem obstáculos, constituíram parte essencial do processo formativo, pois revelaram a complexidade das dimensões subjetivas e institucionais envolvidas na construção de um currículo antirracista. Como destaca Gomes (2017), o letramento racial crítico implica revisitar experiências pessoais, reconhecer privilégios e desigualdades e compreender o papel da escola na reprodução — ou no enfrentamento — do racismo.

O segundo semestre foi marcado pela transição do debate teórico para a reorganização prática do planejamento pedagógico. Os docentes foram convidados a apresentar atividades, planos de aula e propostas curriculares elaboradas a partir das discussões formativas. Cada apresentação exigia contextualização histórica, definição de objetivos, explicitação das habilidades do Currículo da Cidade e fundamentação teórica. Esse movimento permitiu que o grupo percebesse que a EREER não se limita à inserção de conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira, mas atravessa todas as áreas do conhecimento, exigindo revisão de materiais didáticos, escolhas metodológicas e formas de avaliação.

As apresentações revelaram avanços significativos. Professores passaram a articular raça, classe e gênero de forma crítica, incorporando discussões sobre desigualdades estruturais, epistemicídio,

identidade e representatividade. A naturalização da Lei 10.639/2003 no planejamento pedagógico tornou-se evidente, indicando que a formação continuada contribuiu para deslocar a EREER do campo das ações comemorativas para o campo curricular. Esse deslocamento impactou diretamente o PPP da unidade escolar, que passou a incorporar de maneira mais explícita a perspectiva antirracista como compromisso político e pedagógico permanente.

A Figura 2 relata um novo momento do planejamento do projeto.

Figura 2 – Novo encontro do grupo docente no planejamento do projeto, São Paulo, 2025



Fonte: Acervo da autora.

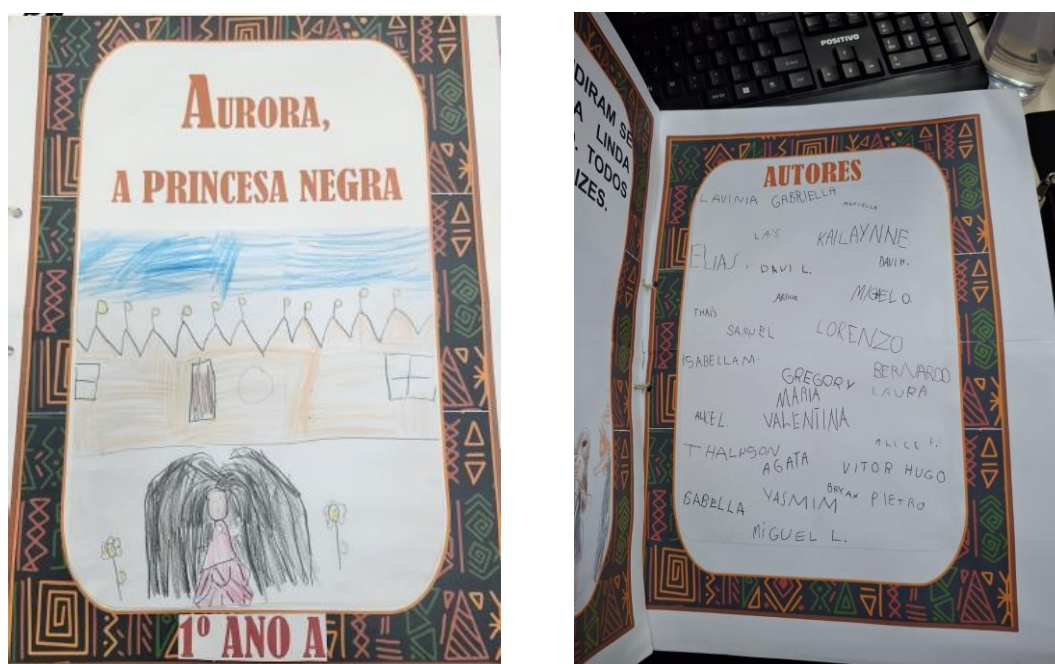
A análise dos documentos institucionais, dos registros produzidos ao longo do PEA e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes evidencia transformações concretas na reorganização curricular antirracista da unidade escolar.

No que se refere ao PPP, observa-se que, antes da intervenção, o documento apresentava uma abordagem ampla sobre diversidade e formação humana, mas sem explicitar ações, estratégias ou compromissos institucionais voltados à EREER. Este trecho inicial do PPP ilustra esse caráter mais genérico: “A Educação é um processo social [...] possibilita constituir uma vida comum nos territórios [...] É pela Educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social”. Embora importante, essa formulação não apresentava diretrizes operacionais para a efetivação da EREER.

Após o percurso formativo, o PPP 2026 passa a incorporar compromissos explícitos e estruturantes com a equidade racial, evidenciando uma mudança qualitativa no documento. O texto afirma que “as ações pedagógicas serão orientadas por princípios de equidade, pertencimento, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), Direitos Humanos, inclusão e enfrentamento às desigualdades historicamente produzidas”, além de registrar que a escola “fortalecerá ações permanentes voltadas à promoção da equidade étnico-racial e ao enfrentamento do racismo e da xenofobia”. Também surgem iniciativas institucionalizadas, como o Coletivo Antirracista Laudelina de Campos, o I Cortejo Afro Nany Benute, e a incorporação da EREER nos Territórios do Saber, indicando que a temática deixou de ser episódica para se tornar parte da cultura organizacional da escola.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes durante o PEA também revelam avanços significativos. O projeto “Aurora, a Princesa Negra”, realizado com o 1º ano A, constitui um exemplo concreto de reorganização curricular antirracista. A professora da turma destaca que “criar uma versão negra dos contos clássicos [...] é importante por várias razões: promoção da diversidade e inclusão; valorização da identidade étnico-racial; desconstrução de estereótipos e preconceitos” (Cesário, 2025b, p. 4). O plano de aula inclui etapas detalhadas — leitura de contos originais, estudo de repertório africano, elaboração coletiva da narrativa, ilustração e montagem do livro — demonstrando intencionalidade pedagógica e articulação com a Lei 10.639/03. As produções dos estudantes evidenciam o impacto da atividade na construção de identidades positivas, como demonstram as Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Capa e contracapa do livro “Aurora, a Princesa Negra”, ilustrada por uma das crianças



Fonte: Cesário (2025b).

Figura 4 – Criança participando da escrita do livro “Aurora, a Princesa Negra”



Fonte: Cesário (2025b).

Outro exemplo relevante é o projeto “Balança do Sapinho”, desenvolvido no processo de alfabetização matemática. Segundo Cesário (2025a), “a balança dos números é uma ferramenta visual e manipulativa que permite à criança experimentar de forma prática a ideia de igualdade”, articulando conceitos matemáticos à aprendizagem ativa. As Figuras 5 e 6 mostram os estudantes manipulando a balança e registrando suas hipóteses, o que demonstra a adoção de metodologias investigativas coerentes com o Currículo da Cidade.

Figura 5 – Crianças experimentando a “Balança do Sapinho”



Fonte: Cesário (2025a).

Figura 6 – Crianças trocando ideias sobre a “Balança do Sapinho”



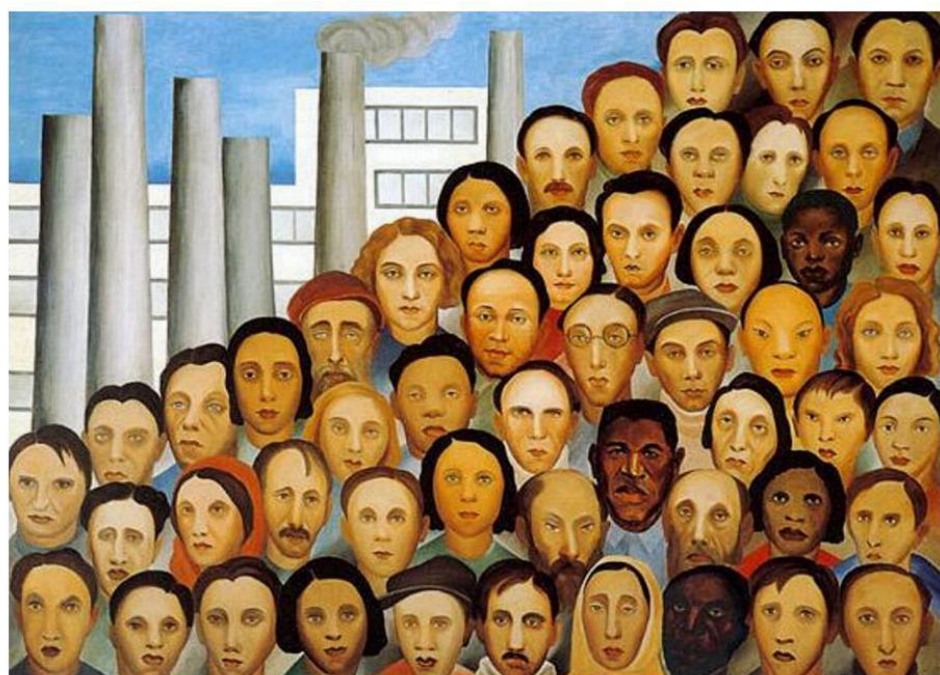
Fonte: Cesário (2025a).

No componente de Artes Visuais, o trabalho com a obra “Operários”, de Tarsila do Amaral, realizado com o 2º ano, articula ERER, modernismo brasileiro e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4³. De acordo com Ferreira (2025), realizou-se em sala de aula, no âmbito do projeto, a contextualização

³ ODS 4 – Educação de Qualidade: Objetivo de Desenvolvimento Sustentável que visa “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, incluindo a meta 4.7, que orienta os sistemas educacionais a promover direitos humanos, igualdade de gênero, cultura de paz, valorização da diversidade e sustentabilidade (ONU, 2015).

da obra, a leitura crítica das representações étnicas e sociais e a produção artística dos estudantes. A Figura 7 mostra a referida obra.

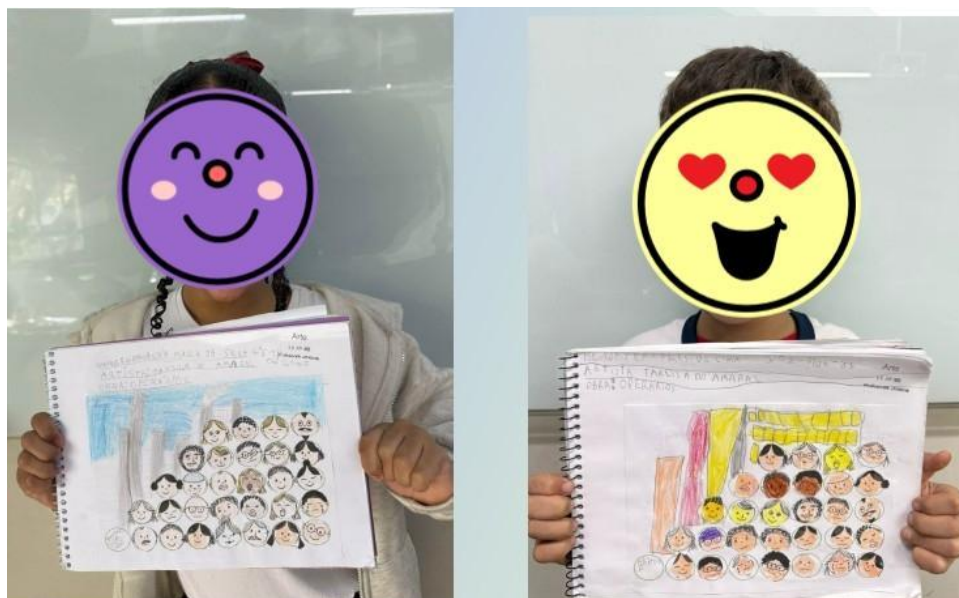
Figura 7 – Obra “Operários”, de Tarsila do Amaral (1933)



Fonte: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (2014).

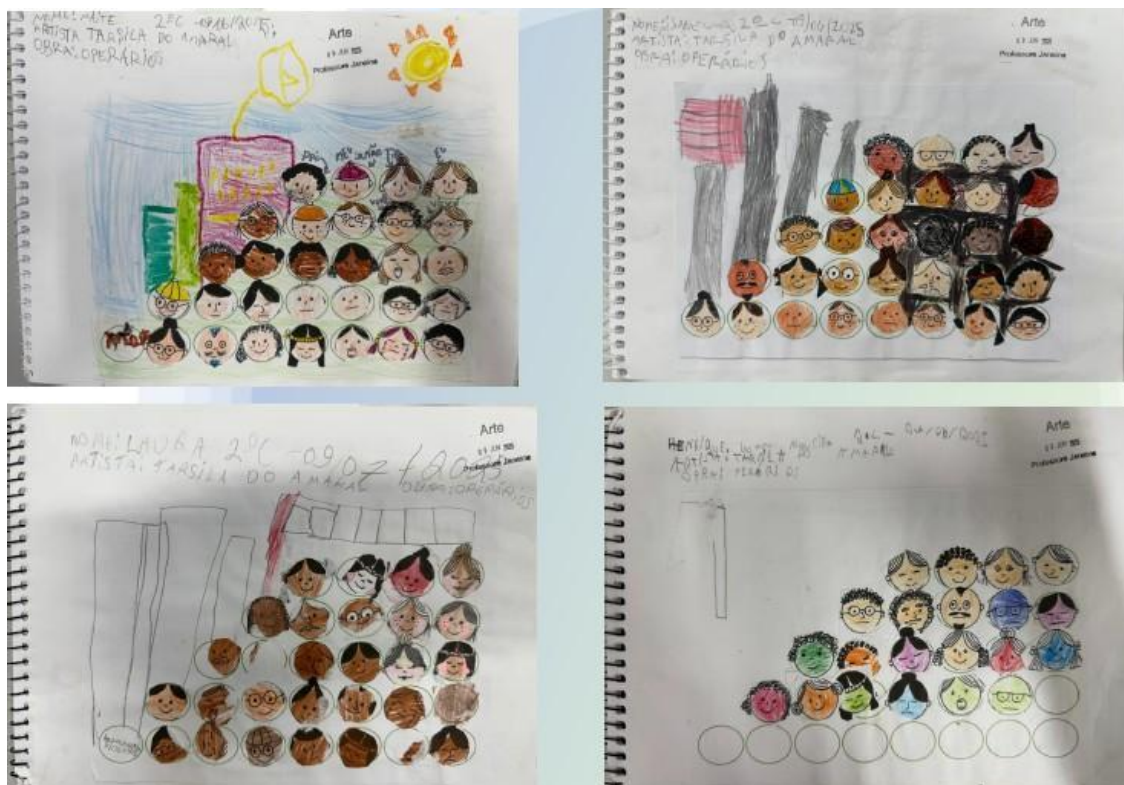
As releituras mostram que as crianças compreenderam a diversidade presente na obra e produziram interpretações próprias, evidenciando desenvolvimento estético e consciência social, como mostram as Figuras 8 e 9.

Figura 8 – Crianças exibindo sua releitura de “Operários” (Tarsila do Amaral, 1933)



Fonte: Ferreira (2025).

Figura 9 – Releituras de “Operários” (Tarsila do Amaral, 1933), feitas pelas crianças



Fonte: Ferreira (2025).

A partir da análise temática dos registros formativos, emergem quatro categorias centrais que sintetizam os avanços produzidos pelo PEA.

A primeira é representatividade e identidade, evidenciada na criação de personagens negros, na discussão sobre pertencimento e na valorização de narrativas afro-brasileiras.

A segunda é desconstrução de estereótipos, presente nas atividades que revisitam contos clássicos, analisam criticamente atitudes de personagens e superam visões eurocentradas, como indicado no trecho do Currículo da Cidade: “superando estereótipos e preconceitos em arte”.

A terceira categoria é aprendizagem ativa e cultura *maker*, observada na montagem de livros, manipulação de materiais concretos e produção artística autoral.

A quarta categoria é integração curricular e interdisciplinaridade, evidenciada na articulação entre literatura, artes, história, geografia, matemática e direitos humanos, além da presença da ERER nos Territórios do Saber.

Os registros dos estudantes materializam os resultados. Diversas produções trazem identificação da obra estudada, nome da artista, data e assinatura (Figura 9). Esses registros demonstram apropriação de vocabulário artístico, compreensão da atividade e autoria, elementos essenciais para a construção de um currículo antirracista que valoriza a expressão e a identidade dos estudantes.

Além disso, o processo formativo repercutiu em diferentes espaços da escola, como sala de leitura, educação digital e sala de recursos multifuncionais, demonstrando que a reorganização curricular não se restringiu às salas de aula regulares. A presença de práticas antirracistas nesses espaços indica que

a formação alcançou setores diversos da instituição, fortalecendo a construção de uma cultura escolar comprometida com a equidade racial.

Entretanto, o percurso também trouxe à tona limites importantes. Nem todos os profissionais internalizaram sua função social na construção de uma educação antirracista, e resistências persistiram, especialmente em temas relacionados às religiões de matriz africana, campo em que o racismo religioso se manifestou de forma explícita. Esses desafios roboram a necessidade de continuidade da formação, uma vez que processos de mudança curricular e institucional não se consolidam em ciclos formativos isolados.

Ao final do ano letivo, tornou-se inequívoco que o PEA operou como dispositivo de transformação curricular, possibilitando que a escola avançasse na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades negras, com a crítica ao eurocentrismo e com a efetivação da EREER como eixo estruturante do currículo. O percurso formativo, iniciado em 2024 e previsto para se estender até 2026, demonstra que a formação continuada, quando articulada ao território e às demandas concretas da comunidade escolar, pode produzir mudanças significativas no planejamento, nas práticas docentes e na cultura institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo permite afirmar que a formação continuada, quando planejada de forma intencional, crítica e articulada ao território escolar, desempenhou papel decisivo na construção de um currículo antirracista e na transformação das práticas pedagógicas da unidade pesquisada. O estudo teve como lócus de investigação a EMEF Prof.^a Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, localizada no território de Parada de Taipas, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Conforme os resultados o PEA operou como dispositivo estruturante para deslocar a EREER do campo das ações pontuais — frequentemente restritas a datas comemorativas — para o campo curricular, produzindo mudanças concretas no planejamento, na seleção de conteúdos, nas metodologias e na compreensão docente sobre o papel da escola no enfrentamento do racismo estrutural. A formação possibilitou que os professores reconhecessem fragilidades históricas de sua própria formação inicial, compreendessem o caráter estrutural do racismo e revissem práticas pedagógicas que, muitas vezes, reproduziam perspectivas eurocentradas.

A partir do percurso formativo, observou-se que os docentes passaram a incorporar discussões sobre identidade, representatividade, epistemicídio, desigualdades raciais e relações entre raça, classe e gênero de forma mais consistente em seus planejamentos. As apresentações de planos de aula, a

análise coletiva das propostas e o diálogo entre os autores contribuíram para consolidar um processo de letramento racial crítico, fundamental para a reorganização curricular observada.

As descobertas do estudo também revelam que a formação continuada qualificou as práticas pedagógicas e contribuiu para politizar o PPP da unidade escolar, tornando mais explícito o compromisso institucional com a justiça racial e com a valorização das identidades negras. O percurso formativo permitiu que a escola avançasse na construção de uma cultura pedagógica que reconhece o território, enfrenta desigualdades e compreende a EREER como dimensão indissociável da formação humana.

Entretanto, o estudo também identificou limites importantes: persistem resistências docentes, especialmente no que se refere às discussões sobre religiões de matriz africana, o que delata a presença do racismo religioso e a necessidade de aprofundamento teórico e formativo. Além disso, nem todos os profissionais internalizaram plenamente sua função social na construção de uma educação antirracista, reafirmando a importância de acompanhamento contínuo, monitoramento dos planejamentos e manutenção de políticas de formação em serviço.

Como contribuição final, destaca-se que o percurso formativo analisado demonstra a potência do PEA como política pública capaz de promover transformações curriculares profundas quando articulado às demandas do território e sustentado por referenciais teóricos sólidos. O estudo manifesta que a efetivação da EREER depende de processos formativos contínuos, coletivos e politicamente orientados, capazes de tensionar práticas eurocentradas e construir novas possibilidades pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com os direitos humanos.

Por fim, compreende-se que o ciclo formativo percorrido ao longo de 2025 não representa o encerramento da temática, mas a abertura de novos percursos. A continuidade das discussões, especialmente na perspectiva das interseccionalidades e da centralidade da mulher negra na história brasileira, constitui caminho promissor para fortalecer ainda mais a construção de um currículo antirracista e de uma escola comprometida com a formação integral de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BORELLI, Dario Luis. **Operários, Tarsila do Amaral**. 29 set. 2014. Disponível em: <https://www.iea.usp.br/imagens/operarios-tarsila-do-amaral/view>. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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**: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2001.

CESÁRIO, Carina. Compartilhando Boas Práticas: **Balança do Sapinho**. EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, São Paulo, 2025a.

CESÁRIO, Carina. Compartilhando Boas Práticas: **Criando um livro – Aurora, a Princesa Negra**. EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, São Paulo, 2025b.

FERREIRA, Janaina. **Relato de Boas Práticas**: Operários. EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute, São Paulo, 2025.

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

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de Qualidade. In: **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 15 jun. 2026.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental. São Paulo: SME/COPED, 2019.

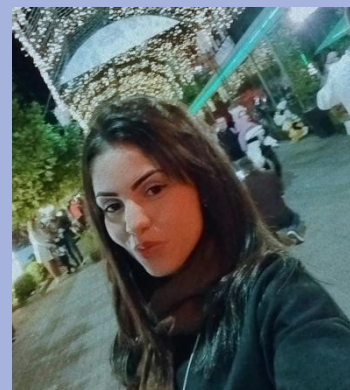
SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 6, de 2025**. Dispõe sobre o Projeto Especial de Ação (PEA) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2025a.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute. São Paulo: SME/DRE Pirituba-Jaraguá, 2026.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Nany Benute. São Paulo: SME/DRE Pirituba-Jaraguá, 2025b.

A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O MEIO AMBIENTE COMO PROMOTORA DA CURIOSIDADE E DA APRENDIZAGEM

CHILDREN'S INTERACTION WITH THE ENVIRONMENT AS A PROMOTER OF CURIOSITY AND LEARNING



AMANDA RIBEIRO DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2014), professora no CEMEI Coreto de Taipas

RESUMO

Este artigo aborda como a interação da criança com o meio ambiente é fundamental para desenvolver a curiosidade, a aprendizagem e as capacidades cognitivas na Educação Infantil. A infância é um período de descobertas, explorações e construção de conhecimento a partir das experiências do dia a dia. O contato com ambientes naturais e socialmente estimulantes ajuda a desenvolver a observação, a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. O estudo se baseia em teorias de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Maria Montessori, que destacam a importância das experiências concretas e das interações sociais para a aprendizagem infantil. Também mostra que ambientes ricos em estímulos sensoriais e oportunidades de exploração contribuem para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo aspectos emocionais, sociais e cognitivos. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica qualitativa, analisando livros, artigos científicos e documentos sobre Educação Infantil e desenvolvimento humano. Os resultados mostram que a interação com o meio ambiente amplia as possibilidades de aprendizagem significativa e torna a criança protagonista do próprio conhecimento. Conclui-se que práticas pedagógicas que valorizam o contato com a natureza, o brincar livre e as experiências investigativas são essenciais para uma educação mais humanizada, participativa e adequada às necessidades do desenvolvimento infantil atual.

Palavras-chave: Educação Infantil; Meio ambiente; Desenvolvimento cognitivo; Aprendizagem; Curiosidade infantil.

ABSTRACT

This article addresses how a child's interaction with the environment is fundamental to developing curiosity, learning, and cognitive abilities in early childhood education. Childhood is a period of discovery, exploration, and knowledge construction based on everyday experiences. Contact with natural and socially stimulating environments helps develop observation skills, creativity, autonomy, and critical thinking. The study draws on theories from authors such as Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Maria Montessori, who highlight the importance of concrete experiences and social interactions for children's learning. It also demonstrates that environments rich in sensory stimuli and opportunities for exploration contribute to the child's holistic development, strengthening emotional, social, and cognitive aspects. The research was conducted through a qualitative literature review, analyzing books, scientific articles, and documents regarding early childhood education and human development. The results show that interaction with the environment expands the possibilities for meaningful learning and positions the child as the protagonist of their own knowledge. The study concludes that pedagogical practices valuing contact with nature, free play, and investigative experiences are essential for an education that is more humanized, participatory, and aligned with the needs of contemporary child development.

Keywords: Early childhood education; Environment; Cognitive development; Learning; Child curiosity.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase decisiva que forma a base do ser humano. O ambiente não é apenas um cenário, mas um elemento essencial que estimula a curiosidade, a criatividade e o aprendizado. O contato direto com o mundo natural, com suas texturas, cheiros e experiências reais, ajuda a desenvolver uma mente mais crítica e independente.

Vygotsky destaca que o aprendizado tem uma natureza social importante. É por meio da convivência e das trocas com outras pessoas que as crianças realmente se desenvolvem. O desenvolvimento cognitivo surge dessas relações culturais e sociais presentes no ambiente. Por isso, o ambiente é mais do que um espaço físico; ele é uma rede de estímulos vivos.

Piaget ressalta que a criança tem um papel ativo no processo de aprendizagem. Para ele, o conhecimento não é simplesmente recebido nem está pronto desde o nascimento, mas é construído aos poucos. A criança é vista como uma exploradora, sempre criando hipóteses e aprendendo a partir de suas próprias experiências.

Montessori defendia que o ambiente deve ser cuidadosamente preparado. Ela acreditava que o espaço precisa ser cheio de elementos interessantes que convidem a criança a agir por conta própria. Para Montessori, a ordem e a beleza do ambiente ajudam a criança a ter liberdade para explorar e desenvolver sua autonomia.

O MEIO AMBIENTE COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil ocorre a partir das vivências diárias da criança, nos diversos ambientes em que ela está inserida. Desde os primeiros anos, a criança aprende observando, tocando, explorando, brincando e interagindo com os outros e com o espaço ao seu redor. Dessa forma, o ambiente constitui um dos principais elementos para a construção do conhecimento, proporcionando estímulos que despertam a curiosidade, a criatividade e a vontade de aprender.

Na infância, cada experiência tem um significado importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Brincar na terra, observar o crescimento de uma planta, ouvir o som dos pássaros e sentir a textura de uma folha ajudam a descobrir o mundo de um jeito natural e significativo. Essas vivências favorecem a imaginação, a capacidade de observação e o desenvolvimento da autonomia.

Segundo Henri Wallon (2007, p. 53), a criança cria suas relações com o meio. Esse cenário mostra que o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações da criança com o ambiente, os objetos e as pessoas. Assim, o meio ambiente não deve ser visto apenas como um espaço apenas para brincadeiras de intervalo, mas como um conjunto de aprendizados afetivos, sociais e culturais que influenciam diretamente a formação integral da criança.

De acordo com Jean Piaget (1978), a criança aprende a partir da interação com o meio e da ação sobre os objetos. Isso demonstra que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas sim construído gradualmente por meio das vivências. Ao utilizar objetos, experimentar situações e observar fenômenos naturais, a criança cria hipóteses, formula perguntas e desenvolve seu pensamento.

O contato com a natureza exerce uma influência muito importante no desenvolvimento emocional infantil. Ambientes naturais costumam despertar sentimentos de tranquilidade, pertencimento, liberdade e curiosidade. Crianças que brincam ao ar livre, exploram jardins ou participam de atividades em contato com a natureza tendem a demonstrar maior interesse pelas descobertas e mais ânimo para aprender.

Outro aspecto importante refere-se às relações sociais construídas nos diferentes ambientes. Ao conviver com outras crianças e adultos, a criança aprende a compartilhar, dialogar, respeitar limites e lidar com seus sentimentos. Essas experiências fortalecem o desenvolvimento social e contribuem para a construção da identidade infantil.

Nesse sentido, Lev Vygotsky (2007, p. 94) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”. A aprendizagem, portanto, acontece nas interações e nas experiências compartilhadas. A criança aprende com o outro, com o ambiente e com as situações vividas no cotidiano.

Na Educação Infantil, o ambiente escolar deve ser concebido como um espaço de acolhimento, descobertas e experiências significativas. Espaços organizados e coloridos, com acesso à natureza e oportunidades de exploração, favorecem o desenvolvimento integral da criança. Atividades ao ar livre, hortas escolares, brincadeiras em espaços externos e experiências sensoriais tornam a aprendizagem mais prazerosa e próxima da realidade infantil.

Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, o contato com o meio ambiente auxilia na formação de valores relacionados ao cuidado, ao respeito e à preservação da natureza. Desde pequenas, as crianças podem aprender a importância de cuidar das plantas, respeitar os animais e preservar os espaços coletivos. Essas vivências contribuem para a construção de atitudes mais conscientes e responsáveis.

Portanto, compreender o meio ambiente como espaço de desenvolvimento infantil significa reconhecer que a criança aprende por meio das experiências que vivencia em seu cotidiano. O contato com ambientes estimulantes, afetivos e ricos em possibilidades favorece a construção do conhecimento, fortalece as relações sociais e contribui para uma infância mais significativa, participativa e humanizada.

A CURIOSIDADE INFANTIL COMO BASE PARA A APRENDIZAGEM

A curiosidade faz parte da natureza da criança e está presente desde os primeiros anos de vida. É por meio dela que a criança busca compreender o mundo, faz perguntas, observa situações, experimenta possibilidades e constrói conhecimentos. Na infância, aprender está diretamente relacionado ao desejo de descobrir, explorar e interagir com tudo o que desperta interesse e encantamento. Assim, a curiosidade torna-se um dos principais elementos responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Desde muito pequena, a criança demonstra interesse pelo ambiente ao seu redor. Ela observa cores, sons, movimentos, objetos e pessoas, tentando compreender como as coisas acontecem. Perguntas simples como “por quê?”, “Como?” e “o que é isso?” revelam a necessidade natural da criança de investigar e atribuir significado às experiências vividas. Essas descobertas contribuem para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da criatividade.

Segundo Lev Vygotsky (2007, p. 103), “a curiosidade da criança é o ponto de partida para a formação de novos conhecimentos”. Essa afirmação demonstra que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando a criança participa ativamente do processo educativo. Ao explorar o ambiente e interagir com outras pessoas, ela amplia suas capacidades cognitivas e sociais.

A curiosidade infantil está diretamente relacionada às experiências proporcionadas pelo meio ambiente. Ambientes ricos em estímulos, possibilidades de exploração e vivências concretas favorecem o interesse da criança pela aprendizagem. O contato com a natureza, por exemplo, suscita questionamentos, estimula observações e amplia a imaginação infantil. Ao observar uma borboleta, plantar uma semente ou brincar com água e areia, a criança aprende por meio da experiência e da descoberta.

Além disso, a curiosidade contribui para o desenvolvimento da autonomia. Quando a criança tem liberdade para explorar e investigar, ela passa a desenvolver maior confiança em suas próprias capacidades. Encontrar respostas para suas perguntas ou descobrir novas possibilidades durante as brincadeiras, fortalece o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

De acordo com Jean Piaget (1976), a criança constrói o conhecimento por meio da interação com o meio. Isso significa que a aprendizagem acontece a partir das ações realizadas pela própria criança durante suas experiências cotidianas. Ao manipular objetos, testar hipóteses e explorar diferentes situações, ela reorganiza conhecimentos e desenvolve novas formas de compreender o mundo.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da imaginação no desenvolvimento da curiosidade infantil. A criança aprende também por meio do faz de conta, das histórias, das brincadeiras simbólicas e das experiências criativas. Durante as brincadeiras, ela representa situações do cotidiano, cria personagens e desenvolve diferentes formas de expressão e de pensamento. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da linguagem, da memória e da socialização.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental no incentivo à curiosidade infantil. O educador deve criar ambientes acolhedores, investigativos e desafiadores, nos quais a criança se sinta segura para perguntar, experimentar e descobrir. Mais do que transmitir conteúdos prontos, o professor deve estimular o pensamento crítico e valorizar os interesses e as descobertas das crianças.

Para Paulo Freire (1996, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa reflexão reforça a importância de uma prática pedagógica baseada na escuta, no diálogo e na valorização da participação ativa da criança no processo educativo.

Na Educação Infantil, atividades investigativas, brincadeiras ao ar livre, contação de histórias, experiências sensoriais e projetos relacionados ao meio ambiente contribuem significativamente para despertar a curiosidade e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Quando a criança participa de situações significativas e prazerosas, o aprendizado torna-se mais natural e efetivo.

Além do desenvolvimento cognitivo, a curiosidade favorece também os aspectos emocionais e sociais. Crianças curiosas tendem a demonstrar maior envolvimento nas atividades, maior interesse pelas relações sociais e maior disposição para enfrentar desafios. A curiosidade também fortalece a

autoestima, pois a criança sente-se capaz de descobrir, compreender e participar ativamente do ambiente em que vive.

Outro aspecto relevante é que a curiosidade estimula a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Ao questionar situações, observar o ambiente e buscar respostas, a criança aprende a pensar de forma mais autônoma. Esse processo é essencial para a formação de indivíduos participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Dessa forma, compreender a curiosidade infantil como base para a aprendizagem significa reconhecer que a criança aprende melhor quando possui oportunidades para explorar, investigar e interagir com o ambiente. Valorizar a curiosidade na Educação Infantil implica promover uma aprendizagem mais significativa, humana e participativa, respeitando a infância como período de descobertas, experiências e construção do conhecimento.

O BRINCAR E AS EXPERIÊNCIAS AMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar desempenha papel central no desenvolvimento infantil, pois é por meio das brincadeiras que a criança explora o mundo, expressa sentimentos, constrói conhecimentos e desenvolve diferentes habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Na Educação Infantil, o brincar não deve ser visto apenas como um momento de diversão, mas também como uma importante forma de aprendizagem e de interação com o meio ambiente.

Durante as brincadeiras, a criança utiliza a imaginação, experimenta situações do cotidiano, formula hipóteses e desenvolve maneiras próprias de compreender o mundo ao seu redor. Ao brincar, ela aprende naturalmente, utilizando o corpo, os sentidos, a linguagem e as emoções para interagir com os espaços e as pessoas. Dessa forma, o brincar torna-se essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Kishimoto (2011, p. 39), “a brincadeira é a atividade principal da criança e constitui importante meio de aprendizagem e desenvolvimento”. Essa concepção evidencia que a criança aprende enquanto brinca, desenvolvendo habilidades relacionadas à criatividade, à comunicação, à socialização e à resolução de problemas.

As experiências ambientais tornam as brincadeiras ainda mais significativas. O contato com a natureza oferece inúmeras possibilidades de exploração e descoberta, despertando a curiosidade e incentivando a investigação. Brincar com terra, água, areia, folhas, sementes e outros elementos naturais permite que a criança descubra diferentes texturas, cores, sons e formas, ampliando suas experiências sensoriais e cognitivas.

Além disso, os ambientes naturais favorecem a liberdade de movimento e estimulam o desenvolvimento motor infantil. Ao correr, pular, subir, explorar espaços externos e manipular elementos da natureza, a criança fortalece sua coordenação motora, seu equilíbrio e sua percepção corporal. Essas experiências também contribuem para a autonomia e a confiança em suas próprias capacidades.

O brincar ao ar livre proporciona benefícios emocionais importantes para a infância. Ambientes naturais costumam despertar sensações de bem-estar, tranquilidade e liberdade, favorecendo a redução do estresse e da agitação infantil. Crianças que têm contato frequente com espaços abertos tendem a demonstrar maior envolvimento nas atividades e maior interesse pelas descobertas do cotidiano.

Segundo Maria Montessori, o ambiente deve favorecer experiências que permitam à criança agir de forma livre e autônoma. Nessa perspectiva, os espaços educativos precisam ser organizados de maneira acolhedora e estimulante, possibilitando que a criança explore o ambiente e desenvolva sua criatividade por meio das brincadeiras e das interações.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento das relações sociais durante as brincadeiras. Ao brincar com outras crianças, a criança aprende a compartilhar, esperar sua vez, dialogar e resolver conflitos. Essas experiências fortalecem valores como a cooperação, o respeito e a empatia, fundamentais para a convivência em sociedade.

As brincadeiras simbólicas também desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil. Ao brincar de faz de conta, a criança representa situações do cotidiano, cria personagens e expressa emoções, medos e desejos. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de interpretar o mundo.

De acordo com Ministério da Educação (2018), as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil. Isso significa que a escola deve garantir espaços e experiências que valorizem o brincar como parte fundamental do processo educativo. A aprendizagem na infância ocorre de forma mais significativa quando a criança participa ativamente das experiências propostas.

Nesse contexto, o professor assume um papel importante como mediador das brincadeiras e das experiências ambientais. Cabe ao educador organizar ambientes que despertem a curiosidade infantil, incentivem a exploração e promovam situações de aprendizagem significativas. O professor também deve observar as brincadeiras das crianças, valorizando suas descobertas, interesses e formas de expressão.

Atividades como hortas escolares, exploração de jardins, contação de histórias ao ar livre, brincadeiras com elementos naturais e projetos ambientais contribuem para aproximar a criança da natureza e fortalecer a consciência ecológica desde os primeiros anos de vida. Essas experiências ajudam a criança a compreender a importância do cuidado com o meio ambiente e do respeito à natureza.

Além dos benefícios cognitivos e sociais, o brincar favorece o desenvolvimento emocional infantil. Por meio das brincadeiras, a criança aprende a lidar com sentimentos, a superar desafios e a expressar emoções. O brincar proporciona momentos de prazer, acolhimento e liberdade, essenciais para uma infância saudável e significativa.

Dessa forma, compreender o brincar e as experiências ambientais como elementos fundamentais na Educação Infantil significa reconhecer que a criança aprende por meio das vivências, interações e descobertas do cotidiano. Valorizar o brincar e o contato com a natureza representa promover uma educação mais humana, participativa e alinhada às necessidades da infância.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO MEIO AMBIENTE

As práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente são de grande importância no desenvolvimento infantil, pois contribuem para a construção de aprendizagens significativas e para a formação integral da criança. Na Educação Infantil, trabalhar o meio ambiente vai além de ensinar a preservar a natureza; significa proporcionar experiências que permitam à criança observar, explorar, investigar e construir conhecimentos por meio do contato com o mundo ao seu redor.

A criança aprende de forma mais significativa quando participa ativamente das experiências propostas. Por isso, atividades relacionadas ao meio ambiente despertam o interesse infantil e favorecem o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da autonomia. Situações simples do cotidiano escolar, como cuidar de uma planta, observar insetos no jardim, brincar ao ar livre ou participar de uma horta escolar, tornam-se oportunidades importantes de aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 67), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. A reflexão do autor permite compreender que a prática pedagógica deve estar voltada à formação humana e ao desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes. Nesse sentido, trabalhar questões ambientais na infância representa uma forma de estimular o cuidado, a responsabilidade e o respeito pela vida e pela natureza.

Além disso, o meio ambiente oferece inúmeras possibilidades de experiências sensoriais e investigativas. Ao explorar diferentes elementos naturais, a criança desenvolve habilidades relacionadas à observação, à comparação, à linguagem e ao pensamento lógico. Essas experiências favorecem a aprendizagem porque tornam o conhecimento mais concreto, mais próximo da realidade infantil e ligado às vivências do cotidiano.

De acordo com Maria Montessori, o ambiente deve ser preparado para favorecer o desenvolvimento natural da criança. Dessa maneira, os espaços educativos precisam ser acolhedores, organizados e ricos em estímulos que incentivem a exploração, a curiosidade e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da consciência ambiental desde os primeiros anos de vida. Quando a criança participa de atividades relacionadas ao cuidado com a natureza, passa a compreender, gradualmente, a importância da preservação ambiental. Pequenas ações, como economizar água, separar materiais recicláveis ou cuidar das plantas da escola, contribuem para a construção de valores relacionados à responsabilidade coletiva e ao respeito pelo meio ambiente.

As práticas pedagógicas ambientais também fortalecem as relações sociais na infância. Muitas atividades realizadas em grupo exigem diálogo, cooperação e compartilhamento de experiências. Ao participar dessas situações, a criança aprende a conviver com o outro, a respeitar as diferenças e a trabalhar coletivamente. Assim, o aprendizado ambiental contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação ética e social.

O contato com ambientes naturais ainda favorece o bem-estar emocional infantil. Crianças que têm momentos de brincadeiras e experiências ao ar livre tendem a demonstrar maior interesse pelas atividades escolares, mais tranquilidade e melhor interação social. Ambientes naturais proporcionam sensações de liberdade, acolhimento e pertencimento, essenciais ao desenvolvimento saudável da infância.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental como mediador das experiências ambientais. Cabe ao educador planejar atividades que despertem a curiosidade das crianças e incentivem a investigação e a descoberta. Mais do que transmitir conteúdos prontos, o professor deve criar possibilidades para que a criança observe, questione, explore e construa conhecimentos de forma significativa.

A escola também desempenha um papel importante na promoção de práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente. Espaços externos, jardins, hortas, áreas de convivência e projetos sustentáveis contribuem para aproximar a criança da natureza e tornar o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante. Essas experiências fortalecem o vínculo da criança com o espaço escolar e tornam a aprendizagem mais prazerosa.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular — Ministério da Educação (2018), as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes da Educação Infantil. Dessa forma, práticas pedagógicas relacionadas ao meio ambiente precisam estar presentes no cotidiano escolar, respeitando as necessidades da infância e valorizando a participação ativa da criança.

Além disso, trabalhar o meio ambiente na Educação Infantil contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sociedade. Crianças que aprendem desde cedo a cuidar da natureza e respeitar os espaços coletivos tendem a desenvolver atitudes mais responsáveis e solidárias ao longo da vida.

Portanto, as práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente constituem importantes estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças pequenas. Ao valorizar as

experiências ambientais no cotidiano escolar, a Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos, conscientes e capazes de construir relações mais humanas e sustentáveis com o mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada às experiências vividas pela criança nos diferentes ambientes em que está inserida. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a interação com o meio ambiente exerce influência significativa no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças pequenas. O contato com espaços naturais, experiências sensoriais, brincadeiras e interações sociais favorece a curiosidade, a criatividade e a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil.

A pesquisa evidenciou que a criança aprende por meio da exploração, da observação e de experiências concretas no cotidiano. Nesse sentido, o meio ambiente torna-se um importante mediador do conhecimento, possibilitando que a criança desenvolva habilidades relacionadas à investigação, à linguagem, à autonomia e ao pensamento crítico. O contato com a natureza também contribui para o fortalecimento das relações afetivas, para o equilíbrio emocional e para a formação de valores ligados ao cuidado e ao respeito pela vida.

As contribuições teóricas de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Henri Wallon e Paulo Freire demonstram que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e ambientais. Dessa forma, ambientes acolhedores, estimulantes e organizados tornam-se essenciais para favorecer uma aprendizagem mais significativa e humanizada.

Outro aspecto importante discutido neste artigo refere-se ao papel do brincar e das experiências ambientais na Educação Infantil. As brincadeiras ao ar livre, os projetos ambientais, as hortas escolares e as atividades investigativas contribuem para que a criança participe ativamente do processo de aprendizagem, tornando-a protagonista de suas descobertas. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da socialização, além de fortalecer a consciência ecológica desde os primeiros anos de vida.

A pesquisa também destacou a importância das práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente no cotidiano escolar. Cabe à escola e ao professor promover experiências que despertem a curiosidade infantil e incentivem a exploração, o diálogo e a participação das crianças. Mais do que transmitir conteúdos, a Educação Infantil deve proporcionar vivências significativas que respeitem a infância e contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, conclui-se que a interação da criança com o meio ambiente representa um elemento fundamental para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo infantil. Valorizar

experiências ambientais na Educação Infantil significa oferecer uma educação mais sensível, participativa e conectada às necessidades da infância, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos, conscientes e comprometidos com o cuidado consigo, com o outro e com a natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MONTESORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1965.

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

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

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

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO AGENTE TRANSFORMADOR NO TERRITÓRIO DO GRAJAÚ

HISTORY EDUCATION AS A TRANSFORMATIVE AGENT IN THE GRAJAÚ TERRITORY



ANA CAROLINE SOUSA DE ARAÚJO

Professora de Ensino Fundamental II – História– na EMEF Teodomiro Toledo Piza, Des. Pós-Graduação em Arte Educação– Universidade Senac– (2021 – 2022) Pós-graduação em Ensino Lúdico e Práticas Pedagógicas– Universidade Sumaré – (2022 – 2023) Licenciatura em Pedagogia, Universidade Sumaré (2018–2020) Licenciatura em História, Universidade Sumaré (2019–2022) Pós-Graduação em Administração em Marketing, Universidade Mackenzie (2010–2012) Bacharel em Turismo, Universidade Paulista (UNIP) (2005–2009)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel do ensino de História como agente transformador no território do Grajaú, destacando sua contribuição para a formação cidadã, o fortalecimento da identidade cultural e a valorização da memória coletiva da comunidade. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos relacionados ao ensino de História, à educação crítica e à construção das identidades socioculturais em contextos territoriais específicos. Foram examinadas contribuições teóricas que discutem a importância da escola e do ensino histórico na compreensão da realidade social, na valorização dos saberes locais e na promoção da participação dos estudantes em processos de transformação social. Os resultados esperados apontam que o ensino de História pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência histórica e do sentimento de pertencimento dos estudantes ao território do Grajaú. Espera-se demonstrar que o estudo da história local, associado à reflexão sobre questões sociais, culturais e econômicas da comunidade, favorece a formação de sujeitos mais conscientes de seu papel na sociedade e capazes de atuar na construção de uma realidade mais justa e democrática. Conclui-se que o ensino de História possui um importante potencial transformador quando vinculado às experiências, memórias e desafios vivenciados pela comunidade escolar. Nesse sentido, a valorização do território do Grajaú como espaço de aprendizagem fortalece a identidade local, amplia o diálogo entre escola e comunidade e contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com o desenvolvimento social e cultural de seu contexto.

Palavras-chave: Ensino de História; Transformação Social; Território do Grajaú; Identidade Cultural; Consciência Histórica.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of history education as an agent of transformation in the Grajaú territory, highlighting its contribution to civic engagement, the strengthening of cultural identity, and the valuing of the community's collective memory. The research was conducted through a literature review based on books, scientific articles, educational documents, and studies related to history education, critical pedagogy, and the construction of sociocultural identities within specific territorial contexts. Theoretical contributions were examined regarding the importance of schools and history education in understanding social reality, valuing local knowledge, and fostering student participation in processes of social transformation. Expected results indicate that history education can significantly contribute to the development of critical thinking, historical consciousness, and a sense of belonging among students regarding the Grajaú territory. The study aims to demonstrate that the study of local history—combined with reflection on the community's social, cultural, and economic issues—fosters the development of individuals who are more aware of their role in society and capable of acting to build a fairer and more democratic reality. It is concluded that history education holds significant transformative potential when linked to the experiences, memories, and challenges faced by the school community. In this sense, valuing the Grajaú territory as a learning space strengthens local identity, expands dialogue between the school and the community, and contributes to the formation of critical, participatory citizens committed to the social and cultural development of their context.

Keywords: History Education; Social Transformation; Grajaú Territory; Cultural Identity; Historical Consciousness.

INTRODUÇÃO

O ensino de História exerce um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois possibilita a compreensão das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que moldam a sociedade ao longo do tempo. Mais do que transmitir conhecimentos sobre acontecimentos passados, essa disciplina contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, da cidadania e da capacidade de reflexão sobre a realidade vivenciada pelos estudantes. Nesse sentido, a escola assume uma função relevante na formação de sujeitos capazes de compreender seu contexto social e atuar de maneira participativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No território do Grajaú, marcado por uma rica diversidade cultural, histórica e social, o ensino de História pode constituir-se em um importante instrumento de valorização das identidades locais e de fortalecimento dos vínculos entre a comunidade e a escola. Ao abordar aspectos da história local, das memórias coletivas e das experiências vividas pelos moradores da região, o processo educativo torna-se mais significativo, permitindo que os estudantes reconheçam seu papel como agentes históricos e sociais.

Além disso, o ensino de História favorece a compreensão dos desafios e potencialidades presentes no território, estimulando reflexões sobre questões relacionadas à cidadania, inclusão social, diversidade cultural e desenvolvimento comunitário. Por meio da análise crítica dos acontecimentos históricos e de suas relações com o presente, os alunos podem ampliar sua percepção sobre a realidade e desenvolver competências essenciais para a participação ativa na vida social.

Dessa forma, o ensino de História ultrapassa os limites da sala de aula e assume uma dimensão transformadora, contribuindo para a construção da identidade individual e coletiva dos estudantes. Ao promover o conhecimento sobre o passado e sua relação com o presente, a disciplina fortalece o sentimento de pertencimento ao território do Grajaú e incentiva práticas voltadas para a valorização da cultura local e para a transformação social.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar o ensino de História como agente transformador no território do Grajaú, destacando sua contribuição para a formação cidadã, para o fortalecimento da identidade cultural e para a construção de uma consciência histórica crítica. Para

alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica baseada em estudos sobre ensino de História, educação, memória, território e transformação social.

FUNDAMENTACAO TEÓRICA

Importância do ensino da disciplina História

Conhecer a história, especialmente a do contexto em que o indivíduo está inserido, constitui um elemento central para a sua formação integral, para a construção de sua identidade pessoal e coletiva, e para o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, além de permitir que ele se perceba e atue como agente capaz de transformar a realidade ao seu redor. Como bem destaca Mattoso (2006), não se trata de uma questão de gosto, mas de reconhecimento de que “sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...)” (MATTOSO, 2006, pp. 14-17, apud BOAS, 2022, p. 34). Isso significa que, sem o conhecimento histórico, não é possível entender as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que estruturam a sociedade, nem compreender a si mesmo e aos outros, pois toda experiência humana está enraizada em processos que se desenrolam ao longo do tempo.

Essa perspectiva encontra ressonância nas diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular — BNCC, que, ao tratar das relações culturais, ressalta que o conhecimento histórico está diretamente ligado à construção do sujeito. Esse processo se inicia quando a criança passa a distinguir o “Eu” do “Outro”, e essa distinção não é apenas cognitiva, mas também histórica: ao perceber que existem outras pessoas, outros grupos e outras formas de viver, ela também compreende a sua própria existência como parte de uma coletividade, de uma família, de uma comunidade e de uma sociedade mais ampla. Nesse percurso, o ensino de História oferece os referenciais necessários para que o indivíduo desenvolva autonomia, consciência de si e capacidade de interagir com o mundo de forma crítica e responsável (BRASIL, 2018, p. 403).

Para compreender melhor essa importância, é fundamental analisar como o ensino de História impacta diferentes dimensões da experiência humana, começando pela formação da identidade individual e social dos estudantes.

Na formação da identidade individual e social dos estudantes, a identidade pode ser compreendida como o conjunto de traços, valores, memórias, costumes e referências que caracterizam uma pessoa, um grupo ou uma sociedade e estabelecem as diferenças e as semelhanças entre eles. Trata-se de uma construção contínua, dinâmica e profundamente ligada à história, pois é por meio do conhecimento do passado que cada indivíduo passa a entender quem é, de onde vem e a qual grupo pertence. Como afirmam Lima et al. (2007, p. 371), “a formação de identidades baseia-se em elementos discursivos fornecidos pela história, geografia, biologia, memória coletiva, por instituições, relações de poder, interesses, relatos e mitos, entre outros aspectos que compõem a cultura de um determinado grupo de pessoas”. Nesse sentido, o estudo da História deixa de ser apenas uma atividade escolar e se torna um processo fundamental de autoconhecimento e de reconhecimento do outro.

Circe Bittencourt (2018) reforça essa ideia ao explicar que o ensino de História tem como uma de suas funções centrais possibilitar que os alunos compreendam as raízes dos grupos sociais a que pertencem, assim como as origens das tradições, dos valores e das formas de organização que estruturam a sua vida em sociedade. Para a autora, não se trata apenas de transmitir nomes, datas ou acontecimentos isolados, mas de construir uma consciência histórica que permita ao estudante perceber a sua própria existência como parte de um tempo mais longo, que se estende do passado ao presente e projeta-se no futuro. Ao estudar a história do seu bairro, da sua cidade, da sua região ou do seu país, o aluno entra em contato com as memórias, as lutas, as conquistas e as experiências de gerações anteriores, e isso influencia diretamente a forma como ele se vê e como se relaciona com o mundo ao seu redor (BITTENCOURT, 2018).

Essa ligação entre história e identidade também está ligada à ideia de memória coletiva, conceito que Galzerani (2008) aprofunda ao defender que a História e a memória são fundamentais para que os grupos sociais mantenham suas referências e se reconheçam como sujeitos de uma trajetória comum. No ambiente escolar, ao trabalhar com conteúdos que envolvem a história local, por exemplo, o ensino de História aproxima o conhecimento escolar da realidade vivida pelo aluno, tornando o aprendizado mais significativo e fortalecendo os laços de pertencimento. De Barros (2013) ressalta que a história local é um recurso essencial nesse processo, pois permite que o estudante perceba que a história não acontece apenas em lugares distantes ou com personagens famosos, mas também no espaço onde ele vive, construída por pessoas comuns, como ele e sua família. Dessa forma, o conhecimento histórico deixa de ser algo abstrato e passa a ser parte integrante da sua própria vida (DE BARROS, 2013).

Ao longo da trajetória do ensino de História no Brasil, essa dimensão identitária foi ganhando cada vez mais espaço, conforme analisam Nadai (1992) e dos Santos Schmidt (2012). No início, o ensino de História era centrado em uma narrativa única, voltada para a formação de uma identidade nacional homogênea, que muitas vezes deixava de lado as diferentes culturas, origens e experiências que compõem a sociedade brasileira. Com o passar do tempo, porém, houve uma grande transformação: o ensino passou a valorizar a diversidade, a considerar diferentes sujeitos históricos e a reconhecer que existem múltiplas versões e interpretações do passado. Fernandes (2005) destaca que essa mudança é fundamental para a formação da identidade, pois permite que cada aluno se reconheça na história, independentemente de sua origem, etnia, religião ou condição social, e que compreenda que a sociedade é formada por diferentes grupos, cada um com a sua própria trajetória e contribuição. Essa perspectiva também é compartilhada por Silva e Fonseca (2010), que apontam como uma das grandes conquistas do ensino de História nas últimas décadas a capacidade de trabalhar com a pluralidade, evitando visões simplistas ou únicas sobre o passado e sobre a própria sociedade.

Além disso, Ferreira e Franco (2008) lembram que o ensino de História desempenha um papel importante ao permitir que os alunos compreendam as desigualdades, os conflitos e as relações de poder que marcaram e ainda marcam a história do país. Ao entender como essas relações se formaram e como se mantêm, o estudante desenvolve uma visão crítica sobre a realidade e passa a entender a sua própria identidade também como algo que se constrói dentro dessas relações. Monteiro e Penna (2011) completam essa ideia ao afirmar que o ensino de História deve ser compreendido como um espaço de diálogo entre diferentes saberes — o saber histórico produzido pela ciência, os saberes da tradição, da memória e da cultura — e que esse diálogo é essencial para formar identidades que sejam ao mesmo tempo enraizadas na sua própria realidade e abertas ao outro e à diversidade.

Outro aspecto relevante, apontado por Bittencourt (2003), é que o ensino de História também contribui para a construção de uma identidade ligada ao meio ambiente e ao espaço vivido. Ao estudar como as relações entre as sociedades e a natureza se transformaram ao longo do tempo, o aluno passa a compreender o seu lugar no mundo e a importância de cuidar do espaço onde vive, fortalecendo também a sua identidade como parte de um todo maior. Nesse mesmo sentido, Teixeira (2008) defende a educação patrimonial como uma estratégia fundamental dentro do ensino de História, pois ao estudar os bens culturais, os monumentos, as tradições e as manifestações culturais do seu entorno, o aluno desenvolve um sentimento de pertencimento e de cuidado com o patrimônio, que é também parte fundamental da sua identidade e da sua história.

Em resumo, o ensino de História vai muito além da simples transmissão de conteúdos ou da memorização de datas e fatos. Ele é o caminho pelo qual os indivíduos compreendem quem são, de onde vêm e com quem convivem. Ao trabalhar com a história, com a memória, com a diversidade e com o patrimônio, a disciplina ajuda a construir identidades fortes, conscientes, críticas e abertas, capazes de valorizar as suas próprias raízes e, ao mesmo tempo, respeitar e conviver com as diferenças que tornam a sociedade humana tão rica e plural.

Na formação para a cidadania

A cidadania figura como um dos alicerces centrais da República Federativa do Brasil, conforme estabelece o Art. 1º, inciso II, da Constituição Federal de 1988, ao definir o país como Estado Democrático de Direito, tendo como fundamentos a soberania, a dignidade da pessoa humana, os valores do trabalho, o pluralismo político e, essencialmente, a cidadania. O texto constitucional ainda reforça que todo poder emana do povo, que o exerce diretamente ou por meio de representantes, o que torna o exercício consciente e participativo da cidadania uma exigência para o funcionamento democrático (BRASIL, 1988). Diante disso, surgem questões fundamentais: os cidadãos estão realmente preparados para assumir esse papel? Os estudantes, na educação básica, estão recebendo formação adequada para o exercício pleno de seus direitos e deveres?

Historicamente, a preocupação com a formação cidadã não esteve sempre presente nos sistemas educacionais, e em muitos momentos a escolarização não garantiu aos indivíduos o conhecimento necessário para compreender e exercer a cidadania. Grande parte da população, ainda hoje, não domina o sentido real desse conceito, nem sabe como colocá-lo em prática — uma situação que resulta, sobretudo, de lacunas na formação escolar. Nesse cenário, a disciplina de História se destaca como um dos pilares estruturantes dessa formação, assumindo, desde o final do século XIX, a tarefa de contribuir para a constituição do cidadão, o que fez com que o próprio Estado passasse a definir os contornos do que se entendia por cidadania a ser ensinada (NADAI, 1992; DOS SANTOS SCHMIDT, 2012).

É importante reconhecer que o conceito de cidadania não é fixo; ele se transformou ao longo dos períodos históricos, conforme mudaram as sociedades, as relações de poder e os direitos reconhecidos. Ainda assim, não há uma definição única e definitiva. Para Bonito (2022, p. 63), a cidadania deve ser compreendida como um processo, tanto individual quanto coletivo, que “exige de cada indivíduo, e daqueles com quem interage, uma reflexão e tomada de consciência, uma decisão, e uma ação sobre os problemas sentidos por si e pela sociedade”. Nesse sentido, a educação aparece como alicerce indispensável: sem formação adequada, não há como desenvolver essa consciência e essa capacidade de intervenção. Boas (2022, p. 18) também reforça que a “Educação para a Cidadania é uma das preocupações, e bem, dos estados democráticos atuais e do setor educativo”, sendo um compromisso central da escola.

O ensino de História desempenha papel insubstituível nesse processo, como destacam Miranda e Schier (2016), ao defenderem que conhecer o passado é condição para entender o presente e construir o futuro, além de ser caminho essencial para a formação cidadã que se realiza no espaço escolar. Circe Bittencourt (2018) aprofunda essa ideia, explicando que a disciplina permite ao aluno compreender como se constituíram as instituições, as leis, os direitos e as relações que organizam a vida em sociedade. Ao estudar as lutas, os movimentos sociais, as conquistas e os conflitos que marcaram a história do Brasil e do mundo, o estudante percebe que os direitos que hoje existem — como o voto, a liberdade de expressão, a igualdade perante a lei — não foram dados de graça, mas construídos ao longo do tempo, por meio de ações coletivas. Esse conhecimento é fundamental para que ele valorize esses direitos, entenda seus deveres e se sinta responsável por defendê-los e ampliá-los.

Além disso, o ensino de História contribui para a formação cidadã ao trabalhar com a diversidade cultural, social e étnica que compõe a sociedade. Como defende Fernandes (2005), ao abordar diferentes sujeitos históricos, culturas e formas de viver, a disciplina ensina o respeito às diferenças e ao pluralismo, princípios essenciais para a convivência democrática. Ferreira e Franco (2008) também apontam que um dos grandes desafios do ensino de História é justamente formar cidadãos capazes de analisar criticamente a realidade, identificar desigualdades e compreender as relações de poder que moldam a vida social. Sem essa capacidade de análise, o exercício da cidadania fica reduzido a formalidades, sem participação efetiva.

Monteiro e Penna (2011) explicam ainda que o ensino de História, ao articular saberes históricos, memórias e experiências, cria um espaço de diálogo no qual o aluno aprende a ouvir, a argumentar e a posicionar-se — habilidades indispensáveis à vida democrática. Silva e Fonseca (2010) lembram que, ao longo do tempo, a disciplina passou por transformações importantes: deixou de ser apenas uma

narrativa de fatos para se tornar um espaço de reflexão, no qual se ensina a pensar historicamente, ou seja, a compreender que o presente é resultado de processos históricos e que o futuro depende das escolhas que fazemos hoje.

De forma complementar, De Barros (2013) ressalta que o trabalho com a história local aproxima ainda mais o aluno da realidade, mostrando que a cidadania se exerce também no espaço próximo — no bairro, na cidade, na comunidade — e que cada pessoa pode e deve participar da vida coletiva. Galzerani (2008) acrescenta que a relação entre memória, história e tempo ajuda a construir uma consciência de pertencimento, fundamental para que o indivíduo se sinta parte de uma sociedade e se comprometa com o seu bem-estar.

Também é válido destacar, conforme Bittencourt (2003), que a formação cidadã no ensino de História inclui a compreensão das relações entre sociedade e meio ambiente, formando cidadãos conscientes de seu papel na preservação da vida e do patrimônio comum. Nesse mesmo sentido, Teixeira (2008) defende que a educação patrimonial, como parte do ensino de História, leva o aluno a conhecer, valorizar e cuidar dos bens culturais e naturais, entendendo-os como herança coletiva e como parte dos direitos de todos.

Portanto, como resume Boas (2022, p. 35), o ensino de História não é apenas transmissão de conteúdos, mas uma prática que possibilita ao estudante compreender o mundo e a si mesmo, desenvolvendo as bases para uma cidadania ativa, consciente e responsável. Sem essa formação, a cidadania continua sendo apenas um princípio constitucional, mas não uma realidade vivida pela maioria da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo enfatiza a relevância do ensino de História como agente transformador no território do Grajaú, evidenciando sua contribuição para a formação crítica dos estudantes e para o fortalecimento dos vínculos entre escola, comunidade e identidade local. Ao possibilitar a compreensão dos processos históricos que influenciam a realidade social, o ensino de História favorece o desenvolvimento da cidadania e da participação consciente dos indivíduos na sociedade.

A revisão bibliográfica realizada demonstrou que a valorização da história local e das experiências vivenciadas pela comunidade contribui para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. Ao reconhecerem suas origens, memórias e manifestações culturais, os estudantes ampliam seu sentimento de pertencimento ao território e desenvolvem uma compreensão mais ampla sobre seu papel como sujeitos históricos capazes de promover mudanças em seu contexto social.

A aplicação da teoria da fundamentação teórica significa tirar o estudante do papel de espectador passivo e transformá-lo em pesquisador, crítico e agente. A escola deixa de ser o lugar onde se decora o passado e passa a ser o espaço onde se compreende o presente para projetar o futuro.

Além disso, verificou-se que o ensino de História pode atuar como instrumento de transformação social ao estimular o pensamento crítico, o respeito à diversidade cultural e a reflexão sobre os desafios enfrentados pela comunidade. Dessa forma, a escola torna-se um espaço de construção de conhecimentos, valores e práticas voltados para a promoção da inclusão, da justiça social e do fortalecimento da democracia.

Para transformar essa teoria em realidade escolar, a gestão e os professores podem implementar uma série de ações práticas, projetos e metodologias que seriam momentos de transformação da realidade social local e de diálogo pleno entre a comunidade escolar, ou seja, momentos em que os estudantes e os familiares se tornam protagonistas do processo escolar e são provocados pelas ações e iniciativas da unidade e pelo projeto desenvolvido.

Projetos de História Oral (Entrevistas)

Os estudantes podem entrevistar moradores mais antigos do bairro, comerciantes, trabalhadores da própria escola ou seus avós, como a palavra dos anciãos, como fontes imateriais necessárias. Isso

transforma pessoas comuns em fontes históricas e ajuda a registrar a memória coletiva da comunidade (Galzerani, 2008).

Biografias de Sujeitos Invisibilizados

Aprofundar e dialogar com o que já existe no Currículo da Cidade e acrescentar no planejamento das aulas e no planejamento e projetos da unidade, oficinas e pesquisas sobre personagens históricos que representem a diversidade étnico-racial, de gênero e social do Brasil (líderes indígenas, quilombolas, mulheres cientistas, movimentos operários), para que seja possível combater de modo antirracista a visão eurocêntrica e homogênea, configurando outras possibilidades de outras leituras históricas e de outras narrativas.

Aulas de Campo e Inventário Patrimonial

Visitas guiadas a museus locais, casas de cultura, centros culturais, bibliotecas públicas, prédios históricos, patrimônios tombados (ou mesmo feiras livres e festas populares, que são patrimônios imateriais). Os estudantes podem produzir relatórios fotográficos ou minidocumentários em vídeo. Além disso, é possível a produção de podcasts e o registro de vlogs ou blogs para circulação interna com mediação do professor para apresentação à comunidade escolar.

Simulações de Assembleias e Júris Populares

Julgamentos simulados de grandes dilemas históricos ou debates sobre leis atuais (como os direitos conquistados descritos na Constituição de 1988). Isso desenvolve a capacidade de ouvir, argumentar e se posicionar criticamente (Monteiro e Penna, 2011). Além disso, debater leis como “Maria da Penha”, “Feminicídio”, “Racismo”, “O direito de realizar movimentos migratórios”, “Liberdade religiosa”, podem favorecer o entendimento de que alguns preconceitos criados são trazidos para as unidades após a construção realizada no microcosmos do estudante e na convivência do estudante com seu núcleo escolar repleto de pressões e, em diversos casos, repletos de intolerância, violência e vulnerabilidade. Conclui-se que o ensino de História, quando articulado às vivências e às especificidades do território do Grajaú, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e assume uma função social relevante na formação de cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com o desenvolvimento de sua comunidade. Assim, é fundamental que educadores e instituições escolares continuem valorizando abordagens que integrem a história local ao currículo, fortalecendo a relação entre conhecimento histórico, identidade cultural e transformação social.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

DE BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de História, memória e história local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 21, p. 79-94, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 01, p. 191-211, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista brasileira de história**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-61, 2003.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. A educação patrimonial no ensino de História. **BIBLOS-Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 21, n. 28, p. 15-32, 2008.

CONTAR HISTÓRIAS PARA QUEM AINDA NÃO FALA: SENTIDOS E DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



TELLING STORIES TO THOSE WHO DO NOT YET SPEAK: SENSES AND DISCOVERIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ANDREA PEREIRA VICTOR

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN em 2009; especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade ITEC em 2024, Especialista em Libras/ Braille pela Faculdade ESTÁCIO em 2025; Professora de Educação Infantil no CEI Missionária Dorothy Stang.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel da contação de histórias na Educação Infantil, especialmente na interação com bebês. A pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica que analisa, por meio de diferentes estudos e documentos, como crianças de zero a três anos respondem às narrativas orais e quais significados constroem a partir delas. As investigações contemporâneas reconhecem o bebê como sujeito ativo, capaz e participante de seu próprio processo de desenvolvimento. Assim, oferecer experiências ricas em múltiplas linguagens é essencial para ampliar suas formas de expressão e compreensão do mundo. A contação de histórias, nesse contexto, revela-se uma prática pedagógica potente, que mobiliza dimensões afetivas, cognitivas, linguísticas e motoras, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação Infantil; Bebês.

ABSTRACT

This article reflects on the role of storytelling in early childhood education, particularly regarding interactions with infants. The research is based on a literature review that analyzes—through various studies and documents—how children aged zero to three respond to oral narratives and the meanings they construct from them. Contemporary research recognizes the infant as an active, capable subject who participates in their own developmental process. Thus, providing experiences rich in multiple forms of expression is essential for expanding their ways of communicating and understanding the world. In this context, storytelling emerges as a powerful pedagogical practice that engages affective, cognitive, linguistic, and motor dimensions, fostering the child's holistic development.

Keywords: Storytelling; Early childhood education; Infants.

INTRODUÇÃO

Desde o período gestacional, o bebê é envolvido por estímulos sonoros e afetivos que contribuem para sua formação sensorial e emocional. A voz da mãe, as músicas suaves e o toque carinhoso na barriga são experiências que inauguram o contato da criança com o mundo da linguagem. Após o nascimento, essa relação se amplia: professoras, educadoras e demais profissionais que convivem com crianças de zero a três anos percebem que a comunicação oral é um dos pilares do desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, os Centros de Educação Infantil (CEIs) assumem papel fundamental como espaços de interação e aprendizagem, nos quais a oralidade é constantemente estimulada. É nesse ambiente que os pequenos têm acesso a cantigas, jogos, rimas e histórias, elementos que favorecem a construção de vínculos e o despertar da curiosidade.

A contação de histórias, em especial, destaca-se como prática pedagógica que mobiliza múltiplas dimensões do desenvolvimento — afetiva, cognitiva, linguística e motora — e possibilita que o bebê participe ativamente das experiências narrativas, mesmo antes de dominar a fala.

Assim, este artigo busca refletir sobre como os bebês percebem e assimilam as histórias contadas, analisando suas reações e formas de participação. A pesquisa, fundamentada em revisão bibliográfica, pretende oferecer subsídios teóricos para que educadores compreendam a potência da narrativa oral na primeira infância e possam integrá-la de maneira significativa à prática pedagógica cotidiana.

A contação de histórias na Educação Infantil é uma prática que ultrapassa o simples ato de narrar. Ela constitui uma experiência sensorial e afetiva que contribui para o desenvolvimento global da criança, inclusive dos bebês que ainda não dominam a linguagem verbal. Nos primeiros anos de vida, o contato com a oralidade, o ritmo das palavras e a expressividade do narrador favorecem a construção de vínculos e o despertar da curiosidade, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Considerando que os bebês são sujeitos ativos e capazes de interagir com o meio, torna-se fundamental compreender como eles percebem e respondem às narrativas. Essa compreensão permite ao educador planejar práticas pedagógicas mais intencionais, que valorizem a escuta, o afeto e a imaginação.

A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar o olhar sobre a contação de histórias como ferramenta de aprendizagem e interação na primeira infância. Ao investigar como os bebês assimilam as narrativas e quais sentidos constroem a partir delas, busca-se fortalecer o papel do educador como mediador de experiências significativas, capazes de integrar emoção, linguagem e descoberta.

OS BEBÊS E O UNIVERSO DAS HISTÓRIAS

As orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2007) destacam diversas práticas culturais que devem nortear o planejamento dos ambientes de aprendizagem nos Centros de Educação Infantil (CEIs), conforme as intenções pedagógicas de cada unidade. Entre essas práticas estão: brincar com os colegas, explorar o ambiente, cuidar de si, apreciar manifestações artísticas, expressar-se por meio de diferentes linguagens e participar de atividades que envolvem música, dramatização e narrativas.

Dentre essas experiências, a contação e o recontar de histórias ocupam lugar de destaque, já que favorecem o contato das crianças — inclusive dos bebês — com a linguagem oral, o imaginário e a cultura. A presença de músicas, encenações e recursos tecnológicos amplia as possibilidades de expressão e compreensão, tornando o momento da narrativa uma vivência rica e significativa.

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

O professor, como mediador, deve selecionar materiais adequados à faixa etária e às necessidades das crianças. Para bebês de até um ano e meio, recomenda-se o uso de objetos sonoros e visuais — chocalhos, sinos, livros com imagens coloridas, brinquedos, móveis e elementos com diferentes texturas — que estimulem os sentidos e tornem a história mais envolvente. Já para crianças entre um ano e meio e três anos, é possível criar ambientes lúdicos com túneis, caixas, fantoches, bonecos, massinha e materiais de sucata, favorecendo o faz-de-conta e a participação ativa.

Esses recursos não apenas despertam o interesse, mas também fortalecem o vínculo entre o narrador e o ouvinte.

Como aponta Brito (2003), ouvir histórias é uma experiência essencial para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, permitindo à criança ampliar seu vocabulário, compreender entonações e experimentar diferentes formas de expressão. Mesmo os bebês, que ainda não dominam o significado das palavras, respondem à musicalidade e à emoção presentes na voz de quem conta, vivenciando o prazer da escuta e da descoberta.

Assim, a contação de histórias se revela uma prática pedagógica que une arte, afeto e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma relação sensível com o mundo da linguagem.



Fonte: Diário de bordo da professora Eliane Santos – Na imagem: Professora Carina Rosa e os bebês do berçário 2 em 2023. Acesso em 20 abril 2026.

A LEITURA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A leitura desde os primeiros meses de vida é uma experiência que ultrapassa o simples contato com livros e palavras. Ela constitui um encontro afetivo e simbólico entre o adulto e a criança, capaz de contribuir para a construção da subjetividade e para o desenvolvimento da linguagem.

Projetos como os realizados pela *Revista Nova Escola* em parceria com o *Itaú*, inspirados nas reflexões do linguista e psicólogo colombiano Evelio Cabrejo Parra, reforçam que ler para bebês é um gesto de cuidado e de formação humana.

Parra destaca que a voz é o primeiro vínculo entre o bebê e o mundo. Ainda no período gestacional, o feto reconhece sons e ritmos, iniciando uma relação sensível com a linguagem. Ao ouvir histórias, a criança encontra ecos de sentimentos que ainda não sabe nomear, mas que já experimenta intensamente. Assim, a leitura torna-se um espaço de escuta e de construção de significados, permitindo que o bebê comece a compreender o mundo por meio das palavras e das emoções que elas evocam.

O pesquisador ressalta que limitar a comunicação com os pequenos apenas à linguagem cotidiana — marcada por ordens e comandos — empobrece o processo de escuta e de formação simbólica. A leitura, ao contrário, oferece tempo e espaço para que o bebê observe o rosto e o olhar do leitor,

reconheça sons familiares e perceba que as palavras do livro também fazem parte de seu universo. Essa descoberta desperta o prazer pela leitura e o entendimento de que os livros são portadores de cultura e imaginação.

Parra defende que o hábito de ler deve integrar as competências naturais das crianças, pois amplia sua sensibilidade e capacidade de elaborar sentidos. A linguagem, nesse processo, torna-se uma companheira permanente — aquela que permite sonhar, fantasiar e expressar emoções. É por meio dela que o sujeito se constitui, vivenciando um segundo nascimento: o simbólico.

Além disso, o autor enfatiza que os bons livros para bebês são aqueles que dialogam com suas experiências, e não apenas falam sobre elas.

Obras literárias bem construídas, ricas em metáforas e musicalidade, ajudam os pequenos a reconhecer suas próprias emoções e a sentir-se compreendidos. Por isso, é essencial oferecer textos poéticos e narrativas de qualidade, capazes de despertar o imaginário e fortalecer o vínculo entre leitor e ouvinte.

A MUSICALIDADE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A sonorização das narrativas é um recurso expressivo que transforma o momento da contação de histórias em uma experiência sensorial e artística. Brito (2003) destaca que tornar as histórias mais sonoras e envolventes é o primeiro passo para aproximar a literatura infantil da linguagem musical. Mesmo quando o professor utiliza apenas a voz, é possível criar efeitos que despertam a atenção e a imaginação das crianças.

A autora explica que a expressividade vocal é fundamental: narrar com voz clara, variar entonações, explorar registros graves e agudos, alternar intensidade e ritmo — tudo isso contribui para enriquecer a interpretação e revelar a diversidade sonora presente na fala. Essas variações permitem que os bebês e as crianças pequenas percebam nuances de emoção e ritmo, desenvolvendo sensibilidade auditiva e expressiva.

Para ilustrar, Brito utiliza o exemplo da história de *Chapeuzinho Vermelho*. O professor pode diferenciar as vozes dos personagens — a menina, a mãe, o lobo, a avó e os caçadores — e sugerir momentos de tensão ou alegria apenas pela modulação vocal. Essa teatralidade sonora estimula a imaginação e ajuda as crianças a compreenderem o enredo por meio da escuta.

Além da voz, o olhar e a expressão facial do narrador também são elementos essenciais. Contar histórias olhando nos olhos das crianças, alternando tons suaves e fortes, e até cochichando em certos momentos, cria uma atmosfera de encantamento. Brito recomenda evitar gritos e exageros, mantendo sempre o equilíbrio entre emoção e clareza.

Para as crianças maiores, é interessante promover a participação ativa: permitir que contem pequenas histórias, inventem personagens e reproduzam narrativas conhecidas. Essa prática estimula a criatividade, a oralidade e o senso de ritmo, aproximando a contação de histórias do universo musical e poético.

Assim, a sonorização das histórias não é apenas um recurso estético, mas uma estratégia pedagógica que une arte, linguagem e emoção, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e o prazer de ouvir e contar histórias.

A EXPRESSIVIDADE DA VOZ, DO CORPO E DOS OBJETOS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Contar histórias é uma arte que envolve muito mais do que palavras. Segundo Brito (2003), a narrativa torna-se mais envolvente quando o educador utiliza a voz, o corpo e objetos sonoros para criar uma atmosfera rica em significados. Esses elementos ampliam a expressividade e ajudam as crianças a mergulhar no universo imaginário da história.

A sonorização pode ser feita de diversas formas: imitando o ranger de uma porta, o canto de um galo, o trote de cavalos, o som da chuva ou o rugido de um leão. Esses recursos despertam a curiosidade e estimulam a escuta ativa dos bebês e das crianças pequenas. O professor pode realizar essa sonorização sozinho ou com a participação das crianças, tornando o momento ainda mais interativo e criativo.

Antes de iniciar a contação, é importante analisar o texto e identificar os trechos que merecem destaque sonoro. Histórias curtas e de linguagem simples favorecem a atenção e permitem explorar melhor os sons e movimentos. O corpo do narrador também é um instrumento expressivo: palmas, batidas nas pernas, estalos de dedos e movimentos dos pés podem representar ações e emoções dos personagens.

Brito exemplifica essa prática com uma narrativa em que o corpo reproduz sons de locomoção e fenômenos da natureza — o caminhar de um homem, o trotar de um cavalo, o início da chuva e a tempestade. Essas variações corporais e sonoras transformam a história em uma experiência sensorial completa, aproximando a criança da linguagem musical e teatral.

Além dos sons corporais, o uso de objetos amplia as possibilidades de criação. Materiais simples, como cascas de coco, copinhos de iogurte, tampas metálicas ou folhas de acetato, podem reproduzir sons de trovões, passos ou animais, como nas antigas radionovelas. Essa técnica, conhecida como sonoplastia, busca representar os sons da narrativa com precisão e criatividade, estimulando a imaginação dos ouvintes.

Assim, a integração entre voz, corpo e objetos na contação de histórias transforma o momento narrativo em uma vivência artística e pedagógica. Por meio desses recursos, o educador desperta emoções, promove a escuta sensível e favorece o desenvolvimento expressivo e simbólico das crianças.

QUANDO OUVIR É COMPREENDER: A PERCEPÇÃO DOS BEBÊS NAS NARRATIVAS ORAIS

Ainda de acordo com Brito, “aprender a escutar, com concentração e disponibilidade para tal, faz parte do processo de formação dos seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se”.

E continua “O universo sonoro que vai sendo apresentado – natural e intencionalmente – aos bebês e às crianças os coloca em contato com grande variedade de sons produzidos pela voz humana, pelos sons corporais, pela natureza, pelas máquinas e pela música.”

“Escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando ciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro.” (BRITO, 2003)

...” precisamos acreditar nas potencialidades, caso contrário há o risco de ensinarmos menos coisas e reforçarmos as dependências...” (RODRIGUES; LEITE, p. 37, 2010)

Muitos se perguntam se os bebês realmente compreendem o que ouvem. A resposta é afirmativa: desde muito cedo, eles demonstram sensibilidade à linguagem e à musicalidade das palavras. O professor, ao planejar atividades de contação de histórias, pode integrar elementos sonoros e musicais que favorecem essa escuta ativa e significativa.

Segundo as orientações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1998), o processo de musicalização na primeira infância ocorre de forma natural e intuitiva. O ambiente sonoro e a presença constante da música nas rotinas diárias são fatores que estimulam essa aprendizagem. Entre o nascimento e os três anos de idade, os bebês ampliam suas formas de expressão musical por meio das conquistas vocais e corporais, explorando sons, ritmos e movimentos.

A musicalidade nessa fase é marcada pela espontaneidade e pelo afeto. As crianças experimentam sons corporais e vocais, associando-os às brincadeiras e às histórias. Cantam enquanto brincam, acompanham com sons o movimento dos brinquedos, dançam e dramatizam situações, atribuindo significados simbólicos aos objetos e às melodias.

O silêncio também desempenha papel essencial na organização musical, funcionando como pausa e espaço de escuta. Ao ouvir e comparar sons — graves e agudos, curtos e longos, fortes e suaves — as crianças desenvolvem percepção auditiva e aprendem a reconhecer diferenças sonoras em contextos significativos.

Todos os instrumentos musicais podem ser utilizados com crianças pequenas, especialmente aqueles que fazem parte da cultura local ou que são construídos por elas. Contos de fadas, histórias infantis e criações coletivas são excelentes oportunidades para explorar sons vocais, corporais e produzidos por objetos do cotidiano.

O referencial pedagógico destaca que, à medida em que crescem, os bebês passam a articular e entoar um número maior de sons, inclusive da língua materna, reproduzindo refrões, onomatopeias e pequenas palavras. Gestos sonoros como palmas, batidas e movimentos corporais acompanham a música e fortalecem a coordenação motora e a expressão emocional.

Nos primeiros anos de vida, o fazer musical deve ocorrer de forma lúdica e afetiva. Quando o professor canta, embala, dança ou brinca com os bebês, contribui para o desenvolvimento da atenção, da percepção e da linguagem. Canções de ninar, rodas, cirandas e jogos rítmicos são práticas que aproximam a criança da musicalidade e da narrativa oral, ajudando-a a compreender o mundo por meio da escuta e da emoção.

“Todo o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta e à criatividade”. (Teca Alencar de Brito, diretora da Escola Oficina de Música e colaboradora do MEC na elaboração dos Referenciais Curriculares de Iniciação Musical).

Brincar é uma das formas mais naturais de aprendizagem na infância. Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e sociais que serão fundamentais nos anos seguintes. Cada gesto, som e movimento contribui para a construção de novas formas de expressão e compreensão do mundo.

No que se refere à apreciação musical, o referencial pedagógico destaca a importância de integrar histórias, dramatizações e recursos como fantoches para despertar o interesse das crianças e reduzir o medo diante do novo. O educador pode explorar temas culturais, como o carnaval, promovendo atividades que envolvam danças, bailes e instrumentos típicos — tambor, chocalho ou flauta — para estimular a escuta e a participação.

A música também favorece a socialização. O contato inicial com instrumentos de percussão, utilizados como objetos sonoros, permite que as crianças respondam musicalmente a estímulos do professor. Guizos, caxixis, castanholas e tambores podem ser explorados livremente, e posteriormente orientados para a produção de ritmos simples. Esse processo estimula a coordenação, a atenção e o prazer de ouvir.

Outro aspecto essencial é a valorização da cultura popular brasileira. Por meio de canções, brincadeiras e cantigas tradicionais — como *Upa cavalinho*, *Bate palminha* e *Janela, janelinha* — as

crianças entram em contato com o folclore e com expressões musicais que fazem parte da identidade nacional. Essas experiências ajudam a perceber e diferenciar sons agudos e graves, fortes e suaves, ampliando a sensibilidade auditiva e o repertório cultural desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia que o contato com a literatura oral e escrita desde os primeiros meses de vida é essencial para o desenvolvimento integral da criança. A escuta de histórias e textos literários proporciona experiências estéticas e afetivas que contribuem para a formação da sensibilidade, da linguagem e da imaginação. Mesmo antes de dominar a fala, os bebês demonstram prazer ao ouvir a modulação da voz humana e a musicalidade das palavras, revelando que compreender é também sentir.

Quando o professor lê ou conta histórias com envolvimento e emoção, aproxima os pequenos do universo literário e desperta neles o encantamento pela leitura. O ato de ouvir um adulto ler permite ao bebê entrar em contato com a estrutura da linguagem escrita — suas cadências, repetições e ritmos — e, aos poucos, reconhecer padrões sonoros e simbólicos que enriquecem sua percepção.

A prática permanente de leitura na Educação Infantil deve ser planejada com intencionalidade. É importante que o educador reflita sobre os critérios de escolha dos livros, organize momentos de leitura compartilhada e observe as reações das crianças, favorecendo o desenvolvimento da atenção, da escuta e do interesse pelos livros.

Seguindo as reflexões de Evelio Cabrejo Parra, a seleção das obras não deve se basear apenas em critérios adultos. Os bebês, mesmo muito pequenos, demonstram preferências — pelas cores, pelas imagens ou pela sonoridade das palavras — e devem ser convidados a participar dessas escolhas. Essa autonomia inicial fortalece o vínculo com o livro e com o prazer de ouvir histórias.

Conclui-se, portanto, que a leitura para bebês de zero a três anos é uma prática fundamental para a construção do sujeito. Por meio da escuta, da linguagem e da imaginação, a criança inicia seu percurso simbólico e afetivo, descobrindo que as palavras podem acolher, ensinar e transformar.

REFERÊNCIAS

- BRITO. Teca Alencar de **Música na educação Infantil – propostas para a formação integral da criança** São Paulo: Peirópolis, 2003
- RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. **A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência**. In: CAPELINI, V. L. M. F.;

_____. (Orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: Unesp; MEC, 2010. v. 2. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva). Disponível em: <<http://goo.gl/awAzwE>>. Acesso em: 20 abr. 2026.

Anais do I Seminário Nacional – **Currículo em movimento – Perspectivas atuais**, Belo Horizonte. Novembro, 2010

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. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. 152p.

SITES

<https://novaescola.org.br/cursos/leitura-para-ebes/apresentacao/?logged=false> Acesso em: 20 abr. 2026.

http://novidadesevelharias-fernandeshercilia.blogspot.com/2008/06/literatura-Infantil-atravs-dos-tempos_307.htm Acesso em: 20 abr. 2026.



O ENSINO DE ARTE PARA ESTUDANTES NEURODIVERGENTES E ESPECIALMENTE TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

ART EDUCATION FOR NEURODIVERGENT STUDENTS, ESPECIALLY THOSE WITH ASD (AUTISM SPECTRUM DISORDER): THE IMPORTANCE OF CURRICULAR ADAPTATION IN EARLY CHILDHOOD AND ELEMENTARY EDUCATION

ANDRÉIA ANA APARECIDA SILVA LEAL

Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES (2014); Professora de Ensino Fundamental II – Arte – na EMEF Plínio de Queiroz, Professor de Educação Básica – Arte – na EE Brenno Rossi, Maestro.

RESUMO

Este artigo discute a importância da educação artística para portadores de necessidades especiais especialmente os discentes com TEA – (Transtorno do Espectro Autista), e justifica a necessidade de adaptações curriculares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental como estratégia para promover o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional. A Arte é uma área do conhecimento que favorece múltiplas formas de expressão, comunicação e aprendizagem, permitindo que alunos com TEA adquiram habilidades básicas para sua educação escolar. A pesquisa baseou-se em uma revisão da literatura sobre educação inclusiva, educação artística e desenvolvimento infantil, que demonstra práticas pedagógicas adaptadas contribuem muito para a participação ativa dos alunos e na construção de uma educação inclusiva com maior chance de sucesso. É possível concluir que a adaptação curricular na educação artística se mostra indispensável e é um instrumento essencial para garantir o acesso, permanência e o sucesso na vida escolar dos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Artística; TEA - Educação Inclusiva; Adaptação; Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

This article discusses the importance of art education for individuals with special needs—particularly students with ASD (Autism Spectrum Disorder)—and justifies the need for curricular adaptations in early childhood and elementary education as a strategy to foster motor, cognitive, social, and emotional development. Art is a field of knowledge that facilitates multiple forms of expression, communication, and learning, enabling students with ASD to acquire fundamental skills for their schooling. The research was based on a literature review regarding inclusive education, art education, and child development, demonstrating that adapted pedagogical practices significantly contribute to active student participation and the construction of an inclusive educational environment with a greater likelihood of success. It can be concluded that curricular adaptation in art education is indispensable and serves as an essential tool for ensuring access, retention, and success in the school lives of students with ASD (Autism Spectrum Disorder).

KEYWORDS: Art Education; ASD – Inclusive Education; Adaptation; Cognitive Development.

INTRODUÇÃO

As escolas contemporâneas enfrentam o desafio de organizar uma educação inclusiva que permita a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais, aprender em condições mais próximas possível das dos demais alunos. Entre os grupos abrangidos educação inclusiva está o grupo de portadores de transtornos cognitivos como os estudantes do grupo TEA - Espectro Autista, para as quais são utilizadas abordagens e métodos pedagógicos flexíveis específicos, devido a variedade de suas características individuais.

Nesse contexto, a educação artística é muito importante e possui um grande potencial para promover o desenvolvimento integral desses alunos. Por meio das linguagens visual, corporal, musical e cênica, a arte proporciona experiências que auxiliam a criatividade, a comunicação, a interação social e o desenvolvimento cognitivo e motor desses alunos.

Dessa forma, este artigo propõe-se a analisar a importância da adaptação curricular no ensino das artes para alunos com TEA e neurodivergentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, favorecendo informações importantes que auxiliam no desenvolvimento cognitivo, motor e sociabilidade durante o período de escolarização.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sob a perspectiva dos alunos com deficiência, transtornos estabelece o direito a escolarização em salas regulares para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

O Transtorno do Espectro Autista envolve alterações no desenvolvimento da comunicação, da interação social e pela presença de padrões de comportamento restrito (APA, 2023). No entanto, as manifestações do transtorno variam muito entre os indivíduos, exigindo uma abordagem educacional individualizada.

Mantoan (2015), afirma que a inclusão escolar implica em mudanças nas práticas pedagógicas, tornando o currículo acessível a todos os alunos, respeitando suas singularidades e potencialidades deles.

A adaptação curricular é uma ferramenta que garante a participação efetiva dos alunos com TEA nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo a educação artística como ferramenta de desenvolvimento.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento humano a arte ocupa um lugar fundamental na formação do indivíduo, pois proporciona experiências estéticas, culturais e expressivas que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Barbosa (2012), a arte favorece a construção da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico, além de ampliar as possibilidades de leitura e interpretação do mundo.

Para estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista), as atividades artísticas podem ser canais muito importantes de comunicação e expressão. Frequentemente, desenhos, pinturas, modelagem e atividades musicais auxiliam esses estudantes a expressarem suas emoções e percepções que não conseguem demonstrar de outra maneira.

Ademais, o ensino das artes estimula as habilidades cognitivas relativas à atenção, memória, planejamento, organização espacial e resolução de problemas, habilidades essenciais para o desempenho escolar.

A ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DAS ARTES

A adaptação curricular refere-se às mudanças nos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação, realizadas para atender às necessidades específicas dos alunos.

No caso do ensino de Arte para alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), essas mudanças podem incluir:

- O uso de recursos visuais;
- instruções objetivas e organizadas em passo a passo;
- certa flexibilização no tempo dedicado as atividades;
- diversificação de materiais e técnicas artísticas;
- adaptação dos estímulos sensoriais;
- valorizar os interesses particulares dos alunos;

TÉCNICAS E MATERIAIS ADAPTADOS

- **Exploração tátil:** Utilize argila, massa de modelar caseira como terras secas como areia ou pérolas de sagu para aqueles que buscam estímulo sensorial.
- **Alternativas à sujeira:** Outras opções de materiais menos sujos: como o giz de cera grosso, canetinhas hidrográficas ou pintura a dedo com tintas mais espessas para alunos com hipersensibilidade tátil.
- **Ajudas técnicas:** Pincéis adaptados com engrossadores de espuma ou usar tesouras vai e vem (com mola) para facilitar a utilização dos estudantes.

ALINHAMENTO COM A BNCC

- **Contextos e Práticas:** Explore o repertório do aluno (hiperfoco) para criar conexões com a cultura local ou global.
- **Materialidades:** Permita que o aluno experimente o espaço tridimensional se o desenho bidimensional for muito abstrato ou frustrante.

CONTRIBUIÇÕES DAS ARTES PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO

Durante a Educação Infantil, o contato com atividades artísticas favorece o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina, da percepção visual, da integração sensorial e do controle corporal.

Atividades como pintura, desenho, recorte, colagem e modelagem exigem precisão e é isso que desenvolve habilidades que serão usadas posteriormente na escrita e em outras tarefas acadêmicas.

Do ponto de vista cognitivo, a Arte estimula processos relacionados à criatividade, imaginação, atenção focada na memória de trabalho. Além disso, fomenta a construção de símbolos e representações que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Essas habilidades tornam-se cada vez mais importantes para o sucesso acadêmico dos alunos do Ensino Fundamental. A continuidade das adaptações curriculares permite que os alunos avancem em sua capacidade de planejamento, interpretação, análise e produção artística.

Assim a educação Artística não deve ser vista como algo a mais apenas, mas como componente curricular que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

ADAPTAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS

Propostas artísticas podem ser compreendidas por alunos com TEA quando de imagens, pictogramas, seqüências visuais e demonstrações práticas são utilizadas

A adaptação de recursos é uma estratégia fundamental para promover a inclusão e o acesso ao currículo para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas adaptações, no contexto da educação

artística, melhoram a compreensão das propostas pedagógicas, aumentam a participação nas atividades e desenvolvem habilidades cognitivas, comunicativas, sociais e expressivas.

As características individuais dos alunos com TEA exigem o uso de estratégias metodológicas que considerem formas diversificadas de apresentação do conteúdo. Recursos visuais como imagens, pictogramas, sequências ilustradas, roteiros visuais e demonstrações práticas ajudam a

Levando em consideração as características específicas de cada aluno diagnosticado com TEA (Transtorno do Espectro Autista), é necessário utilizar estratégias metodológicas que contemplem diferentes formas de apresentação do conteúdo. Recursos visuais, como imagens, pictogramas, sequências ilustradas, roteiros visuais e demonstrações práticas, auxiliam na organização da informação e facilitam a compreensão das instruções, reduzindo possíveis dificuldades relacionadas à comunicação e à interpretação das atividades propostas.

Além dos recursos visuais, as tecnologias educacionais e os materiais manipuláveis ampliam os caminhos pelos quais a aprendizagem pode ocorrer. A atenção, a motivação e o envolvimento dos alunos durante as atividades.

ADAPTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Muitos alunos com (Transtorno do Espectro Autista), se beneficiam de rotinas e cronogramas visuais organizadas com etapas. O professor pode, portanto, desmistificar facilmente o que poderia parecer complicado em pequenas tarefas, facilitando a execução e reduzindo a ansiedade.

Valorizar os interesses específicos dos alunos o que pode aumentar significativamente o engajamento nas atividades artísticas.

ADAPTAÇÃO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação deve levar em consideração o progresso individual de expressão dos alunos. Portfólios, registros fotográficos e observações sistemáticas podem ser usados em conjunto com os instrumentos avaliativos tradicionais.

A adaptação dos processos de avaliação é uma estratégia fundamental para garantir a inclusão e a equidade no contexto educacional. Do ponto de vista da educação inclusiva, a avaliação não deve ser apenas classificatória, mas formativa, levando em consideração as particularidades, as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Nesse sentido, ela vai além da comparação entre os alunos, focando no desenvolvimento individual e no progresso alcançado durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, os instrumentos de avaliação devem ser diversificados para que os alunos possam demonstrar o que sabem e são capazes de fazer de diferentes maneiras. As avaliações tradicionais podem ser complementadas por portfólios, registros fotográficos, observações sistemáticas, produções escritas, apresentações orais, projetos, atividades práticas e autoavaliações. Isso permitirá ao professor realizar uma avaliação contínua do progresso do aluno na realização de seu potencial, bem como identificar as dificuldades que ainda requerem intervenção pedagógica.

Os portfólios assumem uma característica essencial como recurso, pois reúnem evidências do desenvolvimento do aluno ao longo do tempo, além de diversificar as ferramentas de avaliação do processo, também permitem observar as boas práticas no atendimento ao aluno durante o processo de avaliação.

A avaliação adaptada também favorece o planejamento pedagógico, uma vez que fornece informações relevantes para a reorganização das práticas de ensino. Ao identificar os avanços e as necessidades específicas de cada estudante, o professor pode selecionar metodologias, recursos e estratégias mais adequados, promovendo intervenções que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno. Esse processo fortalece a relação entre ensino e avaliação, tornando ambas as ações complementares e voltadas para a melhoria da aprendizagem.

Em outras palavras, a adaptação do processo de avaliação representa o compromisso com uma educação mais inclusiva, democrática e centrada no aluno. Ao utilizar diferentes ferramentas de avaliação e considerando o progresso individual como principal referência, a escola promove práticas mais justas respeitando a diversidade e as oportunidades de aprendizagem.

Essa adaptação dos processos de avaliação é essencial e deve ser sempre lembrado como um pilar da educação inclusiva para além de somente cumprir os protocolos das unidades escolares, pois sabemos que cada vez mais são cobrados e entendemos a necessidade desses, assim como profissionais especializados para a realização das demandas efetivas com os estudantes.

Em vez de focar apenas em notas classificatórias e de rendimento, priorizar uma avaliação formativa e contínua, necessária para acompanhar o ritmo, evolução e as necessidades individuais, sempre focando no progresso e no potencial de cada estudante.

Abordagens assim não apenas garantem equidade, mas também melhoram o planejamento pedagógico contínuo e processo de aprendizagem em primeiro lugar no atendimento.



<https://genialcare.com.br/blog/neurodivergente/09julho2026>

PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

O papel do professor é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. O professor de Arte deve assumir o papel de mediador da aprendizagem, planejando experiências que considerem as necessidades e potencialidades de cada estudante.

Para isso, é necessário treinamento contínuo em educação inclusiva, bem como o treinamento relacionado as características específicas do TEA e metodologias que favorecem a participação de todos os alunos.

De acordo com Freire (1996), o ensino exige respeito pelo conhecimento dos alunos e compromisso com uma prática pedagógica que promova autonomia e emancipação.



www.pensador.com/09dejulho2026

Nesse sentido, a construção de ambientes acolhedores, flexíveis e acessíveis faz da Arte um bom instrumento de inclusão e desenvolvimento.

O Professor como Mediador da Aprendizagem:

Andaimes (Apoio Pedagógico): O professor não simplesmente lança o aluno na atividade artística e espera que ele se vire sozinho. Ele divide a tarefa em etapas menores, oferece apoio direto e gradualmente retira essa ajuda à medida que o aluno ganha confiança. **Parceria com os Serviços de Educação Especial:** Trabalhar com o professor dos Serviços de Educação Especial para alinhar as propostas de arte com o Plano Educacional Individualizado (PEI) desenvolvido para o aluno.

Na Educação Artística, isso significa acolher as expressões estéticas e as formas particulares de comunicação dos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), mesmo que estas se desviem dos padrões "normais" da sala de aula. Oferecer opções: Um exemplo é a escolha entre modelar com argila ou pintar com um pincel grosso. Isso fomenta o protagonismo e a tomada de decisões.

Importância da Educação Continuada: Compreendendo o TEA (Transtorno do Espectro Autista): A educação continuada permite que os professores identifiquem a sobrecarga sensorial nos alunos muito antes de uma crise e antecipem intervenções ambientais.

Metodologias Ativas: Aprender sobre abordagens como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) ajuda os professores a criar aulas de arte acessíveis a todos desde a sua essência, eliminando a necessidade de tarefas "exclusivas" e segregadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, esse estudo demonstrou que a adaptação curricular no ensino de arte transcende o cumprimento de uma exigência legal de uma ferramenta pedagógica de suma importância e se torna indispensável para o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais e certamente para os estudantes dentro do TEA e neurodivergentes. As linguagens artísticas mostraram-se um meio potente de expressão de sentimentos e ideias, facilitando assim, a comunicação e a socialização desses alunos com seus colegas. Conclui-se que, ao respeitar seu ritmo de aprendizagem e as singularidades sensoriais do aluno com TEA, o educador transforma a sala de aula em um ambiente acolhedor, onde a neuro divergência é valorizada.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental representam etapas decisivas para a consolidação dessas habilidades - tornando imprescindível a continuidade de estratégias inclusivas ao longo da trajetória escolar.

Conclui-se que a adaptação curricular no ensino de Arte constitui um instrumento essencial para a efetivação da educação inclusiva, contribuindo para a formação integral dos estudantes com TEA e para a construção de uma escola mais democrática e acessível.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

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

A MÚSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL - UMA NOVA PERSPECTIVA AO PROFESSOR E AO ALUNO

MUSIC IN THE EDUCATIONAL SYSTEM – A NEW PERSPECTIVE FOR TEACHERS AND STUDENTS



ANDREIA DA SILVA MESQUITA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista (2009); Pós graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016); em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial (2019); e em Neuropsicopedagogia Clínica (2023) pela Faculdade Dom Alberto; Professora de Ensino Fundamental I – no Município de São Bernado do Campo EMEB Marineida Meneghelli de Lucca do ano de 2014 a 2022, e no município de São Paulo na EMEF Péricles Eugênio da Silva Ramos, desde o ano de 2013.

RESUMO

Este artigo aborda a importância da música, do estudo e da recreação como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano. Discute-se como a música contribui para o estímulo cognitivo e emocional, o estudo para a formação intelectual e crítica, e a recreação para o bem-estar, a socialização e o equilíbrio emocional. Defende-se a integração equilibrada dessas práticas como estratégia eficaz na promoção de uma educação mais completa, favorecendo a construção de sujeitos autônomos, criativos e preparados para os desafios da vida contemporânea. No ambiente educacional a música é apresentada como elemento fundamental, que contribui com a criatividade e oferece inúmeras possibilidades aos processos de educação. O educando pode aperfeiçoar os ensinamentos sistematizados não apenas na modalidade artística, mas com base em todo conhecimento anterior adquirido pelo aluno, muitas vezes por meio da música, o aperfeiçoamento pode ocorrer em qualquer disciplina da aprendizagem, agregando no processo como um todo. Logo o aluno também pode aproveitar cada vez mais essa nova vertente no processo, afinal, por meio da música é possível compreender os assuntos com mais facilidade, unindo cada cultura, realidades, com o aprendizado e assim adquirindo as informações com excelência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Música; Processo; Lúdico; Autonomia; Desenvolvimento; Integral; Ensino.

ABSTRACT

This article addresses the importance of music, study, and recreation as fundamental elements for the holistic development of the human being. It discusses how music contributes to cognitive and emotional stimulation, study to intellectual and critical development, and recreation to well-being, socialization, and emotional balance. It advocates for the balanced integration of these practices as an effective strategy for promoting a more comprehensive education, fostering the development of autonomous, creative individuals prepared for the challenges of contemporary life. In the educational environment, music is presented as a fundamental element that fosters creativity and offers numerous possibilities for educational processes. Students can refine their understanding of structured lessons—not only within the arts but across all subjects—by drawing upon prior knowledge often gained through music; this enhances the learning process as a whole. Consequently, students can increasingly benefit from this approach, as music facilitates the comprehension of subject matter, bridges diverse cultures and realities with learning, and enables the acquisition of knowledge with excellence.

KEYWORDS: Education; Music; Process; Play-based learning; Autonomy; Development; Holistic; Teaching.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento integral do ser humano envolve múltiplas dimensões que vão além da aquisição de conteúdos acadêmicos. A formação de indivíduos críticos, criativos, sensíveis e socialmente responsáveis exige a articulação entre saberes, práticas e experiências que contemplem o corpo, a mente e as emoções. Nesse contexto, a música, o estudo e a recreação surgem como elementos fundamentais na promoção de uma educação mais ampla e significativa. Cada uma dessas dimensões contribui de maneira única para o processo de aprendizagem e amadurecimento, atuando de forma complementar na formação de sujeitos plenos.

Existem duas faces consideráveis nos modelos de ensino, ou seja, o ensino sistematizado e o ensino informal. O que está entorno do indivíduo desde o momento em que ele nasce, é o que podemos chamar de ensino informal e aquele que mostra a importância de cada pessoa como ser singular. A música faz parte dessa vertente do conhecimento como um formato presente no cotidiano do aluno, antes que ele faça parte de uma instituição educacional. Paulo Freire (1996) apresenta a reflexão de cada ser um ser, e o quanto os educadores precisam ensinar também de formas singulares. Cada aluno chega na escola com um nível de conhecimento diferente e características distintas, portanto a música sendo uma influência no ensino não sistematizado, está se tornando essencial e agregando também no ambiente escolar. Um professor pode utilizar a música como forma explicativa, mesmo cada aluno tendo uma

interpretação diferente em tal atividade, o educador traz em sala um formato lúdico com o objetivo final, assim cada aluno chegará nele em seu tempo, e com sua singularidade. Outro ponto crucial é a música fazer com que o aluno obtenha tal informação mais rapidamente e a mantenha. O som, ritmo, e repetição faz com que o aluno mantenha constância nos aprendizados. A realidade de cada aluno é colocada em parâmetro para que sejam referências para cada educando e a música tem sido um suporte que pode fazer parte de cada dia a dia sem interferir em uma mudança significativa da cultura.

O processo de educação vem sendo estudado e a música é hoje uma das maiores influências positivas dele. Por esse motivo, é o elemento de estudo deste artigo, no qual será apresentada como uma nova perspectiva e fundamental no ambiente educacional nas séries iniciais e adiante. A presente reflexão propõe discutir a relevância e a inter-relação entre essas três práticas, destacando seus benefícios no ambiente educacional e em outras esferas da vida cotidiana.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA, DO ESTUDO E DA RECREAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A música, o estudo e a recreação representam dimensões essenciais no processo de formação integral do ser humano. Cada uma dessas práticas contribui de maneira específica para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sendo fundamentais não apenas no contexto educacional, mas também ao longo de toda a vida.

A música, enquanto linguagem universal, é um poderoso instrumento de expressão e comunicação. Diversas pesquisas apontam que a escuta e a prática musical estimulam áreas importantes do cérebro, favorecendo a concentração, a memória, a criatividade e a sensibilidade emocional. No ambiente educacional, a música pode funcionar como facilitadora da aprendizagem, promovendo o engajamento dos estudantes e fortalecendo vínculos interpessoais por meio de atividades colaborativas.

O estudo, por sua vez, constitui-se como uma atividade estruturante na construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia intelectual. Mais do que a simples memorização de conteúdos, o estudo sistemático incentiva a curiosidade, o raciocínio lógico e a capacidade de analisar criticamente o mundo. Trata-se de um processo contínuo que prepara o indivíduo para enfrentar desafios pessoais, acadêmicos e profissionais com responsabilidade e discernimento.

Já a recreação desempenha um papel igualmente relevante ao proporcionar momentos de descanso, lazer e socialização. Atividades recreativas, especialmente na infância, são fundamentais para o desenvolvimento motor, afetivo e social. No entanto, seu valor se estende a todas as faixas etárias, promovendo o bem-estar, a saúde mental e o equilíbrio emocional. A recreação possibilita a vivência de

regras, o exercício da empatia e o fortalecimento das relações interpessoais, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa.

Importa destacar que essas três dimensões — música, estudo e recreação — não devem ser tratadas de forma isolada. Quando integradas, potencializam-se mutuamente, promovendo um ambiente mais saudável, estimulante e propício à aprendizagem significativa. A inserção equilibrada dessas práticas no cotidiano escolar e familiar favorece o desenvolvimento de sujeitos mais criativos, críticos e sensíveis, preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A construção da educação musical é um processo histórico, cultural e pedagógico que reflete as transformações sociais, as concepções de educação e o papel atribuído à música nos diferentes contextos e períodos. Longe de ser apenas uma prática artística, a educação musical tem se consolidado como um campo de conhecimento essencial à formação integral do ser humano, envolvendo não apenas a aquisição de habilidades musicais, mas também o desenvolvimento da sensibilidade, da escuta, da criatividade e da convivência social.

Historicamente, a música esteve presente nas práticas educativas desde as civilizações antigas, sendo associada ao cultivo da moral, da harmonia e do espírito. No entanto, sua presença nos sistemas formais de ensino foi, por muito tempo, limitada ou voltada exclusivamente à formação técnica. A partir do século XX, com as contribuições de educadores como Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály e Edwin Gordon, a música passou a ser compreendida como um meio de desenvolvimento global da criança, promovendo uma abordagem mais vivencial, lúdica e centrada no aluno.

A construção da educação musical contemporânea implica a superação de visões reducionistas, que restringem a atividades decorativas, pontuais ou extracurriculares. Ela demanda o reconhecimento da música como linguagem e forma de conhecimento, com valor próprio e interdisciplinar. Nesse sentido, sua presença nas instituições de ensino deve ser planejada de forma intencional, contínua e acessível, respeitando os contextos socioculturais e os diferentes modos de fazer e viver a música.

Entre os principais desafios da construção da educação musical estão a formação adequada de professores, a carência de recursos didáticos e instrumentos, a ausência de políticas públicas consistentes e a pouca valorização da disciplina no currículo escolar. A superação desses obstáculos requer investimentos na formação inicial e continuada de educadores musicais, bem como o fortalecimento de uma cultura escolar que compreenda a arte como um direito e uma necessidade para o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Por outro lado, as possibilidades são vastas. A educação musical pode dialogar com diferentes áreas do conhecimento, apoiar práticas inclusivas, valorizar a diversidade cultural e contribuir para a construção da cidadania. Ela permite o reconhecimento das identidades musicais dos alunos, o estímulo à autonomia criadora e a vivência de valores como respeito, cooperação e sensibilidade.

Assim, construir uma educação musical significativa é construir uma educação mais humana, que reconhece a arte como linguagem essencial para expressar, sentir, aprender e transformar. É um compromisso com a formação de sujeitos capazes de ouvir o mundo com mais atenção, interagir com mais empatia e participar da vida coletiva com sensibilidade e consciência crítica.

A música está presente na educação principalmente por meio do formato lúdico de ensinar, sendo inserida dentro dos modelos inovadores nos sistemas educacionais cada vez mais. Em 1930 até meados de 1960, esse ensino era chamado Canto Orfeônico, pois naquela época os estudantes aprendiam e cantavam hinos patrióticos como forma de desenvolvimento cultural. Nas redes privadas a música foi inserida também por outras vertentes como por meio das canções folclóricas, que eram ensinadas e cantadas pelos alunos, e consideradas meios eficientes de ensino desde então (FUKS, 2007). As revoluções que aconteceram nas ciências sociais foram essenciais para que a musicologia fosse se tornando gradativamente uma parte importante na educação, que segundo alguns autores são considerados, certamente, campos de conhecimento que interligados são mais poderosos ((Arroyo, 1998/99; 1999; Kramer, 2000). Anne- Marie Green em 1987 expõe em um dos seus projetos que a música é tão significativa em nosso cotidiano que pode ser considerada um fato social que precisa de mais estudos e aplicações. Conforme a música foi sendo estruturada, ao longo dos anos, mediante as informações anteriores, crianças, adolescentes e jovens, antes mesmo do ensino universitário, dispunham de aulas de músicas, porém sempre voltadas para o aprendizado de algum instrumento musical, voltadas para teorias, técnicas, e habilidades fora do comum, quando então professores começaram a dar aulas particulares para ensinar os educandos, dando a eles também atividades para realizarem em suas casas, sobre culturas. Essa outra face dos exercícios praticados era composta de peças de compositores eruditos, que agregava aos alunos conhecimento sobre épocas e tradições vividas nas sociedades (Dias, 1992).

Campbell e Dickson (2000), falam sobre a música como uma das formas artísticas que mais se evidenciam na humanidade, e leva ao uso da voz, corpo e autoexpressão. De acordo com eles a música nasce com o ser humano, desde o útero, o som das batidas do coração, as respirações, todos esses pontos fazem as pessoas nascerem sensíveis. Bigand (2005) descreve como a música se estabelece no ser humano de forma imperceptível e é comprovado pela neurobiologia que a música auxilia nos processos de aprendizagem.

A EDUCAÇÃO MUSICAL APLICADA

A educação musical aplicada refere-se à prática pedagógica que utiliza a música como instrumento de ensino e desenvolvimento em contextos formais e informais de aprendizagem. Vai além do ensino técnico de instrumentos ou da teoria musical, envolvendo a aplicação da música como recurso interdisciplinar, terapêutico, social e formativo. É uma abordagem que reconhece o potencial da música para transformar experiências educativas e promover o desenvolvimento integral dos indivíduos.

No contexto educacional, a educação musical aplicada estimula o pensamento crítico, a sensibilidade estética, a criatividade e a expressão individual e coletiva. Ao integrar a música ao cotidiano escolar, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem e engajamento dos alunos, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos como autoestima, concentração, empatia e cooperação.

As práticas de educação musical aplicada são diversas: podem incluir atividades de percussão corporal, canto coral, composição coletiva, exploração de sons do ambiente, integração com outras disciplinas (como história, matemática e língua portuguesa), entre outras. Essas experiências promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais de forma lúdica e significativa, despertando o interesse dos estudantes e respeitando seus ritmos e contextos culturais.

Além do espaço escolar, a educação musical aplicada também tem papel importante em projetos sociais, contextos terapêuticos e ações comunitárias. Em instituições voltadas à inclusão social, por exemplo, a música é frequentemente utilizada como meio de expressão para crianças, adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade, promovendo integração, pertencimento e oportunidades de desenvolvimento pessoal e coletivo.

É importante destacar que o êxito da educação musical aplicada depende de uma abordagem pedagógica sensível, planejada e fundamentada. O educador musical precisa compreender tanto os fundamentos musicais quanto os princípios da educação humanizadora, valorizando o processo mais do que o resultado. A formação continuada dos professores, o acesso a materiais didáticos e instrumentos musicais, bem como o reconhecimento da música como componente curricular essencial, são fatores decisivos para a efetividade dessa prática.

Assim, a educação musical aplicada revela-se uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, promovendo não apenas o conhecimento musical, mas também valores como respeito,

escuta, colaboração e liberdade de expressão. Ao ser integrada de maneira intencional e contextualizada às práticas educativas, ela contribui significativamente para uma formação mais completa, sensível e transformadora.

A utilização de músicas para desenvolvimento da alfabetização e letramento tem se tornado uma das áreas de maior aplicabilidade das técnicas de educação musical. A eficácia em sua utilização se baseia na presença cotidiana da música na vida dos educandos e dos educadores, proporcionando diversos fatores de interligação entre professores e alunos, permitindo maior

interatividade entre ambos em sala de aula, e ao despertar o interesse do educando é possível lhe proporcionar maior assimilação dos conteúdos a serem administrados. Logo a qualificação da técnica se torna válida para diferentes tipos de matérias acadêmicas (Feier e Godoz, 2015).

Sobre a utilização de música no processo didático, Sousa (2014) afirma que:

“facilita o processo de aprendizagem, pois incentiva a criatividade do educando através do amplo leque de possibilidades que a música disponibiliza, o educador tem assim que assumir uma postura mais dinâmica e interativa junto ao mesmo, tornando o dia a dia na sala de aula mais divertido, tornando a aprendizagem mais prazerosa, tirando o tédio e as aulas monótonas, propiciando a interação, pois a criança além de aprender brincando, desenvolve ainda relações afetivas, de socialização, cognitivo e torna o aprendizado de qualquer área de conhecimento ainda mais fácil de ser absorvido”

Para Chiarelli (2005), canções não somente auxiliam no desenvolvimento infantil, mas também proporcionam aos educadores bases para realizar seu trabalho de forma interdisciplinar. Porém se tem como desafio a inserção da música, mas sem a utilização direta de aparelhos eletrônicos de uso pessoal, pois estes causam sentimento de individualidade nos educandos, os fazendo retroceder com a atuação em grupo e colaborativa. Os mesmos aparelhos provocam assimilação de canções de gosto pessoal, causando abertura para um desinteresse em estilos mais práticos na didática, como a música popular brasileira e a erudita (Silva, 2008).

Além da necessidade de desvincular os alunos de suas telas usuais, é imprescindível a capacidade do professor de direcionar a música ou o momento musical para o aprendizado do tema proposto em aula, não se tratando somente do som, mas sim da conexão saudável entre estudo e recreação.

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

A musicalização tem se consolidado como uma importante estratégia pedagógica no processo de alfabetização, por favorecer uma aprendizagem significativa, lúdica e motivadora. A utilização da música no contexto escolar extrapola o ensino da linguagem musical, constituindo-se em um recurso didático capaz de potencializar o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional, social e psicomotor das crianças. Dessa forma, sua inserção nas práticas pedagógicas contribui para a formação integral do estudante e para a construção de conhecimentos de maneira contextualizada.

Durante a alfabetização, a música favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, considerada uma das habilidades preditoras do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Por meio de cantigas, parlendas, rimas, jogos sonoros e atividades rítmicas, as crianças desenvolvem a percepção e a discriminação dos sons da fala, identificam sílabas, rimas e fonemas e estabelecem relações entre os sons e sua representação gráfica. Essas experiências ampliam a compreensão do sistema de escrita alfabética e tornam o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso.

De acordo com Magda Soares (2020), alfabetizar envolve muito mais do que ensinar a decodificar letras e palavras; trata-se de possibilitar que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita e faça uso dele em diferentes práticas sociais. Nesse contexto, a musicalização favorece a construção desse conhecimento ao integrar oralidade, escuta, ritmo, linguagem e interação, aproximando os estudantes de diferentes práticas de letramento.

Nessa perspectiva, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) defendem que a criança é sujeito ativo na construção do conhecimento, elaborando hipóteses sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal. As atividades musicais potencializam esse processo investigativo, pois estimulam a observação dos sons, das palavras e de suas regularidades, contribuindo para o avanço das hipóteses de escrita.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e culturais mediadas pelo professor e pelos diferentes instrumentos simbólicos. A música configura-se como uma dessas mediações, promovendo experiências coletivas, favorecendo a comunicação, a expressão de sentimentos, a cooperação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, linguagem e pensamento.

As contribuições da Neurociência também reforçam a importância da musicalização na alfabetização. Segundo Anita Collins (2014) "A música trabalha com as três áreas do cérebro ao mesmo tempo: o córtex motor, o córtex visual e o córtex auditivo." Essa integração neural fortalece as conexões cerebrais relacionadas à atenção, à memória, à linguagem e ao processamento auditivo, habilidades indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Além de favorecer a consciência fonológica, a musicalização estimula a criatividade, a imaginação, o senso crítico, a expressão corporal, a coordenação motora, a percepção e discriminação auditiva, a concentração e a ampliação do vocabulário. Esses aspectos tornam a aprendizagem mais dinâmica e

significativa, contribuindo para que os estudantes desenvolvam competências essenciais para sua trajetória escolar.

Dessa forma, a música deixa de ocupar um espaço apenas recreativo para assumir uma função pedagógica relevante, consolidando-se como um instrumento capaz de favorecer a alfabetização e o letramento. Sua utilização intencional nas práticas educativas possibilita que a criança aprenda de forma prazerosa, participativa e contextualizada, fortalecendo o desenvolvimento da consciência fonológica e contribuindo para a construção da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a musicalização constitui uma estratégia pedagógica de grande relevância no processo de alfabetização, uma vez que favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, da linguagem oral e escrita, da atenção, da memória, da criatividade e das habilidades socioemocionais, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Ao integrar música, estudo e atividades lúdicas, a escola promove experiências que respeitam as diferentes formas de aprender, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças.

As evidências científicas e os estudos na área da Educação e da Neurociência demonstram que a música potencializa as conexões cerebrais relacionadas à aprendizagem, favorecendo a consolidação de conceitos essenciais para a alfabetização. Nesse sentido, sua utilização deixa de representar apenas um recurso recreativo e passa a constituir uma metodologia didática capaz de enriquecer as práticas pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento. Por meio de cantigas, jogos sonoros, rimas e atividades rítmicas, a criança desenvolve competências fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita, especialmente no que se refere à percepção dos sons da fala e à construção da consciência fonológica.

Entretanto, para que a musicalização alcance seus objetivos educacionais, é indispensável que o professor planeje intencionalmente as atividades, articulando-as aos objetivos de aprendizagem e às habilidades previstas no currículo. Isso exige formação continuada, conhecimento sobre as potencialidades da música no contexto escolar e sensibilidade para equilibrar os aspectos lúdicos e pedagógicos, garantindo que a música seja utilizada como instrumento de mediação do conhecimento e não apenas como entretenimento.

Dessa forma, a valorização da musicalização na alfabetização representa um compromisso com uma educação mais humanizadora, inclusiva e transformadora. Ao reconhecer a música como uma linguagem capaz de promover o desenvolvimento integral da criança, amplia-se o potencial das práticas educativas e fortalece-se a construção de aprendizagens significativas. Assim, investir na formação dos educadores

e na inserção consciente da música nas práticas de alfabetização significa proporcionar às crianças oportunidades de aprender com mais autonomia, criatividade, sensibilidade e protagonismo, contribuindo para uma formação sólida e para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Cenários de aprendizagem musical: transformando o olhar.** *Música Hoje - Revista de Pesquisa Musical*. N.5/6, p. 83-103, 1998/1999.
- BIGAND, Emmanuel. **Ouvido afinado. Viver Mente & Cérebro.** Revista de psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento, 2005.
- CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas: inteligências múltiplas na sala de aula.** Tradução: Magda Lopes, 2000.
- CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista *Recreate*, n.3: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2005.
- DIAS, Leila Miralva Martins; QUADROS, João Jr. **Educação musical participativa: um relato de experiência sobre o processo de criação de um Musical partindo dos integrantes do Coral Juvenil,** 2007.
- FEIER, E. S; GODOZ, S. **Relação Entre Música, Alfabetização e Letramento.** Cascavel, UNIVEL, 2015.
- FUKS, Rosa. **A Educação musical da Era Vargas: seus precursores,** 2007.
- SILVA, V. F. **Música na Escola Pública: Desafios e Soluções.** Paraná, Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008
- SOUSA, S. J. A. **Como Usar a Música na Educação Infantil.** Guarabira, UEPB, 2014.
- Anita Collins. **What if every child had music education from birth?** TEDxCanberra, 2014.
- Emilia Ferreiro; Ana Teberosky. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Magda Soares. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2020.
- Lev Vygotsky. *A formação social da mente.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

LITERARY EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD: CONTRIBUTIONS TO COGNITIVE DEVELOPMENT



BEATRIS MARIA MOCELLIN

Graduada em Letras (Português/Inglês) pelas Faculdades Metropolitanas Unidas FMU (1999), graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2017), Licenciada em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde (2025), Pós-Graduada Lato Sensu em Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2013) e Pós-graduada em Educação Especial (2025) pela Faconnect. Professora de Educação Infantil no CEU CEI Quinta do Sol (SP)

RESUMO

O presente artigo discute as experiências literárias na primeira infância e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo das crianças, destacando o papel da literatura infantil como ferramenta essencial no processo de aprendizagem. Considerando a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, fundamenta-se em autores como Vygotsky, Piaget e Wallon, que enfatizam a importância das interações sociais, do imaginário e da linguagem no desenvolvimento infantil. A literatura, nesse contexto, possibilita a ampliação do repertório linguístico, o estímulo à criatividade, à imaginação e ao pensamento simbólico, além de favorecer habilidades cognitivas como atenção, memória e interpretação. A mediação do professor é apresentada como elemento central para a construção de sentidos, uma vez que a leitura compartilhada promove o diálogo, a escuta e a reflexão. Ademais, as experiências literárias contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade desde os primeiros anos de vida, alinhando-se às diretrizes da Educação Infantil previstas na Base Nacional Comum Curricular. Por meio de práticas pedagógicas significativas, como a contação de histórias, a exploração de livros ilustrados e o incentivo ao contato cotidiano com a literatura, a criança é inserida em um universo simbólico que potencializa seu desenvolvimento integral. Conclui-se que a literatura infantil, quando trabalhada de forma intencional e sensível, constitui-se como um importante instrumento para o desenvolvimento

cognitivo na primeira infância, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

Palavras-chave: Literatura infantil; Desenvolvimento cognitivo; Primeira infância; Práticas pedagógicas; Mediação da leitura.

ABSTRACT

This article discusses literary experiences in early childhood and their contributions to children's cognitive development, highlighting the role of children's literature as an essential tool in the learning process. Viewing the child as an active subject in the construction of knowledge, the study draws upon authors such as Vygotsky, Piaget, and Wallon, who emphasize the importance of social interactions, the imagination, and language in child development. In this context, literature enables the expansion of linguistic repertoires and stimulates creativity, imagination, and symbolic thought, while also fostering cognitive skills such as attention, memory, and interpretation. Teacher mediation is presented as a central element in the construction of meaning, as shared reading promotes dialogue, listening, and reflection. Furthermore, literary experiences contribute to the development of autonomy and critical thinking from the earliest years of life, aligning with the Early Childhood Education guidelines set forth in the National Common Curricular Base. Through meaningful pedagogical practices—such as storytelling, the exploration of picture books, and the encouragement of daily contact with literature—the child is immersed in a symbolic universe that enhances their holistic development. The article concludes that children's literature, when approached intentionally and sensitively, serves as a vital instrument for cognitive development in early childhood, fostering meaningful learning and contributing to the formation of critical, creative, and participatory individuals.

Keywords: Children's literature; Cognitive development; Early childhood; Pedagogical practices; Reading mediation.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar central no processo educativo na primeira infância, constituindo-se como um importante instrumento de mediação entre a criança e o mundo simbólico, social e cultural. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições das experiências literárias para o desenvolvimento cognitivo de crianças na Educação Infantil, considerando a literatura como prática pedagógica intencional e significativa. Como objetivos específicos, busca-se compreender de que forma o contato com a literatura favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento simbólico; investigar o papel do professor como mediador das práticas de leitura; e refletir

sobre estratégias pedagógicas que potencializem a formação de leitores desde os primeiros anos de vida. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores clássicos do desenvolvimento infantil, como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon, bem como em estudiosos da literatura infantil e das práticas pedagógicas contemporâneas, articulando teoria e prática para compreender a relevância do tema no contexto educacional.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de valorizar a literatura infantil como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil, superando práticas reducionistas que limitam o uso dos livros a momentos recreativos ou desprovidos de intencionalidade educativa. Em uma sociedade marcada pela aceleração das informações e pela predominância de estímulos tecnológicos, torna-se ainda mais relevante garantir às crianças experiências significativas com a leitura, capazes de estimular a imaginação, o pensamento crítico e a construção de sentidos. Além disso, a literatura contribui para o desenvolvimento cognitivo ao promover habilidades como atenção, memória, linguagem e interpretação, aspectos essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Dessa forma, compreender a importância das experiências literárias desde a primeira infância é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, inclusivas e transformadoras.

Nesse sentido, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as experiências literárias na primeira infância contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças e qual é o papel da mediação pedagógica nesse processo? Essa questão orienta a investigação ao considerar que a simples presença do livro não garante, por si só, aprendizagens significativas, sendo necessário compreender como as interações estabelecidas durante as práticas de leitura influenciam o desenvolvimento infantil. Assim, este estudo busca situar o leitor acerca da relevância da literatura na Educação Infantil, apresentando uma visão global sobre o tema e evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo, capaz de interpretar, imaginar e construir conhecimentos a partir das experiências literárias vivenciadas no ambiente escolar.

LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A literatura infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente na primeira infância, período marcado por intensas transformações no pensamento, na linguagem e na construção de significados. Nesse estágio, a criança encontra-se em um processo ativo de exploração do mundo, no qual as experiências vivenciadas contribuem diretamente para a formação de estruturas cognitivas cada vez mais complexas. De acordo com Jean Piaget, “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas” (PIAGET, 1976), o que reforça a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio.

Nesse contexto, a literatura infantil se apresenta como um recurso privilegiado, pois oferece à criança a possibilidade de vivenciar situações simbólicas que estimulam o raciocínio, a imaginação e a capacidade de resolver problemas. Ao ouvir e interagir com histórias, a criança passa a estabelecer relações entre fatos, personagens e acontecimentos, desenvolvendo habilidades cognitivas fundamentais, como a atenção, a memória e a organização do pensamento. Além disso, as narrativas literárias ampliam o repertório cultural da criança, permitindo que ela entre em contato com diferentes realidades, contextos e perspectivas.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento do pensamento simbólico, característico da fase pré-operatória descrita por Piaget. Nesse período, a criança começa a representar mentalmente objetos e situações, utilizando a linguagem, o desenho e o faz de conta como formas de expressão. A literatura infantil potencializa esse processo ao apresentar histórias que estimulam a imaginação e a capacidade de abstração. Assim, ao se envolver com personagens e enredos, a criança constrói significados, interpreta situações e desenvolve sua capacidade de pensar de forma mais elaborada.

Além disso, a literatura contribui para o desenvolvimento das funções executivas, como o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva e a memória de trabalho. Ao acompanhar uma narrativa, a criança precisa manter a atenção, lembrar-se de informações anteriores e antecipar possíveis desfechos, o que favorece o desenvolvimento dessas habilidades. Dessa forma, a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como um recurso recreativo, mas como um instrumento pedagógico potente, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo de maneira integrada e significativa.

Portanto, ao inserir a literatura de forma intencional no cotidiano da Educação Infantil, o professor possibilita experiências ricas e diversificadas, que contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas especificidades e potencialidades.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS

A mediação do professor constitui-se como um elemento fundamental para que as experiências literárias na Educação Infantil ultrapassem o caráter meramente recreativo e se tornem efetivamente formativas. Nesse sentido, o papel do educador vai além da simples leitura de histórias, envolvendo a criação de situações de interação, diálogo e construção de sentidos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo das crianças. De acordo com Lev Vygotsky, “aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1998), evidenciando que a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, internalizar-se no plano individual.

A partir dessa perspectiva, a mediação docente nas práticas literárias torna-se essencial para a ampliação das capacidades cognitivas da criança. Durante a leitura compartilhada, o professor pode incentivar a participação ativa das crianças por meio de perguntas, antecipações, inferências e interpretações, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da linguagem. Ao questionar,

por exemplo, o que a criança acredita que acontecerá na história ou como determinado personagem se sente, o educador estimula processos cognitivos complexos, como a análise, a síntese e a elaboração de hipóteses.

Além disso, a mediação pedagógica possibilita que a criança atribua significados às narrativas, relacionando-as com suas próprias vivências e experiências. Esse processo é fundamental para a construção do conhecimento, pois permite que o aprendizado seja significativo e contextualizado. Conforme aponta Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996), o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa da criança.

Outro aspecto relevante refere-se à organização do ambiente educativo. O professor, enquanto mediador, deve proporcionar um espaço acolhedor e estimulante, com acesso a diferentes gêneros literários, livros de qualidade e momentos sistemáticos de leitura. A intencionalidade pedagógica é, portanto, indispensável para que a literatura cumpra seu papel formativo. Não se trata apenas de ler histórias, mas de promover experiências literárias significativas, nas quais a criança possa explorar, questionar, imaginar e construir conhecimentos.

Ademais, a mediação também envolve sensibilidade e escuta atenta por parte do educador, respeitando o ritmo, os interesses e as particularidades de cada criança. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, o professor contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade. Assim, a mediação nas experiências literárias configura-se como um processo dinâmico e interativo, que potencializa o desenvolvimento cognitivo e fortalece a formação de leitores desde a primeira infância.

LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O contato com a literatura infantil na primeira infância constitui um dos principais caminhos para o desenvolvimento da linguagem, entendida como um sistema complexo de representação, expressão e interação social. Desde os primeiros anos de vida, a criança está imersa em práticas comunicativas que envolvem a escuta, a fala e, posteriormente, a leitura e a escrita. Nesse processo, a literatura infantil desempenha um papel fundamental ao proporcionar experiências ricas e diversificadas com a linguagem em seus múltiplos usos e funções. Conforme afirma Emilia Ferreiro, “a leitura e a escrita são sistemas de representação da linguagem, não um simples código de transcrição gráfica” (FERREIRO, 2001), evidenciando que o processo de alfabetização vai muito além da decodificação de símbolos.

A literatura infantil, ao apresentar narrativas, poemas, parlendas e cantigas, amplia significativamente o repertório linguístico da criança. Ao ouvir histórias, a criança entra em contato com novas palavras, estruturas sintáticas e formas de organização do discurso, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem oral. Esse processo ocorre de forma natural e significativa, pois está associado ao prazer, à

curiosidade e ao envolvimento emocional com as histórias. Assim, a linguagem deixa de ser apenas um instrumento funcional e passa a ser também um meio de expressão, criação e interação.

Além disso, as experiências literárias favorecem o desenvolvimento da consciência linguística, aspecto essencial para a futura aprendizagem da leitura e da escrita. Ao interagir com textos literários, a criança começa a perceber regularidades na linguagem, identificar sons, reconhecer padrões e compreender que a escrita representa a fala. Esse contato precoce com a cultura escrita contribui para a construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, conforme destacado por Ferreiro em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

Outro aspecto relevante diz respeito à capacidade narrativa, que também é desenvolvida por meio da literatura. Ao ouvir e recontar histórias, a criança aprende a organizar ideias, estabelecer relações de causa e efeito e estruturar sequências lógicas de acontecimentos. Esse processo contribui não apenas para o desenvolvimento da linguagem, mas também para o pensamento cognitivo de forma mais ampla. A narrativa, nesse sentido, atua como uma ferramenta que possibilita à criança compreender o mundo, expressar sentimentos e compartilhar experiências.

Ademais, a mediação do professor é essencial para potencializar o desenvolvimento da linguagem por meio da literatura. Ao promover momentos de leitura compartilhada, incentivar a participação das crianças e valorizar suas produções orais, o educador contribui para a construção de um ambiente linguístico rico e estimulante. Dessa forma, a literatura infantil se consolida como um recurso pedagógico indispensável, capaz de promover o desenvolvimento da linguagem de maneira integrada, significativa e contextualizada, favorecendo a formação de sujeitos comunicativos, críticos e participativos desde a primeira infância.

O IMAGINÁRIO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO SIMBÓLICO

A literatura infantil ocupa um lugar privilegiado na constituição do imaginário infantil, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento do pensamento simbólico na primeira infância. Esse processo é essencial para a construção do conhecimento, uma vez que possibilita à criança representar mentalmente objetos, situações e experiências que não estão imediatamente presentes. Nesse sentido, o imaginário não deve ser compreendido como mera fantasia desvinculada da realidade, mas como uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano. Conforme destaca Henri Wallon, “a emoção é a base sobre a qual se constrói a inteligência” (WALLON, 1975), evidenciando que os aspectos afetivos e cognitivos estão profundamente interligados.

Ao entrar em contato com histórias, personagens e cenários fictícios, a criança é convidada a explorar diferentes possibilidades de interpretação e a construir significados a partir de suas próprias vivências. Esse processo estimula a imaginação, permitindo que a criança recrie a realidade de forma simbólica, atribuindo novos sentidos ao mundo que a cerca. O faz de conta, amplamente presente nas experiências

literárias, é uma das principais manifestações do pensamento simbólico, possibilitando que a criança represente papéis, elabore emoções e organize suas experiências internas.

Além disso, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da capacidade de abstração, uma vez que a criança precisa compreender elementos que não são concretos, como sentimentos, intenções e conflitos vivenciados pelos personagens. Ao acompanhar uma narrativa, a criança passa a identificar relações de causa e efeito, antecipar acontecimentos e interpretar situações, habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, o imaginário atua como um mediador entre o mundo real e o simbólico, favorecendo a construção do pensamento.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão emocional das experiências literárias. As histórias permitem que a criança entre em contato com diferentes emoções, como medo, alegria, tristeza e coragem, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e da compreensão do outro. Ao se identificar com os personagens, a criança aprende a lidar com seus próprios sentimentos, o que fortalece sua segurança emocional e sua capacidade de interação social. Essa relação entre emoção e cognição reforça a ideia de que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo múltiplas dimensões.

Ademais, a atuação do professor como mediador é essencial para potencializar o desenvolvimento do imaginário e do pensamento simbólico. Ao propor atividades como dramatizações, reconto de histórias, criação de finais alternativos e exploração de diferentes linguagens, o educador amplia as possibilidades de expressão da criança, incentivando a criatividade e a autonomia. Dessa forma, a literatura infantil se configura como um espaço de construção simbólica, no qual a criança não apenas escuta histórias, mas também as ressignifica, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas pedagógicas que envolvem a literatura infantil na Educação Infantil devem ser planejadas de forma intencional, sensível e contextualizada, considerando as especificidades do desenvolvimento das crianças e o papel da escola na formação de leitores. Nesse sentido, a literatura não pode ser reduzida a um momento esporádico ou meramente recreativo, mas deve ocupar um lugar central no cotidiano educativo. Conforme destaca Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), o que implica compreender que a experiência com a literatura deve dialogar com a realidade e as vivências das crianças, promovendo aprendizagens significativas.

Uma das principais estratégias pedagógicas é a leitura compartilhada, na qual o professor atua como mediador, conduzindo a interação entre a criança e o texto. Nesse momento, não se trata apenas de ler a história, mas de criar um ambiente de diálogo, no qual as crianças possam expressar opiniões, levantar hipóteses e interpretar os acontecimentos. Essa prática contribui para o desenvolvimento da linguagem,

do pensamento crítico e da capacidade de argumentação. Além disso, a entonação, a expressividade e o uso de recursos visuais pelo professor tornam a experiência mais envolvente e significativa.

Outra prática relevante é a contação de histórias, que valoriza a oralidade e estimula a imaginação. Ao contar histórias sem o uso direto do livro, o professor permite que a criança construa mentalmente as imagens da narrativa, desenvolvendo sua capacidade simbólica e criativa. A dramatização também se destaca como uma estratégia potente, pois possibilita que as crianças vivenciem as histórias de forma ativa, assumindo papéis, explorando emoções e interagindo com os colegas. Essas atividades favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos sociais e emocionais.

A organização do ambiente também é um fator determinante para o sucesso das práticas literárias. A criação de cantinhos de leitura, com livros acessíveis, variados e adequados à faixa etária, estimula o interesse e a autonomia das crianças. É fundamental que o espaço seja acolhedor e convidativo, permitindo que a criança tenha contato frequente com os livros. Além disso, a diversidade de obras é essencial para garantir a representatividade cultural, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

Outro aspecto importante refere-se à seleção dos livros. O professor deve escolher obras de qualidade literária, que apresentem riqueza de linguagem, ilustrações significativas e temáticas relevantes. A literatura infantil deve provocar reflexão, emoção e curiosidade, contribuindo para a formação de leitores críticos desde a infância. Nesse contexto, a intencionalidade pedagógica é o elemento que transforma a leitura em uma experiência formativa, capaz de promover aprendizagens profundas e duradouras.

Portanto, as práticas pedagógicas com literatura na Educação Infantil devem ser compreendidas como ações planejadas e mediadas, que valorizam a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ao integrar a literatura ao cotidiano escolar de forma significativa, o professor contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social das crianças, fortalecendo a formação de indivíduos críticos, criativos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que as experiências literárias na primeira infância desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, constituindo-se como um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao longo da discussão, foi possível compreender que a literatura infantil, quando trabalhada de forma intencional e mediada, ultrapassa o caráter lúdico e se configura como um potente instrumento de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico, da imaginação e das funções cognitivas superiores.

A partir das contribuições teóricas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, foi possível compreender que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Nesse sentido, a literatura infantil se apresenta como uma ferramenta privilegiada, pois

articula essas dimensões ao proporcionar experiências significativas de interação, expressão e construção de sentidos.

Destacou-se, ainda, a importância da mediação do professor como elemento central para potencializar as experiências literárias, garantindo que a criança não seja apenas ouvinte, mas participante ativa no processo de leitura e interpretação. As práticas pedagógicas, quando planejadas com intencionalidade, contribuem para a formação de leitores críticos, criativos e autônomos desde os primeiros anos de vida. Além disso, a valorização da diversidade literária e a organização de ambientes alfabetizadores reforçam o papel da escola como espaço de democratização do acesso à cultura escrita.

Dessa forma, conclui-se que investir em experiências literárias na Educação Infantil é investir no desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens significativas que impactam não apenas o percurso escolar, mas a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que estão inseridos. Por fim, ressalta-se a necessidade de continuidade de estudos e práticas que ampliem o debate sobre a literatura infantil, reconhecendo seu potencial transformador no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

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

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

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

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COMO ENSINAR O QUE É FONTE HISTÓRICA? UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO COMO APOIO AO PROFESSOR



HOW TO TEACH WHAT A HISTORICAL SOURCE IS? A PROPOSAL FOR SYSTEMATIZATION TO SUPPORT TEACHERS

BEATRIZ ALVES REIS

Graduação em História pela Universidade Federal de São Paulo (2022); Mestre em História pela Universidade Federal de São Paulo (2025); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Prof. Antônio de Sampaio Dória.

RESUMO

Este artigo aborda a utilização didática das fontes históricas em sala de aula, fundamentando-se na ampliação do conceito de fonte promovida pela Escola dos Annales, especialmente a partir das contribuições de Jacques Le Goff e sua *História do Imaginário* (1985). O trabalho propõe uma classificação sistemática das fontes históricas em quatro categorias principais — escritas, visuais, materiais e orais — com subdivisões que visam facilitar a transposição pedagógica e o trabalho do professor em sala de aula. Conclui-se que a sistematização das fontes históricas em categorias e subcategorias, aliada a um instrumento de análise estruturado, contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico dos discentes, permitindo-lhes estabelecer diálogos entre passado e presente e compreender a multiplicidade de vestígios que compõem a história humana.

Palavras-chave: fontes históricas; sequência didática; sistematização; ficha de análise.

ABSTRACT

This article addresses the didactic use of historical sources in the classroom, drawing upon the expanded concept of sources championed by the Annales School—particularly through the contributions of Jacques Le Goff and his *History of the Imaginary* (1985). The study proposes a systematic classification of historical sources into four main categories—written, visual, material, and oral—with subdivisions designed to facilitate pedagogical transposition and the teacher's work in the classroom. It concludes that systematizing historical sources into categories and subcategories, combined with a structured analysis

tool, significantly contributes to the development of students' critical historical thinking, enabling them to establish a dialogue between past and present and to understand the multiplicity of traces that constitute human history.

Keywords: historical sources; didactic sequence; systematization; analysis worksheet.

INTRODUÇÃO

O uso de fontes históricas em sala de aula tem se tornado, recentemente, uma ferramenta indispensável para o professor de História. A importância de levar um pedaço do passado para que os alunos possam vê-lo e dialogar sobre ele constitui um passo relevante no processo de alfabetização histórica (SILVA, 2012). Embora esse conceito seja comumente associado ao ensino infantil, pode ser estendido aos demais ciclos, uma vez que o trabalho cotidiano dos professores envolve ensinar o aluno a compreender seu lugar na História e a desenvolver um olhar crítico sobre o passado.

A inserção do aluno no estudo da História por meio de fontes auxilia o professor a superar um dos principais desafios da disciplina: o distanciamento temporal. A dificuldade de imaginar o passado ou de observá-lo, com um olhar atual e muitas vezes superficial, como algo imóvel e intangível, é um dos aspectos mais abstratos do ensino histórico. Nesse sentido, o uso de fontes atua como uma ponte entre o estudante e o passado, além de favorecer a reflexão sobre o que se vê e estimular o aluno a se reconhecer também como sujeito histórico.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre uma sequência didática que possibilite adequar o uso das fontes históricas aos temas das aulas, considerando os diferentes tipos (escrita, oral, visual e material) e suas respectivas adaptações. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) enfatiza a importância de se trabalhar com fontes históricas de modo que o objeto se torne um exercício efetivo para o aluno.

A História, portanto, é fundamental para a formação de conceitos importantes, como o reconhecimento de novas culturas, o exercício da cidadania e a discussão sobre o significado do passado para os dias atuais. A proposta de construção de uma “ficha documental” visa criar um espaço de apoio ao professor, permitindo-lhe utilizar a fonte histórica de maneira orientada com os alunos, considerando os tipos documentais, suas singularidades e a relação com o conteúdo estudado.

A autora Circe Bittencourt (2018) propôs um possível processo de análise histórica documental, que parte da descrição do documento para, em seguida, chegar ao exercício gradativo da crítica documental. Com base nesse processo, pretende-se desenvolver um complemento que oriente o uso das fontes em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

No trabalho do historiador as fontes históricas, também denominadas de documentos históricos, registro ou vestígios, são fundamentais para realização da investigação do passado. Segundo Silva e Silva (2009, p. 158), “tudo produzido pela humanidade no tempo e no espaço”, pode ser considerado uma fonte histórica, pois qualquer vestígio deixado pelos antepassados, seja material ou imaterial, serve como base para a reconstrução do passado e, conseqüentemente, para a produção do conhecimento histórico (idem).

Dessa forma, ao se falar sobre fontes históricas, é necessário ter em mente que não se trata apenas das fontes escritas, mas sim de diversos tipos documentais, conforme o conceito ampliado pela Escola dos Annales. Jacques Le Goff, integrante da terceira geração dessa corrente historiográfica, revolucionou os estudos históricos com a *História do Imaginário* (1985):

Essas imagens não se restringem às que se configuram na produção iconográfica e artística: englobam também o universo das imagens mentais. E se é verdade não haver pensamento sem imagem, tampouco deveremos deixar-nos afogar no oceano de um psiquismo sem limites. As imagens que interessam ao historiador são imagens coletivas, amassadas pelas vicissitudes da história, e que se formam, modificam-se, transformam-se. Expressam-se em palavras e em temas (LE GOFF, 1994).

Nessa passagem, Le Goff destaca a importância de se explorar novas fontes, pois elas revelam aspectos que vão além dos documentos escritos, conferindo relevância às fontes visuais no processo histórico. O prefácio de *Imaginário Medieval* (1985) e outros textos do autor elevam diferentes tipologias documentais ao patamar de importância histórica — algo que, antes da Escola dos Annales, não era bem-visto, pois apenas a fonte escrita gozava de credibilidade entre os historiadores da época.

Refletindo a partir da máxima atribuída a Le Goff de que “tudo é fonte histórica”, como os professores de História devem utilizá-las em sala de aula, considerando que até mesmo o próprio espaço escolar constitui uma fonte histórica? De maneira simples, procurando trazer as fontes e os diálogos que elas estabelecem entre passado e presente para os alunos.

Para tanto, primeiramente é necessário classificar as fontes históricas em seus tipos. Neste artigo, trabalharemos com divisões e algumas subdivisões de cada tipologia documental, percebendo suas semelhanças e diferenças.

Começaremos com a fonte mais clássica para os historiadores: as fontes escritas. Elas são todo documento, oficial ou não oficial, que contenha palavras. Porém, dentro dessa categoria existem diferenças marcantes entre si. A forma de análise de uma carta é distinta da análise de um livro de literatura, cabendo ao educador abordar a especificidade de cada uma. A partir disso, propõe-se pensar em subcategorias para essas fontes em sala de aula, realizando uma transposição pedagógica de forma mais simplificada. Pensemos assim:

Fonte escrita com concretude

- Documentos oficiais (ofícios, leis etc.)

- Revistas
- Jornais
- Cartas
- Diários

Fonte escrita lúdica

- Literatura
- Poemas
- Letras musicais

É importante que o docente reforce qual o subtipo de fonte escrita está sendo trabalhado em sala de aula, distinguindo aquelas que buscam "relatar a realidade" das fontes mais lúdicas, pois ambas exigem abordagens analíticas diferentes.

Quanto às fontes visuais, sua classificação pode ser feita em duas vertentes: as estáticas e as não estáticas, ambas relacionadas à forma como a imagem se apresenta ao nosso olhar. Por exemplo:

Fonte visual estática

- Fotos
- Pinturas
- Grafite

Fonte visual não estática

- Filmes
- Séries
- Documentários

Um aspecto comum a ambas as categorias é sua intenção em retratar a realidade ou o que é lírico. Esse tópico se destaca pela complexidade das análises fotográficas, que podem parecer mais abstratas aos discentes.

As fontes materiais também soam abstratas para os alunos, principalmente porque o olhar contemporâneo para analisar o passado exige maior treinamento. Para descomplicar esse possível embaraço, propõe-se uma divisão baseada no porte:

Fonte material de maior porte

- Prédios
- Estátuas de rua
- Casas

Fonte material de menor porte

- Objetos cotidianos
- Móveis
- Automóveis

Essa divisão propõe que o aluno compreenda que essas fontes são todos os vestígios físicos e objetos deixados pelo homem ao longo da história, conferindo valor de testemunho material também a prédios e outras construções de grande porte.

O último tipo de fonte, a oral, é a mais próxima dos discentes, uma vez que histórias, relatos e contos de seus familiares já estão, comumente, presentes em seu cotidiano. O importante para o docente ao trabalhar com essa fonte é aprender a orientar o aluno, esclarecendo que uma entrevista, principalmente a historiográfica, busca informações específicas, seja sobre a infância, um período da vida ou memórias de como a cidade era antigamente. Tal fonte constitui uma exceção à regra, pois demanda planejamento prévio de entrevista caso seja realizada pelos próprios alunos.

Fonte oral

- Relatos
- Entrevistas
- Contos orais
- Lendas/fábulas

METODOLOGIA

A metodologia deste artigo fundamenta-se em Circe Bittencourt (2018) e Vivian Fernandes Carvalho de Almeida (2015), autoras que discorrem sobre o uso didático de documentos em sala de aula. Bittencourt, em seu texto, aborda a importância e a atenção que o professor deve dedicar a alguns pontos, sendo eles: o tempo de aula, a transposição didática e a necessidade dos procedimentos pedagógicos — ou seja, o ensino do que é uma fonte e como ela nos auxilia a compreender o passado. Almeida reforça os pontos de Bittencourt e levanta questões como a dificuldade do vocabulário e a necessidade de adaptação quando necessária:

Adalberto Marson (1984) propõe que para que se faça uma análise do documento é necessário realizar uma série de indagações ao mesmo. Primeiro é importante entender sobre sua existência, e para isso precisa-se entender o que vem a ser documento? O que ele é capaz de dizer? Por que ele existe ou mesmo quem o fez? Quais eram as circunstâncias e qual a finalidade de sua produção? (ALMEIDA, 2015).

Com base nas ponderações de ambas as autoras e nas questões levantadas por Marson no trecho citado, busca-se auxiliar os alunos com um passo a passo em relação às fontes e melhorar sua interação em sala de aula com os colegas, gerando debates e discussões. O modelo da ficha de análise que será proposto procura abarcar as questões levantadas pelos três autores, constituindo um material de apoio ao professor, facilitando seu trabalho e permitindo-lhe dedicar mais tempo ao preparo e à avaliação das fontes que serão levadas à sala de aula.

COMO TRABALHAR A FONTE HISTÓRICA

O modelo da ficha de análise propõe-se a atingir três objetivos: oferecer apoio ao professor, incentivar o aluno a pesquisar sobre a fonte histórica trabalhada e promover a autonomia do discente ao seguir o passo a passo enquanto pode discutir com os colegas. Para tal fim, a ficha será dividida em sete pontos de análise para preenchimento.

A primeira parte consiste em um sistema de identificação da fonte, considerando seu tipo e subtipo, além de auxiliar o aluno na organização, caso o professor trabalhe com mais de uma fonte em aula. A segunda parte concentra-se na produção da fonte: ano, autor, destinatário ou público-alvo, levantando o contexto histórico de criação daquele item documental.

O terceiro e o quarto trechos são focados no trabalho do historiador, fazendo com que o aluno levante questões e pontos que lhe chamaram a atenção durante a leitura/observação da fonte histórica, porém já o guiando para o que deve ser lido com cuidado e atenção.

O quinto e o sexto pontos estão interligados, pois pensar nas especificidades de cada fonte pode suscitar questões como sua credibilidade e como ela se relaciona a outras fontes. Lembrar os alunos sobre os aspectos particulares de cada tipologia e como isso altera a percepção é importante para o debate em sala de aula.

A ficha encerra-se com a referência bibliográfica, indagando de qual local aquela fonte foi obtida — aspecto de grande importância devido às tecnologias atuais, em que ferramentas de I.A. (inteligência artificial) podem representar problemas, pois os alunos têm perdido o contato com a pesquisa em fontes primárias.

FICHA DE ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS

A. IDENTIFICAÇÃO GERAL DA FONTE

- Código da Fonte: (Ex: F01, F02... ou um código pessoal para organização)

- Tipo de Fonte: (Oral / Escrita / Visual / Material)
- Subtipo:
 - *Se Escrita:* Jornal, Carta, Diário, Lei, Processo Judicial, Livro, Panfleto, etc.
 - *Se Oral:* Entrevista, Testemunho, Depoimento, Lenda.
 - *Se Visual:* Fotografia, Pintura, Charge, Cartaz, Filme, Mapa, Propaganda.
 - *Se Material:* Moeda, Vestuário, Ferramenta, Edifício, Fóssil, Objeto de uso pessoal.
- Título/Nome do Documento: *(Como a fonte é conhecida? Ex: "Carta de Pero Vaz de Caminha", "Fotografia da chegada da família ao aeroporto")*

B. CONTEXTUALIZAÇÃO MATERIAL (DADOS DE "NASCIMENTO")

- Data de Produção: (Quando foi feita? Data exata, aproximada ou período histórico).
- Local de Produção: (Onde foi criada? Cidade, país, região).
- Autor(es) / Emissor(es): (Quem a fez? Nome, grupo social, cargo, instituição - ou é anônimo?).
Importante: o autor pode ser um indivíduo, um grupo ou uma instituição (ex: "Governo Militar").
- Destinatário / Público-alvo: (Para quem era dirigida? Ex: "Para o Rei de Portugal", "Para os fiéis da igreja", "Para toda a população", "Para um amigo íntimo").

C. NATUREZA E OBJETIVO (O "PORQUÊ" DA FONTE)

- Intencionalidade / Primeiro Intuito: (Por que esta fonte foi criada? Qual era o objetivo de quem a produziu? Ex: Informar, vender um produto, educar, entreter, registrar um fato, agradecer a um santo, fazer uma denúncia, legitimar o poder).
- Suporte Material / Forma: (Em que meio físico ela chegou até nós? Ex: Papel, pergaminho, tela, película fotográfica, pedra, digital, fita cassete).
- Estado de Conservação: (Está completa, rasgada, borrada, com partes ilegíveis/inaudíveis/invisíveis?). Isso afeta a leitura que fazemos dela?

D. ANÁLISE DO CONTEÚDO (O QUE ELA DIZ E COMO DIZ)

- Resumo do Conteúdo Principal: (Descreva, com suas palavras, do que trata a fonte).
- Conceitos-Chave e Temas: (Quais são os temas centrais?).
- Linguagem e Discurso: (Como a mensagem é transmitida? Ex: é informal? possui vocabulário da época?).
- O que NÃO está dito? (Silêncios): *Análise crítica.* O que o autor omitiu? O que foi deixado de fora e que poderia ser importante para entender o contexto?

E. PONTOS DE ATENÇÃO PARA CADA TIPO DE FONTE (ESPECIFICIDADES)

- Se for ORAL (Entrevista/Depoimento):
 - *Memória:* O entrevistado tem idade/condição para lembrar bem dos fatos?
 - *Relação pesquisador-entrevistado:* Houve interferência ou direcionamento nas perguntas?
 - *Data da gravação:* (Quando a memória foi registrada? Muitos anos depois do fato?).
- Se for ESCRITA (Documento oficial/carta):

- *Gênero textual*: É narrativo, descritivo, argumentativo?
- *Caligrafia/Diagramação*: A caligrafia ou a forma como o texto está disposto na página diz algo sobre a época ou o autor?
- Se for VISUAL (Fotografia/Pintura/Filme):
 - *Enquadramento e seleção*: O que está no centro da imagem? O que está fora dela? (O fotógrafo/pintor escolheu o que mostrar).
 - *Técnica e cores*: A fotografia é colorida ou P&B? A pintura usa cores vibrantes ou sóbrias? Isso passa uma mensagem.
 - *Legenda/Contexto original*: Onde a imagem foi publicada?
- Se for MATERIAL
 - *Matéria-prima*: De que é feito? (Madeira, ferro, plástico, ouro). Isso indica disponibilidade de recursos e tecnologia.
 - *Função prática*: Para que servia fisicamente?
 - *Desgaste*: Tem marcas de uso? Está quebrado? Isso revela como era utilizado no cotidiano.

F. INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA (O QUE EU POSSO DIZER COM ELA)

- Contexto Histórico mais Amplo: (Que acontecimentos históricos (políticos, econômicos, sociais) estavam ocorrendo na época e se relacionam com esta fonte?).
- Confiabilidade e Limitações: (Esta fonte é confiável para o que quero provar? O autor tinha motivos para mentir, exagerar ou omitir?).
- Relação com outras fontes: (Ela confirma ou contradiz o que outras fontes dizem sobre o mesmo tema?).

G. REFERÊNCIA DO DOCUMENTO (Onde encontrei?)

- (Ex: *Arquivo Nacional, Fundo X, Caixa Y, Documento Z. Ou: Site do Museu, com link e data de acesso. Ou: Entrevista realizada com [Nome] em [Data]*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não está se propondo à realizar uma sequência didática, mas sim um material de apoio aos professores de História, tendo a ficha de análise como um guia para os alunos entenderem como funciona a profissão do historiador, além de permitir trabalhos onde os discentes podem trazer fontes para a escola e fazer a análise com os colegas.

Tendo também para o professor fazer adequações a ficha de análise para as suas turmas, possibilitando algo mais leve e superficial, pensando em apenas alguns pontos da fonte que são interessantes para serem debatidos em sala de aula ou até mesmo de acrescentar novas perguntas ou novas categorias de análise, podendo aumentar o escopo interpretativo dos alunos como quiser.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vivian Fernandes Carvalho de et al. Usos didáticos de documentos no ensino de história. In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA**, 7., 2015, Maringá. Anais... Maringá: UEM, 2015. Disponível em: Anais do CIH UEM. Acesso em: 02 jul. 2026. [1]

BARROS, José Costa D'Assunção. Jacques Le Goff – considerações sobre contribuição para a teoria da história. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 14, n. 21, p. 135-156, 2013. Disponível em: Cadernos de História (PUC Minas). Acesso em: 2 jul. 2026

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez: 2004.

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

BRINCO, N. S.; CABRAL, M. A. da S. Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 55–76, 2020. DOI: 10.20949/rhhj.v9i18.689. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/689>. Acesso em: 2 jul. 2026.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.



FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

TEACHER TRAINING AND ANTI-RACIST PEDAGOGICAL PRACTICE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/2003

BIANCA DE FREITAS PEREIRA NAVARRO

Licenciatura em Pedagogia – Universidade Anhembi Morumbi (2017); Pós-graduação em Psicopedagogia – Universidade Anhembi Morumbi (2021). Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SP.

RESUMO

Este artigo examina a relação entre a formação de professores e a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental, tomando como eixo central os impasses e as conquistas que marcam a implementação da Lei 10.639/2003 nas redes de ensino do país. Conclui-se que a superação dos limites atuais demanda articulação entre reformas curriculares nos cursos de licenciatura, políticas robustas de formação continuada, produção e distribuição de materiais pedagógicos de qualidade e construção de redes de apoio mútuo entre educadores comprometidos com a transformação das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Antirracista; Lei 10.639/2003; Relações Étnico-Raciais; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article examines the relationship between teacher training and the implementation of anti-racist pedagogical practices in Brazilian elementary schools, focusing on the challenges and achievements associated with the implementation of Law 10.639/2003 across the country's school systems. It concludes

that overcoming current limitations requires coordinating curricular reforms in teacher education programs, robust continuing education policies, the production and distribution of high-quality pedagogical materials, and the creation of mutual support networks among educators committed to transforming ethnic-racial relations within the school environment.

Keywords: Teacher Training; Anti-racist Education; Law 10.639/2003; Ethnic-Racial Relations; Elementary Education.

INTRODUÇÃO

Quando a Lei 10.639/2003 foi sancionada, ela carregava consigo a expectativa de que sua promulgação inauguraria uma nova era nas relações entre a escola brasileira e a população negra. A legislação, fruto de décadas de reivindicação do Movimento Negro por uma educação que reconhecesse a centralidade da contribuição africana e afrodescendente na formação da sociedade brasileira, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de Educação Básica do país. Mais de duas décadas após sua aprovação, o balanço de sua implementação é necessariamente complexo: avanços inegáveis coexistem com resistências persistentes, transformações genuínas dividem espaço com mudanças apenas formais, e o entusiasmo de educadores comprometidos contrasta com o despreparo e a insegurança de muitos professores que desejam cumprir a lei, mas não sabem exatamente como fazê-lo.

Sendo assim, esse contraste revela que a efetivação de uma política educacional tão abrangente e estruturalmente desafiadora não depende apenas da existência de um marco legal, por mais importante que ele seja. Depende, sobretudo, dos sujeitos que serão responsáveis por traduzi-lo em práticas concretas no interior das salas de aula: os professores. E aí reside um dos nós mais complexos de todo esse processo. Os professores brasileiros formaram-se, em sua maioria, em cursos de licenciatura que raramente contemplavam a história e a cultura afro-brasileira de maneira substantiva, que silenciavam sobre o racismo estrutural e seus efeitos sobre a educação, e que reproduziam, com frequência, os mesmos padrões eurocêntricos que a Lei 10.639/2003 buscava superar. Chegar ao magistério sem ter sido exposto a essa temática durante a formação inicial significa enfrentar a tarefa de educar para as relações étnico-raciais a partir de lacunas profundas que apenas a formação continuada, quando bem planejada e sistematicamente ofertada, pode ajudar a suprir.

Portanto, a compreensão da formação docente como elemento central para a efetivação da educação antirracista não significa atribuir aos professores a responsabilidade exclusiva por um problema que tem raízes estruturais muito mais amplas. A persistência do racismo no ambiente escolar resulta de dinâmicas históricas e institucionais que transcendem a agência individual de qualquer profissional. No entanto, reconhecer a dimensão estrutural do problema não pode servir de justificativa

para a omissão individual. Cada professor tem, dentro do espaço de sua sala de aula e de seu projeto pedagógico, possibilidades reais de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais justo, acolhedor e comprometido com a dignidade de todos os estudantes. Explorar e potencializar essas possibilidades é exatamente o desafio que este artigo se propõe a examinar.

Nesta lógica, o presente trabalho estrutura-se em torno de três grandes questões: quais são os obstáculos que a formação docente atual coloca para a efetivação da educação antirracista nas escolas de Ensino Fundamental; que experiências formativas inovadoras têm demonstrado potencial para superar esses obstáculos; e que condições institucionais são necessárias para que o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais se consolide de maneira sistemática e transformadora nas escolas brasileiras. A resposta a essas questões, construída a partir da revisão crítica da literatura acadêmica sobre o tema, busca oferecer tanto uma leitura honesta das dificuldades quanto uma perspectiva esperançosa sobre as possibilidades de transformação.

DESENVOLVIMENTO

A formação inicial de professores no Brasil permanece, em grande medida, tributária de um modelo curricular que privilegia os conteúdos disciplinares específicos e as metodologias de ensino em detrimento da reflexão crítica sobre as dimensões políticas, culturais e étnico-raciais da educação. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2019, façam referência à necessidade de que os cursos de licenciatura contemplem a temática das relações étnico-raciais, a implementação efetiva dessa exigência varia enormemente entre as instituições formadoras, dependendo da sensibilidade e do comprometimento de cada curso com a agenda da equidade racial. Pesquisas sobre a formação de professores no Brasil revelam que a maioria dos licenciandos chega ao mercado de trabalho sem ter cursado disciplinas específicas sobre história e cultura afro-brasileira, sem ter desenvolvido competências para lidar com situações de discriminação racial em sala de aula e sem ter refletido criticamente sobre a maneira como o racismo estrutural se manifesta nos conteúdos, nas metodologias e nas relações do ambiente escolar.

Necessariamente, essa lacuna formativa tem consequências diretas sobre a capacidade dos professores de implementar as determinações da Lei 10.639/2003. Quando não se tem conhecimento sólido sobre história africana e afro-brasileira, é difícil incorporar esses conteúdos de maneira consistente e aprofundada no planejamento das aulas. Quando não se refletiu sobre as próprias percepções e preconceitos raciais, é difícil conduzir discussões sobre racismo de maneira aberta e honesta, sem reproduzir inconscientemente as hierarquias que se pretende desconstruir. E quando não se dispõe de repertório metodológico adequado para trabalhar com a diversidade cultural em sala de aula, o resultado frequentemente é uma abordagem superficial, que reduz a riqueza das culturas africanas e afro-

brasileiras a folclore ou a curiosidades exóticas, destituída da profundidade histórica e da complexidade cultural que essas tradições efetivamente possuem.

Nesta ótica, a formação continuada emerge, nesse contexto, como instância estratégica para a superação das lacunas deixadas pela formação inicial. Programas de formação continuada bem planejados têm demonstrado capacidade de transformar significativamente a prática pedagógica de professores que nunca tiveram acesso, durante sua formação, aos conteúdos e às perspectivas necessárias para o trabalho com as relações étnico-raciais. Segundo Munanga (2005, p. 17), para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário que esses programas não se limitem à transmissão de informações históricas e culturais, mas incluam também espaços de reflexão sobre as próprias identidades raciais dos professores, sobre as experiências de discriminação que muitos deles vivenciaram ou testemunharam, e sobre as dimensões afetivas e subjetivas que envolvem o trabalho com um tema tão carregado de significados pessoais e coletivos quanto o racismo.

Sendo assim, torna-se imprescindível que os programas de formação continuada sejam concebidos não como eventos pontuais ou capacitações de curta duração, mas como processos contínuos e progressivos que acompanhem o professor ao longo de sua trajetória profissional. A formação esporádica, restrita a palestras ou oficinas isoladas realizadas em datas simbólicas como o Dia da Consciência Negra, tende a produzir impacto superficial e temporário sobre a prática docente. Em contrapartida, programas que se estendem por semestres ou anos, que criam espaços regulares de estudo coletivo, reflexão e troca de experiências entre professores, e que integram a dimensão teórica com a dimensão prática por meio de pesquisa-ação e supervisão colaborativa, produzem transformações mais profundas e duradouras. Conforme observa Moreira e Candau (2003, p. 156), é precisamente na articulação entre reflexão teórica e prática pedagógica concreta que a formação docente cumpre sua função mais transformadora.

Vale elencar que, um aspecto frequentemente negligenciado nas discussões sobre a implementação da Lei 10.639/2003 é o da dimensão emocional e subjetiva do trabalho de educação antirracista. Falar sobre racismo em sala de aula não é tarefa neutra ou tecnicamente simples: é atividade que mobiliza memórias, afetos, vergonhas, raivas e medos, tanto nos professores quanto nos estudantes. Para os professores negros, conduzir essas discussões frequentemente significa expor-se à vulnerabilidade de compartilhar experiências de discriminação que marcaram suas próprias trajetórias. Para os professores brancos, significa confrontar-se com os privilégios que a cor da pele lhes conferiu, muitas vezes sem que tivessem consciência disso. Essa dimensão emocional do trabalho antirracista raramente é abordada nos programas de formação, deixando os professores despreparados para gerenciar as intensidades afetivas que inevitavelmente surgem quando o tema é tratado com a seriedade que merece.

Contudo, a questão dos materiais didáticos e pedagógicos constitui outro eixo fundamental para a análise dos desafios e possibilidades da educação antirracista no Ensino Fundamental. A

disponibilidade de recursos de qualidade, que apresentem a história e a cultura afro-brasileira de maneira rigorosa, esteticamente valorizada e pedagogicamente estimulante, é condição necessária, ainda que não suficiente, para que os professores possam desenvolver um trabalho consistente com a temática. Nesse sentido, é preocupante constatar que muitos livros didáticos ainda reproduzem representações estereotipadas ou simplificadas da experiência histórica africana e afro-brasileira, apresentando as populações negras predominantemente em situação de vitimização e raramente como agentes históricos ativos, portadores de saberes, estratégias de resistência e contribuições culturais que moldaram profundamente a sociedade brasileira. A revisão crítica e sistemática dos materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras, com base em critérios que priorizem a equidade racial e a representatividade positiva, é tarefa urgente que demanda articulação entre educadores, pesquisadores, editoras e gestores das políticas educacionais.

Do mesmo modo, a questão da representatividade racial no próprio corpo docente das escolas brasileiras merece atenção. Quando estudantes negros convivem cotidianamente com professores negros em posições de autoridade intelectual e afetiva, isso por si só transmite uma mensagem poderosa sobre as possibilidades que se abrem para eles. Inversamente, um corpo docente predominantemente branco que ignora ou trata superficialmente as questões étnico-raciais envia mensagens igualmente poderosa, ainda que inversa. Políticas de acesso e permanência que garantam a presença de professores negros e negras nas escolas brasileiras, especialmente nas posições de liderança pedagógica, são, portanto, parte integrante de uma agenda mais ampla de educação antirracista que não pode ser reduzida à questão dos currículos e dos materiais didáticos.

Pode-se elencar que, as redes de apoio mútuo entre professores comprometidos com a educação antirracista emergem, nas pesquisas sobre experiências exitosas de implementação da Lei 10.639/2003, como elemento de extraordinária importância para a sustentação e o aprofundamento do trabalho pedagógico nessa área. Professores que trabalham isolados, sem interlocutores com quem compartilhar dificuldades, trocar experiências e desenvolver conjuntamente estratégias pedagógicas inovadoras, tendem a esgotar-se diante das resistências institucionais e das demandas emocionais do trabalho antirracista. Quando, ao contrário, conseguem articular-se em coletivos, grupos de estudo ou redes de colaboração, sustentam-se mutuamente e produzem um capital pedagógico coletivo que beneficia não apenas suas práticas individuais, mas o conjunto do ambiente escolar. O papel dos gestores escolares é determinante nesse processo: diretores e coordenadores pedagógicos comprometidos com a educação antirracista podem criar as condições institucionais necessárias para que essas redes se formem e prosperem, dedicando tempo nas reuniões pedagógicas, estimulando projetos coletivos e reconhecendo publicamente a importância do trabalho realizado.

Necessariamente, a intersecção entre raça e outras dimensões da desigualdade social, como classe e gênero, também precisa ser considerada na formação de professores para o trabalho com a temática étnico-racial. A experiência da população negra no Brasil não pode ser compreendida adequadamente sem levar em conta o fato de que o racismo se articula de maneira indissociável com

as desigualdades de classe e com as hierarquias de gênero, produzindo situações de opressão múltipla e simultânea que afetam de maneiras distintas mulheres negras, homens negros, crianças negras de diferentes estratos socioeconômicos e jovens LGBTQIA+ negros. Professores que desenvolvem uma compreensão interseccional das dinâmicas de opressão estão mais bem equipados para reconhecer e responder adequadamente à complexidade das situações que seus estudantes vivenciam, evitando tanto o essencialismo racial que ignora as diferenças internas à população negra quanto o daltonismo racial que pretende que a cor da pele não faz diferença nas oportunidades e experiências de vida dos estudantes.

Além disso, é necessário refletir sobre como o currículo oculto das escolas brasileiras, entendido como o conjunto de mensagens implícitas que a instituição escolar transmite por meio de suas práticas, rotinas, normas e símbolos, frequentemente contradiz os esforços explícitos de educação antirracista. Uma escola que organiza uma semana da consciência negra repleta de atividades culturais, mas cujo cotidiano é marcado por piadas racistas não coibidas, por expectativas diferenciadas em relação ao desempenho de estudantes negros e brancos, por representações enviesadas nos murais e nos materiais de decoração, está enviando mensagens contraditórias que minam o impacto das ações explicitamente antirracistas. Sendo assim, a transformação das práticas pedagógicas deve ser acompanhada de uma revisão crítica da cultura institucional como um todo, o que implica envolver não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar, incluindo funcionários, famílias e os próprios estudantes, num processo de reflexão e mudança.

Em contrapartida, as pesquisas sobre o impacto das práticas pedagógicas antirracistas sobre o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional de estudantes negros oferecem evidências que reforçam o argumento em favor do investimento na formação docente para a educação antirracista. Estudos têm demonstrado que estudantes negros que frequentam escolas onde sua identidade racial é positivamente reconhecida e celebrada, onde a história e a cultura afro-brasileira são tratadas com seriedade e profundidade, e onde os professores demonstram comprometimento genuíno com o combate ao racismo apresentam, em média, maior autoestima, maior motivação para os estudos e melhores indicadores de aprendizagem do que seus pares em escolas que ignoram ou tratam superficialmente essas dimensões. Esses dados sugerem que a educação antirracista não é apenas uma questão de justiça social em sentido abstrato, mas tem implicações concretas e mensuráveis sobre as trajetórias educacionais de estudantes que já acumulam desvantagens históricas. Investir na formação de professores para o trabalho com as relações étnico-raciais é, portanto, investir na melhoria dos resultados educacionais da população negra, um imperativo tanto ético quanto pedagógico.

Ademais, a dimensão comunitária da educação antirracista merece destaque especial no contexto do Ensino Fundamental, onde a escola está inserida em territórios com histórias e culturas específicas que podem e devem ser incorporadas ao trabalho pedagógico. Muitas comunidades negras brasileiras são portadoras de saberes, tradições e memórias que constituem patrimônio cultural inestimável e que raramente encontram espaço de reconhecimento e valorização dentro dos currículos escolares

tradicionais. Professores que se abrem para o diálogo com as comunidades ao redor de suas escolas, que convidam lideranças comunitárias, mestres de capoeira, babalorixás, griots e outros guardiões de saberes tradicionais para participar das atividades escolares, constroem pontes entre a escola e o território que enriquecem imensamente o processo educativo e reforçam nos estudantes o sentimento de pertencimento e orgulho identitário. Essa abertura comunitária da escola não é espontânea nem simples: demanda formação, disposição política e apoio institucional, mas produz resultados que vão muito além do que qualquer livro didático pode oferecer.

Não obstante, é preciso reconhecer que a abertura da escola à comunidade implica também a disposição para lidar com conflitos, tensões e perspectivas divergentes. Comunidades não são homogêneas, e os saberes tradicionais que carregam nem sempre dialogam sem fricção com os conhecimentos científicos e os valores que a escola procura transmitir. O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador capaz de criar espaços de diálogo respeitoso entre diferentes formas de conhecer e compreender o mundo, sem hierarquizá-las de maneira que reproduza as exclusões que a educação antirracista busca superar. Essa mediação exige sensibilidade, conhecimento profundo das culturas em jogo e habilidade para conduzir conversas difíceis de maneira construtiva, competências que precisam ser explicitamente cultivadas nos programas de formação docente.

Vale destacar que, o monitoramento e a avaliação sistemática da implementação da Lei 10.639/2003 nas redes de ensino é tarefa que ainda carece de maior desenvolvimento e consistência no Brasil. Apesar de décadas de vigência da legislação, os sistemas de avaliação educacional raramente incluem indicadores que permitam aferir a efetividade das práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, tornando difícil identificar com precisão os avanços alcançados e os desafios que persistem. A construção de instrumentos avaliativos específicos para essa dimensão da qualidade educacional, que considerem tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos e identitários do processo formativo, é tarefa que demanda colaboração entre pesquisadores, gestores educacionais e movimentos sociais comprometidos com a equidade racial. Sem essa base avaliativa consistente, corre-se o risco de que as políticas de formação continuada sejam desenhadas a partir de percepções intuitivas em vez de evidências robustas, comprometendo sua efetividade e a otimização dos recursos públicos investidos nessa área.

Por fim, cabe refletir sobre a necessidade de que a educação antirracista seja tratada não como política educacional isolada, mas como componente estruturante de um projeto maior de transformação democrática da escola brasileira. A superação das desigualdades raciais no campo educacional está intrinsecamente ligada à superação das desigualdades de financiamento entre redes de ensino, à valorização da carreira docente, à democratização da gestão escolar e à construção de currículos que efetivamente representem a pluralidade cultural do Brasil. Nesse sentido, o investimento na formação de professores para o trabalho com as relações étnico-raciais não é medida pontual ou compensatória, mas parte de uma agenda mais ampla de democratização da educação que exige compromisso político

consistente e de longo prazo por parte do Estado, das universidades, das organizações da sociedade civil e da própria comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da relação entre formação docente e práticas pedagógicas antirracistas no contexto do Ensino Fundamental permite concluir que o Brasil ainda está distante de ter consolidado um sistema educacional verdadeiramente comprometido com a equidade étnico-racial, apesar dos avanços representados pela Lei 10.639/2003 e pelas diretrizes que a complementam. A distância entre as promessas da legislação e as realidades cotidianas de muitas escolas brasileiras é resultado não de má vontade ou incapacidade dos professores, mas de lacunas sistêmicas na formação docente, de insuficiência de materiais pedagógicos adequados, de ausência de políticas institucionais consistentes e de resistências ideológicas que persistem em diferentes setores da sociedade e da própria comunidade educacional.

Ao mesmo tempo, este trabalho buscou iluminar as possibilidades reais de transformação que existem quando as condições necessárias são criadas. Experiências bem-sucedidas de formação continuada, projetos pedagógicos inovadores que colocam a educação antirracista no centro do trabalho escolar, redes de professores comprometidos com a construção de práticas mais justas e inclusivas: todos esses exemplos demonstram que a mudança é possível e que ela acontece quando há investimento real, acompanhamento sistemático e reconhecimento do trabalho dos educadores que se dedicam a essa causa. O desafio é transformar essas experiências pontuais em política educacional consistente e universal, capaz de alcançar cada escola e cada professor do país.

A educação antirracista não é um projeto para um grupo específico de professores especialmente sensibilizados ou para escolas localizadas em territórios de maioria negra. É um projeto para a totalidade do sistema educacional brasileiro, porque o racismo não afeta apenas a população negra: afeta toda a sociedade, deformando as relações humanas, desperdiçando talentos, produzindo injustiças que empobrecem a todos. Uma escola que assume o compromisso com a equidade racial não está fazendo favor a nenhum grupo específico: está cumprindo sua função mais essencial, que é a formação de seres humanos capazes de reconhecer a dignidade de cada pessoa e de construir juntos uma sociedade à altura de suas possibilidades. Os professores que se comprometem com essa tarefa estão, em última análise, comprometidos com o melhor que a educação pode oferecer.

REFERÊNCIAS

BERND, Z. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

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

CAVALLEIRO, E. **Educando antirracismo: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, E. A. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

EVARISTO, C. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). *Representações performáticas brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

JOVINO, I. S. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 209-224.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNIZ, K. S. **Linguagens, identidades e letramentos: práticas educativas na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SANTOS, I. A. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-113.

SANTOS, S. A. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

SCHWARCZ, L. M. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, P. B. G. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 155-172.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: AVANÇOS HISTÓRICOS, DESÁFIOS CONTEMPORÂNEOS PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E ACESSÍVEL



SPECIAL EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION: HISTORICAL ADVANCES, CONTEMPORARY CHALLENGES, AND PERSPECTIVES FOR A DEMOCRATIC AND ACCESSIBLE SCHOOL

BRUNA MARIANA PEREIRA VAZ

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo – Anhanguera Educacional (2009); Licenciatura em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI (2023); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Dom Bosco (2015); Especialista em Neuro aprendizagem (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia (2022); Especialista em Letramento e Alfabetização (2022); Especialista em Educação Infantil pela FAPETEC (2023). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEU CEI Cantos do Amanhecer; Professora na EMEB Edson Mambelli, em Taboão da Serra/SP.

RESUMO

O presente artigo aborda os aspectos conceituais da Educação Especial e da educação inclusiva no Brasil, destacando sua trajetória histórica, avanços legais e desafios contemporâneos para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Discute-se a evolução das concepções sobre deficiência, inicialmente marcadas por práticas assistencialistas e segregadoras, até a consolidação de uma perspectiva baseada nos direitos humanos e na valorização da diversidade. São analisados marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Declaração de Salamanca (1994), que contribuíram para a garantia do direito à educação para todos. O estudo também evidencia a importância da formação docente, da reorganização curricular e do trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multiprofissional no processo de inclusão escolar. Conclui-se que, apesar dos avanços, ainda existem desafios estruturais, pedagógicos e formativos que precisam ser superados para a consolidação de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Jogos e Brincadeiras; Desenvolvimento Infantil

ABSTRACT

This article addresses the conceptual aspects of Special Education and inclusive education in Brazil, highlighting their historical trajectory, legal advancements, and contemporary challenges in realizing a truly inclusive school environment. It discusses the evolution of concepts regarding disability—initially characterized by welfare-oriented and segregating practices—leading to the consolidation of a perspective grounded in human rights and the valuing of diversity. Key legal frameworks are analyzed, such as the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB No. 9.394/96), and the Salamanca Statement (1994), all of which contributed to guaranteeing the right to education for all. The study also underscores the importance of teacher training, curricular reorganization, and collaborative work among schools, families, and multidisciplinary teams within the school inclusion process. It concludes that, despite the progress made, structural, pedagogical, and training-related challenges remain and must be overcome to consolidate an inclusive, democratic, and high-quality education system.

Keywords: Playfulness; Early Childhood Education; Inclusive Education; Games and Play; Child Development

INTRODUÇÃO

A Educação Especial e a educação inclusiva constituem importantes campos de estudo e atuação pedagógica, fundamentados nos princípios da igualdade, da equidade e do respeito à diversidade humana. Ao longo da história, as pessoas com deficiência enfrentaram diferentes formas de exclusão social e educacional, sendo frequentemente privadas do acesso aos direitos básicos de cidadania. Durante muitos séculos, predominou uma visão assistencialista e segregadora, que compreendia a deficiência como uma condição de incapacidade e dependência, justificando o afastamento dessas pessoas dos espaços de convivência social, cultural e escolar. Essa realidade contribuiu para a construção de barreiras que limitaram o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional de milhões de indivíduos.

A partir do século XX, especialmente após os movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, iniciou-se um processo de transformação nas concepções sobre deficiência e inclusão. Gradativamente, a sociedade passou a reconhecer que as limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência não decorrem apenas de suas características individuais, mas também das barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais impostas pelo meio social. Essa mudança de paradigma favoreceu o surgimento de novas políticas públicas voltadas à promoção da acessibilidade, da participação social e da garantia dos direitos educacionais desse público.

No Brasil, a trajetória da Educação Especial é marcada por avanços significativos, impulsionados por movimentos sociais, organizações da sociedade civil e legislações que passaram a assegurar o direito à educação para todos. Instituições como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

(APAEs), criadas na década de 1950, desempenharam papel relevante na ampliação do atendimento às pessoas com deficiência. Entretanto, embora tenham contribuído para o acesso à educação em determinado contexto histórico, essas instituições atuavam em uma perspectiva paralela ao ensino regular, reforçando modelos segregacionistas que hoje vêm sendo gradativamente substituídos por propostas inclusivas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na consolidação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) fortaleceu esse compromisso ao determinar que o atendimento educacional às pessoas com deficiência ocorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), contribuíram significativamente para a construção de uma nova compreensão acerca da inclusão escolar, defendendo o direito de todas as crianças aprenderem juntas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais.

Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como uma proposta pedagógica fundamentada na valorização das diferenças e na construção de ambientes educacionais capazes de acolher a diversidade humana. Mais do que garantir o acesso à escola, a inclusão busca assegurar condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem, reconhecendo que cada estudante possui características, necessidades e potencialidades próprias. Dessa forma, a escola inclusiva deve promover práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e significativas, capazes de atender às múltiplas formas de aprender presentes no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à importância das linguagens corporais no processo de inclusão educacional. O corpo constitui um dos principais instrumentos de interação da criança com o mundo, sendo fundamental para a construção da identidade, da autonomia, da comunicação e da aprendizagem. Autores como Piaget, Vygotsky e Ana Mae Barbosa destacam que as experiências corporais, artísticas e expressivas favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social dos estudantes. Nesse sentido, atividades como dança, teatro, jogos simbólicos, expressão corporal e artes visuais tornam-se recursos pedagógicos importantes para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Da mesma forma, a inclusão escolar de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) exige a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e equipes multiprofissionais. A construção de uma escola inclusiva requer formação continuada dos profissionais da educação, adequação curricular, acessibilidade e desenvolvimento de metodologias que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Assim, a inclusão deixa de ser uma responsabilidade individual do professor e passa a constituir um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar.

Diante desse cenário, torna-se fundamental aprofundar as discussões acerca dos aspectos conceituais da Educação Especial e da inclusão, compreendendo sua evolução histórica, seus

fundamentos legais e seus desafios contemporâneos. Refletir sobre essas questões possibilita compreender a importância da construção de práticas educacionais mais humanizadas, democráticas e inclusivas, capazes de promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com a valorização da diversidade humana.

Por fim, este estudo tem como objetivo analisar os aspectos conceituais da Educação Especial e da educação inclusiva, destacando sua trajetória histórica, a importância das linguagens corporais no processo de aprendizagem e os desafios relacionados à inclusão escolar de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Busca-se, ainda, evidenciar a necessidade de fortalecimento das políticas públicas, da formação docente e das práticas pedagógicas inclusivas como elementos essenciais para a consolidação de uma educação de qualidade para todos.

ASPECTOS CONCEITUAIS A CERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade da Educação Especial e da educação inclusiva no Brasil é marcada por inúmeros desafios, transformações sociais e avanços legislativos que evidenciam a constante necessidade de reorganização das práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência. Durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços sociais e educacionais, sendo vistas sob uma perspectiva assistencialista, segregadora e, muitas vezes, preconceituosa. A deficiência era compreendida como incapacidade, o que contribuiu para o isolamento social desses indivíduos e para a negação de direitos fundamentais, entre eles o direito à educação.

Historicamente, as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência ocorreram por meio de ações filantrópicas e assistenciais, geralmente promovidas por instituições religiosas e organizações beneficentes. Essas práticas possuíam caráter caritativo e médico, buscando “corrigir” ou “adaptar” o indivíduo à sociedade, sem considerar suas potencialidades e direitos enquanto sujeito social. Nesse período, predominava a ideia de que pessoas com deficiência deveriam permanecer em instituições especializadas, afastadas do convívio social e escolar comum.

Somente a partir do processo de industrialização brasileira, especialmente na década de 1930, começaram a surgir discussões mais significativas acerca da necessidade de qualificação profissional e inclusão social dessas pessoas. O crescimento econômico e a expansão do mercado de trabalho impulsionaram a criação de instituições voltadas à formação profissional, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), responsáveis pela preparação de trabalhadores para atender às demandas econômicas e industriais do país. Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de incluir diferentes grupos sociais nos processos de formação profissional, incluindo pessoas com deficiência, embora ainda de maneira bastante limitada.

Entretanto, apesar dos avanços relacionados à formação profissional, as pessoas com deficiência continuavam à margem do sistema educacional regular. A ausência de políticas públicas efetivas voltadas à inclusão escolar fez com que instituições filantrópicas, organizações religiosas e Organizações

Não Governamentais (ONGs) assumissem o papel de oferecer atendimento educacional, clínico e assistencial a esse público. Essas instituições desempenharam importante função social ao atender pessoas que até então estavam excluídas dos espaços educacionais. Contudo, atuavam de forma paralela ao ensino regular, reforçando uma lógica de segregação educacional, na qual os estudantes com deficiência eram encaminhados para escolas e classes especiais, afastados da convivência com os demais alunos.

Foi nesse cenário que surgiu, em 1954, o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), considerado um marco histórico para a Educação Especial no Brasil. Inspirada na National Association for Retarded Children, dos Estados Unidos, a APAE passou a oferecer atendimento educacional, terapêutico e assistencial às pessoas com deficiência intelectual. A criação dessas associações representou um avanço significativo para a época, pois proporcionou maior visibilidade às pessoas com deficiência e ampliou as discussões sobre a necessidade de políticas públicas específicas para esse público. Além disso, a mobilização das famílias contribuiu para fortalecer a luta pelos direitos das pessoas com deficiência e pela ampliação do acesso à educação.

Nas décadas seguintes, especialmente a partir dos movimentos sociais e das discussões internacionais sobre direitos humanos, novas concepções acerca da deficiência começaram a surgir. A visão médica e assistencialista foi gradativamente substituída por uma perspectiva social e inclusiva, que compreende a deficiência não como limitação individual, mas como resultado das barreiras impostas pela sociedade. Dessa forma, passou-se a defender que as pessoas com deficiência têm direito à participação plena em todos os espaços sociais, inclusive na escola regular.

No Brasil, importantes avanços legais fortaleceram a educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 reforçou o direito das pessoas com deficiência à educação preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo mudanças significativas nas políticas educacionais brasileiras.

Além disso, documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) contribuíram fortemente para o fortalecimento das políticas inclusivas, ao defender que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais. A partir dessas influências, a inclusão escolar passou a ser compreendida como um processo que busca garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes no ambiente escolar.

Segundo Ferreira e Ferreira (2004), a articulação entre instituições especializadas e a rede regular de ensino tornou-se fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Os autores destacam que a inclusão escolar beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar, pois promove valores como respeito, empatia, solidariedade e valorização das diferenças humanas. O convívio entre alunos com e sem deficiência favorece o desenvolvimento social

e emocional de todos os envolvidos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

Nesse contexto, o papel da escola torna-se essencial na promoção da inclusão. A instituição escolar precisa adaptar suas práticas pedagógicas, reorganizar espaços, flexibilizar currículos e garantir acessibilidade física, pedagógica e comunicacional. A inclusão escolar exige uma mudança de paradigma, rompendo com modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização dos alunos. Conforme Mantoan (2003), a escola inclusiva deve reconhecer e valorizar as diferenças, compreendendo que cada estudante possui características, tempos e formas próprias de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à formação continuada dos professores e profissionais da educação. Muitos educadores ainda se sentem inseguros diante das demandas da inclusão escolar, principalmente pela falta de preparo durante sua formação inicial. Dessa forma, torna-se fundamental investir em políticas públicas que garantam formação continuada, suporte pedagógico e condições adequadas de trabalho aos profissionais da educação. A inclusão não depende apenas da boa vontade do professor, mas de ações coletivas e estruturais que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

Além disso, as concepções contemporâneas sobre Educação Especial apontam para a necessidade de um trabalho intersetorial envolvendo educação, saúde, assistência social e mercado de trabalho. A inclusão escolar deve estar articulada a políticas públicas capazes de garantir atendimento educacional especializado, acompanhamento multiprofissional, acessibilidade e oportunidades de participação social e profissional para as pessoas com deficiência. Assim, a inclusão deixa de ser responsabilidade exclusiva da escola e passa a constituir um compromisso coletivo da sociedade.

Portanto, percebe-se que a trajetória da Educação Especial e inclusiva no Brasil é resultado de lutas sociais, avanços legislativos e transformações culturais que buscam assegurar o direito à educação para todos. Apesar dos progressos alcançados, ainda existem desafios relacionados à efetivação das políticas inclusivas, à valorização dos profissionais da educação e à construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes. Dessa forma, torna-se fundamental continuar investindo em ações que fortaleçam a inclusão escolar, promovam acessibilidade e garantam uma educação verdadeiramente democrática, humanizada e comprometida com a valorização da diversidade humana.

A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com a educadora Ana Mae Barbosa na abordagem triangular no ensino de artes em três eixos norteadores que consistem em: Contextualizar- conhecer a contextualização histórica, Fazer artístico- fazer arte, Apreciação artística- contemplação da obra de arte,

Esses eixos norteadores, usados atualmente na arte educação, contribuem significativamente no processo de construção do conhecimento da criança, pois através deles elas terão a capacidade de ler, interpretar diferentes tipos de linguagens e imagens tanto no universo artístico como na mídia.

Cada criança é única e na sala de aula onde há tantas descobertas a serem vividas, é nos professores que todas depositam confiança para iniciar a grande caminhada em direção ao mundo do conhecimento de si, do outro e de tudo a sua volta. Inicialmente a criança começa a observar o próprio corpo, buscando compreender a própria identidade.

“Valorizamos o corpo quando compreendemos que o ser humano se desenvolve plenamente por meio da sua existência motora/sensorial. Isso envolve a capacidade de movimentar-se e reconhecer o corpo como identidade pessoal”. Vazquez (op. Cit., p. 51)

Partindo desta análise pensamos no espaço escolar como facilitador no processo de aquisição do conhecimento de mundo, considerando que:” O movimento é traço de todas as atividades humanas” (CUNHA, org. p. 243)

De acordo com Piaget a construção do conhecimento se dá pela ação sobre as coisas, onde a criança interage com o objeto, dando novos significados, reconstruindo o mundo de acordo com o que já é capaz de entender. As fases do desenvolvimento são: Período sensório motor, que inicia a partir do nascimento até os dois anos, onde a criança relaciona tudo com o seu corpo. Existem três fases que compõem esse período que são:

Primeiros dois meses da vida, dados pela exploração sensorial da criança onde ela começa a conhecer o mundo por instintos e emoções.

Fase dos três até os seis meses: onde são desenvolvidos hábitos motores e dá-se início a organização da percepção motora, onde a criança começa a ver o mundo de maneira visual e auditiva.

Fase dos sete meses aos dois anos: caracteriza-se pela inteligência onde a criança vai aprimorar esquemas de ação na medida em que manipula objetos adquirindo conhecimento e estabelecendo relações entre eles. A partir desta fase a criança age de forma intencional para alcançar os objetivos, construindo categorias de ação.

Nos períodos seguintes as crianças passam a desenvolver noções de pensamentos, na área afetiva surgem sentimentos que indicam preferência ou indiferença, sucesso ou fracasso devido a sua consciência que começa a se desenvolver.

No período pré-operatório dividido em duas partes que variam entre dois até sete anos Piaget descreve o aparecimento e desenvolvimento da linguagem verbal (fala), na primeira parte a criança desenvolve o pensamento representativo como parte da função simbólica ampliando as possibilidades de comunicação da criança. Na segunda parte que vai dos quatro aos sete anos, tem como foco o raciocínio intuitivo onde a criança atribui vida aos objetos, imaginando que tudo possui vida.

Piaget propõe aos docentes que elaborem atividades que estimulem o movimento os sentidos, atenção, convívio em grupo e prática de jogos simbólicos.

Período operatório inicia-se aos sete anos onde é desenvolvida a formação das operações concretas e formais.

Partindo do conhecimento obtido de como a criança aprende e se desenvolve em cada etapa da infância, compreendemos que, isso implica na forma de como interage com o meio e os colegas na busca por interpretar o mundo em todas as áreas, principalmente quando estamos falando de movimento.

“É necessário enfatizar para a criança, desde pequena, que seu corpo se comunica, tem necessidades, desejos, possibilidades e que o melhor campo para explorá-las é pelo convívio harmonioso com seu corpo, estimulando-a a representar o mundo, aprendendo a sobreviver nele e a elaborar suas questões pelo viés da cultura, da arte e do conhecimento, contrabalançando uma forma de ver e estar no mundo que prioriza demasiadamente as experiências exatas e a racionalidade em detrimentos” (CUNHA, Suzana Rangel Vieira 2012, pag. 173).

A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Por meio de atividades lúdicas, a dança contribui para a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade, para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência crítica e à construção de sua imagem corporal, fatores que são importantíssimos para o crescimento individual e a consciência social da criança. Nessas atividades coletivas, as improvisações em dança dão oportunidade para a criança experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas no seu relacionamento com os outros.

Quando interage o estudante pode reconhecer identificações e diferenças, sempre procurando entender e coordenar as múltiplas facetas e habilidades com o espírito de cooperação e de respeito. No planejamento de suas aulas, o professor deve levar em consideração o desenvolvimento motor da criança, observando suas ações físicas e habilidades naturais.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

A inclusão escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representa um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais na contemporaneidade. Garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa desses estudantes na escola regular exige mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais por parte de toda a comunidade escolar. Nesse contexto, a inclusão não se limita apenas à matrícula do aluno na rede regular de ensino, mas envolve a construção de práticas educativas capazes de respeitar as singularidades, potencialidades e necessidades específicas de cada estudante.

Para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é necessário que toda a equipe escolar compreenda e implemente princípios fundamentados no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na promoção da equidade educacional. A inclusão escolar requer ações coletivas que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno, possibilitando sua participação ativa nas atividades pedagógicas, sociais e culturais da escola. Dessa maneira, a instituição de ensino precisa criar estratégias que garantam não apenas a permanência física do estudante no ambiente escolar, mas também sua participação efetiva nos processos de aprendizagem e convivência social.

Entre os principais desafios enfrentados pelas escolas regulares na inclusão de alunos com TGD destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a reorganização das metodologias de ensino, a adaptação curricular e a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Salgado (2008) e Silva (2011), o professor exerce papel fundamental no desenvolvimento do processo inclusivo,

sendo responsável por mediar a aprendizagem e promover condições adequadas para o desenvolvimento global do estudante.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), as atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar possuem grande influência no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Dessa forma, o planejamento pedagógico precisa considerar as necessidades individuais dos estudantes com TGD, utilizando metodologias diversificadas, recursos adaptados e estratégias que favoreçam a participação e o aprendizado significativo.

Os dados apresentados nas pesquisas evidenciam que muitos profissionais da educação reconhecem a necessidade de formação específica para atuar com alunos com TGD. Uma das participantes da pesquisa destaca que “é preciso receber formação contínua”, evidenciando a preocupação dos educadores com o preparo profissional necessário para atender às demandas da inclusão escolar. Nesse sentido, Sassaki (2003) afirma que a formação continuada constitui um dos principais caminhos para o fortalecimento das práticas inclusivas, pois possibilita ao professor compreender melhor as especificidades dos alunos e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficientes.

Entretanto, apesar do reconhecimento da importância da formação profissional, ainda é possível perceber o despreparo de muitos professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação diante das demandas da inclusão escolar. Essa realidade reflete diretamente nas práticas pedagógicas e, muitas vezes, dificulta o processo de aprendizagem e socialização dos alunos com TGD. A ausência de formação adequada, aliada à falta de recursos pedagógicos e apoio institucional, gera insegurança nos educadores e limita a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de reorganização das metodologias de ensino. A escola inclusiva precisa romper com práticas tradicionais e padronizadas, compreendendo que os alunos aprendem de maneiras diferentes e em tempos distintos. Assim, torna-se fundamental desenvolver estratégias pedagógicas flexíveis, capazes de atender às especificidades dos estudantes com TGD, respeitando seus limites e potencializando suas habilidades.

Além disso, o apoio da família e da equipe multidisciplinar é indispensável para o sucesso da inclusão escolar. O trabalho articulado entre professores, gestores, coordenadores pedagógicos, psicólogos, fonoaudiólogos e familiares contribui para o desenvolvimento integral do aluno e fortalece o processo educativo. A inclusão escolar deve ser compreendida como responsabilidade coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar na construção de um ambiente acolhedor, participativo e acessível.

Portanto, a inclusão escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento exige comprometimento, sensibilidade e constante reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Mais do que adaptar conteúdos, é necessário promover mudanças nas atitudes, nas relações e na organização da escola, garantindo que todos os estudantes tenham direito à aprendizagem, à convivência social e ao desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, a educação

inclusiva contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, humana e respeitosa às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos aspectos conceituais, históricos e legais da Educação Especial e da educação inclusiva permite compreender que esse campo não é estático, mas resultado de um processo contínuo de transformações sociais, políticas e pedagógicas. Ao longo da história, observa-se uma mudança significativa na forma de compreender a deficiência, que deixa de ser vista exclusivamente sob uma ótica médica e assistencialista e passa a ser entendida como uma condição atravessada por fatores sociais, culturais e educacionais. Essa mudança representa um avanço importante na construção de uma sociedade que reconhece a diversidade como parte constitutiva da condição humana.

Nesse sentido, a consolidação da educação inclusiva no Brasil está diretamente relacionada às lutas sociais e aos marcos legais que garantiram o direito à educação para todos. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Declaração de Salamanca (1994) são fundamentais nesse processo, pois reafirmam o compromisso do Estado e da sociedade com uma educação democrática, acessível e equitativa. No entanto, a existência de leis, por si só, não garante a efetivação da inclusão, sendo necessário transformar essas diretrizes em práticas concretas no cotidiano escolar.

Apesar dos avanços conquistados, ainda se evidenciam inúmeros desafios para a implementação plena da inclusão escolar. Entre eles, destacam-se as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, além das dificuldades relacionadas à falta de recursos pedagógicos adequados e à insuficiente formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Esses elementos impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, dificultando a participação efetiva dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Outro ponto essencial refere-se à necessidade de resignificação das práticas pedagógicas. A escola inclusiva exige uma ruptura com modelos tradicionais de ensino baseados na padronização e na homogeneização dos estudantes, reconhecendo que cada sujeito aprende de maneira singular, em ritmos e condições distintas. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve ser flexível, diversificado e centrado nas potencialidades dos alunos, e não apenas em suas limitações. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador do conhecimento, sendo responsável por criar estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos.

Além disso, a efetivação da inclusão escolar depende fortemente do trabalho coletivo e interdisciplinar. A participação da família, da equipe gestora, dos professores e de profissionais de outras áreas, como saúde e assistência social, é fundamental para garantir um atendimento mais completo e humanizado. A inclusão não pode ser compreendida como uma tarefa individual, mas como uma construção coletiva que envolve corresponsabilidade e compromisso social.

É importante destacar também que a inclusão escolar contribui não apenas para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, mas para toda a comunidade escolar. O convívio com a diversidade favorece a construção de valores como respeito, empatia, solidariedade e justiça social, promovendo uma formação mais humana e cidadã. Assim, a escola inclusiva se torna um espaço privilegiado de aprendizagem não apenas acadêmica, mas também ética e social.

Dessa forma, conclui-se que a Educação Especial e a educação inclusiva representam um campo em constante evolução, que exige reflexão crítica, compromisso político e investimento contínuo em políticas públicas educacionais. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva ainda é um desafio, mas também uma necessidade urgente diante das desigualdades existentes. Caminhar em direção à inclusão significa romper com práticas excludentes, valorizar as diferenças e garantir que todos os estudantes tenham assegurado o direito de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades. Assim, a inclusão escolar consolida-se como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e socialmente comprometida com a dignidade humana.

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 em: 06 abril. 2022
- _____. **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: 06 abril. 2026
- 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.
- CATÓLICA ON-LINE. **A Importância da Linguagem Corporal na Educação**, Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/17-pedagogia.pdf>> acesso em: 06 abril. 2026
- CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. 3ed. São Paulo: Summus, 1991.
- 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.
- HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 2ed. São Paulo: Ática, 1995.
- MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- NOVA ESCOLA. **A Linguagem do corpo**, Disponível em: < <http://acervo.novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/linguagem-corpo-429693.shtml>> acesso em: 06 abril. 2026

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PILLAR, Analice Dutra Pillar. **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ed. Porto Alegre: Mediação 2014

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio SEDUC. **Linguagem Corporal Movimento Corporal na Escola** Rodolfo Trechaud Curvo, Disponível em:< <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Linguagem-Corporal-Movimento-corporal-na-Escola-Rodolfo-Trechaud-Curvo.aspx>> acesso em: 06 maio. 2026

COGNITIVISMO E SOCIOCOGNITIVISMO: A PRODUÇÃO DE SENTIDO NO CARÁTER ANEDÓTICO DA CRÔNICA



COGNITIVISM AND SOCIOCOGNITIVISM: MEANING CONSTRUCTION IN THE ANECDOTAL NATURE OF THE *CRÔNICA*

BRUNO GARCIA TERRA

Graduado em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em 2016, e em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), em 2023. Professor da Rede Municipal de São Paulo. Área de atuação: Literatura Portuguesa e Educação.

RESUMO

Pretendemos, no presente artigo, abordar e refletir sobre a evolução na forma de entender a relação entre linguagem e mundo, os estudos nos quais se baseavam o cognitivismo clássico, o desenvolvimento da concepção de linguagem no mundo a partir de vertentes de diversas áreas do estudo da língua na sociedade, até a definição de sociocognitivismo. Para isso, utilizaremos como base principal os textos de Maria Margarida Salomão, “Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivismo da referência”, e de Ingedore Villaça Koch e Maria Luiza Cunha-Lima, “Do cognitivismo ao sociocognitivismo”. Para explicitar os aspectos teóricos extraídos desses importantes estudos, utilizaremos exemplos retirados de três crônicas de Fernando Sabino, por ser um gênero muito próximo da comunicação oral, de caráter anedótico e escrita leve, como um de seus precursores – cânone da nossa literatura, José de Alencar – assinava, “ao correr da pena”.

Palavras-chave: Linguagem; Mundo; Cognitivismo; Sociocognitivismo.

ABSTRACT

In this article, we aim to address and reflect upon the evolution in the understanding of the relationship between language and the world—ranging from the studies underpinning classical cognitivism and the development of the concept of language-in-the-world (drawing on various strands of the study of language

in society) to the definition of sociocognitivism. To this end, we primarily draw upon the texts "Reason, Realism, and Truth: What the Sociocognitive Study of Reference Teaches Us" by Maria Margarida Salomão, and "From Cognitivism to Sociocognitivism" by Ingedore Villaça Koch and Maria Luiza Cunha-Lima. To illustrate the theoretical aspects derived from these significant studies, we use examples from three **crônicas** (short, informal essays) by Fernando Sabino. This genre is chosen because it closely resembles oral communication, is often anecdotal in nature, and features a light writing style—written, as a literary canon and precursor like José de Alencar used to describe it, "as the pen flows" (**ao correr da pena**).

Keywords: Language; World; Cognitivism; Sociocognitivism.

INTRODUÇÃO

Tanto Salomão (2005) quanto Koch e Cunha-Lima (2004), tratam basicamente da relação entre linguagem e mundo, ao mesmo tempo em que abordam a evolução dos estudos sociocognitivos. Os textos têm praticamente a mesma estrutura, como sugere o desenvolvimento dos estudos de linguagem e o próprio trabalho de Koch e Cunha-Lima: "Do cognitivismo ao sociocognitivismo". Os trabalhos aqui citados foram escolhidos como base porque expõem a necessidade de o aspecto social ser incorporado ao cognitivismo clássico, que via a linguagem como suficiente para a comunicação – muitas vezes considerada como mero meio de transmitir informação, desconsiderando qualquer aspecto social, de forma que a verdade era tida como representação simbólica.

O cognitivismo clássico compreendia a mente humana como uma espécie de sistema autônomo de processamento de informações, relativamente independente das práticas sociais e da interação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a linguagem era frequentemente entendida como instrumento de representação objetiva do mundo, responsável pela transmissão de conteúdos previamente organizados mentalmente. Tal concepção contribuiu significativamente para os estudos da cognição, mas revelou-se insuficiente para explicar fenômenos comunicativos marcados pela ambiguidade, pela inferência e pela negociação de sentidos presentes nas interações reais.

A partir do desenvolvimento de estudos provenientes de áreas como a Linguística Textual, a Análise da Conversação, a Antropologia Cognitiva e a Neurobiologia, fortaleceu-se gradualmente uma compreensão mais dinâmica da relação entre linguagem, mente e sociedade. O sociocognitivismo surge justamente nesse contexto, propondo que os processos cognitivos não podem ser dissociados das práticas sociais, culturais e interacionais nas quais os sujeitos estão inseridos.

Além da relevância teórica dos estudos sociocognitivistas para a compreensão da linguagem, a escolha da crônica como corpus de análise revela-se especialmente pertinente por se tratar de um gênero profundamente vinculado às práticas sociais e à interação cotidiana. A linguagem presente na crônica aproxima-se frequentemente da oralidade, mobilizando experiências compartilhadas, inferências e conhecimentos socioculturais que exigem participação ativa do leitor para a construção do sentido.

Nesse contexto, o caráter anedótico presente em muitas crônicas de Fernando Sabino evidencia a impossibilidade de compreender a linguagem apenas como simples representação objetiva do mundo. O humor, a ironia e os mal-entendidos explorados pelo autor dependem diretamente da ativação de conhecimentos prévios, da interação entre interlocutores e da capacidade de negociação de sentidos durante a cena comunicativa.

DESENVOLVIMENTO

Em nosso artigo, temos como principal objetivo refletir sobre a importância de os aspectos interacionais e sociais serem considerados como parte relevante para o sucesso da ação comunicativa. Além dessa relação conjunta essencial para nossa comunicação, pretendemos ressaltar outros fatores que influenciam positivamente a relação entre linguagem e mundo comunicativamente validada, como: a experiência, a interação, a informação, o espaço corporativo, entre outras formas que contribuem para tal relação.

Considerando que a Linguística Textual se preocupa com a linguagem e a sua relação com o mundo, faz-se necessário refletir como a ação comunicativa é construída através desse amálgama entre mente e mundo social. Visamos apresentar como variados fatores contribuem para a produção de sentido do texto, ressaltando a importância da interação dos participantes na cena comunicativa.

Em resumo, pretendemos mostrar a relevância dos estudos sociocognitivistas (vale salientar o valor das investigações de algumas áreas da ciência, como a neurobiologia, a antropologia, e a linguística) para a produção de sentido, para preencher o abismo antes existente entre linguagem/mente e mundo, defendida pelo cognitivismo clássico; a importância dos fatores externos, assim como a ação conjunta entre os participantes e sua experiência na cena comunicativa.

Essa mudança de perspectiva altera profundamente a forma de compreender a produção de sentido. O entendimento deixa de ser concebido como simples decodificação de mensagens previamente prontas e passa a ser compreendido como atividade colaborativa construída pelos participantes da interação. Assim, fatores como contexto, memória discursiva, experiência sociocultural e inferência tornam-se fundamentais para o funcionamento da linguagem.

Nesse sentido, os estudos sociocognitivistas contribuem para superar dicotomias tradicionais entre sujeito e mundo, linguagem e realidade, cognição e sociedade. A linguagem passa a ser compreendida como prática social situada, constantemente reconstruída pelos sujeitos em suas experiências comunicativas cotidianas.

Notamos que a crônica é um gênero no qual abundam exemplos em que o sentido seria prejudicado se não levássemos em conta a participação ativa dos indivíduos em comunicação, além do envolvimento de questões sociais do mundo, partilhando a ideia de Salomão de “não ser o conhecimento partilhado suficiente para a compreensão”.

Se lemos uma crônica como um simples meio de comunicação, ação cujo fim seria o de transmitir uma informação ou mensagem, estaríamos reduzidos a um nível de compreensão muito pobre, tendo em vista que a literatura, assim como situações que vivemos em nosso cotidiano, por si só, sugerem que ativemos nossa experiência, interpretação e conhecimento de mundo para os possíveis sentidos que

podemos criar a partir de um texto. Optamos, em nossa análise, pelo gênero crônica, por estar próximo da linguagem oral e por apresentar situações semelhantes à nossa real comunicação no cotidiano, suscitando também o papel ativo do participante/leitor para a compreensão do caráter anedótico que constantemente encontramos nas crônicas.

A crônica apresenta características particularmente favoráveis para esse tipo de análise justamente por transitar entre literatura e cotidiano. Trata-se de um gênero marcado pela brevidade, pela linguagem acessível e pela aproximação com situações comuns da experiência urbana e social. Muitas vezes, o cronista parte de acontecimentos aparentemente banais para produzir reflexões, ironias ou efeitos humorísticos que dependem diretamente da participação interpretativa do leitor.

Além disso, o caráter híbrido da crônica — situado entre oralidade e escrita — evidencia mecanismos comunicativos muito próximos daqueles presentes nas interações espontâneas do cotidiano. Interrupções, pressupostos compartilhados, ambiguidades e implícitos aparecem frequentemente nesse gênero, exigindo constante mobilização de conhecimentos cognitivos e socioculturais para a produção de sentido.

Utilizaremos trechos de crônicas em que será possível verificar variados exemplos da ação conjunta dos participantes, relacionada com a ligação entre mente e mundo, para a produção de sentido. Verdade construída semanticamente, experiência e interação serão tratadas com maior atenção para expor essa relação, enfatizando a relevância dos estudos sociocognitivos para tal.

O primeiro trecho a ser analisado foi retirado da crônica “Relato de Viagem”, de Fernando Sabino. Através dele, pretendemos abordar a evolução do conceito de verdade a partir do desenvolvimento das teorias sociocognitivistas. O cognitivismo clássico, como ficou dito, reduzia a verdade como representação simbólica, em que o entendimento era baseado na perspectiva de mente dissociada do mundo social. Ou seja, uma lata de lixo teria a serventia de recipiente para descarte de materiais, ao passo que, no campo da sociocognição, uma lata de lixo pode ser considerada instrumento de percussão, útil para a base rítmica de uma roda de samba. A verdade aqui é comunicativamente validada, é vista como produção de entendimento ou as diversas formas de compreensão possíveis através da nossa interpretação. Partindo desse segundo ponto de vista, é possível compreender a frase com que Sabino inicia sua crônica: “Foi no tempo em que os *animais falavam*”.

A comicidade presente nesse trecho depende justamente da ruptura entre uma interpretação literal e outra socialmente construída. Sob uma perspectiva estritamente cognitivista clássica, a frase produziria estranhamento por contrariar a noção de verdade baseada na correspondência objetiva entre linguagem e realidade. Entretanto, na perspectiva sociocognitivista, compreende-se que os sentidos são construídos interacionalmente, levando em consideração experiências culturais e conhecimentos compartilhados pelos participantes da comunicação.

O leitor, ao reconhecer a ironia presente na expressão “animal”, compreende que o cronista não pretende afirmar literalmente que os animais falavam, mas produzir um efeito humorístico por meio da associação depreciativa entre o motorista e um comportamento considerado grosseiro ou irracional. O sentido emerge, portanto, da interação entre texto, contexto e experiência sociocultural do leitor.

esNossa experiência de vivência no mundo nos leva a considerar que a verdade é construída em uma condição comunicativa em que, na crônica, o autor utiliza a expressão para informar que o caso que vai contar aconteceu há muito tempo, e, se atentássemos para essa frase isoladamente, a partir da perspectiva cognitivista, essa frase não seria possível. Já pela análise sociocognitivista, podemos crer que em determinado tempo os animais falavam, seria um dos possíveis sentidos da frase. Essa interpretação só seria possível porque agimos no texto, participamos ativamente, em conjunto com o autor. É através dessa mesma ação cooperativa que, já na frase seguinte, conseguimos identificar o caráter anedótico da crônica e a ironia presente nela: “A estrada nova – explicou-nos o *animal*, um motorista de caminhão – leva...”. Essa segunda frase que dá sequência à crônica nos faz perceber que não há um animal que fala, mas exprime a indignação com uma ação de um motorista de caminhão, mais propriamente uma ofensa. O sentido fica comprometido se o trecho for interpretado no seu sentido literal, uma vez que o motorista de caminhão não é um animal. Agora, o conhecimento de mundo, a interpretação e a ação participativa levam um leitor a compreender e construir o sentido em conjunto com o autor na relação com o texto.

A passagem do cognitivismo para o sociocognitivismo se deu de forma gradual pelas diversas áreas de estudo da mente, quando se verificou, de acordo com Koch e Cunha-Lima, “a necessidade de a cognição ser abordada também em uma perspectiva social”. Identificamos, também, em relação com essa nova forma de encarar a linguagem e o mundo, a relevância dos espaços mentais. A noção de espaços mentais revela-se particularmente importante para compreender situações de humor baseadas em ambiguidades e interpretações momentaneamente equivocadas. Em muitos casos, o efeito anedótico nasce justamente da ativação de esquemas cognitivos diferentes pelos interlocutores envolvidos na interação comunicativa. O leitor acompanha simultaneamente os diferentes percursos interpretativos e reconhece o desencontro entre eles, produzindo o efeito cômico.

Nesse sentido, as crônicas de Fernando Sabino demonstram como a compreensão textual depende de processos cognitivos dinâmicos e socialmente situados. O sentido não está pronto no texto nem é produzido exclusivamente pelo autor; ele emerge da ação conjunta entre sujeitos em interação, mobilizando memória, experiência, contexto e inferência.

Por vezes, a incompreensão ocorre quando determinado espaço mental é ativado em detrimento de outro. Isto é, possuímos diversos planos cognitivos e, às vezes, por alguma razão, somos levados à falsa compreensão de sentido. Na crônica “Um nariz em Bruxelas”, Sabino relata um caso no qual dois amigos estão em Bruxelas, em que um é residente; o outro, visitante. Este último pega uma gripe muito forte e está desesperado por um médico, pois já tomara todos os remédios e nada adiantou. O anfitrião lembra-se que há um casal de médicos no condomínio em que reside; embora ambos sejam pediatras, podem ajudar em uma situação como esta. No trecho abaixo, é possível notar – no diálogo entre médica e visitante pelo telefone – que os participantes estão em planos cognitivos diferentes, o que causa a incompreensão momentânea e suscita o efeito anedótico da crônica:

Médica – Onde o senhor mora?

Visitante – Em Roma.

Médica – Como?

Visitante – Isto é, morar, morar mesmo, no Brasil.

Médica – No Brasil?

Visitante – Mas estou aqui passando uns dias...

Quanto a médica questiona onde o visitante mora, pretende saber em qual apartamento está no momento, para que ela possa se locomover até lá e atendê-lo. Porém, o visitante interpreta de forma literal, primeiro informando que mora em Roma, depois, no Brasil. Daí a surpresa da médica ao perguntar “como?”, “no Brasil?”. Aqui o sentido é construído durante a situação comunicativa, quando o visitante explica: “Mas estou aqui (em Bruxelas) passando uns dias...”

O humor produzido nesse tipo de situação depende diretamente da percepção do desencontro interpretativo entre os interlocutores. O leitor acompanha simultaneamente os dois percursos cognitivos construídos durante a interação: de um lado, a intenção comunicativa da médica; de outro, a interpretação literal realizada pelo visitante. O efeito anedótico surge justamente da coexistência temporária desses dois espaços mentais conflitantes.

Tal processo demonstra que a compreensão textual não ocorre de maneira linear ou automática. Pelo contrário, os sentidos são constantemente negociados e reajustados ao longo da interação comunicativa. O sociocognitivismo permite compreender esses fenômenos ao considerar que os sujeitos constroem interpretações a partir de experiências prévias, inferências contextuais e conhecimentos socioculturais compartilhados.

O mesmo fenômeno acontece na crônica “Para inglês ver”, de Sabino. Nesse texto, o personagem pretende adquirir uma licença para entrar em um navio inglês a fim de se despedir de um amigo. Solicita a licença à atendente, que lhe solicita alguns minutos e passa conversar com outros dois funcionários. Após algum tempo, irritado com a demora, ele a interrompe: “Vocês me desculpem, mas o navio vai partir”. Ao que a atendente responde e questiona: “É isso mesmo, o navio. Como é o nome?”. Diante da pergunta, o homem fica em dúvida e pergunta se ela quer saber o nome do navio; a moça responde: “Não, o seu”. Pudemos observar o homem confuso pela atendente não ter especificado na pergunta que queria saber o *seu* nome, mas apenas ter mencionado o nome. Como falavam do navio no mesmo momento, a pergunta levou o homem a outro espaço mental, provocando uma interpretação não esperada pela atendente.

A situação analisada também evidencia a importância dos implícitos na comunicação cotidiana. Em muitos casos, os interlocutores não explicitam completamente suas intenções comunicativas porque pressupõem determinados conhecimentos compartilhados pelos participantes da interação. Quando esses pressupostos não coincidem integralmente, surgem ambiguidades e mal-entendidos que podem comprometer momentaneamente a compreensão.

Nas crônicas de Fernando Sabino, esses desencontros interpretativos frequentemente tornam-se fonte de humor. O cronista explora justamente a instabilidade dos sentidos produzidos na interação, revelando como a comunicação humana depende de constantes negociações cognitivas e sociais entre os participantes.

Outro aspecto relevante observado nas crônicas analisadas é a forte presença da oralidade como elemento estruturador do humor. Os diálogos reproduzem situações cotidianas marcadas por interrupções, ambiguidades, pressupostos e interpretações incompletas, características muito presentes nas interações reais. Essa aproximação entre escrita e oralidade contribui para tornar mais evidente o papel ativo dos participantes na produção de sentido.

Além disso, o caráter aparentemente simples das crônicas de Fernando Sabino reforça a complexidade dos mecanismos sociocognitivos envolvidos na compreensão textual. Situações banais do cotidiano tornam-se espaço privilegiado para observar como mente, linguagem e mundo social atuam conjuntamente na construção da significação.

Outro ponto importante observado nas crônicas analisadas é a valorização das experiências ordinárias como espaço legítimo de reflexão sobre a linguagem. Fernando Sabino transforma acontecimentos simples do cotidiano em situações capazes de revelar a complexidade dos processos comunicativos humanos. O humor presente em suas narrativas não nasce apenas da comicidade dos fatos, mas principalmente das possibilidades múltiplas de interpretação produzidas durante a interação.

Ao explorar ambiguidades, pressupostos e falhas momentâneas de compreensão, as crônicas evidenciam que a linguagem não funciona de forma mecânica ou transparente. Pelo contrário, a produção de sentido depende constantemente da participação ativa dos sujeitos, de seus conhecimentos compartilhados e da relação dinâmica entre mente e mundo social.

A perspectiva sociocognitivista também permite compreender que os sentidos produzidos durante a interação comunicativa nunca são totalmente estáveis ou definitivos. Os participantes da comunicação interpretam os enunciados a partir de conhecimentos acumulados socialmente, experiências individuais, expectativas e inferências constantemente atualizadas durante a interação. Dessa forma, a linguagem deixa de ser compreendida como simples reflexo do mundo objetivo e passa a ser vista como prática dinâmica de construção da realidade social. Nas crônicas de Fernando Sabino, essa instabilidade dos sentidos manifesta-se especialmente nos diálogos marcados por ambiguidades e interpretações momentaneamente equivocadas. O humor surge justamente da capacidade do leitor de reconhecer simultaneamente diferentes possibilidades interpretativas e perceber o desencontro cognitivo entre os interlocutores. Assim, o caráter anedótico das crônicas evidencia a complexidade dos processos comunicativos humanos e reforça a importância da interação social para a produção de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, a partir das análises dos trechos de crônicas de Fernando Sabino, mostrar a necessidade de aspecto social ser incorporado à linguagem para uma melhor compreensão de sentido. Através dos diálogos, foi possível notar que a verdade é criada na cena comunicativa e o sentido é produzido na situação comunicativa, sendo os participantes ativos e essenciais para a interpretação do texto. Seus conhecimentos de mundo atrelados à capacidade cognitiva os tornam capacitados para a produção dos possíveis sentidos do texto. Salomão considera que mente e mundo têm uma relação inseparável, sendo, a mente, parte do mundo. E, por isso, “não o representa, mas atua nele e o transforma ao transforma-se”. Nesse sentido, é possível compreender que mente e mundo estão

constantemente em movimento e intrincados um ao outro, relação essencial, de acordo com a perspectiva cognitivista, para a produção de sentido na cena comunicativa.

A análise das crônicas de Fernando Sabino permitiu observar como a produção de sentido depende da interação entre linguagem, experiência e contexto sociocultural. Os exemplos analisados demonstram que a compreensão textual não ocorre de maneira automática ou exclusivamente baseada na estrutura linguística, mas envolve processos cognitivos e sociais articulados durante a cena comunicativa.

Os estudos sociocognitivistas revelam-se fundamentais para compreender fenômenos como humor, ironia, ambiguidades e mal-entendidos presentes nas crônicas analisadas. A construção do efeito anedótico depende diretamente da participação ativa dos interlocutores, da mobilização de conhecimentos compartilhados e da capacidade de interpretação contextualizada.

Dessa forma, o sociocognitivismo contribui para ampliar a compreensão acerca da linguagem, superando concepções estritamente representacionais e reconhecendo o caráter interacional, dinâmico e social da produção de sentidos. As crônicas de Fernando Sabino evidenciam, assim, como os processos comunicativos cotidianos envolvem ações cognitivas complexas, construídas coletivamente pelos participantes da interação.

REFERÊNCIAS

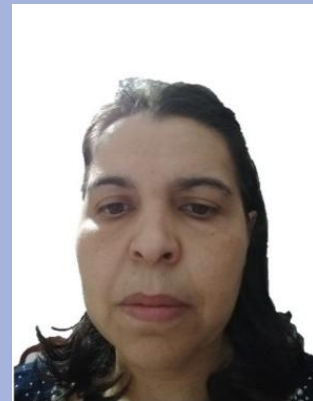
SALOMÃO, Margarida. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: KOCH, Ingedore; MORATO, Edwiges, BENTES, Anna Christina. **Referenciação e Discurso**. São Paulo, Cortez: 2005, pp.151-195.

KOCH, Ingedore; CUNHA-LIMA, Maria. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos, vol. 3. MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. São Paulo, Cortez: 2005, pp.251-300.

SABINO, Fernando. A companheira de viagem. Rio de Janeiro, Editora do Autor: 1965.

O DESENVOLVIMENTO SOBRE O PENSAMAMENTO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO DE BEBÊS, CRIANÇAS E ESTUDANTES

THE DEVELOPMENT OF THOUGHT, LEARNING, AND KNOWLEDGE FORMATION IN BABIES, CHILDREN, AND STUDENTS



CAMILA MATOS VENESIANO NUNES

Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2003); Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2008); Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2021); Professora de Inglês para o Ensino Fundamental I e II na EMEF Marechal Espiridião Rosas – Inglês e Professora de Inglês na FIEB-IMPERIAL.

RESUMO

Num mundo em que a tecnologia cresce diariamente com muitas mudanças e as crianças estão cada vez mais conectadas, é preciso utilizar este recurso em favor da educação. Nesse caso, está a ludopedagogia: ciência que utiliza o lúdico para a construção de conhecimento de forma atrativa e em consonância com a constante evolução das crianças, pois estas possuem um tempo de concentração cada dia menor em função das rápidas e funcionais atrações que este mundo conectado oferece. Com o intuito de resgatar um trabalho com uma criança que passa cada vez menos tempo em movimento (influência de uma tecnologia cada dia mais próxima das mãos), estimulando cada vez mais o seu cognitivo no processo, é que surge a neuropsicopedagogia. O trabalho com a neuropsicopedagogia é uma ferramenta de extrema importância para o docente: com ela, as crianças aprendem com maior facilidade, além de as ações e intervenções do professor serem mais significativas. Assim, este artigo tem como objetivo principal mostrar que a neuropsicopedagogia torna-se um instrumento facilitador do trabalho do professor para a formação da criança na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao conhecer estes aspectos, o trabalho torna-se mais significativo e pode-se planejar melhor e com mais consistência.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; Psicologia cognitiva; Pedagogia; Neurociências; Lúdico e aprendizagem.

ABSTRACT

In a world where technology is rapidly evolving and children are increasingly connected, it is essential to harness this resource for educational purposes. This is where *ludopedagogy* comes into play—a discipline that uses play-based activities to build knowledge in an engaging way that aligns with children's ongoing development, particularly given their shrinking attention spans caused by the fast-paced, functional attractions of the connected world. Neuropsychopedagogy emerged to address the need to re-engage children who spend less and less time physically active—due to the influence of technology constantly at their fingertips—while simultaneously stimulating their cognitive processes. Neuropsychopedagogy serves as a vital tool for educators: it facilitates easier learning for children and makes the teacher's actions and interventions more meaningful. Thus, the primary objective of this article is to demonstrate how neuropsychopedagogy acts as a tool that facilitates the teacher's work in fostering child development during Early Childhood Education and the early years of Elementary School. Understanding these aspects makes the educational work more meaningful and allows for more consistent and effective planning.

KEYWORDS: Neuropsychopedagogy; Cognitive psychology; Pedagogy; Neuroscience; Play and learning.

INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia está inserida no contexto educacional com o intuito de auxiliar o professor em seu trabalho com os bebês, as crianças e os estudantes: desvendar formas lúdicas de ajudar a criança na construção do conhecimento, investigar as práticas pedagógicas que contribuem neste processo, quer seja nas atividades, quer seja nos jogos e brincadeiras, sem esquecer a participação da criança como protagonista e o brincar como eixo da Educação Infantil, além do lúdico e o concreto para o Ensino Fundamental.

Estas são algumas reflexões que discorreremos a partir deste trabalho, que possui como objetivos aprimorar o processo de aprendizagem dos educandos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, utilizando atividades pedagógicas, conhecimentos neurocientíficos e psicológicos/cognitivos, instrumentalizando os professores com conhecimentos que propiciem um melhor entendimento sobre a construção do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades e competências, além de como esses processos contribuem no aprendizado de bebês, crianças e estudantes.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE BEBÊS, CRIANÇAS E ESTUDANTES

Ao pensar sobre desenvolvimento cognitivo, faz-se necessário relembrar o que é cognição e, por isso, nos remete a entender o seu significado. Pode-se afirmar que **cognição** é uma série de habilidades mentais (e cerebrais) que precisamos para construir um determinado conhecimento. Criatividade, memória, concentração, abstração, linguagem, atenção, resolução de problemas, são apenas algumas das características (habilidades) necessárias para a cognição.

A partir da ideia de cognição, é possível discutir sobre o desenvolvimento cognitivo: para conhecer o mundo e tudo o que nele existe, ampliamos nossas habilidades cerebrais (e mentais) e construímos conhecimentos novos. A aprendizagem acontece quando há um desenvolvimento cognitivo, ou seja, utilizamos alguma – ou várias – habilidade(s) mental(ais) para conhecer algo novo e nos remetemos aos conhecimentos que já temos para alcançar outros.

Por exemplo: para aprender uma sequência numérica, é necessário memorizar os números e, após isso, sua ordem dentro da sequência. A memória é a habilidade mental (e cerebral) utilizada para construir este conhecimento (sequência numérica).

Segundo Pantano (2009, p. 23),

O processo de aprendizagem necessariamente envolve compreensão, assimilação (memória), atribuição de significado e estabelecimento de relações entre o conteúdo a ser aprendido e os conteúdos a ele relacionados e já armazenados. Nessa visão cognitiva, a aprendizagem é um processamento resultante de processos cognitivos que envolvem sensação, percepção, atenção e memórias (operacional e de longo prazo) (Pantano, 2009, p. 23).

Desde a infância, a criança desenvolve sua cognição. O professor deve estar atento a este detalhe, como diz Brunet: “Aproveitar o potencial que o indivíduo traz e valorizar a curiosidade natural da criança são princípios que devem ser observados pelo educador” (BRUNER, 1991, p. 122).

Atualmente é possível afirmar que este processo acontece em função de inúmeras informações que são recebidas pelas terminações nervosas, encaminhadas para o cérebro, onde estão os neurônios, comunicando-se por meio das sinapses. A partir desta comunicação, o conhecimento é adquirido, apropriado e transmitido de volta, como a resposta a uma pergunta. Ou seja, ao surgir uma dúvida, buscam-se soluções com o intuito de tentar resolver o questionamento.

A neurociência parte deste princípio: que o conhecimento produzido a partir da relação entre o corpo e o meio social desenvolve o cérebro. Quanto mais nos envolvemos em nossos meios sociais e interagimos, maior é o conhecimento construído. É também a partir dessa construção do novo que utilizamos o que já é conhecido: o “bem e o mal”, o “certo e o errado”, o “sim e o não” e ainda aprendemos — ou não — em decorrência desse processo.

Vários pesquisadores colocam a emoção como um fator predominante na forma com que o cérebro assimila as informações: Piaget, mesmo levando em consideração a afetividade em vez da emoção, explica que ela pode facilitar ou prejudicar um processo de aprendizagem. Já Vygotsky diz que afeto e cognição se influenciam na construção do conhecimento. Wallon apresenta, além de afetividade e cognição, o movimento como consequência dos dois anteriores, intervindo no desenvolvimento humano. Vemos aqui o que chamamos de psicologia cognitiva.

A construção do conhecimento acontece toda vez em que, diante de um problema a se resolver – entenda-se como problema qualquer situação da nossa vivência –, colocamos em jogo o que sabemos para construir o que saberemos. Isso acontece a todo momento e se relaciona com o que nos motivamos a fazer (ou a conhecer). A interação com o ambiente, com outras pessoas e materiais também pode facilitar (ou prejudicar) a construção do conhecimento. Este é o trabalho pedagógico a serviço do aprendizado e desenvolvimento de crianças, bebês e estudantes.

A neuropsicopedagogia une neurociência, psicologia cognitiva e pedagogia para contribuir com os conhecimentos dos profissionais da educação em prol de uma melhor conexão com o aprendizado de bebês, crianças e estudantes desde o cérebro e seu funcionamento ante às construções que eles fazem em seu desenvolvimento.

O educador trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias ideias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando (FREUD, p. 10, 1903).

A criança, na forma mais pura do ser humano, cresce, envolve-se, move-se e se desenvolve a partir destas interações: é a partir delas que supera seus desafios iniciais, como o de se sustentar para os diversos movimentos, engatinhar, andar, falar, mamar, dentre outros. Estas construções acontecem de maneira tão frequente e instantânea que se torna o exemplo mais claro do funcionamento das sinapses.

A construção do conhecimento da criança é um processo pelo qual as experiências vividas por ela são enviadas ao seu cérebro por meio do sistema nervoso e, por meio das sinapses, os neurônios transformam estas informações e é obtido um novo conhecimento, que apresenta uma resposta em confirmação a esta informação de volta. O meio influencia positiva ou negativamente (aprender coisas boas ou ruins), e as emoções que elas sentem diante de um aprendizado – antes, durante e depois dele – a tornam capaz de buscar mais deste sentimento (buscando um novo aprendizado).

O lúdico é uma importante ferramenta nas neurociências: é a partir dele que todas as construções de conhecimento se tornam mais simples, seja nas brincadeiras, no faz-de-conta ou nos jogos. Ele cria uma atmosfera agradável para a criança ter contato com várias experiências e resoluções de problemas para sua formação como indivíduo e para a vida.

As atividades lúdicas têm um papel fundamental na estruturação do psiquismo da criança; é no ato de brincar que a criança utiliza elementos da fantasia e da realidade e começa a distinguir o real do imaginário. E, por meio da ludicidade, ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedade, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas (ANTUNES, 2004, p. 83).

As interações ocorridas numa atividade lúdica oferecem inúmeros requisitos para os próximos passos da vida da criança. As relações com as outras crianças, com os adultos e com os objetos – que aqui podem ser brinquedos estruturados ou não – propiciam vivências importantes que trarão

conhecimentos necessários à formação do indivíduo. Segundo (Fiorin: 2006), a pessoa toma atitudes e se constitui em relação ao outro, e sua consciência constrói-se na comunicação.

O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO MORAL, AFETIVO E FÍSICO DA CRIANÇA “PEQUENA”

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, pois é o brincar uma das atividades mais importantes na vida dos indivíduos. Por meio dessa ação, ele tanto desenvolve suas potencialidades como também trabalha com suas limitações, habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas. O brincar é, ainda, uma forma de expressão e comunicação consigo, com o outro e com o meio. A brincadeira é considerada uma atividade universal que assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural (PAPI, 2016, p. 4).

A criança é um ser especial, em desenvolvimento. Ela faz parte de uma sociedade em que existe uma pluralidade cultural, composta por diversidades, entre elas: a social, a histórica, a econômica, a política e a religiosa. É nesse contexto que os conhecimentos das diversas áreas são elaborados e vivenciados pelas crianças que frequentam as instituições educacionais. As crianças aprendem com as relações, essas imbuídas de valores e crenças, as quais caracterizam seu meio, gerando modificações de comportamento. A experiência com o outro, de alguma forma, influencia diretamente a vida da criança.

Ao interagir com o meio, a criança torna-se um ser ativo, que constrói estruturas mentais, explora o ambiente, tem autonomia e é capaz de superar desafios para conquistar seu espaço. Durante o processo de desenvolvimento e maturidade, toda criança atinge fases específicas em várias faixas etárias (GUSSO, SCHUARTZ, 2014, p. 238).

Sobre isso, os pesquisadores Freud, Reich, Piaget, Vygotsky, Wallon, Splitz e Winnicott compartilham a ideia de que o crescimento da criança é acompanhado por fases ou etapas de desenvolvimento, caracterizando aspectos peculiares e significativos, tais como físico, cognitivo, emocional e espiritual, importantes para a sua formação integral. Esses aspectos a tornam um ser que, nos primeiros anos de vida, precisa de cuidados, por vezes específicos. Oliveira relata com propriedade que:

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligência e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construções materiais e não materiais elaboradas pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados. (OLIVEIRA, 2002, p. 135)

Os estudos de Vygotsky revelam que o brincar permite e favorece a aproximação das zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, o que existe entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial. Por exemplo, uma criança não alfabetizada pode brincar com outra que sabe fazer contas e perceber estratégias para aprender a jogar e se sair muito bem. Vygotsky, em suas fundamentações, também enfatiza a importância dos jogos e das atividades artísticas em grupo, como meio para o desenvolvimento individual e efetivação de aprendizagem. O contexto grupal fornece

elementos que conduzem à possibilidade de construção de relações individuais e coletivas. E são nestas situações que a brincadeira coletiva oferece à criança as vivências de novas experiências, as quais posteriormente poderão oportunizar a criação de estratégias, a partir do desenvolvimento da criatividade.

Ao ter consciência, então, da importância de aplicar, com abundância, as brincadeiras e os jogos nas atividades educacionais da criança, o professor competente saberá criar recursos lúdicos no processo de ensino e aprendizagem. Na brincadeira, a criança representa, cria, usa o faz-de-conta para entender a realidade que a cerca e vive o movimento.

Trabalhar com o lúdico é bom e necessário, pois o professor pode utilizá-lo como instrumento para prevenir, diagnosticar, mediar e intervir no desenvolvimento integral da criança, ou até mesmo do grupo.

Nessa vertente, é necessário considerar o brincar em duas situações: o lúdico no ensino e o lúdico centrado no desenvolvimento cognitivo e social. Na primeira situação, é importante destacar que nem todo jogo é lúdico. Para ser lúdico, não pode haver pressão nem obrigação, e é necessário ser realizado com prazer. Desta forma, as crianças têm a oportunidade de criar, organizar e administrar seus brinquedos e jogos.

Algumas brincadeiras estimulam o desenvolvimento integral da criança e ajudam na aprendizagem infantil, como, por exemplo, a bolinha de gude, o dominó, o boliche, fazer roupinhas de boneca, a perfuração de papéis, trabalhos com jornal, revistas, recortes, colagens, bordados, pinturas, modelagens, desenhos, jogos na quadra ou parque, malabarismos, danças, competições, montagens com peças, bambolê, blocos lógicos, “gato e rato”, futebol de botão, oficinas com sucatas, peteca, dobraduras, pega-varetas, bingo, maquetes, jogo da velha, cruzadinhas, desafios, dramatizações, fantoches e músicas, dentre outros.

É importante ressaltar que, quanto mais interessante e desafiadora for a brincadeira/atividade, maior será a facilidade de entendimento, aprendizagem e construção de conhecimento dos bebês, dos estudantes e das crianças. Caso contrário, será apenas uma atividade rotineira e mecânica. Neste sentido, não haverá aprendizado significativo nem o brincar lúdico.

O brincar favorece o aprendizado da criança, pois é brincando que o ser humano se prepara para viver em uma estrutura social e num ambiente de cultura simbólica. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança. Segundo Fiorin (2006, p. 21), “a consciência é constituída na interação com o outro; ela não é anterior ao contato social”.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p. 59), “o movimento é, sobretudo para a criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem”. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, age de maneira independente e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano.

Quando o bebê, a criança e o estudante brincam, criam uma relação com o mundo e os acontecimentos que nele ocorrem. Eles entram em contato com a realidade a partir da brincadeira e começam a resolver seus problemas neste processo, construindo conhecimentos necessários para sua formação. Desde os primeiros contatos com o mundo, isso acontece, e a escola deve oferecer um

ambiente que proporcione as interações com outras crianças, bebês e estudantes, com os objetos e meios e com os adultos. Destas experiências, vemos a aprendizagem deles acontecendo.

O bebê, a criança e o estudante são os principais sujeitos deste processo. É nela que se baseiam os processos de construção do conhecimento, para ela que se organizam os espaços e propiciamos as interações. Quanto mais sentimentos e órgãos dos sentidos conseguirmos que a criança desenvolva ou utilize num processo de construção do conhecimento, mais fácil, produtivo e construtor ele é. Um exemplo disso é quando a criança começa a engatinhar e queremos que ela aprenda a andar.

O professor, quando proporciona desafios e organiza um circuito para a criança percorrer, em que ela toca objetos que produzem sons no trajeto, além de subir e descer obstáculos, propõe uma estratégia que a criança utiliza o que já sabe (engatinhar, tocar nos objetos) para construir o que não sabe: andar. Estimula, ainda, a visão, a audição e o tato neste processo.

É de extrema importância que, na escola, bebês, crianças e estudantes tenham inúmeros estímulos para desenvolver suas potencialidades. O professor, principal responsável por conhecê-los e planejar as atividades que propiciem este aprendizado, deve transformar os momentos de aprendizado em brincadeiras ou momentos estimulantes. Para eles, o brincar e o lúdico são apenas um momento de diversão. Já para a escola, para o professor e para o processo cognitivo como um todo, o brincar é a principal forma de construção do conhecimento. É aprendizado puro, é a essência da prática pedagógica.

Um dos principais aprendizados que bebês, crianças e estudantes constroem no seu processo cognitivo é o da regra: mesmo trabalhada direta ou indiretamente, ela possui uma importância primordial para a formação do indivíduo.

Piaget organiza a regra em três estágios: no primeiro, o da anomia, a criança tem a regra como individual, regida por interesses motores e simbólicos. Já o segundo, o da heteronomia, a regra é considerada de ordem divina e existência eterna. Isso é, quando uma regra é construída pela criança nesta fase, parece irreduzível e será para todos os momentos de sua vida, a não ser que haja um equívoco devidamente comprovado e compreendido por ela. É neste momento em que egocentrismo e coação se digladiam na consciência da criança: ela não sabe se isso vem dela ou se alguém a tenta convencer de que aquilo exige uma mudança.

De modo geral, é perfeitamente normal que a cooperação nascente — no plano da ação — não suprima, de imediato, os estados psicológicos criados — no plano do pensamento — pelo complexo egocentrismo *versus* coação. O pensamento, de fato, deve estar sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão. (PIAGET, 1977, p. 55).

No terceiro estágio, o da autonomia, a regra é produzida a partir de uma livre decisão, mutuamente consentida. A criança entende que a regra precisa existir e o porquê de ela ser usada naquele momento, ajudando a construí-la e a implementá-la. O respeito ao que se constrói torna-se natural, mesmo havendo conflito. Aqui ele está entre a cooperação e a autonomia.

Não se volta mais, como os menores, à sabedoria da tradição. Não acredita mais em que tudo tenha sido feito da melhor maneira no passado e que o único meio de evitar os abusos é respeitar

religiosamente os costumes estabelecidos. Acredita no valor da experiência à medida em que é aprovado pela opinião coletiva. Em segundo lugar, a criança deixa, por isso mesmo, de considerar as regras como eternas e como sendo transmitidas como tais através das gerações. Finalmente, em terceiro lugar, tem, a respeito das origens do jogo e das regras, ideias que não diferem muito das nossas: (...). (PIAGET, 1977, p. 56)

É no brincar que os sentimentos são postos à prova: rir, chorar, sofrer, contagiar, amedrontar, entristecer-se, emocionar, reclamar e vibrar são só alguns dos que aparecem na brincadeira e, por consequência, no processo de aprendizagem. Como eles aparecem de forma natural, propiciam um desenvolvimento físico, mental, emocional e social mais profundo.

Segundo Kishimoto (2001, p. 52 apud SILVA, 2010), o brincar infantil não é apenas uma brincadeira superficial desprezível, pois, no verdadeiro e profundo brincar, acordam e avivam forças da fantasia, que, por sua vez, chegam a ter uma ação plasmadora sobre o cérebro.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 21 apud CEBALOS; MAZARO, 2011).

As crianças se desenvolvem com maior facilidade quando o lúdico está presente. O brincar auxilia na construção do “eu”, pois o coloca em contato com a realidade a partir das brincadeiras e da fantasia.

Quanto ao trabalho do professor, podemos analisar em duas *pedagogias*: uma *visível*, em que o professor define a atividade, os materiais, os procedimentos, a disposição das crianças e o tempo de duração. A criança já sabe o que fazer e até onde vão seus limites.

Noutra *pedagogia*, a *invisível*, o professor apoia e age indiretamente, oferecendo os materiais e as possibilidades conforme a criança necessita. A hierarquia aparece implícita no processo. Segundo Bernstein, nas *pedagogias invisíveis*, o controle dos professores não está claro; estes criam um ambiente

que a criança irá recriar, tendo aparentemente largos poderes sobre o que seleciona e como o estrutura, bem como sobre a escala de tempo das suas atividades; a criança aparentemente regula os movimentos e suas relações sociais; a ênfase sobre a transmissão dos conhecimentos e a aquisição de aptidões é reduzida, ou melhor, a ênfase é posta sobre as inter-relações, tem classificações e enquadramentos relativamente fracos; os critérios de avaliação pedagógica são múltiplos e difusos e, por isso, dificilmente mensuráveis. (BERNSTEIN, 1984, p. 185)

O professor, nestas duas *pedagogias*, aparece com um importante papel no processo de construção de conhecimento da criança. Mesmo na primeira (visível), em que ele explicita sua hierarquia e sua função, igualando ou até superando o protagonismo da criança, ele não deixa de planejar, organizar o espaço, prepará-lo para a criança. O que não se vê – e que é de extrema importância na Educação Infantil – é o desenvolvimento da autonomia. Por isso, que segundo Nunes (2008) é importante repensar sobre a autonomia e práticas educativas, no contexto sócio-histórico dos educandos para que

possa resultar num ensino-aprendizagem mais contextualizado e pertinente à realidade e necessidades dos alunos/estudantes.

Na segunda pedagogia, a *invisível*, o professor entrega folhas grandes, vários lápis de diversas cores, organiza com as crianças o espaço que utilizarão para desenhar e define, com elas, a partir de uma roda de conversa, de uma leitura ou de outra atividade/brincadeira, o que desenhar. Orienta sobre onde guardar os materiais após o uso e as crianças desenhavam.

Nos dois processos, a criança compreende as etapas para a realização da atividade: enquanto um demonstra passo a passo, outro apresenta dentro de um contexto, que com o tempo se torna natural nas próximas atividades semelhantes. Ainda segundo Bernstein, nas duas vemos conceitos como tempo, espaço e controle social. Enquanto a primeira regula as ações diante das disciplinas e dos conteúdos a serem trabalhados, a segunda organiza estas ações diante do que vai ocorrendo nas atividades, em conjunto. Nas duas, o professor vai construindo suas ações conforme observa, avalia e planeja. A diferença básica é que, numa, a criança não sabe o que se espera dela; noutra, sim.

Segundo Bruner, o conhecimento humano:

Desenvolve-se melhor quando é participativo, pró-ativo, comunitário, cooperativo e quando há o esforço para construir significações mais do que para recebê-las. (BRUNER, 1996, p. 142)

O professor, então, é o interventor no processo de construção de conhecimento pela criança. Seu planejamento, sua avaliação e intervenção são imprescindíveis para que a criança desfrute do brincar sem a questão de a escolarização estar tão explícita.

A criança, portanto, tende a explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e jogos, da manipulação de diferentes materiais, utilizando os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo. (ARANÃO, 2004, p. 16, apud PASQUALI et al., 2011).

E é a partir do lúdico que as crianças saíam da zona de desenvolvimento real (em que elas já realizam uma atividade ou uma ação sem auxílio do professor ou de outro, ou seja, já construíam aquele conhecimento) para entrarem na zona de desenvolvimento proximal (quando utilizarão seus conhecimentos para construir um novo, ainda não alcançado).

Portanto, o professor precisa conhecer seus educandos e seus aprendizados, para que saiba de onde partir para as novas construções. Não pode deixar de lado o conhecimento histórico e social que elas possuem. Quando os dois, professor e alunos (aqui resumindo os termos bebês, crianças ou estudantes), estão em sintonia neste processo, a escola – e todos os espaços que nela existem, os materiais e o lúdico, transformam o brincar e o lúdico nos eixos do processo de formação do bebê e da criança como indivíduos, principais objetivos da Educação Infantil, bem como propiciam estímulos concretos para a construção do conhecimento e desenvolvimento de suas habilidades e competências, tratando-se dos estudantes do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância que o olhar do professor seja uma ferramenta, instrumento atencioso em relação às necessidades dos alunos, e que esta visão esteja alinhada com o seu trabalho pedagógico, com o intuito de obter um ensino-aprendizagem com consequências positivas. A partir deste olhar, ele consegue organizar sua prática, os meios, os espaços e as formas de intervir no brincar da criança. Também é a partir deste olhar crítico, avaliador e pedagógico que ele transforma o brincar da criança num processo de construção de conhecimento em todas as fases da Educação Infantil.

Cabe ressaltar, ainda, o caráter de pesquisador/observador constante do educador, de modo a estar sempre atento ao que as crianças apresentam, direcionam, solicitam, compartilham ou simplesmente oferecem como indicativos. Observar atentamente as ações das crianças durante as brincadeiras já é apreender uma gama inesgotável de indicativos para os trabalhos futuros.

É essencial o olhar do professor no trabalho com as neurociências, pois este é capaz de intervir sobre a ação da criança, ou seja, o professor pode, durante uma situação de aprendizagem, questionar ou instigar a criança no sentido de que ela possa construir um novo conhecimento com base no que ela já sabe.

Mas isso não quer dizer que o professor não possa utilizar o jogo como uma estratégia de trabalho do seu grupo de crianças; pelo contrário, o jogo possui comandos que também podem auxiliar no desenvolvimento dos estudantes. O docente pode fazer uso do jogo, pois é ele quem está em contato direto com os pequenos e deve observar se é hora ou não de utilizar o jogo como possibilidade de avanço no aprendizado, até porque o profissional pode fazer o uso dele como forma de atingir um determinado objetivo que deseja com o grupo de aluno. Segundo Nunes (2008) os jogos auxiliam e servem como facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Uma nova concepção sobre o papel do brincar**. Páginas abertas, ano 29, n. 21, p. 34-5, 2004.
- ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas: Papirus, 1997.
- BERNSTEIN, B. **Classe e Pedagogia: visível e invisível**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 49, p. 26-42, mai. 1984.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC), volume I**, 1998. Disponível em: <http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo4.pdf>. Acesso em 24 fev. 2024.
- BRUNER, J. **O Processo da educação Geral**. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.
- CARNEIRO, M. Â. B. e DODGE, J. J. **A Descoberta do brincar**. São Paulo: Saraiva, 2002.

- CEBALOS, N. M.; MAZARO, R. A. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. EFDeportes.com, novembro de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm/>. Acesso em 24 fev. 2024.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 13) Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1914).
- GUSSO, Sandra, e SCHUARTZ, Maria Antonia. **A criança e o lúdico: a importância do “brincar”**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014, p. 238. Disponível em: <https://maiscursoslivres.com.br/cursos/f6d6daee4d3808b9f63e73ac73907507.pdf>. Acesso em 24 fev. 2024.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, E. S. **Escrita Para Todos – a aplicação da neurociência na docência e na aprendizagem**. CADERNOS do CEPAS 1. São Paulo: janeiro, 2013.
- NUNES, C. **Representações sobre ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de alunos de uma 5 série do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC/SP. São Paulo, 2008.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PANTANO, T. e ZORZI, J. L. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.
- PIAGET, J. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA

LEARNING DIFFICULTIES AND THE CHALLENGES FACED BY TEACHERS IN THE CLASSROOM



CAMILA QUIRINO SOUZA DA CUNHA

Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), Licenciada em Pedagogia e pós-graduação em Psicologia Educacional.

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem representam um dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional contemporâneo, considerando que inúmeros estudantes apresentam limitações relacionadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da interpretação, da concentração, da comunicação e da assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, realidade que interfere diretamente no desempenho acadêmico, no desenvolvimento emocional e na participação social desses indivíduos dentro do ambiente escolar. O presente trabalho aborda os principais desafios enfrentados pelos professores diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, destacando a importância da formação docente, da adaptação das práticas pedagógicas e do fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e humanizada. A pesquisa também discute os impactos emocionais provocados pelo fracasso escolar, pelo preconceito e pela exclusão social enfrentados por muitos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, evidenciando a necessidade de construção de estratégias pedagógicas capazes de respeitar as individualidades dos estudantes e favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, destaca-se a importância da parceria entre escola, família e profissionais especializados na identificação das dificuldades de aprendizagem e na construção de intervenções pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos estudantes.

Conclui-se que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige comprometimento coletivo, investimento em formação profissional, fortalecimento das políticas públicas educacionais e construção de ambientes escolares acolhedores, acessíveis e comprometidos com a valorização da diversidade humana presente no contexto educacional contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem; Inclusão Escolar; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Learning difficulties represent one of the major challenges facing the contemporary educational system, given that countless students exhibit limitations regarding reading, writing, comprehension, concentration, communication, and the assimilation of classroom content—a reality that directly impacts these individuals' academic performance, emotional development, and social participation within the school environment. This study addresses the key challenges teachers face regarding students' learning difficulties, highlighting the importance of teacher training, the adaptation of pedagogical practices, and the strengthening of educational policies aimed at fostering a more inclusive, democratic, and humanized education. The research also discusses the emotional impact of academic failure, prejudice, and social exclusion experienced by many students with learning difficulties, underscoring the need to develop pedagogical strategies that respect individual differences and foster the development of students' cognitive, emotional, and social potential. Furthermore, the study emphasizes the importance of collaboration among schools, families, and specialized professionals in identifying learning difficulties and designing pedagogical interventions tailored to students' specific needs. It concludes that addressing learning difficulties requires collective commitment, investment in professional development, the strengthening of public educational policies, and the creation of school environments that are welcoming, accessible, and committed to valuing the human diversity found in the contemporary educational landscape.

KEYWORDS: Learning Difficulties; School Inclusion; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem constituem uma das principais preocupações presentes no contexto educacional contemporâneo, considerando que um número significativo de estudantes apresenta limitações relacionadas à leitura, à escrita, à interpretação textual, à concentração, ao raciocínio lógico e à assimilação dos conteúdos desenvolvidos dentro do ambiente escolar, fatores que interferem diretamente no desempenho acadêmico, na autoestima e no desenvolvimento social desses indivíduos.

O processo de aprendizagem ocorre de maneira diferente em cada estudante, sendo influenciado por fatores biológicos, emocionais, sociais, familiares e pedagógicos que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das capacidades cognitivas ao longo da trajetória escolar.

Nesse contexto, torna-se indispensável compreender que as dificuldades de aprendizagem não devem ser interpretadas como incapacidade intelectual ou falta de interesse por parte do estudante, mas como resultado de múltiplos fatores que precisam ser identificados e acompanhados de maneira adequada pelos profissionais da educação e pela família.

Historicamente, muitos estudantes que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem foram rotulados de maneira preconceituosa dentro do ambiente escolar, sendo frequentemente considerados desinteressados, preguiçosos ou incapazes de aprender, realidade que contribuiu para o fortalecimento da exclusão educacional e do fracasso escolar.

Com o avanço das discussões relacionadas à educação inclusiva e aos direitos educacionais, passou-se a reconhecer a importância da construção de práticas pedagógicas capazes de respeitar as individualidades dos estudantes e promover oportunidades igualitárias de aprendizagem dentro da escola regular.

As dificuldades de aprendizagem podem manifestar-se de diferentes formas, incluindo limitações na leitura, na escrita, na interpretação, na memória, na organização do pensamento e na concentração, afetando significativamente o rendimento escolar e o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Entre os transtornos e dificuldades mais frequentemente observados no ambiente escolar destacam-se a dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a disgrafia, a discalculia e outras condições que exigem acompanhamento especializado e intervenções pedagógicas adequadas.

Os professores desempenham papel fundamental na identificação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, considerando que acompanham diariamente o desenvolvimento das atividades pedagógicas e conseguem perceber alterações no comportamento, no rendimento acadêmico e na participação escolar dos alunos.

Entretanto, muitos profissionais da educação enfrentam dificuldades para lidar com essas situações devido à ausência de formação continuada, à falta de recursos pedagógicos adaptados e às limitações estruturais presentes em grande parte das instituições educacionais brasileiras.

A atuação docente diante das dificuldades de aprendizagem exige sensibilidade, planejamento pedagógico e capacidade de adaptação das metodologias de ensino às necessidades específicas dos estudantes, favorecendo a construção de uma aprendizagem mais significativa, democrática e acessível.

Além das questões pedagógicas, as dificuldades de aprendizagem também provocam impactos emocionais importantes na vida dos estudantes, considerando que muitos alunos desenvolvem sentimento de insegurança, baixa autoestima, ansiedade e desmotivação diante das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.

O fracasso escolar pode gerar consequências graves para o desenvolvimento emocional dos estudantes, contribuindo para situações de exclusão social, isolamento, abandono escolar e comprometimento das relações interpessoais dentro e fora da escola.

Nesse sentido, torna-se indispensável que a escola desenvolva práticas pedagógicas acolhedoras e inclusivas, capazes de valorizar as potencialidades dos estudantes e promover um ambiente educacional baseado no respeito às diferenças individuais.

A participação da família também possui grande relevância no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem, considerando que o apoio familiar contribui significativamente para o fortalecimento emocional e acadêmico dos estudantes.

A parceria entre escola, família e profissionais especializados favorece a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem e possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais eficientes para auxiliar o desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão escolar e para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Apesar dos avanços conquistados no campo da educação inclusiva, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de profissionais especializados, à ausência de recursos pedagógicos acessíveis e à insuficiência de investimentos públicos na área educacional.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem e os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, destacando a importância da formação docente, da adaptação das práticas pedagógicas e da construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e comprometidos com a valorização das diferenças humanas presentes no contexto educacional contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

As dificuldades de aprendizagem representam uma realidade cada vez mais presente no cotidiano das instituições educacionais, exigindo dos profissionais da educação maior preparo pedagógico, sensibilidade humana e capacidade de adaptação das metodologias de ensino diante das diferentes necessidades apresentadas pelos estudantes ao longo do processo educativo.

O ambiente escolar contemporâneo é composto por uma grande diversidade de estudantes que possuem ritmos diferenciados de aprendizagem, experiências sociais distintas, contextos familiares variados e características individuais que influenciam diretamente a forma como constroem o conhecimento e participam das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira uniforme para todos os estudantes, considerando que fatores emocionais, sociais, cognitivos, biológicos e familiares podem interferir significativamente no desempenho acadêmico e no desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes.

Historicamente, muitos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem eram tratados de maneira preconceituosa dentro do ambiente escolar, sendo frequentemente rotulados como desinteressados, incapazes ou indisciplinados, realidade que contribuiu para o fortalecimento da exclusão educacional e para o aumento dos índices de fracasso escolar.

Com o avanço das discussões relacionadas à educação inclusiva e à valorização da diversidade humana, passou-se a reconhecer que as dificuldades de aprendizagem precisam ser compreendidas de maneira mais ampla e humanizada, considerando as especificidades individuais de cada estudante e os diferentes fatores que podem interferir em seu desenvolvimento acadêmico.

As dificuldades de aprendizagem podem manifestar-se de diversas maneiras dentro do ambiente escolar, incluindo limitações relacionadas à leitura, à escrita, à interpretação textual, ao raciocínio lógico, à concentração, à organização do pensamento e à memorização de conteúdos pedagógicos.

Muitos estudantes apresentam dificuldades específicas para acompanhar o ritmo das atividades desenvolvidas em sala de aula, necessitando de acompanhamento pedagógico diferenciado e estratégias metodológicas capazes de favorecer sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Entre os transtornos e dificuldades mais frequentemente identificados no contexto educacional destacam-se a dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, a discalculia, a disgrafia e outras condições que interferem diretamente na capacidade de aprendizagem dos estudantes.

A dislexia, por exemplo, caracteriza-se como um transtorno relacionado às dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação textual, dificultando o reconhecimento das palavras, a compreensão de textos e o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias para o desempenho acadêmico.

Já o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade apresenta características relacionadas à dificuldade de concentração, impulsividade e inquietação excessiva, fatores que comprometem significativamente a participação dos estudantes nas atividades escolares e nas relações interpessoais dentro da sala de aula.

A discalculia representa outra dificuldade frequentemente observada no ambiente educacional, manifestando-se por meio de limitações relacionadas à compreensão de conceitos matemáticos, resolução de cálculos e desenvolvimento do raciocínio lógico.

Essas dificuldades não devem ser interpretadas como ausência de inteligência ou incapacidade intelectual, mas como condições específicas que exigem acompanhamento adequado, compreensão por parte dos profissionais da educação e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

O professor desempenha papel fundamental na identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, considerando que acompanha diariamente o desempenho acadêmico, o comportamento e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Entretanto, muitos profissionais da educação ainda enfrentam dificuldades relacionadas à identificação adequada dessas limitações devido à falta de formação continuada e à ausência de suporte pedagógico especializado dentro das instituições de ensino.

A participação da família no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem exerce influência significativa no desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes, considerando que o apoio familiar fortalece a autoestima e contribui para o enfrentamento das dificuldades escolares.

Famílias que acompanham a rotina escolar dos filhos, participam das atividades propostas pela escola e mantêm diálogo constante com os professores conseguem colaborar de maneira mais eficiente na superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Entretanto, muitas famílias enfrentam limitações econômicas, emocionais e sociais que dificultam sua participação mais efetiva no processo educativo, realidade que evidencia a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas para o apoio às famílias e às instituições escolares.

A parceria entre escola, família e profissionais especializados possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais eficientes para auxiliar o desenvolvimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e fortalecer sua participação no ambiente escolar.

Os profissionais especializados, como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, desempenham papel importante no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a identificação das limitações e para o desenvolvimento de intervenções adequadas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de adaptação curricular dentro das instituições de ensino, considerando que os métodos tradicionais frequentemente desconsideram as necessidades específicas dos estudantes e dificultam a efetivação de uma aprendizagem mais significativa.

A flexibilização curricular permite que os conteúdos, as atividades e os métodos avaliativos sejam organizados de maneira mais acessível, respeitando os ritmos e as capacidades individuais dos estudantes dentro do processo educativo.

A avaliação escolar também precisa ser compreendida como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento do estudante e não apenas como mecanismo de classificação ou exclusão educacional.

As avaliações inclusivas devem considerar os avanços individuais dos estudantes, valorizando suas potencialidades e promovendo oportunidades mais igualitárias de aprendizagem dentro do ambiente escolar.

As políticas públicas educacionais possuem papel fundamental no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, sendo responsabilidade do Estado garantir investimentos adequados na formação profissional, na contratação de especialistas e na disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis.

Apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, muitas escolas brasileiras ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura adequada, ausência de materiais pedagógicos adaptados e insuficiência de profissionais especializados para atender às demandas da educação inclusiva.

Essa realidade demonstra a necessidade de fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar e para a promoção de condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou dificuldades.

Dessa forma, torna-se evidente que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige comprometimento coletivo, formação profissional adequada, participação familiar e construção de ambientes escolares acolhedores e democráticos, capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecer os princípios da inclusão educacional e da valorização da diversidade humana.

A presença de estudantes com dificuldades de aprendizagem nas salas de aula exige que a escola contemporânea repense suas práticas pedagógicas e desenvolva estratégias educacionais mais

flexíveis, acessíveis e comprometidas com a valorização das diferenças individuais existentes no processo de construção do conhecimento.

Durante muito tempo, o sistema educacional brasileiro foi estruturado com base em modelos tradicionais de ensino que priorizavam a padronização da aprendizagem e desconsideravam as particularidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes, contribuindo significativamente para o aumento da exclusão escolar e para o fortalecimento das desigualdades educacionais.

Nesse contexto, estudantes que apresentavam dificuldades para acompanhar o ritmo das atividades escolares frequentemente eram marginalizados, rotulados como incapazes ou desinteressados e, em muitos casos, acabavam abandonando a escola devido à ausência de apoio pedagógico adequado.

O professor ocupa posição central nesse processo, considerando que sua atuação influencia diretamente a maneira como os estudantes percebem suas capacidades, enfrentam suas dificuldades e participam das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A prática docente inclusiva exige sensibilidade, planejamento e disposição para compreender que os estudantes aprendem de maneiras diferentes, sendo necessário utilizar metodologias diversificadas capazes de favorecer a participação de todos no processo de aprendizagem.

O uso exclusivo de métodos tradicionais de ensino pode dificultar significativamente o desenvolvimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, especialmente quando as atividades pedagógicas não consideram as especificidades cognitivas e emocionais dos alunos.

Nesse sentido, a utilização de recursos lúdicos, atividades práticas, jogos pedagógicos, tecnologias educacionais e metodologias participativas contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, acessível e significativo para os estudantes.

As metodologias ativas possuem grande relevância no fortalecimento da aprendizagem inclusiva, pois estimulam o protagonismo dos estudantes, favorecem a construção coletiva do conhecimento e ampliam as possibilidades de participação dentro do ambiente escolar.

Quando os estudantes participam ativamente das atividades pedagógicas, sentem-se mais motivados, desenvolvem maior autonomia intelectual e fortalecem sua autoestima diante dos desafios relacionados ao processo de aprendizagem.

O desenvolvimento emocional dos estudantes também precisa ser considerado como elemento essencial dentro das práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Muitos estudantes que apresentam dificuldades escolares convivem diariamente com sentimento de insegurança, medo, ansiedade e frustração devido às constantes experiências de fracasso acadêmico e às comparações realizadas dentro do ambiente escolar.

A repetição constante de experiências negativas pode comprometer significativamente a autoestima dos estudantes e provocar desmotivação em relação aos estudos, dificultando ainda mais o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais necessárias para o processo educativo.

Dessa forma, o acolhimento emocional torna-se indispensável para o fortalecimento da aprendizagem, considerando que estudantes emocionalmente seguros apresentam maior disposição para participar das atividades escolares e enfrentar os desafios relacionados ao desenvolvimento acadêmico.

O diálogo entre professor e estudante representa importante ferramenta para a construção de relações pedagógicas mais humanizadas, permitindo que o educador compreenda as dificuldades apresentadas pelos alunos e desenvolva estratégias mais adequadas para auxiliar no processo de aprendizagem.

Além do apoio oferecido pelos professores, a participação da família exerce influência significativa no desenvolvimento escolar dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Famílias que acompanham a rotina escolar dos filhos, incentivam os estudos e mantêm diálogo constante com a escola contribuem de maneira positiva para o fortalecimento da autoestima e para a superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Entretanto, muitas famílias enfrentam limitações relacionadas às condições econômicas, à falta de informação ou às dificuldades emocionais que comprometem sua participação mais efetiva no acompanhamento da vida escolar das crianças e adolescentes.

Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecimento da relação entre escola e família, promovendo ações de orientação, acolhimento e conscientização voltadas para o acompanhamento adequado das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de atuação interdisciplinar no acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, considerando que o trabalho conjunto entre diferentes profissionais favorece a construção de intervenções mais eficientes e humanizadas.

Psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais especializados desempenham papel importante na identificação das dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento de estratégias voltadas para o fortalecimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes.

A atuação interdisciplinar contribui para a compreensão mais ampla das dificuldades apresentadas pelos estudantes, evitando diagnósticos equivocados e favorecendo intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades individuais de cada aluno.

A adaptação curricular também constitui importante estratégia para promoção da inclusão escolar e fortalecimento da aprendizagem, considerando que muitos estudantes necessitam de conteúdos organizados de maneira diferenciada para compreender os temas trabalhados em sala de aula.

A flexibilização curricular permite adaptar atividades, recursos pedagógicos e métodos avaliativos de acordo com as capacidades e limitações dos estudantes, promovendo maior igualdade de oportunidades dentro do processo educativo.

Os métodos avaliativos tradicionais muitas vezes reforçam situações de exclusão escolar ao priorizarem apenas resultados quantitativos e desconsiderarem os avanços individuais dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem.

A avaliação inclusiva deve ser compreendida como instrumento de acompanhamento pedagógico capaz de identificar potencialidades, dificuldades e avanços apresentados pelos estudantes durante sua trajetória escolar.

Outro desafio enfrentado pelos professores refere-se ao grande número de estudantes presentes nas salas de aula, realidade que dificulta o acompanhamento individualizado e compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas.

A sobrecarga de trabalho docente, a ausência de recursos pedagógicos adequados e a insuficiência de formação profissional representam fatores que dificultam significativamente a atuação dos professores diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Muitos educadores sentem-se inseguros para trabalhar com estudantes que apresentam transtornos ou dificuldades específicas devido à ausência de suporte institucional e à falta de políticas públicas voltadas para a valorização da formação profissional.

A ausência de investimentos públicos adequados compromete diretamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e limita as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais eficientes e acolhedoras.

Dessa forma, torna-se evidente que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige comprometimento coletivo, fortalecimento das políticas públicas educacionais, valorização da formação docente e construção de ambientes escolares comprometidos com a inclusão, o respeito às diferenças e a promoção do desenvolvimento integral de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem representam um dos principais desafios enfrentados pelas instituições educacionais contemporâneas, exigindo mudanças significativas nas práticas pedagógicas, no processo de formação docente e na construção de políticas públicas voltadas para a promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a valorização das diferenças individuais presentes no ambiente escolar.

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que o processo de aprendizagem ocorre de maneira singular em cada estudante, sendo influenciado por fatores emocionais, sociais, familiares, cognitivos e pedagógicos que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das capacidades intelectuais e acadêmicas das crianças e adolescentes durante sua trajetória escolar.

As dificuldades de aprendizagem não devem ser interpretadas como incapacidade intelectual ou falta de interesse por parte dos estudantes, mas como condições que exigem acompanhamento adequado, acolhimento emocional e desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de respeitar as necessidades específicas dos alunos dentro do contexto educacional contemporâneo.

A pesquisa demonstrou que muitos estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem convivem diariamente com sentimento de insegurança, baixa autoestima, ansiedade e desmotivação escolar, especialmente quando não encontram apoio pedagógico adequado ou são vítimas de preconceito, exclusão e discriminação dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, torna-se indispensável que a escola desenvolva práticas pedagógicas acolhedoras e inclusivas, promovendo ambientes educacionais mais humanizados e comprometidos com o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da participação social dos estudantes.

Também foi possível observar que o professor exerce papel fundamental no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, considerando que sua atuação influencia diretamente o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes dentro da sala de aula.

A prática docente inclusiva exige preparo profissional, sensibilidade humana e capacidade de adaptação das metodologias de ensino às diferentes formas de aprendizagem presentes no ambiente escolar, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de desenvolvimento educacional.

Entretanto, verificou-se que muitos profissionais da educação ainda enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de formação continuada, à falta de suporte institucional e à insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis para atender às demandas da inclusão escolar.

A utilização de metodologias ativas, recursos tecnológicos, atividades lúdicas e práticas pedagógicas participativas contribui significativamente para o fortalecimento da aprendizagem e para a promoção de maior participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas dentro da escola.

Além das questões pedagógicas, a pesquisa destacou a relevância da participação da família no acompanhamento do desenvolvimento educacional dos estudantes, considerando que o apoio familiar influencia diretamente a autoestima, a motivação e o desempenho acadêmico das crianças e adolescentes.

A parceria entre escola, família e profissionais especializados favorece a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem e possibilita a construção de estratégias mais eficientes para auxiliar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Também foi possível compreender que o trabalho interdisciplinar representa importante ferramenta no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, considerando que a atuação conjunta entre professores, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais especializados contribui para a construção de intervenções mais humanizadas e adequadas às necessidades dos estudantes.

As políticas públicas educacionais igualmente desempenham papel essencial na garantia dos direitos educacionais dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, sendo responsabilidade do Estado promover investimentos adequados na infraestrutura escolar, na formação docente e na disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de conscientização da sociedade sobre a importância da valorização das diferenças humanas e do combate ao preconceito historicamente direcionado aos estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

A construção de uma cultura educacional inclusiva depende do comprometimento coletivo com os princípios da igualdade, da cidadania e do respeito às individualidades presentes dentro do ambiente escolar e social.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige ações integradas entre escola, família, profissionais especializados e poder público, visando garantir condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes.

A inclusão escolar deve ser compreendida como direito fundamental de todos os indivíduos e como instrumento de transformação social capaz de promover igualdade de oportunidades, fortalecimento da cidadania e valorização da diversidade humana dentro da sociedade contemporânea.

Dessa forma, investir em práticas pedagógicas inclusivas, formação profissional adequada e fortalecimento das políticas educacionais representa importante caminho para a construção de uma educação mais humana, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

CRIANÇAS HIPERCONECTADAS E OS DESAFIOS DA ATENÇÃO EM SALA DE AULA

HYPER-CONNECTED CHILDREN AND CLASSROOM ATTENTION CHALLENGES



CAROLINA RODRIGUES BARBOSA

Graduada em Letras pelo CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS– FMU, Pedagogia pela UNIVERSIDADE ANHEMBI–MORUMBI, Professora de Fundamental I, na Emef Dom Pedro I

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais e o acesso cada vez mais precoce às telas têm provocado mudanças significativas no comportamento infantil e nas dinâmicas de aprendizagem no ambiente escolar. As crianças hiperconectadas convivem diariamente com estímulos rápidos, múltiplas informações e intensa interação com dispositivos eletrônicos, fatores que influenciam diretamente a capacidade de concentração, atenção e participação em sala de aula. O presente artigo tem como objetivo discutir os impactos da hiperconectividade infantil no processo de aprendizagem, analisando os desafios enfrentados pelos professores diante da dispersão, da redução do tempo de atenção e das dificuldades de interação social no contexto escolar. A pesquisa fundamenta-se em autores como Zygmunt Bauman, Paulo Freire e Lev Vygotsky, que contribuem para reflexões sobre sociedade contemporânea, mediação pedagógica e desenvolvimento infantil. O estudo evidencia que o uso excessivo das tecnologias digitais pode gerar impactos no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, dificultando processos relacionados à escuta, à interação e à aprendizagem significativa. Além disso, destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com a cultura digital sem abrir mão da construção de relações humanas, da afetividade e do desenvolvimento da atenção no espaço escolar. Conclui-se que a escola contemporânea precisa desenvolver estratégias educativas críticas e equilibradas para lidar

com a hiperconectividade infantil, promovendo o uso consciente das tecnologias e fortalecendo experiências pedagógicas mais humanizadas e participativas.

Palavras-chave: Hiperconectividade infantil; atenção escolar; tecnologias digitais; aprendizagem significativa; cultura digital.

ABSTRACT

The advancement of digital technologies and increasingly early access to screens have brought about significant changes in children's behavior and learning dynamics within the school environment. Hyper-connected children are exposed daily to rapid stimuli, a vast array of information, and intense interaction with electronic devices—factors that directly influence their ability to concentrate, pay attention, and participate in the classroom. This article aims to discuss the impact of childhood hyper-connectivity on the learning process, analyzing the challenges teachers face regarding distraction, reduced attention spans, and difficulties with social interaction in the school context. The research draws on the work of authors such as Zygmunt Bauman, Paulo Freire, and Lev Vygotsky, whose ideas contribute to reflections on contemporary society, pedagogical mediation, and child development. The study highlights that excessive use of digital technologies can affect children's cognitive and emotional development, hindering processes related to listening, interaction, and meaningful learning. Furthermore, it emphasizes the need for innovative pedagogical practices that engage with digital culture without sacrificing the building of human relationships, the role of affectivity, and the development of attention within the school setting. The article concludes that contemporary schools must develop critical, balanced educational strategies to address childhood hyper-connectivity, promoting the conscious use of technology while fostering more humanized and participatory pedagogical experiences.

Keywords: Childhood hyper-connectivity; school attention; digital technologies; meaningful learning; digital culture.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive profundas transformações impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais e pela ampliação do acesso à internet, fenômenos que modificaram significativamente as formas de comunicação, interação social e produção do conhecimento. Nesse cenário, as crianças passaram a conviver desde muito cedo com celulares, tablets, computadores, jogos digitais e redes sociais, tornando-se sujeitos hiperconectados em um mundo marcado pela rapidez da informação e pela constante presença das telas. Essa realidade tem provocado impactos diretos no desenvolvimento infantil e no contexto educacional, especialmente no que se refere à atenção, à concentração e às formas de aprendizagem em sala de aula.

O contato precoce e excessivo com dispositivos digitais influencia os comportamentos, hábitos e relações das crianças, modificando suas maneiras de brincar, interagir e aprender. A exposição contínua a estímulos rápidos e múltiplas informações contribui para o desenvolvimento de comportamentos

imediatistas, dificultando processos que exigem concentração prolongada, escuta atenta e reflexão crítica. No ambiente escolar, muitos professores relatam desafios relacionados à dispersão dos estudantes, à dificuldade de manter o foco nas atividades pedagógicas e à diminuição do interesse por práticas tradicionais de ensino.

Segundo Zygmunt Bauman, a contemporaneidade caracteriza-se pela “modernidade líquida”, marcada pela rapidez, superficialidade das relações e constante transformação social. Nesse contexto, a hiperconectividade infantil reflete uma sociedade baseada na instantaneidade e no consumo acelerado de informações, o que influencia diretamente a capacidade de atenção das crianças. A escola, diante dessa realidade, enfrenta o desafio de dialogar com a cultura digital sem abrir mão da construção de aprendizagens significativas e relações humanas mais profundas.

Além disso, o excesso de estímulos tecnológicos pode impactar o desenvolvimento cognitivo e emocional infantil. A atenção, habilidade essencial para o processo de aprendizagem, necessita de estímulos adequados e experiências que favoreçam concentração, escuta e interação social. Entretanto, a dinâmica das mídias digitais, marcada por vídeos curtos, notificações constantes e alternância rápida de conteúdos, pode dificultar o desenvolvimento dessas competências no ambiente escolar.

Segundo Lev Vygotsky, o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Dessa maneira, a aprendizagem não acontece de forma isolada, mas a partir das relações estabelecidas com o outro e com o meio. Nesse sentido, o uso excessivo das tecnologias pode comprometer experiências fundamentais relacionadas ao diálogo, à convivência e à construção coletiva do conhecimento, especialmente quando substitui momentos de interação humana e participação social.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da escola e do professor diante da cultura digital contemporânea. A instituição escolar já não pode ignorar a presença das tecnologias na vida das crianças, sendo necessário compreender seus impactos e possibilidades educativas. Entretanto, o desafio não consiste apenas em inserir recursos tecnológicos no ambiente escolar, mas em promover uma educação crítica e equilibrada, capaz de orientar os estudantes para o uso consciente das mídias digitais.

Para Paulo Freire, a educação deve promover consciência crítica e autonomia dos sujeitos. Assim, a escola precisa desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem o uso superficial das tecnologias e contribuam para a formação de estudantes reflexivos, capazes de utilizar os recursos digitais de maneira ética e responsável. Isso implica fortalecer experiências educativas baseadas no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento.

Além disso, torna-se necessário refletir sobre os impactos da hiperconectividade na infância contemporânea. O aumento do tempo de exposição às telas está associado não apenas à redução da atenção, mas também a questões relacionadas à ansiedade, dificuldades de socialização, alterações no

sono e diminuição das experiências de brincadeiras presenciais. Dessa forma, o debate sobre crianças hiperconectadas ultrapassa o campo tecnológico e envolve dimensões emocionais, sociais e pedagógicas.

No contexto educacional, os professores enfrentam diariamente o desafio de tornar as aulas mais atrativas diante de estudantes acostumados à velocidade e interatividade das plataformas digitais. Isso exige práticas pedagógicas inovadoras, metodologias participativas e estratégias capazes de estimular a curiosidade, o pensamento crítico e o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Contudo, é importante compreender que inovação pedagógica não significa substituir integralmente as relações humanas pelas tecnologias, mas integrar recursos digitais de forma consciente e significativa.

Diante desse cenário, torna-se fundamental discutir os impactos da hiperconectividade infantil no ambiente escolar e refletir sobre estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da atenção e da aprendizagem significativa. Assim, o presente artigo busca analisar os desafios enfrentados pela escola contemporânea diante da cultura digital, destacando a importância de práticas educativas humanizadas que promovam equilíbrio entre tecnologia, interação social e desenvolvimento integral da criança.

HIPERCONNECTIVIDADE INFANTIL E OS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO

A hiperconectividade infantil tornou-se uma das características mais marcantes da infância contemporânea. O acesso precoce às tecnologias digitais modificou profundamente as formas de brincar, comunicar-se, aprender e interagir socialmente. Atualmente, crianças convivem diariamente com celulares, tablets, computadores, televisores inteligentes, jogos eletrônicos e plataformas digitais, permanecendo conectadas por longos períodos desde os primeiros anos de vida. Esse fenômeno está diretamente relacionado às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea, marcada pela rapidez da informação, pela conectividade permanente e pela intensificação do consumo digital.

O avanço tecnológico trouxe inúmeros benefícios relacionados ao acesso à informação, à comunicação e às possibilidades educativas. Entretanto, o uso excessivo das telas também tem provocado preocupações relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, especialmente no que se refere à capacidade de atenção e concentração. No ambiente escolar, professores relatam aumento significativo de comportamentos relacionados à dispersão, inquietação, dificuldade de escuta e baixa permanência em atividades que exigem foco prolongado.

Segundo Zygmunt Bauman, a sociedade contemporânea caracteriza-se pela fluidez das relações humanas e pela constante velocidade das transformações sociais. O autor afirma que “na modernidade líquida, as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2001, p. 07). Essa

lógica da instantaneidade influencia diretamente a infância contemporânea, fazendo com que muitas crianças se acostumem a respostas rápidas, estímulos intensos e mudanças constantes de foco.

No universo digital, as plataformas são estruturadas para captar continuamente a atenção do usuário. Vídeos curtos, jogos interativos, notificações instantâneas e alternância acelerada de conteúdos estimulam o cérebro infantil a buscar constantemente novidades e recompensas imediatas. Como consequência, atividades escolares que exigem concentração, leitura prolongada, escuta atenta e reflexão crítica passam a ser percebidas por muitas crianças como pouco atrativas ou excessivamente lentas.

Além disso, o excesso de estímulos digitais pode interferir no desenvolvimento das funções cognitivas superiores, como memória, linguagem, organização do pensamento e autocontrole. A atenção constitui uma habilidade construída gradualmente ao longo da infância por meio das interações sociais, das brincadeiras, da escuta e das experiências concretas vivenciadas pela criança. Quando o cotidiano infantil passa a ser dominado pela lógica acelerada das telas, o desenvolvimento dessas capacidades pode ser prejudicado.

Segundo Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e da mediação cultural. Para o autor, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual” (VYGOTSKY, 1998, p. 75). Isso significa que experiências coletivas, diálogos, brincadeiras presenciais e interações humanas são fundamentais para a construção das capacidades cognitivas e emocionais. Nesse contexto, o uso excessivo das tecnologias digitais pode reduzir experiências importantes relacionadas à convivência, à cooperação e ao desenvolvimento da atenção compartilhada.

Outro aspecto relevante refere-se à substituição de atividades essenciais para o desenvolvimento infantil. Muitas crianças têm trocado brincadeiras ao ar livre, momentos de leitura, convivência familiar e interações presenciais por longos períodos diante das telas. Essa mudança afeta diretamente a criatividade, a imaginação, a socialização e a capacidade de lidar com frustrações. A infância hiperconectada tende a vivenciar menos experiências concretas e mais estímulos virtuais, o que pode gerar dificuldades relacionadas à paciência e à concentração.

Segundo Jean Piaget, a criança constrói conhecimento a partir da interação ativa com o meio. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo depende de experiências concretas, manipulação de objetos, exploração do ambiente e resolução de problemas reais. O excesso de passividade diante das telas pode limitar essas experiências fundamentais para o desenvolvimento intelectual e emocional infantil.

No ambiente escolar, os impactos da hiperconectividade tornam-se ainda mais evidentes. Professores frequentemente enfrentam dificuldades para manter a atenção dos estudantes durante explicações, leituras e atividades que exigem maior permanência cognitiva. Muitas crianças demonstram ansiedade,

necessidade constante de estímulos e baixa tolerância diante de tarefas consideradas menos dinâmicas. Esse cenário exige que a escola repense metodologias e estratégias pedagógicas capazes de dialogar com a realidade digital sem abrir mão da profundidade do conhecimento e das relações humanas.

Além disso, a hiperconectividade pode afetar aspectos emocionais importantes para a aprendizagem. O uso excessivo de dispositivos digitais está associado ao aumento de ansiedade, irritabilidade, alterações no sono e dificuldades de socialização. Crianças que passam muito tempo conectadas podem apresentar maior dificuldade em lidar com silêncio, espera, frustrações e interações presenciais. Essas questões influenciam diretamente o comportamento escolar e o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro ponto importante refere-se ao papel da família nesse processo. Em muitos casos, os dispositivos eletrônicos tornam-se instrumentos de entretenimento constante ou estratégias para lidar com a rotina acelerada da vida contemporânea. Entretanto, a ausência de limites e mediação adequada pode intensificar os impactos negativos da hiperconectividade infantil. O acompanhamento familiar é essencial para estabelecer equilíbrio entre o uso das tecnologias e experiências importantes para o desenvolvimento da criança.

Segundo Paulo Freire, a educação precisa estar comprometida com a formação crítica e humana dos sujeitos. Nesse sentido, compreender os impactos da hiperconectividade não significa demonizar as tecnologias, mas refletir criticamente sobre a forma como elas influenciam comportamentos, relações sociais e processos educativos. A escola contemporânea deve promover práticas pedagógicas que utilizem os recursos digitais de maneira consciente e equilibrada, fortalecendo também experiências de diálogo, convivência e construção coletiva do conhecimento.

A hiperconectividade infantil constitui, portanto, um fenômeno complexo que envolve dimensões tecnológicas, sociais, emocionais e pedagógicas. Os impactos no desenvolvimento da atenção demonstram a necessidade de repensar práticas educativas e hábitos cotidianos relacionados ao uso das tecnologias. Mais do que proibir ou restringir completamente o acesso digital, torna-se fundamental construir estratégias educativas que favoreçam equilíbrio, criticidade e desenvolvimento integral das crianças em uma sociedade cada vez mais conectada.

OS DESAFIOS DA ESCOLA DIANTE DA CULTURA DIGITAL CONTEMPORÂNEA

A cultura digital transformou profundamente a maneira como crianças e jovens aprendem, interagem e se relacionam com o conhecimento. A presença constante das tecnologias no cotidiano infantil modificou hábitos, comportamentos e formas de comunicação, exigindo da escola novas reflexões sobre o processo educativo. Nesse contexto, a instituição escolar enfrenta desafios significativos relacionados à manutenção da atenção dos estudantes, à adaptação das práticas pedagógicas e à construção de aprendizagens significativas em uma sociedade marcada pela hiperconectividade.

Durante muito tempo, a escola ocupou o lugar central de transmissão do conhecimento. O professor era considerado principal fonte de informação, e o ambiente escolar constituía espaço privilegiado de acesso ao saber formal. Contudo, com o avanço da internet e das tecnologias digitais, as informações tornaram-se rápidas, acessíveis e disponíveis em diferentes plataformas. Atualmente, as crianças chegam à escola já inseridas em um universo tecnológico repleto de imagens, vídeos, jogos e conteúdos interativos.

Segundo Pierre Lévy, “as tecnologias intelectuais condicionam a forma de pensar” (LÉVY, 1993, p. 54). Essa perspectiva evidencia que as tecnologias digitais não modificam apenas ferramentas de comunicação, mas também influenciam processos cognitivos, formas de aprendizagem e relações sociais. As crianças hiperconectadas desenvolvem novas maneiras de consumir informações, frequentemente marcadas pela rapidez, fragmentação e simultaneidade de estímulos.

Diante dessa realidade, muitos modelos pedagógicos tradicionais tornam-se insuficientes para atender às necessidades da infância contemporânea. Aulas exclusivamente expositivas, atividades repetitivas e metodologias centradas apenas na memorização frequentemente entram em conflito com estudantes acostumados à interatividade e à velocidade do universo digital. Isso não significa que a escola deva transformar-se em mera reprodução das mídias tecnológicas, mas que precisa repensar práticas pedagógicas capazes de dialogar com as transformações sociais e culturais da atualidade.

Segundo Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Essa concepção reforça a necessidade de práticas educativas mais participativas, críticas e contextualizadas. A escola contemporânea precisa desenvolver metodologias que estimulem o protagonismo dos estudantes, favorecendo experiências de pesquisa, diálogo, criatividade e construção coletiva do conhecimento.

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores refere-se à dificuldade de manter a atenção dos alunos em sala de aula. Crianças habituadas à dinâmica acelerada das redes sociais e dos conteúdos digitais frequentemente apresentam baixa tolerância a atividades que exigem concentração prolongada, leitura aprofundada e escuta atenta. Muitos estudantes demonstram inquietação, ansiedade e necessidade constante de estímulos, tornando o ambiente escolar mais desafiador para o desenvolvimento da aprendizagem.

Além disso, o excesso de informações disponíveis na internet pode dificultar a construção do pensamento crítico. Em muitos casos, as crianças têm acesso rápido aos conteúdos, mas sem aprofundamento reflexivo ou mediação adequada. Isso evidencia a importância do papel da escola na formação de sujeitos capazes de selecionar informações, interpretar conteúdos e desenvolver consciência crítica diante das mídias digitais.

Outro desafio importante relaciona-se à superficialidade das relações humanas na cultura digital. Embora as tecnologias ampliem possibilidades de comunicação, muitas crianças têm reduzido experiências

presenciais de convivência, diálogo e brincadeiras coletivas. No ambiente escolar, isso pode resultar em dificuldades relacionadas à empatia, à cooperação e à resolução de conflitos. A escola precisa, portanto, fortalecer espaços de interação humana e experiências pedagógicas baseadas na colaboração e no diálogo.

Segundo Zygmunt Bauman, a sociedade contemporânea caracteriza-se pela fragilidade dos vínculos humanos e pela lógica da instantaneidade. O autor afirma que “os relacionamentos escorrem pelos dedos” (BAUMAN, 2004, p. 08). Essa reflexão pode ser aplicada ao contexto educacional, no qual muitas relações se tornam superficiais diante da rapidez e do excesso de estímulos digitais. Nesse cenário, a escola precisa fortalecer práticas pedagógicas humanizadas que valorizem escuta, convivência e participação social.

A inserção das tecnologias na educação também exige preparo e formação adequada dos professores. Muitos educadores enfrentam dificuldades relacionadas ao uso pedagógico dos recursos digitais e à mediação das tecnologias em sala de aula. A formação continuada torna-se essencial para que os docentes desenvolvam competências relacionadas à educação digital crítica, compreendendo tanto as potencialidades quanto os limites das tecnologias no processo educativo.

Além disso, é importante destacar que inovação pedagógica não significa substituir integralmente o ensino presencial pelas tecnologias digitais. O uso de recursos tecnológicos deve ocorrer de maneira planejada e intencional, favorecendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Aplicativos educativos, plataformas digitais, vídeos e jogos podem contribuir para o ensino, desde que utilizados como instrumentos pedagógicos e não apenas como entretenimento.

Outro aspecto relevante refere-se à desigualdade de acesso às tecnologias. Embora muitas crianças estejam hiperconectadas, ainda existem estudantes que enfrentam limitações relacionadas ao acesso à internet e aos dispositivos digitais. A escola precisa considerar essas diferenças sociais para evitar novas formas de exclusão educacional e garantir que o uso das tecnologias ocorra de maneira democrática e inclusiva.

Nesse contexto, a parceria entre escola e família torna-se fundamental. O acompanhamento familiar no uso das tecnologias contribui para estabelecer limites, promover hábitos saudáveis e fortalecer experiências de convivência presencial. A educação digital não deve ser responsabilidade exclusiva da escola, mas resultado de uma construção coletiva envolvendo família, professores e comunidade escolar.

Portanto, os desafios da escola diante da cultura digital contemporânea exigem reflexão crítica, inovação pedagógica e valorização das relações humanas. A instituição escolar precisa reconhecer as transformações provocadas pela hiperconectividade infantil, desenvolvendo práticas educativas que integrem tecnologia, criticidade e humanização. Mais do que competir com as telas, a escola deve

assumir seu papel de formar sujeitos conscientes, capazes de utilizar as tecnologias de maneira ética, equilibrada e reflexiva em uma sociedade cada vez mais conectada.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER A ATENÇÃO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Diante dos impactos da hiperconectividade infantil no desenvolvimento da atenção e na dinâmica escolar, torna-se necessário que a escola desenvolva estratégias pedagógicas capazes de tornar o processo educativo mais significativo, participativo e compatível com as necessidades da infância contemporânea. As transformações provocadas pela cultura digital exigem novas formas de ensinar e aprender, sem que isso signifique abandonar a dimensão humana da educação. Nesse contexto, o desafio da escola consiste em equilibrar o uso das tecnologias com práticas pedagógicas que favoreçam concentração, pensamento crítico, interação social e desenvolvimento integral dos estudantes.

A atenção é uma habilidade essencial para o processo de aprendizagem, pois permite que a criança organize informações, compreenda conteúdos e participe ativamente das experiências educativas. Entretanto, crianças hiperconectadas frequentemente demonstram dificuldades em manter o foco por longos períodos, especialmente em atividades que exigem leitura, escuta e reflexão mais aprofundada. Assim, o professor precisa construir metodologias que despertem interesse e participação sem recorrer exclusivamente ao excesso de estímulos digitais.

Segundo Lev Vygotsky, o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação realizada pelo outro. O autor afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 98). Essa perspectiva demonstra que a aprendizagem se fortalece quando o estudante participa de experiências colaborativas e significativas. Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizem diálogo, cooperação e construção coletiva do conhecimento tornam-se fundamentais para fortalecer a atenção e o envolvimento dos alunos.

As metodologias ativas apresentam-se como importantes possibilidades pedagógicas diante da hiperconectividade infantil. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, gamificação e salas de aula interativas favorecem maior participação dos estudantes e estimulam autonomia, criatividade e pensamento crítico. Essas práticas aproximam o ensino da realidade das crianças contemporâneas, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Entretanto, é importante compreender que inovação pedagógica não significa transformar a escola em espaço exclusivamente tecnológico. O excesso de estímulos já faz parte da rotina digital das crianças; portanto, o ambiente escolar também precisa oferecer experiências de escuta, reflexão, silêncio e convivência humana. A aprendizagem significativa depende não apenas de recursos tecnológicos, mas da qualidade das relações construídas no espaço educativo.

Segundo Paulo Freire, “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, p. 135). Dessa forma, o professor deve atuar como mediador das experiências educativas, promovendo situações que estimulem a participação crítica e a construção do conhecimento de maneira coletiva. O diálogo, a escuta e a valorização das experiências dos estudantes tornam-se elementos fundamentais para fortalecer a atenção e o interesse pelas atividades escolares.

Outro aspecto importante refere-se à valorização da ludicidade no ambiente escolar. Jogos pedagógicos, dramatizações, oficinas criativas, contação de histórias e atividades artísticas representam importantes estratégias para ampliar o envolvimento das crianças e favorecer concentração de maneira prazerosa. A ludicidade contribui para reduzir a ansiedade, estimular a criatividade e fortalecer vínculos afetivos entre professor e aluno.

Segundo Jean Piaget, o jogo possui papel fundamental no desenvolvimento cognitivo infantil, pois permite que a criança construa conhecimento por meio da ação e da experimentação. Nesse sentido, práticas pedagógicas lúdicas favorecem maior participação dos estudantes e contribuem para tornar a aprendizagem mais concreta e significativa.

Além disso, a organização do ambiente escolar influencia diretamente a atenção das crianças. Espaços acolhedores, dinâmicos e interativos favorecem maior envolvimento nas atividades educativas. Salas excessivamente rígidas ou centradas apenas em práticas tradicionais podem intensificar dispersão e desinteresse. Assim, torna-se importante criar ambientes pedagógicos que estimulem curiosidade, criatividade e participação ativa dos estudantes.

A educação socioemocional também assume grande relevância diante dos desafios da hiperconectividade infantil. Muitas crianças apresentam ansiedade, dificuldade de socialização e baixa tolerância à frustração devido ao excesso de estímulos digitais e à diminuição das interações presenciais. A escola precisa desenvolver práticas que fortaleçam empatia, autocontrole, escuta e convivência democrática, contribuindo para o desenvolvimento emocional dos estudantes.

Outro ponto fundamental refere-se à educação digital crítica. As tecnologias fazem parte da realidade contemporânea e não devem ser compreendidas apenas como ameaça ao processo educativo. O papel da escola consiste em orientar os estudantes para o uso consciente, ético e equilibrado dos recursos digitais. Isso implica ensinar as crianças a refletirem sobre o consumo de informações, o tempo de exposição às telas e os impactos das tecnologias nas relações humanas e na aprendizagem.

Segundo Pierre Lévy, as tecnologias digitais ampliam possibilidades de comunicação e produção do conhecimento, mas exigem novas competências cognitivas e sociais. Dessa maneira, a educação precisa preparar os estudantes para atuar criticamente na cultura digital, desenvolvendo autonomia intelectual e responsabilidade no uso das mídias.

Além disso, a participação da família é indispensável nesse processo. O fortalecimento da atenção e da aprendizagem significativa depende também da construção de hábitos saudáveis relacionados ao uso das tecnologias no ambiente doméstico. Limites equilibrados, incentivo à leitura, convivência familiar, brincadeiras presenciais e redução do tempo excessivo de telas contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada dos professores. Os educadores precisam compreender as transformações provocadas pela cultura digital e desenvolver competências relacionadas às metodologias inovadoras e à mediação pedagógica das tecnologias. A formação docente torna-se essencial para fortalecer práticas educativas mais humanizadas, críticas e adequadas às necessidades da infância contemporânea.

Portanto, fortalecer a atenção e a aprendizagem significativa diante da hiperconectividade infantil exige uma educação baseada no equilíbrio entre inovação tecnológica e valorização das relações humanas. A escola contemporânea precisa desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade digital sem abandonar princípios fundamentais como diálogo, afetividade, criticidade e convivência social. Mais do que competir com as telas, a educação deve contribuir para a formação de sujeitos conscientes, autônomos e capazes de utilizar as tecnologias de maneira ética e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hiperconectividade infantil constitui um dos principais desafios enfrentados pela educação contemporânea, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da atenção, da concentração e das relações humanas no ambiente escolar. O avanço das tecnologias digitais transformou significativamente as formas de comunicação, aprendizagem e interação social das crianças, criando uma geração acostumada à rapidez das informações, aos múltiplos estímulos e à constante presença das telas em seu cotidiano.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o uso excessivo das tecnologias digitais pode impactar diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, influenciando processos relacionados à escuta, à concentração, à socialização e à aprendizagem significativa. A dinâmica acelerada das plataformas digitais, marcada por conteúdos rápidos e estímulos contínuos, tende a dificultar experiências que exigem reflexão, leitura aprofundada e permanência cognitiva em atividades escolares.

As reflexões apresentadas a partir das contribuições de Zygmunt Bauman, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Paulo Freire e Pierre Lévy demonstraram que a educação precisa compreender criticamente os impactos da cultura digital na infância contemporânea. Mais do que rejeitar as tecnologias, torna-se necessário construir práticas pedagógicas equilibradas e conscientes, capazes de integrar recursos digitais sem comprometer o desenvolvimento humano, a convivência social e a formação crítica dos estudantes.

Nesse contexto, verificou-se que o papel da escola e do professor torna-se ainda mais relevante. A instituição escolar precisa desenvolver metodologias inovadoras, participativas e humanizadas que favoreçam o protagonismo dos estudantes e fortaleçam experiências de diálogo, cooperação, ludicidade e reflexão crítica. Estratégias pedagógicas baseadas em metodologias ativas, educação socioemocional e uso consciente das tecnologias podem contribuir significativamente para ampliar o interesse, a atenção e a aprendizagem significativa das crianças.

Além disso, o estudo evidenciou a importância da participação da família no acompanhamento do uso das tecnologias digitais. O estabelecimento de limites equilibrados, a valorização das interações presenciais, o incentivo à leitura e às brincadeiras tradicionais constituem práticas fundamentais para o desenvolvimento saudável da infância. A construção de hábitos digitais conscientes deve ocorrer de maneira coletiva, envolvendo escola, família e sociedade.

Conclui-se, portanto, que a hiperconectividade infantil representa um fenômeno complexo que exige reflexão crítica e ações educativas responsáveis. A escola contemporânea precisa atuar como espaço de formação humana e cidadã, promovendo equilíbrio entre inovação tecnológica e valorização das relações humanas. Dessa forma, será possível construir práticas educativas capazes de preparar crianças não apenas para utilizar tecnologias, mas para desenvolver autonomia, consciência crítica, empatia e participação ética em uma sociedade cada vez mais conectada.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

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

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

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

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

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TIBA, Içami. *Quem ama, educa!*. São Paulo: Integrare Editora, 2002.

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

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA DISCENTE, DA FORMAÇÃO DOCENTE, DA GESTÃO ESCOLAR, DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE



INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES: THE IMPORTANCE OF STUDENT AUTONOMY, TEACHER TRAINING, SCHOOL MANAGEMENT, FAMILY PARTICIPATION, AND AFFECTIVITY IN BUILDING QUALITY EDUCATION

CAROLINE GONÇALO DA COSTA ROCHA

Graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), com conclusão prevista para o segundo semestre de 2027, e funcionária pública.

RESUMO

A presente pesquisa discute aspectos fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, abordando a autonomia do estudante no contexto das metodologias ativas, a formação continuada de professores, a gestão escolar inclusiva, a participação da família no processo educativo e a afetividade no ensino-aprendizagem. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos que compreendem a educação como um processo colaborativo, democrático e centrado no desenvolvimento integral do estudante. Inicialmente, destaca-se a importância das metodologias ativas como estratégias que favorecem o protagonismo estudantil e a construção da autonomia. Em seguida, evidencia-se a necessidade da formação continuada dos professores como elemento indispensável para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. Também são discutidos o papel da gestão escolar na promoção da equidade, a participação da família como parceira da escola e a afetividade como fator determinante para o fortalecimento das relações pedagógicas e para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Conclui-se que a articulação entre esses elementos contribui

significativamente para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e comprometidos com a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Desenvolvimento de Competências; Educação Significativa; Mediação Pedagógica; Aprendizagem Colaborativa.

ABSTRACT

This research discusses fundamental aspects of building inclusive, high-quality education, addressing student autonomy within the context of active methodologies, continuing teacher education, inclusive school management, family participation in the educational process, and the role of affectivity in teaching and learning. The study is grounded in theoretical frameworks that view education as a collaborative, democratic process centered on the student's holistic development. Initially, the importance of active methodologies is highlighted as a strategy that fosters student agency and the development of autonomy. Subsequently, the need for continuing teacher education is underscored as an indispensable element for enhancing inclusive pedagogical practices. The study also addresses the role of school management in promoting equity, family participation as a school partner, and affectivity as a decisive factor in strengthening pedagogical relationships and supporting students' cognitive, emotional, and social development. It concludes that the integration of these elements contributes significantly to creating school environments that are more inclusive, democratic, and committed to the learning of all students.

Keywords: Active Methodologies; Competence Development; Meaningful Education; Pedagogical Mediation; Collaborative Learning.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem passando por profundas transformações, impulsionadas pelas mudanças sociais, culturais, tecnológicas e pelas novas demandas relacionadas à garantia do direito à educação de qualidade para todos. Nesse cenário, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, buscando metodologias que promovam maior participação dos estudantes e favoreçam a construção de uma aprendizagem significativa. Assim, a educação inclusiva deixa de ser compreendida apenas como um direito legal e passa a representar um compromisso ético e social com a valorização das diferenças e com a promoção da equidade no ambiente escolar.

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) reforçam que todas as pessoas têm direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes educacionais inclusivos. Dessa forma, as instituições escolares são desafiadas a reorganizar suas práticas pedagógicas e administrativas para atender à diversidade existente em suas salas de aula.

Nesse contexto, as metodologias ativas têm se destacado como importantes estratégias para a promoção da aprendizagem, uma vez que colocam o estudante no centro do processo educativo, estimulando sua autonomia, criatividade, capacidade de investigação e resolução de problemas.

Conforme Bacich e Moran (2018), essas metodologias favorecem o protagonismo estudantil ao possibilitar que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento, tornando-se corresponsável pelo próprio processo de aprendizagem. Moran (2015) acrescenta que o protagonismo do estudante contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais para a formação cidadã.

A construção da autonomia, entretanto, depende diretamente da atuação do professor, que deixa de ocupar a posição de único transmissor do conhecimento para assumir o papel de mediador do processo educativo. Nessa perspectiva, Freire (1996) defende uma educação dialógica e libertadora, fundamentada no respeito aos saberes dos estudantes e na construção coletiva do conhecimento. Para o autor, ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e reconstrução.

Além da atuação docente, a formação continuada constitui um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva. Conforme Gatti (2010), a atualização permanente dos professores possibilita o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos continuamente ao longo da prática profissional, exigindo reflexão constante sobre as experiências vivenciadas na escola.

Outro aspecto indispensável refere-se à atuação da gestão escolar. Uma gestão democrática, participativa e comprometida com os princípios da inclusão favorece a construção de uma cultura institucional baseada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na garantia da aprendizagem para todos os estudantes (LIBÂNEO, 2004; LUCK, 2009). Nesse sentido, cabe à equipe gestora articular ações pedagógicas, administrativas e formativas que fortaleçam as práticas inclusivas.

A participação da família também representa um elemento essencial para o sucesso do processo educativo. Quando escola e família estabelecem relações de diálogo, cooperação e corresponsabilidade, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento integral dos estudantes (PARO, 2010). Essa parceria torna-se ainda mais relevante na educação inclusiva, considerando a necessidade de acompanhamento contínuo das necessidades e potencialidades de cada aluno.

Da mesma forma, a afetividade constitui um componente fundamental das relações pedagógicas. Wallon (2007) afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio da integração entre aspectos cognitivos e emocionais, enquanto Vygotsky (1991) destaca que a aprendizagem é construída nas interações sociais mediadas por relações significativas. Assim, ambientes escolares acolhedores favorecem não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a construção da autoestima, da empatia, da cooperação e da autonomia.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a contribuição da autonomia discente, da formação continuada de professores, da gestão escolar, da participação da família e da afetividade para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se evidenciar que a articulação desses elementos fortalece o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de uma educação democrática, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A AUTONOMIA DO ESTUDANTE NO CONTEXTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A autonomia do estudante constitui um dos princípios centrais das metodologias ativas, uma vez que essas abordagens pedagógicas buscam promover a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, incentivando sua capacidade de tomar decisões, organizar seus estudos e assumir responsabilidades em relação ao próprio processo de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). Nesse contexto, a autonomia não deve ser compreendida apenas como independência, mas como a capacidade de agir de forma consciente, crítica e reflexiva diante das situações de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a construção da autonomia está diretamente relacionada às práticas pedagógicas que valorizam a investigação, a experimentação e a resolução de problemas, permitindo que o estudante desenvolva habilidades cognitivas e socioemocionais fundamentais para sua formação (MORAN, 2015). Ao ser colocado como protagonista do processo educativo, o aluno passa a ter maior envolvimento com os conteúdos, o que contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Além disso, a autonomia do estudante encontra respaldo nas contribuições de Paulo Freire (1996), que defende uma educação libertadora, na qual o aluno deixa de ser um sujeito passivo e passa a atuar como agente ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia está associado à formação de sujeitos críticos, capazes de questionar, refletir e intervir na realidade em que estão inseridos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na promoção da autonomia, uma vez que cabe a ele criar condições para que os alunos desenvolvam essa competência, por meio de práticas pedagógicas que incentivem a participação, a reflexão e a tomada de decisões (VYGOTSKY, 1991). Dessa forma, o docente atua como mediador do processo educativo, orientando os estudantes e estimulando sua independência intelectual.

Além disso, a utilização das metodologias ativas favorece a construção da autonomia ao permitir que o aluno explore diferentes fontes de conhecimento, utilize recursos tecnológicos e participe de atividades colaborativas, ampliando suas possibilidades de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). Esse processo contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à organização, à disciplina e à responsabilidade.

Outro ponto importante refere-se à relação entre autonomia e motivação, uma vez que alunos mais autônomos tendem a apresentar maior engajamento nas atividades escolares, demonstrando interesse e iniciativa na busca pelo conhecimento (MORAN, 2015). Esse engajamento contribui para a melhoria do desempenho acadêmico e para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, a autonomia do estudante está diretamente relacionada ao desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, que envolve a capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio processo de estudo (AUSUBEL, 2003). Essa habilidade é fundamental para a formação de aprendizes ao longo da vida.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do ambiente educacional na promoção da autonomia, uma vez que espaços de aprendizagem flexíveis, colaborativos e interativos favorecem o protagonismo dos alunos (BACICH; MORAN, 2018). Esses ambientes contribuem para a construção de uma cultura educacional mais participativa.

Entretanto, o desenvolvimento da autonomia também apresenta desafios, especialmente em contextos educacionais marcados por práticas tradicionais de ensino, que ainda priorizam a centralidade do professor e a passividade dos alunos (FREIRE, 1996). Essa realidade evidencia a necessidade de transformação das práticas pedagógicas.

Por fim, destaca-se que a promoção da autonomia do estudante é essencial para a construção de uma educação mais significativa, crítica e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de aprender de forma contínua e de atuar de maneira consciente e responsável em diferentes contextos sociais (MORAN, 2015).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A formação continuada de professores constitui um elemento essencial para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que possibilita o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar (GATTI, 2010). Nesse contexto, a atualização constante dos docentes torna-se indispensável, considerando que a realidade educacional é dinâmica e marcada por transformações sociais, culturais e tecnológicas que exigem novas posturas e saberes profissionais, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e comprometida com o direito de aprendizagem de todos os alunos.

Além disso, a formação continuada permite ao professor refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, identificando desafios, limitações e potencialidades em seu fazer docente, bem como buscando estratégias que favoreçam a inclusão e a aprendizagem significativa (IMBERNÓN, 2011). Essa reflexão constante contribui para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a construção de práticas mais conscientes, intencionais e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de articulação entre teoria e prática na formação docente, possibilitando que o professor aplique os conhecimentos adquiridos em sua atuação profissional de forma contextualizada (TARDIF, 2014). Nesse sentido, a formação continuada deve promover situações que favoreçam a análise de experiências reais, contribuindo para a construção de saberes pedagógicos que dialoguem com o cotidiano escolar e com os desafios enfrentados na prática educativa.

Além disso, a formação continuada deve contemplar temas relacionados à inclusão, às metodologias ativas e ao uso de tecnologias educacionais, ampliando as possibilidades de atuação do professor e favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e acessíveis (GATTI, 2010). Essa abordagem contribui para que o docente esteja preparado para atender às diferentes necessidades dos alunos, promovendo uma educação mais democrática e participativa.

Outro ponto relevante refere-se ao desenvolvimento de competências socioemocionais por parte dos professores, como empatia, sensibilidade e capacidade de escuta, que são fundamentais para o trabalho com a diversidade no ambiente escolar (IMBERNÓN, 2011). Essas competências contribuem para a construção de relações pedagógicas mais humanas e acolhedoras, favorecendo a inclusão dos estudantes.

Além disso, a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente e coletivo, que envolve a troca de experiências entre os professores, o trabalho colaborativo e a construção conjunta de conhecimentos (TARDIF, 2014). Esse processo fortalece a identidade profissional docente e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das instituições de ensino e dos sistemas educacionais na promoção da formação continuada, sendo necessário garantir condições adequadas, como tempo, recursos e incentivo à participação dos professores (GATTI, 2010). Sem esse suporte institucional, a efetivação da formação continuada torna-se limitada.

Além disso, as políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental na valorização da formação docente, sendo responsáveis por criar programas e ações que incentivem o desenvolvimento profissional dos professores (IMBERNÓN, 2011). Essas políticas são essenciais para a consolidação de práticas inclusivas no sistema educacional.

Entretanto, ainda existem desafios relacionados à formação continuada, como a falta de articulação entre teoria e prática, a ausência de propostas formativas contextualizadas e a desvalorização do professor, que podem comprometer a qualidade do ensino (TARDIF, 2014). Esses fatores evidenciam a necessidade de repensar os modelos de formação docente.

Por fim, destaca-se que o investimento na formação continuada de professores é fundamental para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, sendo necessário o comprometimento das instituições, dos gestores e das políticas públicas para garantir condições adequadas para o desenvolvimento profissional docente (GATTI, 2010). Dessa forma, a formação continuada se configura como um elemento indispensável para a transformação das práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

A GESTÃO ESCOLAR COMO PROMOTORA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na consolidação de práticas inclusivas no ambiente educacional, uma vez que é responsável por organizar, planejar e articular as ações pedagógicas e administrativas da instituição (LIBÂNEO, 2004). Nesse sentido, a atuação da equipe gestora é determinante para a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a equidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso, permanência e aprendizagem de qualidade no ambiente escolar.

Além disso, a gestão democrática constitui um elemento essencial para a efetivação da inclusão escolar, pois possibilita a participação ativa de professores, alunos, famílias e comunidade na tomada de decisões (LUCK, 2009). Essa participação fortalece o compromisso coletivo com a educação e contribui

para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao planejamento estratégico, que deve contemplar ações voltadas à inclusão, como formação docente, adaptação curricular e organização de recursos pedagógicos adequados (LIBÂNEO, 2004). Esse planejamento é essencial para garantir que as práticas inclusivas sejam efetivas e sustentáveis ao longo do tempo.

Além disso, a gestão escolar deve promover a articulação entre diferentes profissionais da educação, como professores, coordenadores pedagógicos e especialistas, visando ao atendimento das necessidades específicas dos alunos (LUCK, 2009). Essa atuação integrada contribui para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo.

Outro ponto importante refere-se à criação de um clima institucional positivo, no qual sejam valorizadas as relações de respeito, cooperação e empatia entre todos os membros da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2004). Esse ambiente favorece o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, a gestão deve incentivar práticas pedagógicas inovadoras, promovendo o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais que favoreçam a participação dos estudantes (LUCK, 2009). Essa inovação contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Outro aspecto relevante refere-se ao acompanhamento e à avaliação das práticas pedagógicas, permitindo identificar avanços e desafios no processo de inclusão (LIBÂNEO, 2004). Esse monitoramento é essencial para o aprimoramento contínuo das ações educativas.

Além disso, a gestão escolar deve garantir a formação continuada dos professores, proporcionando espaços de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica (LUCK, 2009). Essa formação contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, a gestão escolar enfrenta desafios, como a falta de recursos e a resistência à mudança, que podem dificultar a implementação de práticas inclusivas (LIBÂNEO, 2004). Esses obstáculos exigem estratégias eficazes de superação.

Por fim, destaca-se que a gestão escolar deve atuar como agente de transformação, promovendo mudanças estruturais e pedagógicas que garantam uma educação mais justa, democrática e inclusiva (LUCK, 2009).

A importância da família no processo educacional

A participação da família no processo educacional é um fator determinante para o desenvolvimento dos alunos, especialmente no contexto da educação inclusiva, na qual a parceria entre escola e família torna-se essencial (PARO, 2010). Nesse sentido, a colaboração entre esses dois espaços contribui para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, a presença da família no cotidiano escolar possibilita o acompanhamento mais próximo do desempenho dos alunos, permitindo identificar dificuldades e potencialidades (LIBÂNEO, 2004). Essa participação contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a família exerce influência significativa na formação dos valores, atitudes e comportamentos dos estudantes, impactando diretamente sua aprendizagem (PARO, 2010). Essa influência deve ser considerada pela escola.

Além disso, a comunicação entre escola e família deve ser constante, clara e eficaz, garantindo a troca de informações e o alinhamento das práticas educativas (LUCK, 2009). Essa interação fortalece o processo educativo.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de a escola desenvolver estratégias que incentivem a participação da família, como reuniões, projetos e atividades coletivas (LIBÂNEO, 2004). Essas ações aproximam os responsáveis do ambiente escolar.

Além disso, a participação da família contribui para a construção de um ambiente mais seguro e motivador para os alunos, favorecendo seu engajamento nas atividades escolares (PARO, 2010). Isso impacta positivamente o desempenho acadêmico.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da família no apoio às atividades escolares, auxiliando os alunos na organização dos estudos e no cumprimento das tarefas (LUCK, 2009). Esse acompanhamento é essencial para o sucesso escolar.

Entretanto, a participação familiar ainda enfrenta desafios, como a falta de tempo, o desconhecimento das práticas pedagógicas e a distância entre escola e comunidade (LIBÂNEO, 2004). Esses fatores dificultam a integração.

Além disso, é necessário que a escola respeite as diferentes configurações familiares, promovendo uma relação inclusiva e acolhedora (PARO, 2010). Essa postura fortalece o vínculo escola-família.

Por fim, destaca-se que a participação da família é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos (LUCK, 2009).

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A afetividade desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos (WALLON, 2007). Nesse sentido, o vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno contribui para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e favorável à aprendizagem.

Além disso, a presença de relações afetivas positivas favorece o engajamento dos estudantes nas atividades escolares, tornando o processo educativo mais significativo (VYGOTSKY, 1991). Esse envolvimento contribui para melhores resultados.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autoestima dos alunos, que é influenciado pelas relações estabelecidas no ambiente escolar (WALLON, 2007). Uma autoestima positiva favorece a aprendizagem.

Além disso, o professor deve atuar de forma empática e sensível, reconhecendo as necessidades e emoções dos alunos (ANTUNES, 2003). Essa postura contribui para a construção de relações pedagógicas mais humanas.

Outro ponto importante refere-se ao papel da afetividade na mediação do conhecimento, permitindo que o aluno se sinta seguro para expressar suas ideias e dúvidas (VYGOTSKY, 1991). Isso fortalece o processo educativo.

Além disso, a afetividade contribui para a construção de um ambiente inclusivo, no qual todos os alunos se sintam respeitados e valorizados (WALLON, 2007). Essa inclusão é fundamental.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre afetividade e motivação, uma vez que alunos que se sentem acolhidos tendem a apresentar maior interesse pelas atividades escolares (ANTUNES, 2003). Isso melhora o desempenho.

Entretanto, a ausência de relações afetivas positivas pode comprometer o processo de aprendizagem, gerando desmotivação e dificuldades (VYGOTSKY, 1991). Isso evidencia a importância do vínculo.

Além disso, a afetividade deve ser trabalhada de forma intencional no contexto escolar, sendo incorporada às práticas pedagógicas (WALLON, 2007). Isso fortalece o desenvolvimento integral.

Por fim, destaca-se que a afetividade é um elemento essencial para a construção de uma educação mais humanizada, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de interagir de forma positiva na sociedade (ANTUNES, 2003).

Além dos aspectos já mencionados, é importante destacar que a afetividade está diretamente relacionada à construção do vínculo pedagógico, elemento essencial para o desenvolvimento de relações de confiança entre professor e aluno (VYGOTSKY, 1991). Esse vínculo favorece a comunicação, o diálogo e a troca de experiências, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma mais significativa e participativa, uma vez que o aluno se sente acolhido e seguro para expressar suas ideias e dificuldades.

Outro ponto relevante refere-se à influência da afetividade na mediação de conflitos no ambiente escolar, contribuindo para a construção de relações mais harmoniosas e respeitadas entre os alunos (WALLON, 2007). Nesse sentido, o professor, ao adotar uma postura empática e sensível, torna-se capaz de intervir de maneira adequada nas situações de conflito, promovendo o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade e cooperação, fundamentais para a convivência social.

Além disso, a afetividade também exerce impacto significativo no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que são cada vez mais valorizadas no contexto educacional contemporâneo (ANTUNES, 2003). Essas habilidades, como empatia, autocontrole e resiliência, contribuem para a formação integral do aluno, possibilitando que ele enfrente desafios, estabeleça relações saudáveis e desenvolva uma postura mais consciente e responsável diante das situações do cotidiano escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que a construção de uma educação inclusiva e de qualidade depende da articulação de diversos fatores que atuam de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem. A inclusão escolar ultrapassa o simples acesso do estudante à escola, exigindo condições efetivas para sua permanência, participação e desenvolvimento integral. Nesse contexto, evidenciou-se que a autonomia discente, a formação continuada dos professores, a atuação da gestão escolar, a participação da família e a afetividade constituem pilares essenciais para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com o respeito às diferenças.

A análise realizada permitiu identificar que as metodologias ativas favorecem significativamente o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, estimulando sua participação, capacidade crítica, criatividade e responsabilidade em relação ao próprio processo de aprendizagem. Conforme destacam Bacich e Moran (2018), quando o aluno assume o papel de protagonista da construção do conhecimento, amplia suas possibilidades de aprendizagem significativa e desenvolve competências indispensáveis para atuar na sociedade contemporânea. Dessa forma, torna-se evidente que práticas pedagógicas centradas no protagonismo estudantil contribuem para uma educação mais participativa e transformadora.

Da mesma maneira, verificou-se que a formação continuada dos professores representa um dos principais instrumentos para o fortalecimento das práticas inclusivas. A constante atualização profissional possibilita ao docente ampliar seus conhecimentos, refletir sobre sua prática e desenvolver estratégias capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes. Conforme afirma Gatti (2010), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, permitindo que os professores acompanhem as constantes transformações da educação e respondam aos desafios presentes na realidade escolar.

Outro aspecto amplamente discutido nesta pesquisa refere-se ao papel estratégico da gestão escolar. Uma gestão democrática, participativa e comprometida com os princípios da inclusão torna-se responsável por criar condições favoráveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, fortalecendo o trabalho coletivo entre gestores, professores, famílias e demais profissionais da educação. Nesse sentido, Libâneo (2004) ressalta que a gestão escolar exerce função essencial na organização do trabalho pedagógico e na construção de uma cultura institucional baseada na cooperação, no diálogo e na valorização da diversidade.

Igualmente importante é a participação da família, reconhecida como parceira indispensável da escola na formação dos estudantes. O acompanhamento da vida escolar, o diálogo constante entre família e instituição de ensino e o compartilhamento de responsabilidades fortalecem o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. Conforme Paro (2010), quando escola e família atuam de forma colaborativa, ampliam-se as possibilidades de sucesso escolar, favorecendo a construção de ambientes mais acolhedores, participativos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos educandos.

A pesquisa também evidenciou que a afetividade exerce influência significativa sobre o processo de ensino e aprendizagem. Relações baseadas no respeito, na empatia, no acolhimento e na confiança

favorecem a construção de vínculos positivos entre professores e estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, da motivação e do interesse pela aprendizagem. De acordo com Wallon (2007), o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado aos aspectos afetivos, emocionais e sociais, demonstrando que aprender vai muito além da simples aquisição de conteúdos, envolvendo também as relações humanas estabelecidas no ambiente escolar.

Além dos aspectos analisados, torna-se evidente que a efetivação da educação inclusiva depende do compromisso coletivo dos sistemas educacionais, dos gestores públicos e das instituições de ensino na implementação de políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho, infraestrutura, acessibilidade, recursos pedagógicos e formação permanente dos profissionais da educação. A garantia desses direitos constitui condição indispensável para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio legal e se concretize nas práticas cotidianas das escolas.

Dessa forma, conclui-se que uma educação verdadeiramente inclusiva exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, fundamentadas no respeito à diversidade humana e na valorização das potencialidades de cada estudante. A escola contemporânea deve assumir o compromisso de oferecer oportunidades de aprendizagem que respeitem os diferentes ritmos, estilos e necessidades dos educandos, promovendo ambientes acessíveis, acolhedores e participativos.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para futuras reflexões acerca da importância da autonomia estudantil, da valorização docente, da gestão democrática, da parceria entre escola e família e da afetividade como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Compreende-se que investir nesses aspectos significa fortalecer a construção de uma escola mais democrática, humanizada, inclusiva e socialmente comprometida, capaz de formar cidadãos críticos, autônomos, participativos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. ***Como desenvolver competências em sala de aula***. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AUSUBEL, David P. ***Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva***. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. ***Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática***. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERSCH, Rita. ***Tecnologia assistiva e educação inclusiva***. Porto Alegre: Assistiva, 2013.
- BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular***. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. ***Métodos e técnicas de pesquisa social***. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAN, José. Educação híbrida: **um conceito-chave para a educação hoje**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2010.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

INCLUSION IN PUBLIC EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR QUALITY EDUCATION



CÁSSIA APARECIDA GOMES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Dottori (2009); Especialista em Jogos e Brincadeiras, pela Faculdade Abrange ABC – Fabrange (2025); Professora de Educação Infantil e Fundamental, na EMEI Margareth de Fátima Marques de Azevedo.

RESUMO

No cenário educacional atual discute-se a proposta que busca permitir o acesso ao saber por todas as minorias excluídas. É neste sentido que o panorama da Inclusão permeia o cotidiano das discussões nas escolas. Neste contexto, o presente trabalho trata do Processo de Inclusão de alunos na Educação Infantil. Envolve pesquisa de revisão sobre a literatura da inclusão, da educação infantil e das diretrizes para implementação e condução do processo. O conceito de Inclusão é abordado e fundamentado pela legislação em vigor: a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração de Salamanca, a L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica e a Convenção de Guatemala; o panorama atual da Educação Infantil situa e define as políticas públicas desta modalidade de ensino, traz ainda a concepção de infância e proposta de atividades diferenciadas para a atuação pedagógica. Evidencia-se a escola pública como local privilegiado do ensino de caráter social, não excludente e democrático, desde a Educação Infantil, quando o processo de ensino e aprendizagem está se iniciando e a identificação de possíveis deficiências conjuntamente com intervenções adequadas podem significar maiores chances de muitas crianças obterem êxito escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Distúrbios; Educação Infantil; Inclusão.

ABSTRACT

In the current educational landscape, there is ongoing discussion regarding proposals aimed at granting access to knowledge for all excluded minority groups. Consequently, the concept of inclusion permeates daily discourse within schools. Against this backdrop, the present study addresses the process of student inclusion in early childhood education. It involves a literature review covering inclusion, early childhood education, and the guidelines for implementing and managing this process. The concept of inclusion is examined and grounded in current legislation, including the Federal Constitution, the Statute of the Child and Adolescent, the Salamanca Statement, the LDB (Law of Directives and Bases for National Education), the National Guidelines for Special Basic Education, and the Guatemala Convention. The study also outlines the current landscape of early childhood education, defining public policies for this educational stage and presenting concepts of childhood alongside proposals for differentiated pedagogical activities. Public schools are highlighted as key settings for a social, democratic, and non-exclusionary approach to education—starting in early childhood, a crucial period when the teaching-learning process begins and when the identification of potential disabilities, coupled with appropriate interventions, can significantly improve many children's chances of academic success.

Keywords: Learning; Disorders; Early Childhood Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Inclusão é um processo complexo, cheio de imprevistos, novidades e dúvidas, sua implementação depende de mudanças radicais no paradigma atual de ensino.

A escolha do tema Inclusão pauta-se numa crescente mudança na escola com a finalidade de acolher melhor todos os estudantes, numa educação de aceitação das diferenças e verdadeiramente democrática.

Na Educação Infantil o Processo de Inclusão deve ser iniciado, implica em efetivar o que é garantido por legislação e possibilitar intervenções precoces em casos que possam surgir nos primeiros anos da vida escolar.

A análise da prática inclusiva contribui para que haja uma reflexão sobre a importância de existir um compromisso com o Processo de Inclusão na Educação Infantil com vistas a evitar comprometimentos futuros mais sérios na vida escolar de alunos com Distúrbios de Aprendizagem.

O Processo de Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais na Rede Regular do Ensino Municipal é uma realidade que vem crescendo, se ampliando e se adequando desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases 9394, de 1996. A Inclusão surge como um dos meios de responder ao objetivo fundamental da educação e da escola em atender as necessidades diversificadas de seus alunos.

Para que obtenção um estudo mais completo, algumas questões foram inicialmente levantadas: Qual é o conceito de Inclusão? Quais são as Leis que garantem o processo?

Objetivando responder a estas questões é que o trabalho foi realizado e complementado com as abordagens pertinentes à Educação Infantil Municipal.

Este artigo pretende investigar como ocorre a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil.

Os estudos poderão demonstrar o ganho muito maior em termos de aquisição de conhecimento, autonomia e maior potencial de uma vida socialmente saudável e independente, para aqueles que

conseguem inserção no ensino regular. Os antecedentes desse projeto estão em pesquisas e publicações que procuram orientar a atuação de educadores frente a inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares.

O desenvolvimento do trabalho será com foco na qualidade do atendimento inclusivo.

Os objetivos específicos são de: Conhecer a sistemática de inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, através de pesquisa em documentos legais; Coletar dados da inclusão nas Unidades Educacionais infantis do município de São Paulo; Esclarecer quais são os recursos humanos e materiais utilizados para que ocorra a inclusão; Demonstrar recursos necessários que estão ou não presentes no cotidiano; Conhecer as necessidades dos docentes que trabalham com as crianças em termos de formação, estrutura física e material; Conhecer a estrutura oferecida na rede pública de São Paulo.

O tema foi escolhido por sua abrangência, por acreditar que indivíduos com necessidades especiais inseridos de forma efetiva na sociedade transformam-se em adultos bem resolvidos, com condições de alcançar a independência possível, dentro das capacidades de cada um.

O critério de escolher a alternativa mais abrangente do estudo, é a opção para abordar a inclusão de crianças, com enfoque nos benefícios desse processo para a vida adulta.

Por meio de pesquisa preliminar, é possível constatar que no cenário educacional atual discute-se a proposta que busca permitir o acesso ao saber por todas as minorias excluídas. É neste sentido que o panorama da Inclusão permeia o cotidiano das discussões nas escolas.

O presente artigo envolverá pesquisa de revisão sobre a literatura da inclusão, referências da educação infantil e das diretrizes municipais para implementação e condução do processo. O conceito de Inclusão é abordado e fundamentado pela legislação em vigor, com o objetivo de analisar a consistência dessa proposta para a efetivação da educação inclusiva. Evidencia-se a escola pública como local privilegiado do ensino de caráter social, não excludente e democrático, desde a Educação Infantil, quando o processo de ensino e aprendizagem está se iniciando e a identificação de possíveis deficiências conjuntamente com intervenções adequadas podem significar maiores chances de muitas crianças obterem êxito escolar e social.

Pretende-se investigar como estaria sendo realizada a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular. Sabemos da importância da convivência para o desenvolvimento social de qualquer criança e é preciso descobrir como está ocorrendo esse processo nas escolas de nossa cidade de São Paulo.

CONCEITO DE INCLUSÃO

A inclusão escolar não se resume ao ingresso do aluno com deficiência no ensino regular. Trata-se de um processo amplo de transformação institucional e pedagógica, orientado pelo reconhecimento das diferenças humanas como parte constitutiva da experiência educativa.

A perspectiva inclusiva rompe com modelos excludentes e propõe uma escola capaz de adaptar-se às necessidades dos estudantes, garantindo-lhes participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Historicamente, o modelo integrador exigia que o aluno se adequasse às exigências da escola. Na inclusão, ocorre o inverso: é a escola que deve reorganizar-se para atender às singularidades dos educandos.

Esse paradigma exige revisão de práticas pedagógicas tradicionais e compromisso coletivo com a valorização da diversidade como princípio educativo.

Ao nível da escola, a inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais não significa uma mera transferência desse indivíduo da sala de aula ou escola especial para a sala de aula regular, mas sim uma mudança paragmática que resulte também em mudanças nas políticas, programas e serviços de apoio oferecidos a estes indivíduos. (CAVALCANTE, 2000)

A inclusão pode ser compreendida como um processo de intervenção que exige considerar as múltiplas dimensões da experiência humana. Por envolver diferentes sujeitos, contextos e realidades, sua efetivação apresenta elevado grau de complexidade, especialmente por se tratar de uma dinâmica marcada pela diversidade e pela pluralidade das relações estabelecidas no ambiente educacional (LOBO, 2003).

É sabido que todos os elementos legais incluídos na Constituição não garantem, automaticamente, a consecução de ações efetivas, porém, seguramente, constituem-se em instrumentos importantes de luta para as pessoas com deficiências. Não se pode negar a vitória alcançada através de lutas e manifestações sucessivas, para conseguir esses direitos legais. Sabe-se, também, que, se esses indivíduos culturalmente fossem considerados cidadãos, não haveria necessidade de cláusulas nem artigos específicos para eles. Tudo aquilo que se constitui como direito do cidadão naturalmente seria encarado como direito desses indivíduos, em consonância com o princípio da isonomia constitucional. Contudo, considerando-se a história, faz-se necessária uma transição para se alcançar esse ideal de igualdade de direitos. (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003)

A partir da Declaração de Salamanca, de 1994, desencadeadora do movimento mundial da Educação Especial, o atendimento educacional ao aluno com necessidades educativas especiais, ganhou outros direcionamentos. Preconiza-se para tal alunado atendimento escolar mediante sua inserção na classe comum da escola regular. Para tanto, temos de revelar o quadro escolar onde este aluno será inserido, considerando-se tanto seus profissionais quanto o seu personagem principal, o aluno com necessidades educativas especiais e sua família. (PICCHI, 2002)

A legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva por meio de dispositivos que consolidam a igualdade de acesso e permanência na escola.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, assegurando atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma o direito à educação sem discriminação.

A Declaração de Salamanca, de 1994, representa marco internacional ao defender escolas capazes de acolher todas as crianças independentemente de suas condições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) consolida a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reforçam a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis, enquanto a Convenção da Guatemala fortalece o combate à discriminação.

Embora robusto, esse conjunto legal ainda enfrenta dificuldades para efetiva implementação no cotidiano escolar.

A INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO

Apesar dos avanços normativos, a realidade da escola pública revela contradições significativas.

Em muitos casos, o aluno é matriculado, mas não encontra condições adequadas de aprendizagem e participação efetiva.

Faltam adaptações curriculares, materiais acessíveis, acompanhamento especializado e infraestrutura apropriada.

Outro fator recorrente é o elevado número de alunos por turma, dificultando o atendimento individualizado e a elaboração de estratégias diferenciadas.

Observa-se, ainda, resistência de alguns profissionais diante da inclusão, geralmente associada à ausência de preparo técnico e ao sentimento de impotência frente às exigências da prática.

Contudo, experiências exitosas demonstram que, quando há formação adequada, apoio institucional e compromisso coletivo, a inclusão torna-se realidade possível e enriquecedora para toda a comunidade escolar.

O referencial que tem norteado a política educacional do atual governo da cidade de São Paulo é o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas em sua riqueza e diversidade para o acesso às condições de produção do conhecimento e da cultura é imprescindível. Para tanto, a educação pode e deve possibilitar, no plano individual, a capacidade de compreensão das relações do homem com a natureza, a cultura e a sociedade. (Revista EducAção vol. 2, 2001)

Segundo CAMPOS, ROSEMBERG E FERREIRA (2001), há necessidade da integração entre as diversas áreas públicas – Educação, Saúde, Bem-Estar Social – no planejamento e gestão de creches e pré-escolas. Entretanto, por uma série de motivos, a instância municipal é aquela que conta com melhores condições para promover essa integração.

Reconhecer as especificidades cognitivas e as particularidades de cada estudante constitui etapa essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas. A partir desse conhecimento, torna-se possível articular diferentes saberes — científicos, filosóficos, tecnológicos e artísticos — de modo a atender às necessidades educacionais apresentadas, despertando novos interesses e favorecendo o desenvolvimento da curiosidade e da aprendizagem por meio da descoberta (Revista EducAção, v. 2, 2001). A escola, entretanto, é o espaço institucional onde as diferenças (de gênero, étnicas, culturais, biofísicas, cognitivas) devem ser consideradas e respeitadas de maneira permitir a construção da identidade de cada aluno para a realização de sua autonomia. As diferenças que definirem a individualidade e a identidade devem ser consideradas parte integrante do currículo. (Revista EducAção vol. 2, 2001)

A experiência social, cultural, afetiva e cognitiva dos educandos – definidora dessa identidade – deve se construir na referência fundamental a partir da qual o conhecimento deve ser construído. (Revista EducAção vol. 2, 2001)

Na perspectiva da Secretaria Municipal de Educação, educar para a inclusão significa resistir ao modelo neoliberal marcado pelo individualismo, a competição, a degradação das relações humanas e a submissão da educação à lógica do mercado. Significa, também, contribuir para a construção de uma cultura fundada na solidariedade, na cooperação entre indivíduos, povos e nações. (Revista Educação vol. 3, 2002)

Tomando por base a pesquisa realizado por PAULA (2002), sobre o processo de Inclusão na Educação Infantil Municipal, mais especificamente num Centro de Educação Infantil (C.E.I.), conclui-se que os sentimentos, os valores, as atitudes preconceituosas estiveram presentes em todos os momentos e espaços de implementação do projeto. Acolher e debater as diferentes possibilidades de entrar em contato com a diferença foi a base de ação dos supervisores e coordenadores da proposta. Essa atitude possibilitou quebrar resistências aparentemente simples e objetivas como, por exemplo, a necessidade do conhecimento dos diferentes casos de deficiência e suas manifestações, até outras mais complexas e camufladas, como por exemplo , a dificuldade da comunidade em aderir a proposta por não a considerar adequada para crianças com deficiências. (PAULA, 2002)

A disponibilidade para ouvir, reconhecer as diferenças e aceitá-las, olhar sem preconceitos e se comprometer com a ação coletiva de transformação são condições fundamentais para a criação da cultura da mudança que propomos e acreditamos ser a mais adequada a nossos alunos. (Revista Educação vol. 3, 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi realizado com revisão bibliográfica da literatura disponível sobre o assunto e no decorrer da sua execução foi inevitável a reflexão sobre a prática.

O profissional, comprometido com sua missão de educador, deseja desenvolver com esse educando atividades pedagógicas eficientes que possibilitem o progresso do aluno.

A falta de informação sobre os tipos de deficiência e distúrbios contribui muito para a insegurança que toma conta do professor quando recebe um aluno que tem necessidade de intervenções especiais. O medo de fracassar “engessa” o educador e a falta de noção da potencialidade de cada aluno para os tipos diferentes de dificuldade limitam um trabalho mais direcionado.

A circunstância em que esse aluno chega à escola também é fator determinante. Percebo que os casos que são acompanhados por um especialista da área da saúde trazem uma segurança maior para o professor e outros profissionais que vão trabalhar com a criança na escola, quando esses profissionais percebem a importância de fazer chegar ao educador as informações necessárias e pertinentes para o caso específico.

Nós, professores, sabemos que não existem receitas prontas para atender as diferentes deficiências, porém a orientação e o trabalho com uma equipe multidisciplinar, com profissionais da área da saúde, que, junto com os educadores, planejassem e avaliassem as propostas mais indicadas para os alunos portadores de deficiência.

Iniciou-se em 2010 na Rede Municipal de Ensino o Programa Inlui. Baseado em pesquisas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação sobre como eram realizados os atendimentos em educação especial, este programa pretende responder a alguns anseios de professores e equipes escolares e, mais do que o suporte essencial ao trabalho, proporcionar a inclusão de alunos especiais com toda a estrutura e cuidados indispensáveis ao seu bom desenvolvimento. Independente da proposta do programa completo, algumas ações tiveram início nas escolas municipais e muito estão contribuindo para que a atenção do professor seja de fato voltada para aquele aluno e seu desenvolvimento.

Há a parceria com a SPDM (Sociedade Paulista para o desenvolvimento da Medicina) que trouxe a presença da equipe de profissionais da saúde em cada região, com a finalidade de avaliar alunos e realizar encaminhamentos necessários à tratamentos, exames e terapias.

Conforme avaliação da necessidade, existem alunos estagiários da Pedagogia para acompanhar e auxiliar o educando especial na realização das atividades de classe, com a função de estimular, instigar e motivar a participação e envolvimento deste aluno em sala de aula.

Para o acompanhamento de alunos com deficiências severas há o AVE (Auxiliar de Vida Escolar), profissional que acompanha e auxilia nos momentos de alimentação, locomoção e higiene.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e Preconceito Na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia & FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti . **A Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais na Sala de Aula do Ensino Regular: O Papel do Professor** . Revista Temas Sobre Desenvolvimento, Volume 9, Número 52, Memnon: Set./Out., 2000

FERREIRA, Maria Elisa Caputo & GUIMARÃES, Marly . **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LOBO, Ana Lúcia Mandacaru. **O Conceito de “Diferente” no Processo de Inclusão e sua Relação com os Diversos Seguimentos Sociais**. Revista Psicopedagogia, 2003

PAULA, Ana Rita de. **Enfrentando o Desafio e Criando Estratégias: Inserção de Crianças com Deficiências nas Creches do Município de São Paulo**. Revista Temas Sobre Desenvolvimento, Volume 11, Número 62, Memnon: Mai./Jun., 2002

PFDC / Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Pessoas com Deficiência às Classes e Escolas Comuns da Rede Regular de Ensino**. *Brasília*, 2002.

PICCHI, Magali Bussab. **Parceiros da Inclusão Escolar**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002

Apresentação do Programa Inlui – Disponível em www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br Acessado em: 08 de mai. de 2026.

MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E AFETIVO DA CRIANÇA

MUSIC AS LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE CHILD'S COGNITIVE, SOCIAL, AND AFFECTIVE DEVELOPMENT



CINTIA BONATTO TYSKA

Bacharel em Comunicação Social, Habilitação em Publicidade e Propaganda, pela Universidade de Mogi das Cruzes em 12/02/2004, Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho em 04/01/2019 e Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde em 15/01/2024; Especialista em Ensino Lúdico pela Universidade Braz Cubas em 08/11/2019. Professora de Educação Infantil no CEI CEU Três Pontes, na Prefeitura de São Paulo

RESUMO

A música, compreendida como linguagem expressiva e forma de comunicação, ocupa um papel fundamental na Educação Infantil ao favorecer o desenvolvimento integral da criança. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da música para os aspectos cognitivo, social e afetivo no contexto educativo, considerando práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a expressão e a interação. Fundamentado em autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire, o trabalho discute como a musicalização contribui para a construção do conhecimento por meio da experimentação, da ludicidade e das relações sociais. No âmbito cognitivo, a música estimula a memória, a atenção, a percepção auditiva e a linguagem, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa. No aspecto social, promove a interação, a cooperação e o respeito às diferenças, especialmente em atividades coletivas como cantigas e jogos musicais. Já no campo afetivo, a música favorece a expressão de emoções, o fortalecimento de vínculos e a construção da identidade da criança. Além disso, destaca-se a importância da atuação docente na mediação dessas experiências, garantindo intencionalidade pedagógica e valorização da cultura infantil. Conclui-se que a música, enquanto linguagem, deve ser incorporada de forma sistemática e significativa no cotidiano da Educação Infantil, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

Palavras-chave: Educação Infantil; musicalização; desenvolvimento infantil; linguagem; aprendizagem.

ABSTRACT

Music, understood as an expressive language and a form of communication, plays a fundamental role in Early Childhood Education by fostering the child's holistic development. This study aims to analyze the contributions of music to cognitive, social, and affective aspects within the educational context, considering pedagogical practices that value listening, expression, and interaction. Grounded in the theories of authors such as Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Paulo Freire, the work discusses how musical engagement contributes to knowledge construction through experimentation, play, and social relationships. Cognitively, music stimulates memory, attention, auditory perception, and language, expanding the possibilities for meaningful learning. Socially, it promotes interaction, cooperation, and respect for differences, particularly in collective activities such as songs and musical games. In the affective realm, music facilitates the expression of emotions, the strengthening of bonds, and the construction of the child's identity. Furthermore, the study highlights the importance of the teacher's role in mediating these experiences, ensuring pedagogical intentionality and the valuing of children's culture. It concludes that music, as a form of language, should be systematically and meaningfully incorporated into the daily routine of Early Childhood Education, contributing to the development of critical, sensitive, and participatory individuals.

Keywords: Early Childhood Education; musical engagement; child development; language; learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel fundamental na formação integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais. Nesse cenário, as múltiplas linguagens assumem centralidade no processo educativo, sendo a música uma das formas mais significativas de expressão e comunicação na infância. Presente no cotidiano das crianças desde muito cedo, a música possibilita experiências sensoriais, simbólicas e interativas que contribuem para a construção do conhecimento de maneira lúdica e significativa. Assim, compreender a música como linguagem na Educação Infantil implica reconhecê-la não apenas como recurso pedagógico, mas como elemento estruturante do desenvolvimento infantil.

De acordo com Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela cultura, sendo a linguagem um instrumento essencial na construção do pensamento. Nesse sentido, a música configura-se como uma linguagem cultural que amplia as possibilidades de

interação e comunicação, favorecendo a participação ativa da criança em seu processo de aprendizagem. Ao cantar, ouvir, explorar sons e ritmos, a criança estabelece relações com o outro e com o meio, desenvolvendo habilidades que vão além do aspecto musical, como a socialização, a cooperação e a empatia.

Sob a perspectiva de Jean Piaget, o conhecimento é construído a partir da ação da criança sobre o ambiente, sendo as experiências concretas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. A musicalização, nesse contexto, oferece situações que estimulam a percepção, a memória, a atenção e a linguagem, além de favorecer o pensamento simbólico. Por meio de brincadeiras cantadas, jogos musicais e exploração de instrumentos, a criança vivencia situações que contribuem para a organização do pensamento e para a ampliação de suas capacidades cognitivas.

Além disso, a música possui um importante papel no desenvolvimento afetivo, uma vez que está diretamente relacionada à expressão de emoções e à construção de vínculos. Ao participar de atividades musicais, a criança tem a oportunidade de expressar sentimentos, desenvolver a autoestima e fortalecer relações interpessoais, elementos essenciais para o seu desenvolvimento integral. Nesse aspecto, a música também contribui para a construção da identidade, pois possibilita o contato com diferentes manifestações culturais, ampliando o repertório e promovendo o respeito à diversidade.

A abordagem pedagógica fundamentada em Paulo Freire reforça a importância de uma educação dialógica, crítica e significativa, na qual o educando é sujeito ativo do processo de aprendizagem. A música, nesse contexto, apresenta-se como uma ferramenta potente para a construção de práticas educativas que valorizem a escuta, o diálogo e a participação. Ao incorporar a musicalização no cotidiano escolar, o professor cria possibilidades para que as crianças se expressem, interajam e construam conhecimentos de forma coletiva e contextualizada.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a música como linguagem na Educação Infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. Busca-se, ainda, refletir sobre a importância da intencionalidade pedagógica na utilização da música, de modo a garantir práticas que respeitem as especificidades da infância e promovam experiências significativas. Ao reconhecer a música como parte integrante do processo educativo, reafirma-se a necessidade de sua valorização no contexto escolar, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música, enquanto linguagem, constitui-se como uma forma complexa de expressão humana que articula elementos sonoros, corporais, simbólicos e culturais, desempenhando um papel fundamental na Educação Infantil. Desde os primeiros anos de vida, a criança estabelece contato com diferentes

manifestações sonoras — como vozes, cantigas, ritmos e sons do ambiente — e, a partir dessas experiências, inicia a construção de formas próprias de comunicação e interpretação do mundo. Nesse sentido, compreender a música como linguagem implica reconhecê-la como um sistema de significação que permite à criança expressar pensamentos, emoções e vivências, mesmo antes do domínio da linguagem verbal.

De acordo com Lev Vygotsky, as linguagens são instrumentos mediadores do desenvolvimento humano, pois possibilitam a internalização de conhecimentos por meio das interações sociais. A música, nesse contexto, amplia as possibilidades comunicativas da criança, favorecendo a construção de sentidos e o desenvolvimento da imaginação. Ao participar de atividades musicais, como cantar, ouvir, explorar sons e criar ritmos, a criança não apenas reproduz, mas também ressignifica experiências, desenvolvendo sua capacidade simbólica e criativa.

Além disso, a música está diretamente relacionada à cultura, sendo um importante elemento de transmissão de valores, tradições e identidades. As cantigas de roda, por exemplo, representam um patrimônio cultural que atravessa gerações e contribui para a inserção da criança em seu contexto sociocultural. Ao trabalhar com diferentes repertórios musicais, o professor amplia o universo cultural das crianças, promovendo o respeito à diversidade e valorizando múltiplas formas de expressão. Essa perspectiva está em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a música como uma das linguagens fundamentais na Educação Infantil, integrada ao campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”.

Sob a ótica de Jean Piaget, o desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação ativa com o meio, sendo as experiências sensoriais e motoras essenciais para a construção do conhecimento. A música, ao envolver ritmo, movimento e percepção auditiva, favorece esse processo ao proporcionar situações concretas de exploração e descoberta. Ao bater palmas, dançar, manipular instrumentos ou acompanhar uma canção, a criança desenvolve noções de tempo, espaço e sequência, fundamentais para a organização do pensamento.

Outro aspecto relevante diz respeito à integração entre música e outras linguagens, como o corpo, o movimento, a linguagem oral e as artes visuais. A musicalização, quando articulada a essas diferentes formas de expressão, potencializa o desenvolvimento global da criança, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, a música não deve ser compreendida de forma isolada, mas como parte de um conjunto de práticas pedagógicas que valorizam a experiência, a ludicidade e a participação ativa.

Portanto, reconhecer a música como linguagem na Educação Infantil é compreender sua potência como meio de expressão, comunicação e construção de conhecimento. Ao ser incorporada de forma intencional e planejada no cotidiano escolar, a música contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo experiências que articulam sensibilidade, criatividade, cultura e aprendizagem.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a musicalização como elemento essencial no processo educativo, garantindo às crianças o direito de explorar, criar e se expressar por meio dessa linguagem.

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

No âmbito do desenvolvimento cognitivo, a música destaca-se como uma linguagem capaz de mobilizar múltiplas funções mentais, contribuindo significativamente para a aprendizagem na Educação Infantil. Ao vivenciar experiências musicais, a criança é estimulada a desenvolver habilidades como atenção, memória, percepção auditiva, discriminação sonora e raciocínio lógico, aspectos fundamentais para a construção do conhecimento. Diferentemente de práticas mecanizadas, a musicalização proporciona um aprendizado dinâmico, no qual a criança participa ativamente, experimentando, explorando e atribuindo significados às suas ações.

Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação da criança com o meio, sendo essencial a vivência de experiências concretas que favoreçam a construção de esquemas mentais. Nesse contexto, a música oferece situações que envolvem organização, repetição e antecipação, elementos importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico. Ao acompanhar ritmos, reconhecer padrões sonoros e memorizar letras de músicas, a criança exercita processos cognitivos complexos, ampliando sua capacidade de compreensão e organização do pensamento.

Além disso, a música contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem oral. Ao cantar, a criança amplia seu vocabulário, aprimora a pronúncia e desenvolve a consciência fonológica, habilidade essencial para o processo de alfabetização. As rimas, repetições e variações sonoras presentes nas canções favorecem a percepção dos sons da fala, auxiliando na construção das bases para a leitura e a escrita. Nesse sentido, a musicalização atua como uma importante aliada no desenvolvimento linguístico, integrando-se às práticas pedagógicas voltadas para a linguagem.

Na perspectiva de Lev Vygotsky, o aprendizado ocorre por meio da mediação social e da interação com o outro, sendo a linguagem um instrumento central nesse processo. A música, ao ser vivenciada coletivamente, potencializa essa mediação, favorecendo a troca de experiências e a construção compartilhada do conhecimento. Ao participar de atividades musicais em grupo, a criança observa, imita, cria e ressignifica ações, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também competências sociais e comunicativas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao estímulo da criatividade e da imaginação. A música permite que a criança explore diferentes possibilidades de expressão, criando sons, inventando letras e experimentando ritmos. Essas experiências favorecem o pensamento divergente, essencial para a resolução de problemas e para a construção de novas ideias. Ao proporcionar um ambiente rico em

estímulos sonoros e criativos, o professor contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ademais, a musicalização favorece a integração entre diferentes áreas do conhecimento, como linguagem, matemática e movimento. Noções de ritmo e tempo, por exemplo, estão diretamente relacionadas a conceitos matemáticos, como sequência e organização. Dessa forma, a música atua como uma ferramenta interdisciplinar, ampliando as possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil.

Portanto, as contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo da criança são amplas e significativas, envolvendo processos que vão desde a percepção sensorial até a construção de estruturas mentais mais complexas. Ao ser incorporada de forma intencional no cotidiano escolar, a música potencializa o desenvolvimento das capacidades cognitivas, favorecendo uma aprendizagem mais rica, integrada e significativa.

MÚSICA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL NA INFÂNCIA

A música, enquanto prática coletiva e linguagem cultural, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social da criança na Educação Infantil. Por meio de experiências musicais compartilhadas, como cantigas de roda, brincadeiras cantadas e jogos rítmicos, as crianças são inseridas em contextos de interação que favorecem a construção de vínculos, o reconhecimento do outro e a aprendizagem de normas sociais. Nesse sentido, a música não apenas promove momentos de expressão individual, mas também constitui um espaço privilegiado de convivência e socialização.

De acordo com Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais, sendo o outro elemento essencial na construção do conhecimento. A música, ao envolver práticas coletivas, potencializa essas interações, permitindo que a criança aprenda por meio da observação, da imitação e da colaboração. Em atividades musicais em grupo, a criança é desafiada a respeitar turnos, escutar o outro, sincronizar movimentos e participar de forma cooperativa, desenvolvendo habilidades sociais importantes para sua formação.

As cantigas de roda, por exemplo, constituem uma prática tradicional que articula música, movimento e interação social. Ao participar dessas atividades, a criança aprende regras implícitas de convivência, como esperar sua vez, seguir combinados e respeitar o espaço do outro. Além disso, essas experiências favorecem o sentimento de pertencimento ao grupo, contribuindo para a construção de relações mais afetivas e solidárias no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à música como mediadora da comunicação. Muitas vezes, especialmente na Educação Infantil, a criança ainda está em processo de desenvolvimento da linguagem

verbal e encontra na música uma forma alternativa de expressão. Por meio do canto, do ritmo e do movimento, a criança comunica sentimentos, intenções e ideias, ampliando suas possibilidades de interação com os colegas e com o professor. Essa dimensão comunicativa da música fortalece os processos de socialização e contribui para a construção de uma convivência mais harmoniosa.

Além disso, a música favorece o desenvolvimento da empatia e do respeito à diversidade. Ao entrar em contato com diferentes estilos musicais, ritmos e manifestações culturais, a criança amplia sua compreensão sobre o mundo e aprende a valorizar as diferenças. Essa vivência é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, na qual todos os sujeitos são reconhecidos e respeitados em suas singularidades.

Sob a perspectiva pedagógica, cabe ao professor organizar situações que favoreçam a participação coletiva, promovendo atividades musicais que estimulem a cooperação e o diálogo. Inspirado na abordagem de Paulo Freire, o educador deve compreender a educação como um processo dialógico, no qual a interação entre os sujeitos é fundamental para a construção do conhecimento. A música, nesse contexto, torna-se um instrumento potente para a promoção de práticas educativas que valorizem a escuta, a participação e o respeito mútuo.

Dessa forma, a música contribui significativamente para o desenvolvimento social na infância, ao promover experiências que fortalecem as relações interpessoais, estimulam a cooperação e favorecem a construção de valores essenciais para a convivência em sociedade. Ao ser integrada de maneira intencional no cotidiano da Educação Infantil, a música potencializa a formação de sujeitos mais participativos, sensíveis e conscientes de seu papel no coletivo.

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO DA CRIANÇA

No campo do desenvolvimento afetivo, a música assume um papel central na Educação Infantil, uma vez que está diretamente relacionada à expressão de emoções, à construção de vínculos e ao fortalecimento da identidade da criança. Desde os primeiros anos de vida, a experiência musical se faz presente nas interações cotidianas, como nas cantigas de ninar, nas brincadeiras cantadas e nos momentos de acolhimento, constituindo-se como uma linguagem sensível que possibilita à criança reconhecer, expressar e elaborar seus sentimentos.

De acordo com Henri Wallon, o desenvolvimento humano está profundamente ligado à afetividade, sendo esta uma dimensão fundamental na construção da personalidade e das relações sociais. Nesse sentido, a música, por sua natureza emocional, favorece a expressão afetiva e contribui para o equilíbrio emocional da criança. Ao cantar, ouvir músicas ou participar de atividades rítmicas, a criança vivencia experiências que despertam diferentes emoções, como alegria, tranquilidade, entusiasmo e pertencimento, fortalecendo sua relação consigo mesma e com o outro.

Além disso, a música contribui para a formação da autoestima e da autoconfiança. Ao participar de atividades musicais, a criança se percebe como sujeito capaz de produzir sons, criar movimentos e se expressar diante do grupo. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de uma imagem positiva de si, especialmente quando mediadas por um ambiente acolhedor e incentivador. O reconhecimento das produções infantis pelo professor e pelos colegas reforça o sentimento de valorização e pertencimento, elementos essenciais para o desenvolvimento afetivo saudável.

Outro aspecto relevante diz respeito à construção de vínculos afetivos no ambiente escolar. A música, ao ser utilizada em momentos de acolhimento, transição de atividades ou interação coletiva, contribui para a criação de um clima emocional positivo, favorecendo relações mais próximas entre crianças e educadores. Esse ambiente de confiança e segurança emocional é fundamental para que a criança se sinta confortável para explorar, aprender e se expressar.

A música também desempenha um papel importante na regulação emocional. Por meio de diferentes ritmos e melodias, é possível acalmar, estimular ou organizar estados emocionais, auxiliando a criança a lidar com suas emoções de forma mais equilibrada. Em situações de ansiedade, agitação ou insegurança, por exemplo, a música pode atuar como um recurso mediador, promovendo o bem-estar e contribuindo para a autorregulação.

Na perspectiva de Paulo Freire, a educação deve considerar o sujeito em sua totalidade, valorizando suas emoções, experiências e formas de expressão. A música, nesse contexto, constitui-se como uma prática pedagógica que humaniza o processo educativo, ao reconhecer a criança como um ser sensível, criativo e capaz de se expressar de múltiplas maneiras. Ao integrar a música ao cotidiano escolar, o professor promove experiências que vão além do conteúdo cognitivo, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e emocionalmente equilibrados.

Dessa forma, a música revela-se uma importante aliada no desenvolvimento afetivo da criança, ao possibilitar a expressão de sentimentos, fortalecer vínculos e contribuir para a construção da identidade. Sua presença na Educação Infantil, quando mediada de forma intencional, favorece um ambiente educativo mais acolhedor, significativo e humanizador.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PAPEL DO PROFESSOR NA MUSICALIZAÇÃO

A inserção da música na Educação Infantil exige intencionalidade pedagógica, planejamento e compreensão de sua potência como linguagem formativa. Não se trata apenas de utilizar canções de maneira recreativa ou para preenchimento de tempo, mas de reconhecer a musicalização como uma prática educativa capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental na mediação das experiências musicais, garantindo que elas sejam significativas, contextualizadas e alinhadas aos objetivos pedagógicos.

De acordo com Paulo Freire, a prática educativa deve ser dialógica e problematizadora, considerando o educando como sujeito ativo na construção do conhecimento. Aplicada à musicalização, essa perspectiva implica criar situações em que a criança não apenas reproduza músicas, mas também explore, experimente, crie e atribua sentidos às experiências sonoras. O professor, portanto, deve atuar como mediador, incentivando a participação, a escuta e a expressão, valorizando as produções infantis e promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo.

Nesse contexto, é essencial que o educador organize práticas diversificadas que envolvam diferentes dimensões da música, como ritmo, melodia, timbre e intensidade. Atividades como cantigas de roda, jogos musicais, exploração de instrumentos, criação de sons com o corpo e utilização de objetos do cotidiano ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam a experiência mais rica e significativa. Além disso, a integração da música com outras linguagens — como o movimento, a oralidade e as artes visuais — potencializa o desenvolvimento global da criança.

Outro aspecto importante refere-se à seleção do repertório musical. O professor deve considerar a diversidade cultural, incluindo músicas de diferentes origens, estilos e tradições, de modo a ampliar o repertório das crianças e promover o respeito à pluralidade. As cantigas populares, por exemplo, desempenham um papel relevante na valorização da cultura infantil e na transmissão de saberes tradicionais. Ao mesmo tempo, é importante incluir novas referências musicais, possibilitando o contato com diferentes expressões culturais.

Além disso, a organização do ambiente educativo é um fator que influencia diretamente a qualidade das experiências musicais. Espaços que favoreçam o movimento, a experimentação sonora e a interação contribuem para o engajamento das crianças. A disponibilidade de materiais, como instrumentos musicais (convencionais ou confeccionados), objetos sonoros e recursos tecnológicos, também amplia as possibilidades de exploração e criação.

A formação do professor é outro elemento central nesse processo. Muitos educadores ainda apresentam insegurança em trabalhar com música, devido à ausência de formação específica na área. No entanto, é importante destacar que a musicalização na Educação Infantil não exige domínio técnico avançado, mas sim sensibilidade, criatividade e compreensão de sua função pedagógica. Investir em formação continuada e em práticas reflexivas contribui para qualificar a atuação docente e fortalecer o uso da música no cotidiano escolar.

Por fim, é fundamental que a música esteja integrada ao planejamento pedagógico, articulando-se com os campos de experiência propostos pela Educação Infantil. Quando trabalhada de forma intencional e contínua, a musicalização deixa de ser uma atividade pontual e passa a constituir-se como parte essencial do processo educativo.

Dessa forma, o papel do professor na musicalização é o de mediador, organizador e incentivador de experiências significativas, garantindo que a música seja vivenciada como linguagem, expressão e conhecimento. Ao valorizar a música no cotidiano escolar, o educador contribui para a formação de crianças mais criativas, sensíveis, participativas e capazes de se expressar em diferentes linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a música, compreendida como linguagem, ocupa um papel central na Educação Infantil, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. Ao ser incorporada de forma intencional no cotidiano escolar, a musicalização possibilita experiências que vão além do entretenimento, promovendo aprendizagens significativas, expressão criativa e interação social.

No campo cognitivo, verificou-se que a música estimula habilidades essenciais, como memória, atenção, percepção e linguagem, favorecendo a construção do conhecimento de forma lúdica e integrada. No aspecto social, destacou-se sua contribuição para o fortalecimento das relações interpessoais, o desenvolvimento da cooperação e o respeito às diferenças. Já no âmbito afetivo, a música mostrou-se fundamental para a expressão de emoções, a construção de vínculos e o fortalecimento da identidade da criança.

Além disso, ressaltou-se a importância do papel do professor como mediador dessas experiências, sendo responsável por planejar, organizar e conduzir práticas pedagógicas que valorizem a música como linguagem e instrumento de aprendizagem. A atuação docente, aliada a uma intencionalidade pedagógica clara, é essencial para garantir que a musicalização seja significativa e contribua efetivamente para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, conclui-se que a música deve ser reconhecida e valorizada como elemento estruturante na Educação Infantil, sendo integrada às práticas pedagógicas de maneira contínua e contextualizada. Ao promover experiências musicais diversificadas, a escola contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos, criativos e participativos, reafirmando o compromisso com uma educação que respeita e potencializa as múltiplas formas de expressão da infância.

REFERÊNCIAS

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

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

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

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

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

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

INCLUSÃO E O PROCESSO DE ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO

INCLUSION AND THE WELCOMING PROCESS IN EDUCATION



CLAUDIA FLORIANO DE MORAES

Graduação em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2010); Especialista Arte e Musicalidade pela Faculdade Faveni (2021); Professora de Fundamental II – Educação Física na E.E Brigadeiro Gavião Peixoto e Professora de Educação Infantil no CEI CEU Perus

RESUMO

A fim de garantir que todas as crianças recebam educação de alta qualidade independentemente de suas habilidades, características ou necessidades únicas, estudos e discussões sobre o processo de inclusão na educação têm sido realizados em vários âmbitos. Este estudo examina vários métodos e desafios que surgem no caminho da inclusão na educação. Enfatiza o papel da família, o uso de adaptações curriculares, métodos de avaliação inclusivos e a importância da educação dos professores para construir um ambiente escolar que seja acolhedor e atraente para todas as crianças. Além disso, estudos de caso e pesquisas demonstram os benefícios da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, reforçando a importância de que toda a comunidade escolar trabalhe para promover a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito.

ABSTRACT

To ensure that all children receive high-quality education regardless of their abilities, characteristics, or unique needs, studies and discussions regarding the process of educational inclusion have been conducted across various spheres. This study examines various methods and challenges associated with educational inclusion. It emphasizes the role of the family, the use of curricular adaptations, inclusive

assessment methods, and the importance of teacher training in creating a school environment that is welcoming and engaging for all children. Furthermore, case studies and research demonstrate the benefits of inclusion for children's social, emotional, and academic development, reinforcing the importance of the entire school community working to promote inclusion.

Keywords: Inclusion; Equity; Socialization; Respect.

INTRODUÇÃO

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços para dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso é colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

A inclusão na educação é um processo essencial para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades. A educação inclusiva valoriza a diversidade e permite que todas as crianças participem ativamente e aprendam de maneira igualitária.

Assim, a inclusão na educação envolve uma variedade de obstáculos e oportunidades. Esses desafios têm um impacto direto na forma como as crianças são tratadas, educadas e preparadas para a vida em sociedade. Para atender às necessidades únicas de cada criança e garantir que todos tenham acesso a uma educação de alta qualidade, a inclusão requer mudanças pedagógicas e estruturais.

A inclusão na educação também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar. Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

Como resultado, é fundamental entender o processo de inclusão na educação como um esforço para construir uma sociedade mais justa, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprender e crescer. Neste texto, vamos discutir os obstáculos e as maneiras pelas quais a educação não é inclusiva, enfatizando o quanto é importante criar um ambiente acolhedor e motivador para que todas as crianças possam crescer e aprender juntos, independentemente de suas diferenças.

TRABALHAR INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação é um direito, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas, é fundamental que os educadores

recebam treinamento para promover a inclusão na educação. Os educadores que trabalham na educação devem estar preparados para receber e ensinar todas as crianças, respeitando suas diferenças e criando um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Na educação, os educadores devem ser treinados para lidar com a inclusão. Isso inclui saber o que as crianças precisam adaptar o currículo e as técnicas pedagógicas, promover relacionamentos inclusivos e desenvolver habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças. É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Por meio de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

A formação docente para a inclusão na educação deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação, deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

A INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Para promover a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e individualizada, que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui a adaptação do currículo escolar, o uso de recursos de

comunicação alternativa e a implementação de estratégias para a promoção da interação social e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

A inclusão de estudantes com deficiência na escola representa uma das mais importantes conquistas educacionais, sociais e humanas da contemporaneidade. Mais do que garantir o acesso ao ambiente escolar, a inclusão pressupõe a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade, com a promoção da equidade e com o reconhecimento de que todas as pessoas possuem potencialidades, capacidades e formas singulares de aprender. Nesse sentido, a escola inclusiva não se limita a receber estudantes com deficiência em suas salas de aula; ela transforma suas práticas, seus espaços, suas concepções pedagógicas e suas relações humanas para assegurar que todos possam participar plenamente do processo educativo.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência enfrentaram inúmeras barreiras que dificultaram sua participação na vida social. Durante muito tempo, prevaleceram concepções excludentes que associavam a deficiência à incapacidade, justificando processos de segregação e afastamento dos espaços educacionais. A evolução dos direitos humanos, das políticas públicas e das pesquisas científicas possibilitou uma mudança significativa nesse cenário, evidenciando que as limitações frequentemente não estão nas pessoas, mas nas barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas impostas pela sociedade. Dessa forma, a inclusão escolar emerge como um instrumento fundamental para superar desigualdades históricas e promover uma educação verdadeiramente democrática.

A presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares contribui diretamente para a construção de ambientes mais humanos, acolhedores e respeitosos. Quando crianças e jovens convivem diariamente com colegas que possuem diferentes características, habilidades e necessidades, desenvolvem valores essenciais para a vida em sociedade, como empatia, solidariedade, respeito às diferenças e cooperação. Essas experiências favorecem a formação de cidadãos mais conscientes, preparados para atuar em contextos diversos e comprometidos com a promoção da justiça social.

É importante destacar que os benefícios da inclusão não se restringem aos estudantes com deficiência. Embora eles sejam diretamente favorecidos pelo acesso ao currículo, pela ampliação das oportunidades de aprendizagem e pela participação social, toda a comunidade escolar é impactada positivamente. Os estudantes sem deficiência aprendem a reconhecer que a diversidade faz parte da condição humana e que cada indivíduo possui formas próprias de compreender o mundo, resolver problemas e estabelecer relações. Essa convivência amplia horizontes, reduz preconceitos e fortalece valores éticos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Sob a perspectiva pedagógica, a inclusão impulsiona a melhoria da qualidade do ensino para todos. Quando os educadores planejam estratégias diversificadas, utilizam diferentes recursos didáticos e flexibilizam metodologias para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, acabam criando condições que beneficiam toda a turma. Recursos visuais, atividades práticas, tecnologias assistivas, metodologias ativas e múltiplas formas de avaliação tornam o processo de aprendizagem

mais acessível, significativo e eficiente para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

A educação inclusiva também desafia a escola a abandonar modelos padronizados de ensino, baseados na ideia de que todos aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo. Ao reconhecer a diversidade como um valor, a instituição escolar passa a compreender que as diferenças não constituem obstáculos, mas oportunidades para enriquecer o processo educativo. Cada estudante traz consigo experiências, conhecimentos, habilidades e perspectivas únicas, que contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagem coletiva. Nesse contexto, a diversidade deixa de ser vista como problema e passa a ser entendida como elemento fundamental para a construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência. Quando inseridos em ambientes inclusivos, eles têm a oportunidade de participar de experiências sociais diversificadas, construir vínculos afetivos, desenvolver habilidades acadêmicas e fortalecer sua autoestima. O convívio com colegas, professores e demais membros da comunidade escolar contribui para que esses estudantes se reconheçam como sujeitos capazes, valorizados e pertencentes ao grupo. Essa sensação de pertencimento é essencial para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, favorecendo sua participação ativa na sociedade.

Além disso, a inclusão escolar exerce papel decisivo na preparação para a vida adulta. Ao vivenciar situações reais de interação social, resolução de conflitos, trabalho em grupo e participação comunitária, os estudantes com deficiência ampliam suas possibilidades de inserção social e profissional. A escola torna-se, assim, um espaço privilegiado para a construção da cidadania, possibilitando que esses indivíduos desenvolvam competências necessárias para exercer seus direitos, assumir responsabilidades e participar plenamente da vida em sociedade.

A implementação efetiva da educação inclusiva requer o compromisso de diferentes atores sociais. Gestores, professores, famílias, profissionais de apoio e órgãos governamentais precisam atuar de forma articulada para garantir condições adequadas de atendimento. Isso envolve investimentos em formação continuada, acessibilidade arquitetônica, tecnologias assistivas, recursos pedagógicos adaptados e políticas públicas que assegurem suporte permanente às instituições educacionais. A inclusão não depende exclusivamente da boa vontade dos profissionais, ela exige planejamento, recursos e compromisso institucional.

Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico. Os professores são protagonistas na construção de práticas pedagógicas inclusivas e necessitam de conhecimentos teóricos e metodológicos que lhes permitam compreender as especificidades dos estudantes e responder adequadamente às suas necessidades. Entretanto, é importante ressaltar que a educação inclusiva não requer especialistas em todas as áreas da deficiência, mas profissionais dispostos a aprender continuamente, refletir sobre sua prática e buscar alternativas para garantir a participação de todos os estudantes.

As famílias também desempenham função fundamental nesse processo. A parceria entre escola e família fortalece o desenvolvimento dos estudantes, favorece a troca de informações e possibilita a

construção de estratégias mais eficazes para atender às necessidades individuais. Quando existe diálogo, confiança e colaboração entre esses diferentes agentes, as possibilidades de sucesso educacional tornam-se significativamente maiores.

Outro benefício importante da inclusão está relacionado à transformação cultural que ela promove. Ao conviverem em ambientes inclusivos, crianças e jovens crescem compreendendo que a diversidade é uma característica natural da sociedade. Essa experiência contribui para reduzir preconceitos, combater estigmas e desconstruir estereótipos historicamente associados às pessoas com deficiência. A escola, nesse sentido, desempenha papel fundamental na formação de gerações mais tolerantes, respeitosas e comprometidas com os direitos humanos.

A inclusão escolar também fortalece princípios democráticos ao garantir igualdade de oportunidades e respeito à dignidade humana. Uma sociedade que exclui parte de seus membros não pode ser considerada plenamente democrática. Da mesma forma, uma escola que não acolhe a diversidade deixa de cumprir uma de suas funções sociais mais importantes. Ao assegurar que todos tenham acesso à educação de qualidade, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e comprometida com a valorização das diferenças.

Vale destacar que a inclusão não significa ignorar as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Pelo contrário, significa reconhecê-las e oferecer os apoios necessários para que todos possam aprender e participar em condições de equidade. Equidade não é tratar todos da mesma forma, mas oferecer a cada pessoa aquilo de que ela necessita para desenvolver plenamente suas potencialidades. Essa compreensão é fundamental para evitar práticas que, embora aparentemente igualitárias, acabam reproduzindo desigualdades.

Ao refletirmos sobre os desafios e avanços da educação inclusiva, torna-se evidente que ainda existem obstáculos a serem superados. Barreiras arquitetônicas, preconceitos, falta de recursos e insuficiência de formação profissional continuam presentes em muitas realidades educacionais. Contudo, os avanços conquistados demonstram que a inclusão é um caminho possível, necessário e profundamente transformador. Cada estudante incluído representa uma oportunidade de crescimento para toda a comunidade escolar e um passo importante na construção de uma sociedade mais humana.

Portanto, defender a inclusão de estudantes com deficiência na escola significa defender o direito de todos à convivência, à aprendizagem e à participação social. Significa reconhecer que a diversidade enriquece os processos educativos e fortalece os vínculos humanos. Significa compreender que uma escola inclusiva beneficia não apenas aqueles que possuem deficiência, mas todos os indivíduos que dela fazem parte.

Em última análise, a educação inclusiva nos ensina que a verdadeira qualidade educacional não se mede pela capacidade de selecionar os melhores alunos, mas pela competência de acolher, valorizar e desenvolver o potencial de cada estudante. Quando a escola assume esse compromisso, ela deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos e transforma-se em um ambiente de formação humana, cidadã e social.

Assim, a inclusão escolar deve ser compreendida não como uma obrigação legal ou uma política temporária, mas como um princípio ético e pedagógico fundamental. Ela representa o reconhecimento de que todas as pessoas têm direito de aprender juntas, compartilhar experiências e construir coletivamente uma sociedade mais justa. Ao incluir estudantes com deficiência, a escola amplia horizontes, fortalece valores democráticos e reafirma que a educação é, acima de tudo, um direito universal que deve ser garantido a todos, sem exceção. A construção de uma educação inclusiva é, portanto, a construção de um futuro mais humano, solidário e igualitário para toda a sociedade.

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios. Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola. É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que são essenciais o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.

O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais. A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados. Ao longo da etapa da

educação na educação básica, a criança tem, entre outros, o direito de estar em convivência com outros indivíduos da mesma idade e mais velhos “em pequenos e grandes grupos utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro” (BRASIL, 2018, p. 40).

Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos. A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

A família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

A participação ativa da família no desenvolvimento inclusivo também pode ser vista no apoio constante em casa, na promoção de atividades inclusivas e na valorização da diversidade. A família pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo em casa, incentivando a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

A família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de

existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)". Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

O que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que "por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diversos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade. A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda maior.

No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania. Além disso, a inclusão traz

benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Diante disso, é imprescindível que sejam adotadas políticas públicas que promovam a inclusão na educação infantil, garantindo recursos financeiros, formação continuada para os profissionais da educação e estrutura adequada nas escolas. Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a parceria entre escola, famílias e comunidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se resume apenas à presença física das crianças na escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo suporte e recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras.

Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACEDO, Lino de, (org.). **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.
- MALUF, Ângela C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Sílvio L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.
- PINTO, Marly R. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico**. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. **Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Rideel, 2011.
- SANTOS, Santa M. P. dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SILVA JUNIOR, Afonso G. da. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE USE OF TECHNOLOGIES



CLEONE ROBERTA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Metropolitana de Santos (2010). Pós-Graduação em Gestão Escolar com ênfase em Direito Educacional (2025). CEI Vila Calu.

RESUMO

A história da tecnologia educacional é marcada pela crescente complexidade e sofisticação dos dispositivos, pelas alegações exageradas de eficácia por defensores da tecnologia, pela implementação esporádica de professores em sala de aula e por poucas evidências de que a tecnologia empregada tenha feito diferença no aprendizado dos alunos. Embora os defensores da tecnologia tenham, de tempos em tempos, alegado que a tecnologia substituirá os professores, isso não ocorreu. A tecnologia transformou a aprendizagem nas salas de aula, com professores ansiosos para emular novas técnicas de aprendizagem com a ajuda da tecnologia. Ao olhar para onde os métodos e ferramentas educacionais vieram para onde eles estão indo no futuro, a importância da tecnologia na sala de aula é evidente agora mais do que nunca.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Complexidade; Eficácia.

ABSTRACT

The history of educational technology is marked by the increasing complexity and sophistication of devices, exaggerated claims of effectiveness by technology proponents, sporadic implementation by classroom teachers, and scant evidence that the technology employed has made a difference in student learning. Although proponents have occasionally claimed that technology would replace teachers, this

has not happened. Technology has transformed classroom learning, with teachers eager to adopt new learning techniques facilitated by technological tools. When examining the evolution of educational methods and tools and their future trajectory, the importance of technology in the classroom is evident now more than ever.

Keywords: Learning; Complexity; Effectiveness.

INTRODUÇÃO

Durante a primeira metade do século XX, as teorias de *transferência de aprendizagem* eram populares entre os professores de sala de aula. De acordo com essas teorias, a tarefa principal do professor era transferir o conhecimento do professor e o conteúdo do livro didático para a mente do aluno e, por meio de exames periódicos, determinar se a transferência ocorreu. A tarefa da mídia instrucional era auxiliar nesse processo de transferência por meio de apresentações precisas e convincentes de conteúdo.

Durante a segunda metade do século, os educadores adotaram outras teorias da aprendizagem. Pelo menos duas dessas teorias influenciaram o desenvolvimento da mídia instrucional para as escolas. Uma dessas teorias é o *behaviorismo*; o outro é *construtivismo*.

Embora as raízes intelectuais do behaviorismo possam ser rastreadas até o início do século XX, o behaviorismo não teve muito impacto na educação até os anos 1960. Baseando-se nos conceitos de BF Skinner, os educadores que promovem o behaviorismo enfatizaram a importância de fornecer declarações claras sobre o que os alunos devem ser capazes de fazer após a instrução. Esses educadores também procuraram dividir unidades complexas de conhecimento e habilidades em unidades menores e mais simples, sequenciando-as de maneiras que levariam a dominar as habilidades e o conteúdo mais complexos. Frequentemente, seu objetivo também era individualizar a instrução tanto quanto possível. Assim, o foco da instrução deslocou-se da apresentação do conhecimento do conteúdo perante um grupo de alunos para um enfoque no comportamento individual dos alunos, uma análise dos passos necessários para garantir a aprendizagem.

Os computadores pareciam oferecer uma boa solução. Os alunos poderiam ser designados para um computador para trabalhar em seu próprio ritmo, e o computador manteria o controle do trabalho dos alunos e forneceria um registro do progresso de cada aluno para o professor.

O papel do professor é criar um ambiente em que os alunos consigam chegar a suas próprias interpretações de conhecimento, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais habilidosos em dirigir sua própria aprendizagem.

Qualquer que seja a teoria da aprendizagem que um professor possa adotar, muitas tecnologias existem nas escolas para melhorar a instrução e apoiar a aprendizagem dos alunos. Embora os professores variem muito no uso dessas tecnologias, os professores selecionam a mídia que acreditam promover seus objetivos instrucionais.

A visão típica entre os educadores é que a tecnologia pode ser usada efetivamente para suplementar a instrução, fornecendo variedade instrucional, ajudando a tornar conceitos abstratos concretos e estimulando o interesse entre os alunos.

Segundo Moran (1997, p. 10): “A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, e o professor deve dominar as possibilidades de expressão para esta mídia”.

Portanto, é fundamental que as tecnologias sejam incorporadas num curto espaço de tempo e a formação do professor não deve ficar em descompasso com o avanço das tecnologias.

De acordo com Lévy (1993), as tecnologias se transformam em tecnologias da inteligência, ao se construírem enquanto ferramentas que auxiliam e configuram o pensamento, tendo nele, portanto, um papel constitutivo. Ao mesmo tempo, tornam-se metáforas, servindo como instrumentos do raciocínio, que ampliam e transformam as maneiras precedentes de pensar. Para o autor citado, as tecnologias agem na cognição de duas formas: (a) transformam a configuração da rede social de significação, cimentando novos agenciamentos, possibilitando novas pautas interativas de representação e de leitura do mundo; (b) permitem construções novas, constituindo-se em fonte de metáforas e analogias (MARASCHIN & AXT, 2005, p. 43).

Com a evolução das tecnologias está havendo uma reestruturação em toda a sociedade com seus reflexos na educação. Por isso, é necessário repensar as formas de ensino e aprendizagem. Arroyo (2000) esclarece que as tecnologias podem transmitir competências e informações com maior rapidez e eficiência que o professor.

Para ter sucesso em nossa era da informação digital, os profissionais de educação infantil de hoje precisam de acesso à tecnologia que suporte seus processos de trabalho, que oferecem oportunidades de aprendizado on-line e desenvolvimento profissional e fornecem a capacidade de se conectar e interagir com pais, equipe e outros colegas profissionais.

Percebe-se que estamos vivendo na era dos recursos tecnológicos, os quais são fundamentais no processo ensino aprendizagem e os professores devem ter uma visão mais ampla para introduzir as tecnologias em seu cotidiano.

É evidente que algumas desvantagens existem, como a falta de preparo dos próprios professores e a utilização excessiva das máquinas, que inevitavelmente se tornam mais atraentes para as crianças, que passam a rejeitar o ensino tradicional.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A tecnologia educacional desempenha um papel importante no sistema de educação a distância. Com a adaptação de novas tecnologias educacionais de comunicação em programas de educação a distância, sua qualidade pode ser garantida. As instruções realizadas através do uso de tecnologias que eliminam significativa ou completamente a tradicional comunicação presencial entre professor e alunos conduzem à educação a distância.

De acordo com Almeida (2003, p. 330),

[...] reavivou as práticas de EAD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermidiáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento.

Hoje em dia, mídias como computador, satélites artificiais, bibliotecas digitais, telefones, radiodifusão e televisão e outras tecnologias apresentam seu potencial para esse fim. Áudio, vídeo e materiais impressos fornecem a base enquanto a internet se torna um meio barato, rápido e eficaz. Recursos imensos já estão disponíveis na web. Além disso, a tecnologia está correndo para trazer uma revolução no campo da educação a distância.

As tecnologias que antes eram consideradas avançadas estão se tornando comuns e novas tecnologias ainda estão sendo desenvolvidas. A natureza dessa tendência é evidente na multiplicidade de definições de ensino à distância.

A maioria das definições de ensino à distância inclui o uso de tecnologia. Alguns, porém, referem-se ao grau de interatividade e à distância entre os alunos. Outras definições não requerem o uso de tecnologia. Na verdade, o ensino à distância, no paradigma mais antigo, pode ser tão simples quanto correspondência postal e comunicações telefônicas. Devido aos avanços tecnológicos do passado recente, muito entusiasmo e esperança foram gerados para o uso do ensino à distância na educação. Os rápidos avanços nas capacidades de computação e telecomunicações tornaram possível o desenvolvimento de módulos de aprendizagem que incluem elementos como transmissão de vídeo, e-mail, Internet e World Wide Web. Esses módulos podem funcionar como componentes do processo de aprendizagem ou como base para a instrução.

Para Moran (2004, p. 3), existe um antes e um depois das TICs na EAD. Segundo ele,

[...] antes o professor só se preocupava: com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na Internet (atividades à distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática). Antes o professor se restringia: ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades à distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem.

Os avanços tecnológicos criaram uma mudança de paradigma na educação e na definição de ensino a distância.

A educação a distância está se tornando uma prática comum, conforme evidenciado pelo número de universidades que oferecem programas de educação à distância, o número de empresas que oferecem ensino à distância e programas de treinamento.

Ostensivamente, o ensino à distância tem a capacidade de alcançar muito mais pessoas de uma maneira mais econômica do que o ensino tradicional em sala de aula. No entanto, há uma dúvida se as tecnologias emergentes de ensino à distância resolverão os problemas de equidade e acesso ou criarão

novos problemas de equidade e acesso. Os educadores devem encontrar maneiras de conseguir isso dentro da estrutura de restrições orçamentárias extremas.

Pode ser uma contradição ao seu reconhecimento do desafio educacional, uma vez que a infraestrutura tecnológica, os recursos humanos e o treinamento, que são essenciais para o ensino à distância eficaz, não acontecem sem custos. Existem desigualdades no acesso a esses recursos em todo o país. Educadores com fundos limitados descobrem que eles próprios se esforçam para explorar o potencial do ensino à distância. É por isso que Lemke (1992) defende o uso de tecnologias menos exóticas (TV a cabo e aberta, áudio conferência, fax, rede de vídeo compactado, telefone e correio de voz) e, portanto, tecnologias menos caras em nossa tentativa de equalizar acesso a recursos educacionais.

A Tecnologia é uma ferramenta que pode ser usada no ensino à distância para enfrentar os desafios do ensino e da aprendizagem, um agente de mudança e uma força central na competitividade econômica. Como uma força central na competitividade econômica, ela lida com mudanças econômicas e sociais que possuem habilidades tecnológicas críticas para o emprego futuro dos alunos à distância de hoje.

Considerando que as tecnologias em práticas são vistas como mutáveis ao longo do tempo, à medida que o conhecimento, as experiências, os contextos e a própria tecnologia dos alunos podem sofrer mudanças por meio da ação humana.

O BEM DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Tradicionalmente, o capítulo argumenta que estudar em tempo parcial enquanto continua a trabalhar pode ajudar os alunos a aplicar seu aprendizado diretamente em seu ambiente profissional. Ser capaz de integrar a tecnologia móvel de forma eficaz nas práticas de aprendizagem dependerá de aspectos relacionados a humanos (alunos e instrutores), design (conteúdo e tecnologias) e instituições (políticas e estratégias). Existem, no entanto, outras explicações possíveis que o ensino online pode fornecer oportunidades distintas ao ensino superior. A instrução online pode direcionar os alunos por meio de uma estrutura que também pode levar aos resultados desejados de uma maneira que pode encorajar as melhores práticas.

A educação a distância se tornou ainda mais importante para quem morava longe de seus países de origem [...] muito freqüentemente não tinham a oportunidade de cursar uma universidade tradicional e tinham que se preparar sozinhos para os exames externos da Universidade de Londres (PETERS, 2003, p. 31).

No século XXI, espera-se que a aprendizagem tecnológica inclua alfabetização digital, colaboração, comunicação complexa e habilidades de pensamento sistêmico, entre outras.

Para estar em linha com a aprendizagem online, espera-se que as instituições de ensino superior ofereçam cursos e plataformas que apoiem o uso de habilidades e habilidades multidimensionais e o uso de mídia e tecnologia como sistemas de apoio no ensino superior.

O professor precisa ter novas habilidades, dominar as linguagens midiáticas, consiga desenvolver diferentes narrativas, sejam virtuais, escritas, orais. E o papel da universidade é pensar num currículo que proporcione à formação do aluno um conhecimento que lhe possibilite intervir na sua realidade. (LESZCZYNSKI, 2010, p. 38).

Em geral, existem três formatos que devem ser seguidos na oferta de cursos, a saber, ensino a distância (EAD), ensino presencial e ensino semi - presencial. Existem sete princípios de boas práticas que podem ser usados no ensino à distância para o ensino superior. Esses princípios de boa prática podem ser divididos nos seguintes, a saber: incentiva o contato aluno-corpo docente; incentiva a cooperação entre os alunos; incentiva a aprendizagem ativa; fornece feedback imediato; enfatiza o tempo na tarefa; comunica altas expectativas; e respeita os diversos talentos e formas de aprendizagem. Essas diretrizes representam uma filosofia de educação a distância de qualidade que pode ser amplamente utilizada tanto para cursos presenciais quanto para o aprendizado online.

O ensino a distância pode beneficiar as universidades, pois pode trazer um elemento de flexibilidade no processo de aprendizagem pelo uso de tecnologias e abordagens interdisciplinares de ensino e aprendizagem.

Franco, (2006), apud Costa (2005, p. 12):

Como já houvera rejeição quanto à criação de uma universidade aberta brasileira, e mesmo pelo fato que em termos orçamentários, a criação de uma nova instituição nesses moldes seria algo extremamente complicado, era necessário adotar-se uma política que incentivasse a criação de universidades bimodais (presenciais e a distância).

O uso de tecnologias e abordagens interdisciplinares são fatores-chave na educação a distância no ensino superior. A vantagem da tecnologia no ensino a distância é que os alunos podem assistir às palestras antes de vir para a aula e se envolver em atividades mais interativas na aula. Eles também podem colaborar com outros alunos e contar com o instrutor como um facilitador ao invés de um palestrante.

Para oferecer experiências de aprendizagem relevantes em educação a distância, os professores precisam desenvolver novas habilidades e conhecimentos sobre tecnologias. É importante ressaltar que eles devem repensar suas pedagogias e ir além do uso da tecnologia como uma “máquina de escrever sofisticada” e uma ferramenta de apresentação. Pode ser um desafio para os professores e eles podem precisar de treinamento profissional adequado.

Se as competências em TIC dos alunos podem ser melhoradas e sua atitude em relação à aprendizagem online pode ser influenciada para ser mais positiva, a educação a distância no ensino superior pode ser usada como uma ferramenta para aumentar a gama de alunos que podem estar envolvidos na educação a distância. Presume-se que alguns alunos de pós-graduação podem preferir cursos online devido às suas vantagens distintas, como mensalidades mais baixas, velocidade ajustável de estudo e maior diversidade cultural. Acredita-se que o ensino a distância no ensino superior pode ser tão eficaz quanto o ensino presencial tradicional. Os alunos de ensino à distância podem cuidar de suas famílias e incorporar instrução em cursos online, o que lhes dá a oportunidade de trabalhar enquanto

criam sua família e buscam empregos em tempo integral. O ensino à distância também pode beneficiar os alunos devido à flexibilidade sobre quando e onde eles podem se envolver em seu aprendizado.

A Educação a Distância, como uma possibilidade pedagógica, requer das instituições educacionais que alterem significativamente sua rotina de trabalho: políticas e procedimentos de inscrição de alunos em disciplinas, horários das aulas, procedimentos de avaliação e presença nas atividades de ensino. Apresenta-se, na esfera pedagógica, como mais uma opção metodológica que, por sua relevância e características próprias (distintas das identificadas na educação presencial), impõe a necessidade de novas aprendizagens, possibilitando inovação nos procedimentos de ensino o que merece especial atenção (MEC, 2008, p.2).

As Tecnologias podem criar oportunidades para que as instituições de ensino à distância forneçam plataformas de ensino à distância, o que pode possibilitar que muitos alunos situados longe dos centros de ensino se auto - eduquem.

O ensino à distância no ensino superior pode ensinar aos alunos habilidades e competências para o desenvolvimento de habilidades profissionais, como a habilidade de autoestudo, a habilidade de planejar e organizar, habilidades de gerenciamento de tempo, a habilidade de resolver problemas, de assumir responsabilidades, de trabalhar sob pressão, e ser criativo e iniciativa.

A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A tecnologia mudou ao longo dos anos. A evolução da tecnologia no setor de educação data de 2.500 anos atrás. A tecnologia transformou a aprendizagem nas salas de aula, com professores ansiosos para emular novas técnicas de aprendizagem com a ajuda da tecnologia.

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77)

Nos tempos antigos, o boca a boca era a única forma de comunicação. Portanto, a aprendizagem era verbal e ainda é o caso em alguns países hoje. Há relatos de que na Grécia antiga a educação era feita de boca em boca.

Naquela época, as pessoas costumavam aprender por meio de poemas, canções e peças de teatro. A maioria das pessoas recitaria poemas apenas ouvindo, e não lendo. O método de escrita foi menos eficaz. Porém, no final do século XV, a escrita começou a seguir seu curso como a próxima forma de aprendizado.

Segundo relatos, fósseis de escrita foram descobertos na Grécia e na Índia antigas. No século 18, o uso de quadros-negros e quadros-negros como ferramentas de aprendizagem cresceu em popularidade a alturas imagináveis.

No final da 2ª Guerra Mundial, o Exército dos Estados Unidos adotou a tecnologia de projetor para conduzir o treinamento militar. Esses projetores foram então substituídos por projetores de alta

tecnologia equipados com programas de software embutidos, popularmente conhecidos como PowerPoint.

A comunicação escrita remonta aos primeiros dias da Bíblia. A história de Moisés fala sobre como Moisés usou os Dez Mandamentos para transmitir comandos escritos aos israelitas.

No século 15, a Europa Imprensa é o que tornou a informação escrita o que é hoje; prontamente disponíveis e acessíveis. A crescente demanda por requisitos de conhecimento da escrita por parte de empresas e escritórios governamentais, a educação formal disparou na Europa, com muito mais pessoas dispostas a aprender para melhorar seus níveis de alfabetização.

Embora os primeiros computadores tenham sido desenvolvidos nos anos 30, os computadores de uso diário foram introduzidos nos anos 80.

Na ótica de Bévort e Belloni (2009):

Ao final do século XX, observa-se uma verdadeira “revolução tecnológica”, decorrente do avanço técnico nos campos das telecomunicações e da informática, colocando à disposição da sociedade possibilidades novas de comunicar e de produzir e difundir informação. O conjunto das chamadas “indústrias culturais” (rádio, cinema, televisão, impressos) vive uma mutação tecnológica sem precedentes, com a digitalização que, embora longe de ter esgotado seus efeitos, já delineia uma nova paisagem comunicacional e informacional. Do ponto de vista dos usuários, tal mutação leva um nome: internet, e se realiza em uma máquina ao mesmo tempo incrivelmente complexa e ao alcance de todos nós: o computador, à qual se acrescenta toda uma gama nova de pequenos dispositivos técnicos relacionados com as telecomunicações: telefones celulares multifuncionais, Ipod e MP3, jogos eletrônicos cada vez mais performáticos. Com a difusão crescente em ritmo exponencial, mesmo em países pobres como o Brasil, das TIC e da internet, simples usuários sem formação específica podem ter acesso a mídias sofisticadas, que permitem interatividade e acesso a informação e entretenimento quase sem limites. As mídias tornam-se mais individualizadas, impregnantes e invasivas. (BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 11).

O avanço tecnológico transformou profundamente diversos aspectos da vida cotidiana, desde operações financeiras até as formas de interação entre as pessoas. Hoje, a tecnologia está tão integrada ao funcionamento da sociedade que sua presença no campo educacional tornou-se praticamente inevitável. Além de ampliar o acesso dos estudantes a uma vasta quantidade de materiais e informações disponíveis na internet, ela também atua como suporte direto no processo de aprendizagem. Muitas instituições de ensino, incluindo universidades e centros formativos, já incorporaram recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Kenski (2012, p. 24), o conjunto de:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

Com a evolução da tecnologia, as capacidades educacionais estão crescendo e mudando a cada dia. A Internet é uma vasta biblioteca eletrônica de informações, e tanto a pesquisa quanto a instrução podem ser obtidas com um clique do mouse.

Houve vários avanços significativos na tecnologia educacional nos últimos anos. De filmes a tablets e sistemas de gerenciamento de aprendizagem, a tecnologia está sempre mudando em um ritmo extremamente rápido e remodelando a maneira como todos veem a educação.

Dentro da sala de aula, os estudantes recebem uma grande quantidade de informações em pouco tempo e precisam organizá-las rapidamente para compreender o conteúdo. Esse excesso, porém, pode gerar confusão e dificultar a assimilação das ideias. O uso de recursos tecnológicos amplia o acesso dos alunos a materiais variados, incentivando a pesquisa e promovendo maior autonomia. Além disso, torna o aprendizado mais leve e compreensível, como quando um vídeo explicativo ajuda a visualizar um conceito complexo. É importante reconhecer que existem diferentes formas de aprender, e o modelo tradicional nem sempre contempla todas elas.

Há pessoas que não se adaptam bem ao ambiente escolar convencional e, por isso, a possibilidade de estudar por meio de cursos online abre portas para qualificações que talvez não fossem alcançadas de outra maneira. A tecnologia também contribui para manter o interesse dos alunos, facilitando a compreensão e tornando o processo educativo mais envolvente. Assim, ela se torna uma aliada na oferta de um ensino mais consistente.

Gatti (1993, apud MAINART; SANTOS, 2010, p. 03) destaca que:

A adoção de novas tecnologias só tem valor quando realmente melhora a qualidade do ensino. Apenas introduzir equipamentos modernos não garante avanços, pois a aparência de inovação pode esconder práticas tradicionais baseadas na simples recepção e memorização de conteúdos.

A facilidade de uso e o acesso constante aos recursos digitais beneficiam tanto professores quanto estudantes. Um docente, por exemplo, pode aplicar um questionário online e receber imediatamente os resultados, economizando tempo e esforço na correção manual. Para os alunos, a tecnologia oferece autonomia: eles podem consultar prazos, enviar mensagens ao professor ou revisar conteúdos a qualquer momento.

Além disso, a possibilidade de cursar formações inteiramente online ampliou o alcance da educação. Estudar de casa elimina gastos com deslocamento e permite que trabalhadores continuem sua formação sem abandonar suas atividades profissionais. O ensino remoto transformou o cenário educacional ao torná-lo mais inclusivo. Hoje, a tecnologia está presente tanto em ambientes virtuais de aprendizagem quanto em práticas simples, como a exibição de um vídeo durante a aula, modificando a forma como o conhecimento é compartilhado.

Assim sendo, verificamos que as tecnologias estão presentes em todos os lugares e em todas as atividades que realizamos. Isso significa que para executar qualquer atividade precisamos de produtos e equipamentos, que são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas. Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplica ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de tecnologia. Portanto, para que os instrumentos possam ser construídos, o homem necessita "pesquisar, planejar e criar tecnologias". (ALTOÉ; SILVA, 2005, p.17)

O futuro da educação parece brilhante. Hoje em dia, quase todo mundo está grudado na internet. O nascimento de plataformas de mídia social como Twitter e Facebook facilitou o aprendizado até certo ponto.

A mídia social está prosperando como a nova forma de comunicação entre professores e alunos. Os professores usam a mídia social para interagir com os alunos individualmente ou fazer com que os alunos se comuniquem entre si por meio de grupos de mídia social.

A internet possibilitou o desenvolvimento de novas formas de comunicação como webcams e Skype. Por exemplo, os alunos agora podem fazer suas pesquisas usando a pesquisa do Google na internet.

Além da mídia social, a biometria é outra forma de tecnologia que usa características físicas para reconhecer pessoas como usuários registrados em uma instalação específica. A essência da Biometria é detectar as características físicas e emocionais dos indivíduos em uma instituição de ensino, alterando o módulo do curso de uma forma que se adapte aos desejos da pessoa.

Óculos de realidade aumentada são considerados pelo Google como a próxima forma de aprendizado. O uso de óculos de realidade facilita o aprendizado de uma forma que permite aos alunos compartilhar dados e informações por meio da tecnologia de lentes.

O ato de ensinar deixou de se limitar à figura do professor diante de um quadro, e a tecnologia passou a desempenhar papel decisivo nessa transformação. Ela remodelou as formas de aprender, facilitando a compreensão e a retenção de conteúdos. Por isso, sua presença no futuro da educação é essencial para sustentar o avanço contínuo da sociedade e o desenvolvimento econômico.

O meio virtual, portanto, transformou a maneira de ler e escrever, trazendo o hipertexto como um novo espaço em que leitor e escritor encontram-se diante de novos processos de produção e compreensão textuais, de novas formas de linguagem e interagindo com sua multiplicidade, de um novo código, que usa o teclado para “conversar”, ou seja, fala escrevendo (ou será que escreve falando?), exigindo, para tal, novos recursos linguísticos. (PAREJA, 2013, p.114)

O aprendizado já percorreu um longo caminho. Mesmo com o passar do tempo, algumas técnicas de aprendizagem nunca morrerão - por exemplo, ler e escrever; duas coisas que se recusaram a ir embora. Até mesmo empresas e instituições de ensino estão encontrando dificuldades para digitalizar completamente o aprendizado.

Isso ocorre porque algumas coisas, como a leitura, levam algum tempo para desaparecer completamente. Por exemplo, acabar com o conhecimento escrito é quase impossível. Os livros têm seu lugar na sociedade, apesar das novas tecnologias. Além disso, o aprendizado também requer muita prática (e leitura, é claro). Portanto, entrar na era digital não significa que estamos abandonando nossa cultura de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia amplia o acesso dos estudantes às informações de que precisam e oferece aos professores novas formas de interação, permitindo criar atividades mais dinâmicas, avaliar

conhecimentos de maneira criativa e estimular o pensamento crítico. Esse movimento contribui para fortalecer a relação entre educadores e alunos.

As ferramentas digitais também têm potencial para ampliar o ingresso no ensino superior, melhorar a permanência dos estudantes e elevar a qualidade das aprendizagens, resultando em trajetórias acadêmicas mais bem-sucedidas. Por isso, quem toma decisões na área da educação a distância — aqueles que definem seus rumos e estratégias — precisa compreender profundamente como cada tecnologia funciona e quais características a tornam mais adequada para determinados contextos.

Embora modelos de ensino online existam desde os anos 1990, foi apenas nas últimas décadas que eles se consolidaram como parte essencial dos sistemas educacionais, justamente por alcançarem um número maior de pessoas com mais facilidade e menor custo. No ensino superior, especialmente, a modalidade a distância tornou-se uma alternativa flexível e economicamente viável para estudantes e profissionais que precisam conciliar estudo e trabalho.

Com a expansão da educação remota, as tecnologias educacionais passaram a ocupar um papel de destaque, funcionando quase como um serviço emergencial diante das necessidades impostas pela sociedade contemporânea. Diversos meios de comunicação e instituições responderam rapidamente, oferecendo orientações, pesquisas e práticas que ajudam professores a lidar com esse novo cenário. Ainda assim, permanece a necessidade de analisar criticamente essa mudança global para modelos mediados digitalmente.

Diante disso, fica evidente que a Educação a Distância e o uso de tecnologias se tornaram elementos indispensáveis no contexto atual. Em um mundo cada vez mais conectado, essas ferramentas ampliam oportunidades e democratizam o acesso ao conhecimento. Para escolas localizadas em áreas rurais, por exemplo, os recursos digitais podem reduzir os efeitos do isolamento geográfico, ampliar a oferta de disciplinas, diversificar experiências de aprendizagem e conectar alunos e professores a materiais e especialistas que, de outra forma, estariam fora de alcance.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- ALTOÉ, A; SILVA, H. **O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação**. In: ALTOÉ, A; COSTA, M. L. F; TERUYA, T. K. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso. In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica- 6ª Ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 2000.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 06 mai.2026.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei 9394/96. 2001

- COSTA, M. L. F. **Ensino Superior à Distância no Brasil: Políticas Públicas e estratégias de gestão.** Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=po&id=374>. Acesso em 05 mai.2026.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.
- LEMKE, Randall A. **Promover programas de educação a distância com tecnologias comuns.** RIE, 8; 1. 1992.
- LESZCZYNSKI Luciene. **Um novo papel.** Revista Ensino superior. Nº 150. São Paulo, Mar. 2011.
- MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. **A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem.** In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7, 2010. Anais..., 2010. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_1201.pdf>. Acesso em: 1 mai.2026.
- MAMEDE-Neves & DUARTE, M. A. C. Rosalia, **O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 769-789, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 10 abr 2021.
- MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis.** Buenos Aires: Humanistas, 1971.
- MARASCHIN, Cleci e AXT, Margarete. **Acoplamento tecnológico e cognição.** In: VIGNERON, Jacques; OLIVEIRA, Vera Barros de (ORG). Sala de aula e tecnologias. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005, p. 39-51.
- MORAN, José Manuel. Publicado em YAEHASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em 1 mai.2026.
- MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 1-9, 2004.
- PAREJA, Cleide. **Leitura e escrita da era digital.** 2ed.Curitiba: Fael 2013.
- PETERS, O. **Didática do Ensino à Distância: Experiências e estágios da discussão numa visão internacional.** Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos. 2003.
- TRUJILLO, F.A. **Metodologia da ciência.** 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.
- VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno.** Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS, HISTÓRICAS E TECNOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA



MUSIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL, HISTORICAL, AND TECHNOLOGICAL CONTRIBUTIONS TO THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT

CONCEIÇÃO APARECIDA SILVA DE FREITAS

Graduação em: Pedagogia pela Faculdade Sumaré ano de conclusão: 2011. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional Faculdade Brasil no ano de 10/12/2013. Pós-graduação tecnologias educacionais centro universitário etep 27/03/2024. Pós-graduação docência no ensino virtual para o ensino fundamental i e ii faculdade conectada - faconnect 2025 pós-graduação deficiência intelectual faculdade abrange abc - fabrange 2024 pós-graduação educação especial e infantil faculdade abrange abc - fabrange 2024. Professora na Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. Professora PEBI da Prefeitura de Taboão da Serra.

RESUMO

A música constitui uma das manifestações culturais mais antigas da humanidade, estando presente em diferentes contextos históricos, sociais e educacionais. Este estudo tem como objetivo compreender a trajetória histórica da música, sua inserção no Brasil e sua importância no contexto da educação infantil, destacando-a como instrumento pedagógico e de desenvolvimento integral da criança. Inicialmente, apresenta-se um panorama histórico da música desde a Antiguidade, com destaque para a Grécia, passando pela Idade Média, o Barroco, o Classicismo e o Romantismo, evidenciando sua evolução como forma de expressão cultural e artística. Em seguida, aborda-se o desenvolvimento da música no Brasil, influenciado pela miscigenação cultural entre indígenas, africanos e europeus, destacando sua relevância na formação da identidade musical brasileira. O estudo discute ainda a música na educação infantil como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, sendo considerada uma linguagem que favorece a expressão, a socialização e a aprendizagem. Por fim, analisa-se o uso da música como instrumento pedagógico aliado às tecnologias educacionais, ressaltando novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Conclui-se que a música, integrada às práticas pedagógicas e aos recursos tecnológicos, contribui significativamente para uma educação mais significativa, inclusiva e dinâmica.

Palavras-chave: Música; Arte; Expressão

ABSTRACT

Music is one of humanity's oldest cultural manifestations, present across various historical, social, and educational contexts. This study aims to understand the historical trajectory of music, its introduction in Brazil, and its importance within early childhood education, highlighting its role as a pedagogical tool and a means for the child's holistic development. It begins by presenting a historical overview of music from antiquity—with a focus on Greece—through the Middle Ages, the Baroque, Classical, and Romantic periods, illustrating its evolution as a form of cultural and artistic expression. Next, it addresses the development of music in Brazil, shaped by the cultural mixing of Indigenous, African, and European peoples, and highlights its relevance in shaping Brazilian musical identity. The study also discusses music in early childhood education as an essential element for cognitive, motor, emotional, and social development, viewing it as a language that fosters expression, socialization, and learning. Finally, it analyzes the use of music as a pedagogical tool combined with educational technologies, underscoring new possibilities for teaching and learning. It concludes that music, when integrated with pedagogical practices and technological resources, contributes significantly to a more meaningful, inclusive, and dynamic education.

Keywords: Music; Art; Expression

INTRODUÇÃO

A música é uma das formas de expressão mais antigas da humanidade, presente desde as primeiras civilizações e profundamente ligada às manifestações culturais, religiosas e sociais dos povos. Ao longo da história, a música assumiu diferentes funções, variando entre práticas ritualísticas, expressões artísticas, ferramentas de comunicação e meio de transmissão de valores culturais.

Na Antiguidade, especialmente na Grécia, a música era considerada uma arte essencial, associada às musas e à formação humana integral. Na Idade Média, sob forte influência da Igreja Católica, a música foi utilizada como instrumento de evangelização, destacando-se o canto gregoriano e os avanços na notação musical desenvolvidos por Guido d'Arezzo. Já no período barroco, a música ganhou complexidade e expressividade, sendo marcada por grandes compositores e pelo surgimento da ópera. No classicismo e romantismo, passou a valorizar a emoção e a liberdade de expressão artística.

No Brasil, a música se desenvolveu a partir da miscigenação cultural entre povos indígenas, africanos e europeus, resultando em uma diversidade musical rica e significativa. Os jesuítas desempenharam papel importante na introdução da música como forma de catequese, enquanto a cultura africana contribuiu de maneira decisiva para a formação dos ritmos e expressões musicais brasileiras.

No contexto educacional, a música tem sido utilizada de diferentes formas ao longo da história, muitas vezes associada à memorização de conteúdos ou à formação de hábitos. No entanto, estudos contemporâneos apontam que sua utilização deve ir além dessas funções, sendo compreendida como linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Na educação infantil, a música assume papel fundamental, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, além de favorecer a criatividade, a expressão corporal e a socialização. Nesse sentido, a escola desempenha papel central ao proporcionar experiências musicais significativas e intencionais.

Nesse contexto, é importante destacar que a musicalização na infância não se limita ao ensino de canções prontas ou atividades recreativas isoladas, mas deve ser compreendida como um processo pedagógico contínuo. Esse processo envolve a exploração dos sons, ritmos, movimentos e expressões corporais, permitindo que a criança desenvolva sua percepção auditiva e sua sensibilidade estética de forma gradual e significativa.

Além disso, a música na educação infantil contribui para o fortalecimento das relações sociais entre as crianças, favorecendo a cooperação, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da empatia. As atividades musicais coletivas, como rodas cantadas e brincadeiras rítmicas, possibilitam a interação e a construção de vínculos afetivos, fundamentais para o processo de aprendizagem e convivência escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à formação do professor, que precisa estar preparado para utilizar a música como ferramenta pedagógica de forma intencional e reflexiva. Isso exige planejamento, sensibilidade e conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil, a fim de evitar práticas mecânicas e estereotipadas, promovendo experiências musicais que realmente contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, com o avanço das tecnologias digitais, novas possibilidades pedagógicas surgem, permitindo a integração entre música e recursos tecnológicos, ampliando as formas de aprendizagem e tornando o processo educativo mais dinâmico e interativo.

Dessa forma, este estudo busca analisar a importância da música na educação infantil, considerando sua trajetória histórica, seu papel no desenvolvimento infantil e suas contribuições como instrumento pedagógico aliado às tecnologias educacionais.

BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA

A música teve início na Grécia antiga, e entre diversos povos é possível notar sua presença, como os egípcios e, também, os árabes. Segundo Ellmerich (1979) a música deriva da palavra grega *musiké téchne* que significa “a arte das musas”. Elas tinham Orfeu como seu Deus, que por ser um poeta muito talentoso e tocar lindamente lira, foi considerado o deus da música. (ELLMERICH, 1979)

Na Idade Média o mundo se encontra abafado pelo extremismo religioso, as pessoas viviam com base nas crenças e regras ditadas pela igreja. A música passa por avanços, o monge italiano Guido d’Arezzo desenvolve a pauta de quatro linhas e a ele foi atribuído a nomenclatura das notas musicais, sistema esse que até hoje é usado no canto gregoriano. (ELLMERICH, 1979)

A igreja católica percebe que para o momento histórico seria necessário um padrão de cerimônia religiosa, para que não ocorresse uma desagregação, visando até os locais mais afastados. Então em homenagem ao bispo Gregório Magno é desenvolvido o canto gregoriano, onde é demonstrado a unificação da igreja, onde em uníssono os fiéis entoavam a harmonia, alta e aguda demonstrando o encontro com o altíssimo, usando como base símbolos denotando o andamento e entoado pela igreja romana em seus cultos. (ELLMERICH, 1979)

Para Ellmerich (1979), em meio a muitas contradições e com atitudes consideradas insatisfatórias, a igreja católica começa a ser questionada pelo povo, dando início assim à “Reforma Protestante”. Nasce então a igreja luterana, que ganha esse nome por ser liderada por Martinho Lutero, que também passa a usar a música para propagar sua forma de evangelização. Com a “Reforma Protestante” e o surgimento da Igreja Luterana, a igreja romana com receio de perder fiéis dá início à “Contrarreforma”, transformando muitas de suas doutrinas indiscutíveis e admitindo música não Gregoriana em seus cultos.

A música barroca, após o século XVII, domina a Europa até meados de 1750, sendo complexa, emocional, expressiva e muito bem elaborada, com sinais de toda essa força em estrutura sonora, desenvolvimento oral bem trabalhado, com enredos de difícil compreensão e dramáticos, surgindo assim como novidade musical dramática e artística a ópera. Segundo Ellmerich (1979), Antônio Vivaldi se destaca em meio à música italiana barroca atingindo assim o seu auge na época.

Quando traz a força de expressão para refinar ainda mais suas obras, começam a surgir grandes compositores, dentre eles Beethoven, que apesar de dominar a arte clássica, optava por deixar suas composições com teor mais popular. A revolução Francesa ocorre nesta mesma época trazendo grandes

mudanças para este período em toda Europa. Diferente do classicismo, o romantismo expressa-se de forma artística a emoção do compositor, abandonando assim as regras antes vistas no classicismo. (ELLMERICH, 1979)

A música sempre esteve em contato com diversos temas em igrejas, católica quanto protestantes, nos impérios com grande teor político pela Europa ou em temas artísticos com grandes concertos e peças teatrais, funcionando como grande meio de divulgação de informações porém até então não havia sido desenvolvida em meio a educação infantil.

A MÚSICA NO BRASIL

O desenvolvimento musical que ocorreu no Brasil veio da grande miscigenação com a mistura de várias culturas estrangeiras, e assimilando o que a própria cultura local já utilizava, criando assim vários estilos. Com o intuito de atrair os nativos a igreja, os padres jesuítas não viam problemas em utilizar o ensino da arte como meio de informação.

Assim que chegaram, os jesuítas construíram aldeias que chamavam Missões ou Reduções, nesses locais, os índios recebiam não somente instrução religiosa, mas também para evitar que os colonizadores brancos se apoderassem dos índios para escravizá-los. Graças a música que os padres usavam para catequizar os índios, eles começaram a formar uma relação mais estreita. (ANDRADE, 1980)

Segundo Andrade (1980), apesar dos padres jesuítas ensinarem cantos e apresentar instrumentos para os índios, não havia conteúdo educativo. Eles a usavam somente para difundir a fé para a população indígena, onde os índios só aprendiam a tocar instrumentos e cantar músicas de cunho religioso, somente para uso dentro da igreja, não tendo assim outro objetivo educacional a não ser o religioso.

Foi a partir do século XVII, que a música popular ganha força no Brasil, principalmente o lundu ou londu, uma dança e canto de origem africana trazida ao Brasil, provavelmente, pelos escravos, assim descrita por Mário de Andrade (1980). Por conta do período colonial, chegam ao Brasil os tangos, polcas, valsas e outras músicas estrangeiras.

Boa parte do desenvolvimento da música brasileira, deve-se aos africanos trazidos como escravos. Foi, seguramente, graças ao povo africano que a música no Brasil se tornou tão rica como é conhecida hoje. Com o fim da escravidão em 1888, no fim século XIX e início do XX, imigrantes europeus começam a chegar no Brasil para trabalhar nas lavouras de algodão e café. Eles trazem vários ritmos, como por exemplo o maxixe. Por conta das mudanças trazidas pelos imigrantes, novos ritmos surgem como o choro. Porém foi só no carnaval carioca da década de 1930 que a música popular brasileira ganha força. Nasce assim o samba, e a música popular chega à variedade de hoje. (ANDRADE, 1980)

Graças a diversidade que os imigrantes trouxeram para o Brasil, em todas as classes sociais brasileiras, a música é muito forte. Por este motivo é preciso, antes de levar a música para a escola, estudá-la e entendê-la. Para Mario de Andrade (1980) a música brasileira não possui um estudo científico concluído, tendo somente sínteses fáceis que demonstram uma necessidade pedagógica para evidenciar como vem evoluindo a história da música brasileira.

Segundo Loureiro (2003), somente em 1854, no Brasil, foi regulamentado o ensino musical, por meio de decreto real, porém como os professores não tinham nenhum tipo de formação, a música passa a ser usada somente para o controle dos alunos. Somente a partir da metade do século XX é que a música passa a integrar as outras disciplinas escolares, e não somente a disciplina de artes.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o desenvolvimento do trabalho, abordaremos também dentre os teóricos que tratam do tema acima citado, utilizaremos como teórico principal BRITO, (2003); que nos traz a abordagem da música na educação infantil.

A música na Educação Infantil deve ser uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e momento feliz para a criança. *Cada momento musical deve incentivar ações, comportamento motores e gestuais.* (CHIOCHETA, 2016)

A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdo, números, letras etc., traduzidos em canções. E o desenvolvimento desta linguagem não é diferente das outras; requer diálogo com essa linguagem e por meio dela.

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se. Em parceria as duas formas de ensino colocam a criança em fases de desenvolvimento mais abrangente. Ela passa a entender os conhecimentos que recebe e como utilizá-los.

A Música é muito importante em vários aspectos, principalmente na formação da criança, na facilidade que proporciona para o desenvolvimento e no processo de educação. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. Para o autor a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se.

Para a autora a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se. Em parceria as duas formas de ensino colocam a criança em fases de desenvolvimento mais abrangente. Ela passa a entender os conhecimentos que recebe e como utilizá-los.

A Música é muito importante em vários aspectos, principalmente na formação da criança, na facilidade que proporciona para o desenvolvimento e no processo de educação. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Para Brécia (apud Barreto; Chiarelli, 2011, p.3),

A música, ou a utilização da música é um processo que reconhecimento do mundo por meio dela se desenvolve e estimula a afetividade, memória, criatividade, autodisciplina, concentração, imaginação, socialização e atenção, onde também é construída uma movimentação e uma consciência corporal.

A música é importante na infância porque desperta o lado do aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora e espacial. *E é no processo de aprendizagem observa-se à ausência da música como um incentivo do desenvolvimento motor do aluno.* (TELLES, 2015)

Para Ávila e Silva (2003), as atividades com música favorecem o trabalho de socialização, pois as crianças terão que cantar, de forma coletiva, interagindo com o outro nas de cantigas de roda. Elas estarão exercitando textos e ordenando pensamentos com as letras das músicas. Essa interação possibilitada pela expressão musical coletiva facilita e estimula relações de amizade.

Sendo assim, já na mais tenra idade, em seu cotidiano, a criança internaliza noções de linguagem musical, as quais passam a fazer parte da sua bagagem de conhecimentos. Neste sentido, Ávila e Silva lembram que:

A música não é um fator externo em relação ao homem - provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo universo, inspirando a expressão musical humana. Trata-se de uma segunda linguagem materna. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nessa linguagem (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 76).

A música dentro do processo educacional, faz com que o processo educacional infantil, trabalha a personalidade da criança, uma vez que consegue promover o desenvolvimento de hábitos e comportamentos que expressam sentimentos e emoções.

Para ÁVILA; SILVA, (2003). A música tem que propor a interação entre a criança e o professor e vice versa. Nesse sentido:

As brincadeiras de roda assumem grande importância por levar à formação do círculo, situação em que o grupo pode se comunicar frente a frente. Dando-se as mãos, as crianças formam um todo. Cantam, dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras, exercitando textos e movimentos de forma coletiva, desenvolvendo a socialização e unidade de grupo (ÁVILA; SILVA, 2003, p.78).

Dessa forma, ao desenvolver certas atividades que envolvem brincadeiras com ritmo musical, estamos proporcionando as crianças o desenvolvimento de sua agilidade, a sociabilidade e a sensibilidade auditiva o que proporcionará um melhor desenvolvimento na aprendizagem de cada criança.

A TECNOLOGIA PRESENTE NA SALA DE AULA.

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] “Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas.” Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011).

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeça que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Segundo Vygotsky (1962 -1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de fora para dentro a sua interação com outros indivíduos e com o meio. Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

O papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente. Com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos. Com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador.

A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E também o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre. Só assim, reconhecerá que os desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, tendo como auxílio as tecnologias, tudo se torna significativo e satisfatório no processo de aprendizagem. Levando em conta o que foi observado sobre o ensino híbrido, percebe-se que o processo de ensino é importante porque proporciona mais interação entre professores e alunos. Portanto, como a tecnologia está cada vez mais presente nos ambientes educacionais, o papel do professor é fundamental, sendo ele o protagonista do processo.

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58)

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo.” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

“[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência através das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, compreende-se que a música constitui uma linguagem fundamental na história da humanidade e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, especialmente na educação infantil. Sua trajetória histórica demonstra que, desde a Antiguidade até os dias atuais, a música sempre esteve presente como forma de expressão cultural, religiosa, social e artística, assumindo diferentes funções conforme o contexto histórico.

No Brasil, a música consolidou-se como resultado da diversidade cultural, sendo profundamente influenciada por povos indígenas, africanos e europeus. Essa miscigenação contribuiu para a formação de uma identidade musical rica, plural e significativa, que permanece em constante transformação.

No campo educacional, observa-se que a música não deve ser utilizada apenas como recurso de memorização ou disciplina auxiliar, mas sim como ferramenta pedagógica capaz de promover o desenvolvimento global da criança. Através da musicalização, a criança desenvolve habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, além de ampliar sua capacidade de expressão, comunicação e interação com o meio.

Destaca-se ainda que a música, quando inserida de forma planejada e intencional na prática pedagógica, contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo, lúdico e significativo. Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, promovendo experiências que valorizem a criatividade e a sensibilidade infantil.

Ademais, o uso das tecnologias educacionais potencializa o trabalho com a música, ampliando possibilidades de ensino e aprendizagem por meio de recursos digitais, aplicativos, instrumentos virtuais e mídias interativas. Essa integração favorece a participação ativa das crianças e torna o processo educativo mais dinâmico e contemporâneo.

Outro ponto relevante é que a inserção da música no ambiente escolar contribui para a valorização da cultura e da diversidade, permitindo que as crianças tenham contato com diferentes estilos musicais

e expressões culturais. Essa diversidade amplia o repertório cultural dos alunos e favorece a construção de uma visão mais crítica e respeitosa sobre as diferenças sociais e culturais.

Além disso, torna-se essencial reconhecer que a música pode atuar como um recurso terapêutico e emocional dentro do contexto escolar, auxiliando na redução da ansiedade, no desenvolvimento da concentração e na promoção do bem-estar das crianças. Dessa forma, a musicalização contribui não apenas para o aprendizado cognitivo, mas também para o equilíbrio emocional e o desenvolvimento socioafetivo.

Por fim, ressalta-se que a integração entre música, pedagogia e tecnologia representa um caminho promissor para a educação contemporânea, exigindo dos profissionais da educação uma formação contínua e reflexiva. Ao investir em práticas inovadoras e significativas, a escola fortalece seu papel como espaço de formação integral, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos mais criativos, críticos e participativos.

Portanto, conclui-se que a música, aliada às práticas pedagógicas e às tecnologias educacionais, constitui um importante instrumento para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Sua presença no contexto escolar deve ser valorizada e fortalecida, contribuindo para uma educação mais humana, sensível e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. **À. A música na educação infantil**. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

AITÉ, Lourdes. **Socióloga defende o papel do professor e propõe mais momentos de reflexão sobre a pandemia**. Porvir. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/sociologa-defende-papel-do-professor-e-propoe-mais-momentos-de-reflexao-durante-pandemia/>. Acesso em 15 de janeiro de 2026.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

BRESCÍA 2003, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Peirópolis, 2003.

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

CHIOCHETA.L.F.REIS.M.A. **Música na Educação Infantil**. (Monografia de especialização em atividade física e saúde).SC,2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/TCC-Lucilene-Fagundes-Chiochetta.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2026.

GODOI, Luís Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2026.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREL, Heloísa. **Em quarentena 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual.** Instituto Península, 27 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.institutopenisula.org.br/>. Acesso em 15 de junho de 2026.

MUSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-musica-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 de junho de 2026.

SCAGNOLATO L. A. de S. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil.** Webartigos, 2009.

ONGARO.C.F. SILVA. C.S. RICCI. S.M. **A importância da música na aprendizagem.** Artigo de pedagogia UNIMEO/CTESOP.2006. Disponível em: <http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2026.

TELLES, Ana Carolina Leal Miranda. **A Importância da Música na Educação Infantil: Sentidos e Significados.** 2015. 49 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

A PARTICIPAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA

FAMILY-SCHOOL INVOLVEMENT



CONSUELA MARIA DOS SANTOS FIDELIS

Graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior “Santo André” – 2016; Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Senac – 2019; Pós-Graduação em Educação Infantil pela Faculdade do Estado de São Paulo – 2023; Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Cidade Verde – 2024; Professora de Educação Infantil no CEI Inconfidentes.

RESUMO

A família desempenha um papel fundamental no processo educativo dos filhos, atuando como agente primário de socialização, transmissão de valores, normas e estímulo ao aprendizado. Este artigo analisa a importância do envolvimento familiar na formação acadêmica, emocional e social das crianças, destacando como práticas educativas, hábitos e interações familiares influenciam o desempenho escolar e o desenvolvimento integral dos filhos. A pesquisa evidencia que uma relação estreita entre família e escola contribui para o sucesso educacional e para a construção de indivíduos socialmente competentes.

Palavras-chave: Família; Educação infantil; Processo educativo; Desenvolvimento integral; Envolvimento parental.

ABSTRACT

The family plays a fundamental role in children's educational process, acting as a primary agent of socialization and the transmission of values and norms, while also fostering learning. This article analyzes the importance of family involvement in children's academic, emotional, and social

development, highlighting how educational practices, habits, and family interactions influence school performance and the children's holistic development. Research demonstrates that a close relationship between family and school contributes to educational success and the development of socially competent individuals.

Keywords: Family; Early childhood education; Educational process; Holistic development; Parental involvement.

INTRODUÇÃO

A educação dos filhos não ocorre exclusivamente no ambiente escolar; ela é fortemente influenciada pelas práticas, valores e relações familiares. A família é o primeiro espaço de socialização da criança, onde se iniciam a aprendizagem de normas sociais, valores éticos, habilidades cognitivas e competências socioemocionais. O papel da família na educação vai além do cuidado cotidiano, envolvendo orientação, estímulo à curiosidade, apoio emocional e participação ativa no processo escolar.

Estudos em educação e psicologia apontam que o engajamento familiar tem impacto direto no desempenho acadêmico, na motivação para aprender e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Crianças cujas famílias participam ativamente da educação apresentam melhores resultados escolares, maior autoconfiança e maior capacidade de resolver problemas, demonstrando a relevância de práticas educativas consistentes no ambiente doméstico.

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da família na construção do processo educativo dos filhos, discutindo a importância do envolvimento parental, a influência das práticas e hábitos familiares, e a relação entre família e escola na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A família desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, sendo o primeiro ambiente em que elas aprendem, observam e internalizam comportamentos, valores e normas sociais. Desde os primeiros anos de vida, a interação com pais, responsáveis ou familiares próximos fornece estímulos essenciais que contribuem para a construção de habilidades cognitivas, como linguagem, atenção, memória, raciocínio lógico e resolução de problemas, bem como competências socioemocionais, como empatia, autocontrole, confiança e capacidade de relacionamento.

O desenvolvimento cognitivo é fortemente influenciado por práticas familiares que estimulam a curiosidade, a exploração e o aprendizado ativo. Pais que leem para seus filhos, promovem atividades de contagem, jogos educativos e conversas sobre o mundo ao redor fornecem experiências ricas que fortalecem conexões neurais, ampliam vocabulário e incentivam o pensamento crítico. Além disso, a

exposição a desafios adequados à idade e o incentivo à busca de soluções contribuem para a autonomia e a capacidade de enfrentar situações complexas, preparando a criança para o sucesso acadêmico futuro.

Paralelamente, o ambiente familiar exerce grande influência no desenvolvimento socioemocional. Relações afetivas seguras, diálogo aberto, reconhecimento de sentimentos e suporte emocional favorecem a autoestima, a empatia e a capacidade de autorregulação. Crianças que crescem em famílias que valorizam a expressão emocional, o respeito mútuo e a resolução de conflitos de forma construtiva apresentam maior capacidade de se relacionar socialmente, lidar com frustrações e estabelecer vínculos positivos, habilidades essenciais para o aprendizado colaborativo e para o desenvolvimento integral.

A rotina familiar e os hábitos educativos também têm papel determinante no processo de aprendizagem. Estruturas consistentes, como horários regulares para estudo, alimentação e sono, promovem disciplina, organização e hábitos de estudo eficazes, facilitando o desempenho escolar. A presença de limites claros, aliada ao apoio e à orientação dos pais, permite que as crianças desenvolvam autocontrole, capacidade de planejar ações e responsabilidade sobre suas atividades, reforçando competências cognitivas e comportamentais importantes para o desenvolvimento educacional.

Além disso, a participação ativa da família no contexto escolar é um fator que potencializa os efeitos do ambiente doméstico sobre o aprendizado. Pais que acompanham o desempenho acadêmico, mantêm contato com professores, participam de reuniões e atividades escolares e demonstram interesse pelo

progresso dos filhos contribuem para motivar a criança, reforçar conteúdos aprendidos e promover uma conexão positiva entre o aprendizado formal e o cotidiano familiar. Essa parceria entre família e escola fortalece o desenvolvimento integral, ampliando oportunidades cognitivas e socioemocionais.

Em síntese, a família exerce influência decisiva no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, fornecendo estímulos, suporte emocional, hábitos estruturados e envolvimento escolar que favorecem o aprendizado, a autonomia, a criatividade e a capacidade de relacionamento social. Reconhecer e fortalecer esse papel é fundamental para a construção de um processo educativo consistente, que promova não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento integral e a formação de indivíduos socialmente competentes.

O envolvimento da família na educação dos filhos tem impacto direto no desempenho escolar e na motivação para aprender, sendo considerado um dos principais fatores que contribuem para o sucesso acadêmico e para a construção de hábitos de estudo consistentes. Crianças cujos pais ou responsáveis participam ativamente do processo educativo demonstram maior interesse pelas atividades escolares, apresentam melhores resultados em avaliações e desenvolvem atitudes positivas em relação à aprendizagem.

Uma das formas mais importantes de envolvimento familiar é o acompanhamento das atividades escolares, que inclui verificar tarefas de casa, revisar conteúdos, esclarecer dúvidas e estimular a

prática de leituras e exercícios. Quando a criança percebe que seus esforços são valorizados e acompanhados pela família, há aumento da motivação intrínseca para aprender, desenvolvimento da disciplina e maior comprometimento com as responsabilidades escolares. Esse acompanhamento não deve se restringir à supervisão, mas incluir orientação, incentivo e diálogo constante sobre o aprendizado.

Outro aspecto fundamental é a valorização da educação e do esforço intelectual. Famílias que demonstram interesse pelo progresso acadêmico, celebram conquistas e reforçam a importância do estudo contribuem para a construção de uma mentalidade positiva em relação à aprendizagem. Esse tipo de incentivo promove autoconfiança, perseverança e resiliência, permitindo que a criança enfrente desafios com motivação e busque soluções para superar dificuldades, habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Essa presença ativa permite que os pais compreendam melhor o currículo, conheçam métodos pedagógicos e ofereçam suporte mais eficaz, enquanto a criança sente-se reconhecida e incentivada, fortalecendo o vínculo entre experiência escolar e ambiente familiar.

A criação de um ambiente doméstico estimulante é igualmente relevante. Famílias que promovem leituras, jogos educativos, conversas sobre temas variados e experiências práticas fora da escola proporcionam contextos ricos de aprendizagem que complementam o ensino formal. Esse estímulo constante amplia vocabulário, desenvolve pensamento crítico, raciocínio lógico e capacidade de resolução de problemas, preparando a criança para situações acadêmicas e para a vida cotidiana.

Além disso, o envolvimento familiar influencia positivamente a regulação emocional e a gestão do estresse escolar. Pais que oferecem suporte emocional, encorajam a expressão de sentimentos e auxiliam na resolução de conflitos ajudam a criança a lidar com frustrações, ansiedade e desafios acadêmicos de maneira saudável. O equilíbrio emocional favorece a concentração, a atenção e a disposição para aprender, reforçando o impacto positivo da participação familiar no desempenho escolar.

Em síntese, o envolvimento familiar no processo educativo fortalece a motivação para aprender, melhora o desempenho acadêmico, promove hábitos de estudo consistentes e contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Ao acompanhar, valorizar e participar da educação dos filhos, a família cria condições para que a criança desenvolva autonomia, responsabilidade, curiosidade intelectual e confiança em suas próprias capacidades, estabelecendo as bases para um aprendizado duradouro e significativo.

A parceria entre família e escola é um fator determinante para o desenvolvimento integral das crianças, pois combina os esforços de dois ambientes complementares que influenciam diretamente o aprendizado, o comportamento e a formação socioemocional. A interação consistente entre educadores e familiares cria uma rede de apoio que fortalece a criança, promovendo seu crescimento cognitivo, emocional, social e ético.

Uma das dimensões mais importantes dessa relação é a comunicação eficaz entre pais e professores. Reuniões periódicas, relatórios de desempenho, agendas escolares e conversas informais

permitem que a família acompanhe o progresso acadêmico, identifique dificuldades e colabore na construção de soluções pedagógicas. Por outro lado, a escola se beneficia das informações fornecidas pelos familiares sobre hábitos, interesses e necessidades individuais da criança, permitindo um atendimento mais personalizado e eficiente.

Outro aspecto relevante é a articulação de práticas educativas entre casa e escola. Quando os valores, regras e expectativas compartilhados pelos pais são reforçados no ambiente escolar, e vice-versa, a criança percebe consistência e segurança, fatores que fortalecem a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional. Essa coerência entre ambientes contribui para a internalização de normas, autocontrole, responsabilidade e habilidades sociais, essenciais para a formação de indivíduos equilibrados e competentes.

A participação da família em projetos e atividades escolares também é fundamental. A presença de pais em eventos, oficinas, feiras, trabalhos em grupo e atividades extracurriculares cria oportunidades de aprendizado significativo, demonstra interesse pelo desenvolvimento da criança e fortalece o vínculo afetivo. Essa integração aumenta a motivação da criança, reforça valores educacionais e promove a socialização, permitindo que o aprendizado se estenda além da sala de aula.

Além disso, a colaboração família-escola facilita intervenções precoces em casos de dificuldades de aprendizagem ou questões socioemocionais. Ao identificar problemas cedo e trabalhar conjuntamente, educadores e familiares podem planejar estratégias de apoio individualizado, acompanhando o progresso da criança e promovendo ajustes pedagógicos e emocionais necessários. Essa abordagem preventiva evita defasagens educacionais e contribui para o desenvolvimento integral.

A relação entre família e escola também reforça a valorização da educação como processo coletivo, em que o aprendizado não se limita ao conhecimento acadêmico, mas envolve a construção de competências sociais, cognitivas e emocionais. Crianças que percebem envolvimento e interesse tanto da família quanto da escola desenvolvem maior autoestima, senso de pertencimento e motivação para participar ativamente do próprio aprendizado.

Em síntese, a colaboração entre família e escola é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças. A comunicação efetiva, a articulação de práticas educativas, a participação em atividades escolares, a intervenção precoce e a valorização da educação como processo compartilhado contribuem para a construção de competências cognitivas, socioemocionais e sociais. Essa parceria fortalece a aprendizagem, cria vínculos afetivos sólidos e prepara os filhos para enfrentar desafios acadêmicos e sociais, garantindo uma formação completa e equilibrada.

Apesar da importância reconhecida da família na educação dos filhos, diversos desafios podem comprometer sua participação efetiva no processo educativo. Identificar essas barreiras e propor estratégias para superá-las é essencial para garantir que o papel familiar seja desempenhado de forma significativa, beneficiando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Um dos principais desafios é a falta de tempo ou disponibilidade dos pais, causada por jornadas de trabalho extensas, múltiplas responsabilidades ou dificuldades socioeconômicas. Nessas situações, a presença física e o acompanhamento cotidiano da educação podem ser limitados, reduzindo

oportunidades de estímulo, orientação e supervisão das atividades escolares. Estratégias como horários flexíveis para reuniões escolares, atividades que possam ser realizadas em casa de forma simples e comunicação digital entre professores e familiares podem mitigar esses impactos e manter o envolvimento parental.

Outro desafio é a desinformação ou desconhecimento sobre práticas educativas eficazes. Muitos pais não possuem acesso a informações sobre desenvolvimento infantil, métodos pedagógicos e formas de estimular habilidades cognitivas e socioemocionais. Investir em programas de orientação, oficinas, palestras e materiais educativos destinados à família fortalece a capacidade dos pais de contribuir para o aprendizado dos filhos, tornando a participação mais consciente e efetiva.

A resistência cultural ou percepção equivocada do papel da família na educação também representa uma barreira. Em alguns contextos, pode haver a crença de que a educação é responsabilidade exclusiva da escola, diminuindo a colaboração familiar. Para superar essa resistência, é necessário promover campanhas de conscientização, reuniões de integração e atividades que demonstrem o valor da parceria família-escola, evidenciando os benefícios do envolvimento parental para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral da criança.

A diversidade de ritmos e necessidades das crianças é outro desafio. Cada criança apresenta características, interesses e desafios distintos, exigindo que os pais adaptem suas práticas educativas de maneira individualizada. Estratégias como orientação personalizada, acompanhamento de desempenho e planejamento de atividades adaptadas garantem que cada filho receba suporte adequado, estimulando seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional de maneira equilibrada.

Além disso, questões socioeconômicas e falta de recursos podem dificultar o acesso da família a experiências educativas complementares, como livros, brinquedos pedagógicos, atividades culturais ou tecnológicas. Políticas públicas que promovam equidade, programas de empréstimo de materiais educativos e ações comunitárias colaborativas podem ajudar a reduzir essas desigualdades, fortalecendo o papel da família na construção do processo educativo.

Em síntese, os desafios enfrentados pelas famílias na educação dos filhos incluem falta de tempo, desinformação, resistência cultural, diversidade de necessidades das crianças e limitações socioeconômicas. Superá-los exige estratégias de comunicação eficazes, orientação educativa, conscientização sobre o valor do envolvimento familiar, adaptação às necessidades individuais e políticas públicas de apoio. Ao implementar essas ações, é possível fortalecer o papel da família, promovendo participação ativa e significativa no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma educação de qualidade.

É importante reconhecer que a família desempenha um papel insubstituível na educação dos filhos. Mesmo diante de dificuldades, o envolvimento familiar continua a ser um dos principais fatores associados ao sucesso escolar e ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Quando os pais ou cuidadores acompanham o percurso educativo, oferecem apoio emocional e participam ativamente da vida escolar, as crianças sentem-se mais seguras, motivadas e valorizadas.

Um dos maiores obstáculos enfrentados atualmente é a falta de tempo. A rotina acelerada, marcada por longas jornadas de trabalho, compromissos pessoais e responsabilidades domésticas, muitas vezes reduz as oportunidades de convivência entre pais e filhos. Isso pode levar à diminuição do diálogo, ao afastamento e até ao desconhecimento das necessidades reais da criança. Nesse contexto, torna-se essencial que as famílias busquem estratégias para otimizar o tempo juntos, priorizando momentos de qualidade em vez de quantidade.

Outro desafio relevante é a desinformação. Muitos pais desconhecem as metodologias atuais de ensino, as etapas do desenvolvimento infantil ou mesmo os direitos das crianças no contexto escolar. Essa lacuna de conhecimento dificulta a colaboração efetiva com a escola e pode gerar conflitos ou expectativas inadequadas. Programas de formação parental, palestras e oficinas oferecidas pelas instituições de ensino podem reduzir esse problema, tornando os responsáveis mais preparados para apoiar a aprendizagem dos filhos.

A resistência cultural também merece destaque. Em alguns contextos, persistem ideias de que a educação é responsabilidade exclusiva da escola, relegando à família apenas os cuidados básicos. Essa visão reduz o papel dos pais na formação integral dos filhos e fragiliza a parceria necessária entre escola e lar. É preciso sensibilizar as famílias para que compreendam que a educação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo valores, atitudes e competências que começam a ser desenvolvidos no seio familiar.

Outro aspecto central é a diversidade das necessidades das crianças. Cada aluno apresenta ritmos, talentos e dificuldades diferentes, exigindo acompanhamento individualizado. No entanto, muitas famílias encontram dificuldades em compreender e lidar com essas diferenças, seja por falta de conhecimento, seja por limitações emocionais e financeiras. A articulação entre escola, profissionais de apoio e famílias é fundamental para oferecer o suporte adequado a cada criança, respeitando sua singularidade.

As limitações socioeconômicas também influenciam fortemente a participação familiar. A falta de recursos financeiros pode restringir o acesso a materiais escolares, atividades extracurriculares ou acompanhamento especializado. Nesse cenário, as políticas públicas desempenham um papel crucial, garantindo programas de apoio às famílias em situação de vulnerabilidade e criando condições para que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

A comunicação eficaz entre escola e família surge como um dos caminhos mais promissores para superar esses desafios. O diálogo aberto, transparente e constante cria vínculos de confiança, evita mal-entendidos e permite que ambas as partes trabalhem em conjunto. Ferramentas digitais, reuniões periódicas e canais de escuta ativa são estratégias que podem aproximar os responsáveis do cotidiano escolar.

Além disso, é essencial valorizar o envolvimento da família não apenas em eventos pontuais, como reuniões de pais ou festividades, mas no acompanhamento contínuo da aprendizagem. Verificar os trabalhos escolares, apoiar na organização da rotina, estimular a leitura em casa e participar de projetos educativos são formas simples, mas altamente eficazes, de fortalecer o processo educativo.

Também é necessário promover políticas públicas que incentivem a conciliação entre vida familiar e profissional. Medidas como horários de trabalho flexíveis, licenças parentais ampliadas e programas de apoio social contribuem para que os pais tenham mais tempo e energia para se dedicar à educação dos filhos. Quando a sociedade reconhece e apoia o papel da família, todos os envolvidos saem beneficiados.

Por fim, é importante lembrar que a educação é um processo compartilhado. Escola e família não devem atuar de forma isolada, mas como parceiros que se complementam. A criança que cresce num ambiente de apoio, diálogo e cooperação desenvolve competências cognitivas, sociais e emocionais mais sólidas, tornando-se um indivíduo mais preparado para enfrentar os desafios da vida.

Assim, ao investir em estratégias de comunicação, orientação educativa, políticas inclusivas e valorização do papel da família, é possível transformar obstáculos em oportunidades. O fortalecimento da relação entre família e escola representa um passo decisivo para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e de qualidade, capaz de promover não apenas o sucesso escolar, mas o desenvolvimento integral de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família exerce um papel essencial na construção do processo educativo dos filhos, sendo o primeiro espaço de socialização e aprendizagem, onde valores, normas e competências cognitivas e socioemocionais são transmitidos. O envolvimento familiar influencia diretamente o desempenho escolar, a motivação para aprender e o desenvolvimento integral da criança, promovendo habilidades como atenção, memória, raciocínio, empatia, autocontrole e capacidade de relacionamento social.

A colaboração entre família e escola potencializa esses efeitos, criando uma rede de apoio que fortalece o aprendizado e garante consistência nas práticas educativas. A comunicação eficaz, a participação em atividades escolares, a articulação de valores e regras e a intervenção precoce em situações de dificuldade contribuem para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento integral.

Apesar dos desafios, como falta de tempo, desinformação, resistência cultural, diversidade de ritmos e limitações socioeconômicas, é possível fortalecer o papel da família por meio de estratégias de orientação, conscientização, adaptação às necessidades individuais e políticas públicas de apoio. Reconhecer a importância da participação familiar e investir em práticas que promovam seu envolvimento resulta em crianças mais preparadas, motivadas e socialmente competentes, consolidando o processo educativo de forma ampla e significativa.

Outro aspecto essencial é reconhecer o impacto emocional que o envolvimento familiar gera nas crianças. Quando os pais demonstram interesse pela vida escolar, os filhos sentem-se mais valorizados e motivados, o que fortalece a autoconfiança e melhora o desempenho acadêmico. Por outro lado, a ausência de apoio pode gerar sentimentos de abandono, insegurança e desmotivação.

É igualmente importante compreender que a participação da família não precisa ser apenas presencial. Pequenos gestos diários, como perguntar sobre o dia da criança, acompanhar as tarefas de

casa ou celebrar conquistas escolares, já representam uma forma significativa de acompanhamento. Esses momentos simples constroem laços de afeto e estimulam o gosto pela aprendizagem.

As escolas, por sua vez, devem criar estratégias criativas para envolver as famílias, considerando suas diferentes realidades. Projetos comunitários, eventos culturais, feiras de leitura ou atividades colaborativas podem funcionar como pontos de encontro, aproximando ainda mais os responsáveis do ambiente escolar.

Outro ponto a destacar é que o fortalecimento do papel da família contribui não apenas para o sucesso escolar imediato, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes. Crianças que crescem em ambientes de diálogo, incentivo e cooperação tendem a desenvolver valores de responsabilidade, respeito e solidariedade, essenciais para a vida em sociedade.

Finalmente, é preciso reforçar que investir na relação entre escola e família é investir no futuro. Quando ambos os lados reconhecem suas responsabilidades e atuam em conjunto, a educação ganha em qualidade, e as crianças têm maiores oportunidades de alcançar o desenvolvimento integral que merecem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

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

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

SOUZA, Maria Helena. **Família e escola: parceria para o desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OLIVEIRA, Ana. **Participação familiar e sucesso escolar: teorias e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, João. **Educação e desenvolvimento infantil: a influência do contexto familiar**. São Paulo: Loyola, 2014.

MÚSICA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A IMAGINAÇÃO, A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



MUSIC AND STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PATHWAYS TO IMAGINATION, LANGUAGE, AND CHILD DEVELOPMENT

DANIELA JOCIANE SOUZA

Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Professora de Educação Infantil. E-mail: daniporeumesma@hotmail.com. Telefone: (16) 99194-8076. Endereço: Rua Manuel Alves dos Santos, 32.

RESUMO

Este artigo discute a importância da música e da contação de histórias na Educação Infantil, compreendendo essas linguagens como experiências fundamentais para o desenvolvimento da imaginação, da oralidade, da escuta, da expressão corporal, da socialização e da construção de vínculos. O objetivo é refletir sobre como práticas musicais e narrativas podem integrar o cotidiano pedagógico de forma intencional, sensível e significativa, respeitando as infâncias e ampliando repertórios culturais. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada em estudos sobre infância, linguagem, arte, literatura, música e desenvolvimento infantil. O texto aborda o papel do professor como mediador, a organização dos espaços, a escolha de repertórios, a participação das crianças e as possibilidades de articulação com projetos pedagógicos. Conclui-se que cantar, narrar, escutar, imaginar e brincar com palavras e sons são ações profundamente formativas, capazes de fortalecer a identidade, a criatividade e a aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Música; Contação de Histórias; Linguagem; Imaginação.

ABSTRACT

This article discusses the importance of music and storytelling in early childhood education, viewing these forms of expression as fundamental experiences for the development of imagination, oral communication,

listening skills, bodily expression, socialization, and the building of bonds. The aim is to reflect on how musical and narrative practices can be intentionally, sensitively, and meaningfully integrated into daily pedagogical routines, while respecting the nature of childhood and expanding cultural repertoires. This qualitative, bibliographic study is grounded in research on childhood, language, art, literature, music, and child development. The text addresses the teacher's role as a mediator, the organization of spaces, the selection of repertoires, children's participation, and possibilities for integration with pedagogical projects. It concludes that singing, storytelling, listening, imagining, and playing with words and sounds are deeply formative activities capable of strengthening children's identity, creativity, and learning.

Keywords: Early Childhood Education; Music; Storytelling; Language; Imagination.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um território de descobertas, afetos, gestos, sons, palavras e imagens. Antes mesmo de dominar a leitura e a escrita convencionais, a criança lê o mundo pelo corpo, pela escuta, pelo olhar, pela brincadeira, pela música e pelas histórias que atravessam sua vida. Nesse contexto, a música e a contação de histórias ocupam lugar especial, pois aproximam linguagem, imaginação, memória, emoção e convivência.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da música e da contação de histórias na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da criança e para a organização de práticas pedagógicas intencionais. A justificativa do estudo está na necessidade de valorizar essas linguagens não como simples passatempo ou preenchimento de rotina, mas como experiências formativas potentes, capazes de ampliar repertórios culturais e favorecer aprendizagens significativas.

O presente trabalho inicia discutindo a infância como tempo de linguagem e imaginação. Em seguida, aborda a música, a contação de histórias e o papel da mediação docente. Posteriormente, apresenta possibilidades de práticas pedagógicas integradas ao cotidiano escolar e aos projetos da turma. Por fim, reafirma que cantar e contar histórias são formas antigas e sempre novas de educar, porque tocam aquilo que a criança tem de mais vivo: sua capacidade de se encantar e produzir sentidos.

Metodologicamente, o artigo assume natureza qualitativa e bibliográfica, articulada à reflexão sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Não se trata de apresentar uma receita pronta, mas de organizar fundamentos, possibilidades e cuidados para que a escola transforme intenções em ações concretas. A discussão parte da compreensão de que a docência é um trabalho intelectual, ético e relacional, no qual o professor observa, escuta, registra, planeja, intervém e replaneja continuamente.

A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se porque os fenômenos educativos não podem ser reduzidos a números ou respostas rápidas. A escola é feita de pessoas, histórias, culturas, conflitos,

desejos, linguagens e tempos diferentes. Por isso, pensar a prática pedagógica exige sensibilidade para compreender o contexto e rigor para não abandonar a fundamentação teórica.

INFÂNCIA, LINGUAGEM E IMAGINAÇÃO

A infância não pode ser compreendida apenas como preparação para o futuro. A criança é sujeito do presente, capaz de sentir, pensar, criar, interpretar e participar da cultura. Na Educação Infantil, as aprendizagens acontecem por meio das interações e brincadeiras, em experiências que envolvem corpo, linguagem, imaginação, investigação e convivência. Por isso, práticas com música e histórias dialogam diretamente com a natureza da infância.

A linguagem da criança aparece em muitas formas: balbúrcios, gestos, danças, desenhos, silêncios, perguntas, cantigas, invenções de palavras, narrativas e brincadeiras simbólicas. Quando a escola oferece músicas e histórias de qualidade, ela amplia essas possibilidades expressivas. A criança aprende a escutar, esperar sua vez, repetir refrões, antecipar acontecimentos, criar personagens, perceber ritmo, organizar sequência temporal e nomear emoções.

A imaginação, muitas vezes tratada como algo menor, é uma força intelectual poderosa. Ao imaginar, a criança combina experiências, constrói hipóteses, elabora medos, experimenta papéis sociais e cria respostas para o mundo. Uma história bem contada pode abrir portas internas; uma música cantada em grupo pode criar pertencimento; uma cantiga repetida todos os dias pode oferecer segurança afetiva. O simples, quando bem-feito, tem uma elegância pedagógica que nenhuma parafernália substitui.

A escola precisa defender o direito da criança ao encantamento. Em tempos de pressa, telas rápidas e excesso de estímulos, a roda de história e a roda de música funcionam como pausas de humanidade. Ali, a criança escuta uma voz presente, acompanha um gesto, olha o colega, percebe o silêncio, ri junto e aprende que a palavra pode construir mundos.

A MÚSICA COMO EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A música acompanha a humanidade desde tempos antigos. Cantigas de ninar, brincadeiras de roda, parlendas, acalantos, hinos, festas populares e canções de trabalho mostram que cantar sempre foi uma forma de organizar vínculos, memórias e coletividades. Na Educação Infantil, a música não deve aparecer apenas como comando para guardar brinquedos ou fazer fila. Ela pode e deve ser experiência estética, cultural, corporal e cognitiva.

Ao cantar, a criança desenvolve percepção auditiva, ritmo, memória, atenção, respiração, coordenação motora e linguagem oral. Ao bater palmas, acompanhar uma pulsação, brincar com instrumentos, produzir sons com o corpo ou inventar letras, ela explora relações entre som, movimento e significado. A música também favorece a socialização, pois muitas propostas musicais exigem escuta do grupo, alternância, cooperação e participação coletiva.

O repertório musical precisa ser escolhido com cuidado. Cantigas tradicionais têm valor histórico e afetivo, mas devem ser analisadas criticamente quando trazem conteúdos violentos, discriminatórios ou inadequados. Ao mesmo tempo, é importante ampliar o repertório com músicas brasileiras, regionais,

indígenas, afro-brasileiras, populares, eruditas, instrumentais e contemporâneas, respeitando a diversidade cultural das crianças e de suas famílias.

A professora não precisa ser cantora profissional para trabalhar música. Precisa estar disponível para cantar, brincar, pesquisar repertórios, usar o corpo, explorar objetos sonoros e observar as respostas das crianças. Muitas vezes, a beleza está na voz real da educadora, com suas imperfeições e afeto. Criança pequena não pede show de auditório; pede presença.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E FORMAÇÃO LEITORA

A contação de histórias é uma das práticas mais antigas de transmissão cultural. Antes da escrita, povos ensinavam valores, memórias, medos, esperanças e conhecimentos por meio da oralidade. Na escola, contar histórias mantém viva essa tradição e, ao mesmo tempo, prepara o caminho para a formação leitora. A criança que escuta histórias aprende que a palavra tem ritmo, suspense, humor, beleza e poder de criar imagens internas.

Na Educação Infantil, a leitura literária não depende da alfabetização formal. A criança lê imagens, expressões, entonações, repetições e gestos. Ela antecipa acontecimentos, reconhece personagens, faz perguntas, compara histórias com sua vida e inventa finais. Quando a professora lê ou conta com intencionalidade, ela apresenta a criança ao universo da literatura e fortalece a relação afetiva com os livros.

A mediação da história envolve escolhas importantes: qualidade do livro, diversidade de autores, ilustrações, temas, ritmo narrativo, adequação à faixa etária e possibilidade de diálogo com o grupo. A professora pode usar livro, fantoche, avental, caixa surpresa, objetos, sombras, imagens ou simplesmente a voz. O recurso ajuda, mas não substitui a presença narrativa. Uma boa história contada com alma segura a roda melhor que muito recurso caro sem intenção.

As histórias também ajudam a criança a elaborar emoções. Medo, ciúme, saudade, raiva, alegria, perda, amizade e coragem podem aparecer no campo simbólico, permitindo que a criança se aproxime desses sentimentos de forma protegida. Quando uma criança diz que o personagem ficou triste porque perdeu a mãe, ou que o monstro talvez estivesse sozinho, ela está pensando sobre si, sobre o outro e sobre a vida.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE SONS, PALAVRAS E SENTIDOS

O papel do professor é essencial para que música e histórias não sejam reduzidas a atividades soltas. A mediação começa no planejamento: escolher repertórios, organizar espaços, prever materiais, pensar objetivos, acolher a participação das crianças e registrar observações. O professor atento percebe quem canta, quem observa em silêncio, quem se movimenta, quem repete palavras, quem cria novas versões e quem precisa de apoio para participar.

Durante a música, a professora pode variar intensidade, ritmo, pausa, repetição e movimento. Pode convidar as crianças a criarem sons de chuva, vento, animais, passos e emoções. Pode explorar instrumentos simples, como chocalhos, tambores, sementes, latas, palmas e pés. Pode relacionar a música a projetos sobre natureza, corpo, identidade, alimentação, festas populares ou histórias lidas.

Durante a contação, a professora pode fazer perguntas abertas: o que vocês acham que vai acontecer? Por que o personagem fez isso? Como ele está se sentindo? Essa história lembra alguma coisa da nossa vida? Essas perguntas não servem para testar a criança, mas para abrir pensamento. A roda de história não é prova oral, minha gente; é encontro de imaginações.

O registro pedagógico é outro ponto importante. Anotar falas das crianças, hipóteses, reações, brincadeiras posteriores e desenhos produzidos a partir das histórias permite acompanhar o desenvolvimento do grupo. Esses registros também mostram às famílias que música e história não são distração. São currículo vivo, linguagem em movimento e formação humana acontecendo diante dos olhos.

PRÁTICAS INTEGRADAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música e a contação de histórias podem estar presentes em diferentes momentos da rotina. Na acolhida, uma canção tranquila pode ajudar a criança a entrar no ritmo da escola. Na roda, uma música de chamada pode valorizar nomes e pertencimento. Após uma história, as crianças podem desenhar personagens, dramatizar cenas, criar finais alternativos, montar cenários, produzir sons ou relacionar a narrativa a uma investigação em andamento.

Em projetos sobre identidade, músicas que nomeiam partes do corpo, emoções, nomes e preferências podem dialogar com autorretratos e rodas de conversa. Em projetos sobre natureza, histórias sobre sementes, árvores, rios, animais e cuidado ambiental podem ser acompanhadas por sons da chuva, cantigas de plantio, exploração de sementes em chocalhos e registros do crescimento das plantas. Em projetos de artes, a música pode inspirar movimentos, pinturas, colagens e danças.

A inclusão também deve orientar essas práticas. Crianças com deficiência, autismo ou dificuldades de comunicação podem participar por gestos, olhar, movimentos, escolhas de objetos, comunicação alternativa, repetição de sons ou aproximação gradual. A professora precisa observar sinais de interesse e desconforto, ajustando volume, tempo, espaço e estímulos. Inclusão não é colocar todo mundo fazendo igual; é garantir que cada criança tenha caminho real de participação.

A participação das famílias enriquece o trabalho. Elas podem enviar cantigas de infância, histórias contadas pelos avós, músicas de sua cultura, livros preferidos e relatos de brincadeiras antigas. Quando a escola acolhe essas memórias, transforma o currículo em ponte entre gerações. A criança percebe que sua casa também tem saberes e que a escola respeita sua história.

Outra possibilidade é organizar pequenos saraus, rodas de leitura, teatro de fantoches, mala viajante, caixa de histórias, canto musical da sala e portfólios com registros das crianças. Essas ações não precisam ser luxuosas. Precisam ser bem pensadas, contínuas e afetuosas. Na Educação Infantil, o capricho pedagógico vale mais que cenário caro.

LITERATURA, CULTURA ORAL E MEMÓRIA AFETIVA

A literatura e a música aproximam a criança de diferentes tempos, lugares, modos de falar e formas de viver. Quando a professora canta uma cantiga tradicional, apresenta uma parlenda, lê um conto acumulativo ou narra uma história que ouviu na própria infância, ela não está apenas preenchendo

um momento da rotina. Está colocando a criança em contato com uma herança cultural que atravessa gerações e que pode ser ressignificada no cotidiano da escola.

Essa dimensão cultural é importante porque a Educação Infantil não pode se limitar a conteúdos fragmentados ou atividades isoladas. A criança aprende quando participa de práticas sociais reais, quando escuta narrativas, reconhece ritmos, experimenta palavras, observa gestos e percebe que sua história familiar também tem valor dentro da escola. As cantigas trazidas pelas famílias, os causos contados pelos avós, os livros escolhidos pelas crianças e as músicas presentes no território ampliam o repertório do grupo e fortalecem o sentimento de pertencimento.

Ao trabalhar com cultura oral, a professora também valoriza a memória coletiva. Parlendas, quadrinhas, trava-línguas, acalantos e brincadeiras cantadas constituem um patrimônio simbólico da infância brasileira. Muitas dessas produções nasceram fora dos livros, no chão dos quintais, nas ruas, nas rodas, nas festas e nas relações entre crianças e adultos. Ao entrar na escola, esse repertório não deve ser tratado como algo menor, mas como linguagem legítima, capaz de favorecer consciência sonora, expressividade, imaginação e convivência.

É necessário, porém, que essa valorização venha acompanhada de leitura crítica. Algumas músicas e histórias antigas carregam marcas de preconceito, violência, estereótipos de gênero, racismo ou exclusão. O papel da professora não é apagar a tradição, mas escolher com responsabilidade, adaptar quando necessário e promover conversas que respeitem as crianças. Tradição boa é tradição que cuida da vida. Aquilo que fere, diminui ou exclui precisa ser revisto com coragem pedagógica.

Nesse sentido, música e contação de histórias permitem articular passado e futuro. A escola preserva o que há de belo na cultura, mas também reinventa práticas para formar crianças mais sensíveis, participativas e abertas à diversidade. Assim, o trabalho pedagógico deixa de ser repetição mecânica e se torna criação consciente, fazendo da sala de aula um espaço onde memória, afeto e conhecimento caminham juntos.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS

A qualidade das experiências com música e histórias também depende da organização do espaço. Uma roda apertada, barulhenta ou sem intencionalidade pode dificultar a escuta e a participação. Por outro lado, um canto preparado com livros acessíveis, objetos sonoros, tecidos, fantoches, imagens, instrumentos simples e materiais não estruturados convida a criança a explorar, escolher e criar. O ambiente comunica o que a escola valoriza.

Na contação de histórias, pequenos elementos podem transformar a experiência: uma caixa surpresa, um tapete, uma mala literária, um fantoche, uma luz mais suave, uma música de abertura ou um objeto relacionado à narrativa. Esses recursos não substituem a qualidade do texto nem a mediação da professora, mas ajudam a construir atmosfera, expectativa e envolvimento. A criança pequena aprende com o corpo inteiro, e por isso o espaço precisa dialogar com os sentidos.

Na música, os materiais podem ser simples e potentes. Garrafas com sementes, latas, chocalhos, colheres de pau, tecidos, palmas, pés, voz e movimentos corporais permitem investigar timbre,

intensidade, duração, ritmo e silêncio. Não é preciso ter uma sala sofisticada para desenvolver um bom trabalho musical. É preciso intencionalidade, escuta e cuidado. A criatividade docente muitas vezes nasce justamente da capacidade de transformar o cotidiano em possibilidade pedagógica.

A disposição dos materiais deve favorecer autonomia. Quando os livros ficam ao alcance das crianças, elas podem escolher, folhear, recontar, comparar capas, observar ilustrações e criar narrativas próprias. Quando os instrumentos ou objetos sonoros são apresentados com combinados claros, o grupo aprende a usar, compartilhar e guardar. A organização do espaço, portanto, educa para a independência e para a responsabilidade coletiva.

Também é importante considerar a inclusão. Crianças com deficiência visual podem explorar livros com texturas, objetos concretos e sons; crianças com deficiência auditiva podem acompanhar histórias por imagens, Libras, expressões faciais e recursos visuais; crianças autistas podem se beneficiar de antecipação da rotina, objetos de referência e participação gradual. A proposta deve se adaptar à criança, e não o contrário. Esse ponto é básico, mas ainda precisa ser dito com firmeza.

AValiação, Registro e Continuidade do Processo

Na Educação Infantil, a avaliação não deve ser confundida com prova, classificação ou cobrança de desempenho. Avaliar é acompanhar processos, perceber avanços, identificar necessidades, registrar hipóteses e planejar novas mediações. Em experiências com música e contação de histórias, a aprendizagem aparece em detalhes: uma criança que começa a cantar junto, outra que antecipa o final da história, outra que cria uma fala para o personagem, outra que permanece mais tempo na roda.

Esses indícios precisam ser observados com atenção. A criança que ainda fala pouco pode participar pelo olhar, pelo movimento, pelo gesto ou pela escolha de um objeto. A criança que se agita durante a história talvez esteja demonstrando necessidade de outro tipo de mediação, de uma narrativa mais curta ou de uma participação corporal. A avaliação sensível não rotula. Ela interpreta, acolhe e reorganiza o percurso.

O registro pedagógico é ferramenta fundamental nesse processo. Fotografias, falas das crianças, desenhos, pequenas narrativas da professora, listas de repertórios trabalhados, registros de rodas e portfólios ajudam a tornar visível aquilo que, muitas vezes, passa despercebido na rotina. Quando bem utilizado, o registro não serve apenas para prestar contas. Ele ajuda a professora a pensar sobre sua prática e a planejar com mais coerência.

A continuidade também é essencial. Música e histórias não devem aparecer apenas em datas comemorativas ou momentos de improviso. Elas precisam compor a rotina, os projetos, as transições, as investigações e as brincadeiras. A criança precisa reencontrar repertórios, aprofundar vínculos com personagens, revisitar canções, comparar versões e construir memória de grupo. Sem continuidade, a experiência vira evento. Com continuidade, vira aprendizagem.

Por fim, avaliar essas práticas é também reconhecer o papel autoral da professora. A docência na Educação Infantil exige sensibilidade, estudo, observação, repertório e presença. Não se trata de seguir receitas prontas, mas de construir caminhos com o grupo real de crianças, em uma escola real, com

desafios reais. É nessa costura diária entre planejamento e escuta que música e contação de histórias revelam sua força formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música e a contação de histórias são linguagens fundamentais na Educação Infantil porque dialogam com o modo como a criança conhece o mundo: brincando, escutando, repetindo, imaginando, perguntando, movendo o corpo e criando sentidos. O artigo mostrou que essas práticas não devem ser vistas como passatempo, mas como experiências pedagógicas capazes de favorecer linguagem, socialização, memória, criatividade, escuta, expressão e vínculo.

As discussões indicam que a intencionalidade docente é o que transforma uma canção ou uma história em aprendizagem significativa. A escolha do repertório, a mediação das perguntas, a organização dos espaços, o registro das falas infantis e a articulação com projetos da turma dão densidade ao trabalho. Também se destacou a importância da diversidade cultural, da inclusão e da participação das famílias no fortalecimento dessas experiências.

Conclui-se que cantar e contar histórias é uma forma ancestral e atual de educar. É tradição boa, daquelas que atravessam gerações, mas também é inovação quando ganha planejamento, escuta e autoria infantil. A escola que canta e conta histórias oferece às crianças mais do que atividades: oferece chão simbólico, asas de imaginação e palavras para habitar o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

O PAPEL DA MÚSICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE ROLE OF MUSIC IN THE COMPREHENSIVE EDUCATION OF THE CHILD CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN EARLY EARLY EDUCATION

DANIELA SILVA DO NASCIMENTO ARGOLO

Formada em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo – 2023. Pós-graduada em Neuroeducação pela Faculdade Campos Elíseos – 2025. Desde 2009, atuo na área da Educação, com ampla experiência em cargos administrativos em escolas da rede estadual e municipal de São Paulo. Em 2024, assumi o cargo de Professora de Educação Infantil na EMEI Prof. Dante Moreira Leite, onde atualmente leciono para turmas de crianças com idades entre 4 e 6 anos

RESUMO

Este estudo analisa a música como recurso pedagógico e suas contribuições na Educação Infantil. A prática musical é reconhecida como instrumento relevante para o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural das crianças. A elaboração deste trabalho surge da necessidade de refletir sobre a inserção da música no cotidiano escolar e os benefícios que proporciona ao ensino-aprendizagem, considerando que, em muitos contextos, essa prática ainda não ocupa posição central nos planejamentos pedagógicos. Ressalta-se, portanto, a importância de compreender o papel da musicalização e sua complexidade, uma vez que possibilita múltiplos ganhos para o desenvolvimento integral dos educandos. O objetivo principal desta pesquisa é evidenciar a relevância do ensino musical e suas implicações na prática pedagógica da Educação Infantil. Os resultados indicam a urgência de propostas curriculares que contemplem as diferenças culturais, valorizem a individualidade e respeitem as experiências de cada criança, reconhecendo também as vivências musicais que os alunos trazem para a escola.

Palavras-chave: Educação Infantil; Aprendizagem; Música

ABSTRACT

This study analyzes music as a pedagogical resource and its contributions to Early Childhood Education. Musical practice is recognized as a significant tool for children's cognitive, physical, social, emotional, and cultural development. This work stems from the need to reflect on the integration of music into daily school life and the benefits it offers to the teaching-learning process, given that, in many contexts, this practice

does not yet hold a central position in pedagogical planning. Therefore, it highlights the importance of understanding the role and complexity of music education, as it fosters multiple gains for the students' holistic development. The main objective of this research is to demonstrate the relevance of music education and its implications for pedagogical practice in Early Childhood Education. The results indicate an urgent need for curricular proposals that embrace cultural differences, value individuality, and respect each child's experiences, while also acknowledging the musical backgrounds students bring to the school environment.

Keywords: Early Childhood Education; Learning; Music

INTRODUÇÃO

O ensino da música como recurso pedagógico tem sido amplamente discutido na área educacional, especialmente no Ensino Fundamental, mas também ganha importância na Educação Infantil. A criança que participa de atividades musicais tende a obter melhores resultados, já que a música, além de prazerosa, favorece a assimilação dos conteúdos apresentados pelo professor.

O objetivo geral desse artigo é analisar as contribuições da música para o desenvolvimento infantil, evidenciando seu papel como recurso pedagógico e formativo. Quanto aos objetivos específicos considerar que a aprendizagem musical envolve resgate emocional, favorece ganhos significativos na autoconfiança, sociabilidade, relacionamento interpessoal, comunicação, concentração e raciocínio lógico.

Dessa forma, é essencial compreender quais contribuições a música oferece ao contexto escolar, como pode ser integrada à prática docente e quais impactos exerce na formação integral do indivíduo. Este estudo busca destacar a relevância do ensino musical, fornecendo ao educador subsídios para a elaboração de aulas dinâmicas, que incentivem a participação ativa do aluno, despertem interesse pelo conhecimento e estimulem uma postura crítica, reflexiva e criativa.

A musicalização permite que a criança se expresse, reconheça o outro, estabeleça relações sociais e construa saberes, promovendo seu desenvolvimento global. Desde os primeiros anos, a criança se comunica por gestos e sons, e, gradualmente, assume papéis simbólicos, ampliando sua imaginação e criatividade.

Além disso, a música potencializa habilidades como atenção, memória e imitação, ao mesmo tempo em que favorece a socialização por meio da vivência de regras e da experimentação de papéis sociais. A Educação Infantil, marcada pelo brincar, pela exploração e pela descoberta, encontra na música um instrumento central, pois proporciona prazer e aprendizagens significativas.

O estudo é de natureza bibliográfica e fundamenta-se em autores renomados na área de educação musical, como Loureiro (2003), Correia (2010), Drumond (2010), Martins e Raimundo (1985) e Judith Akoschky, além de documentos de referência, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e orientações do Ministério da Educação (BRASIL, 1998).

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA

A partir de um estudo histórico buscou-se elementos que pudessem ajudar a entender este processo de esvaziamento pelo qual passou o ensino da música. A escolha deste marco, de 1930 a 1980, se justifica pela importância que a música ocupou na educação brasileira no contexto da Era Vargas e pela crise em que já se encontrava no início da década de 80 do século XX, em virtude das mudanças introduzidas no ensino desta disciplina pela Lei nº 5692/71.

O estudo realizado evidenciou os fundamentos do ensino da música no Brasil neste período. Neles podem-se observar diferentes perspectivas que acabaram por gerar propostas curriculares diferenciadas. Nos anos 1930, tanto a Iniciação Musical quanto o Canto Orfeônico incorporaram o ideal modernista de democratização do ensino da música à todos, embora por caminhos diferentes: o primeiro, a partir do ideário da escola novista, voltava-se para o atendimento individualizado da criança; o segundo, por intermédio da educação de massa, buscando musicalizar os alunos da escola pública.

Mais tarde, nos anos 70, dentro da tendência tecnicista, surge uma proposta curricular com a integração das artes e um professor que tecnicamente deveria estar preparado em várias linguagens artísticas, proposta está influenciada pelo movimento arte-educação em efervescência no país, neste período.

De acordo com a nova política, alterações são realizadas no currículo das escolas. Entre estas modificações, a disciplina “Música” passa a integrar, juntamente com as Artes Plásticas e o Teatro, a disciplina Educação Artística, estabelecida pela Lei nº 5692/71. Embora acreditassem na possibilidade de desenvolver a sensibilidade pelas artes e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas, na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola.

A partir deste momento, o ensino da música na escola de ensino regular vem sendo sistematicamente desvalorizado no âmbito educacional brasileiro. É possível compreender que hoje requer uma proposta curricular que considere as diferenças culturais, o respeito à individualidade e às experiências de cada aluno e, principalmente, as vivências musicais que eles trazem para dentro do espaço escolar.

O princípio do direito universal da educação para todos está contemplado por meio da LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo então ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. A Lei, em seu artigo Art. 26, § 2º, deixa clara a obrigatoriedade do ensino da arte, sendo esta componente curricular obrigatória nos diversos níveis da educação básica com objetivo de auxiliar o desenvolvimento dos alunos.

Ainda, no mesmo artigo, § 6º, define-se a obrigatoriedade do ensino da música subentendendo-se que a música, bem como as demais disciplinas, deverá ser conteúdo do currículo nas escolas públicas e que todos, sem distinção alguma, terão oportunidade de aquisição do conhecimento musical de forma

sistemática, embora cientes de que, como as demais disciplinas, o aprendizado da música neste estágio não habilita os estudantes à prática profissional da área.

A Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata da alteração sobre a lei supracitada, em princípio, dá a entender que a preocupação com a regulamentação do ensino da música é privilégio dos dias atuais, mas, de acordo com Amato (2006), já em 1854, havia tal preocupação. Conforme a autora, nesse ano, um decreto federal regulamentou o ensino de música no país. O decreto buscava orientar os docentes preparando-os com as atividades dessa área que deveriam ser ministradas aos alunos.

No ano seguinte, outro decreto tratava da legalização contratual de professores de música por meio de concurso público. Em relação aos dias atuais, conforme Loureiro (2003), a música na educação escolar brasileira está ausente há várias décadas.

O motivo, dentre vários fatores, foi à perda de identidade enquanto disciplina ao ser transformada em 1971 em um dos componentes da disciplina Educação Artística. No entanto com a intenção de superação da pedagogia tecnicista da época e as preocupações na formação de indivíduos criativos capazes de enfrentarem os novos desafios promoveram sua reinserção nos currículos da escola fundamental.

Percebe-se que a música na educação brasileira ainda é vista como acessório para entretenimento, como um recurso de reposição em momentos em que não se é possível cumprir o planejado pelo currículo escolar, sem a importância devida como material didático-pedagógico que possa contribuir para o desenvolvimento no ensino aprendizado do aluno e a formação do homem.

As escolas tentam enquadrar-se para a inclusão da nova disciplina usando estratégias, na maioria das vezes, inadequadas, reforçando a ideia de que essa atividade, como conhecimento científico, não apresenta o mesmo valor das outras disciplinas.

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Contata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical.

Nesse contexto, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento constrói. (BRASIL, 1998, p. 45)

No Brasil, a aquisição de habilidades musicais ainda é um processo acessível somente a uma pequena parcela das crianças. Mesmo com a legalização para a implantação no currículo, as dificuldades encontradas nas escolas públicas brasileiras não são muito diferentes da realidade do século XIX. (Loureiro 2003, pg.25)

Com a implantação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a música como atividade educativa sofre ainda uma série de limitações, tais como carência de material músico-pedagógico, salas inadequadas, tempo disponível reduzido, além de turmas numerosas. O número de professores da área ainda está muito aquém do necessário e esse fato provoca um grande desajuste na educação musical.

Loureiro afirma ainda que a prática é bem diferente do proposto pelas leis. Segundo a autora, além da falta de infraestrutura, o professor não possui o conhecimento necessário e acaba transmitindo-

o de acordo com sua própria percepção sem os embasamentos técnicos e científicos devidos, logo, ensina conforme aprendeu, priorizando e considerando apenas o seu próprio conhecimento, ignorando a música apreciada pelos alunos e suas vivências. Os conteúdos são fragmentados, desatualizados, abstratos, direcionando o seu ensino a uma educação imposta, deixando de lado a educação musical de qualidade da escola.

Assim como Loureiro (2003), outros autores compreendem o exercício dessa atividade como elemento auxiliar em vários aspectos no desenvolvimento da criança. Dentre eles, Correia (2010) a elege como sendo imprescindível na educação. Segundo o autor, pedagogicamente ela é um recurso que enriquece o processo educacional e atribuindo a ela um grande valor artístico, estético, cognitivo e emocional. Para ele, a linguagem musical oferece possibilidades interdisciplinares.

De acordo com esse autor, a música possui caráter racional, subjetivo e emocional e certamente poderá auxiliar no processo ensino-aprendizagem, já que por apresentar característica interdisciplinar é de grande valia como instrumento metodológico e didático-pedagógico. Acrescenta que a linguagem, principalmente textual, pode ser potencializada por meio da utilização da linguagem musical, que serve ao processo de ensino-aprendizagem e também como método alternativo para se aplicar à educação.

Conforme se observa no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, RCNEI (1998), a música é entendida como linguagem musical com capacidade de comunicar sensações e sentimentos por meio do som e do silêncio e está presente em todas as culturas, sendo que na Grécia antiga já era considerada fundamental na formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e da Filosofia.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998 pg.47).

A escola deve promover o envolvimento de pessoas relacionadas à música, proporcionando assim meios para que os alunos possam tornar-se desde ouvintes sensíveis até no caso de manifestar desejo de se tornarem músicos profissionais. A escola deve valorizar, ajudar e incentivar a criação de eventos, para que os alunos possam se apresentar e mostrar suas criações.

Quanto às políticas educacionais, de acordo com a educadora musical e pesquisadora Esther Beyer (1988), os benefícios comprovados por estes estudos deveriam ser divulgados e essas atividades oferecidas a uma parcela maior de alunos a partir da conscientização dos pais e das instituições que desenvolvem esse tipo de trabalho voltado para as crianças.

Cabe às instituições governamentais mais dedicação e mais atenção para com as crianças, percebendo que através da música, as crianças, futuros cidadãos, poderiam ter uma vida mais saudável e mais feliz. Nesta faixa etária das crianças que estão no Ensino Fundamental estão mais receptivas às aprendizagens e cabe aos educadores, encontrar meios que contribuam para o desenvolvimento delas. A música nesse processo, segundo os estudos, é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro.

Para Melo (2009), a música é um meio de expressão de ideias e de sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas. Desde muito cedo, a música adquire grande importância na vida de uma pessoa. Além de sensações que ela provoca com a experiência musical são também desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o seu desenvolvimento.

Os alunos quando estão cantando, trabalham sua concentração, memorização, consciência corporal e coordenação motora, porque junto com o cantar ocorre, com frequência, o desejo ou a sugestão para mexer o corpo acompanhando o ritmo e criando novas formas de dança e expressão corporal.

Deve-se oferecer ao aluno, sempre que possível um leque variado de experiências musicais para que ela perceba diferenças entre os estilos, as letras, a velocidade e os ritmos trabalhando assim a atenção e a discriminação auditiva para permitir que faça escolhas ou sugira repetições. (MELO, 2009, p.34).

A autora acima citada destaca que no aspecto linguístico percebemos a possibilidade de estimular o aluno a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois as incorpora a seu repertório.

Todos esses benefícios para a autora são estendidos não apenas à linguagem falada, mas também à escrita, na medida em que boa percepção, bom vocabulário e conhecimento de estruturas de texto são elementos importantes para ser bom leitor e bom escritor. O importante é respeitar interesses individuais e também específicos de cada fase do desenvolvimento. Assim, crianças pequenas podem mostrar maior interesse por temas relacionados aos super-heróis, por exemplo, aos animais ou assuntos como amizade e medo, entre outros.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, como sempre deve ocorrer na relação entre pais e filhos. A música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina das crianças e dos adolescentes, as canções contribuem para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor da criança. (MELO, 2009, p.23).

Para a autora acima citada a música, por seu poder criador e libertador, torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Escola. É preciso que a criança crie o hábito de expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir em faculdade permanente de seu ser, e representar uma importante fonte de estímulos, de equilíbrio e de felicidade para ela. Assim, na educação Fundamental os fatos musicais devem induzir ações, comportamentos motores e gestuais, saritmos marcados caminhando, batidos com as mãos, e até mesmo falados, inseparáveis da educação perceptiva propriamente dita.

São muitos os problemas enfrentados do ensino da música, dentre eles, o de maior importância à falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental, e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar. É prática comum nas escolas ouvir música na entrada e saída do período escolar, no recreio, e ainda, de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades que obedecem a um calendário com datas a serem comemoradas pela comunidade escolar.

Neste sentido, podemos afirmar que a música está presente no cotidiano escolar de nossas crianças e jovens. Ela está presente em todo e qualquer lugar, pois vem ocupando cada vez mais

espaços no cenário social da vida contemporânea. Uma reflexão sobre a atual prática pedagógica musical pode ajudar a esclarecer o valor da Educação Musical dentro do contexto institucional. Pode, ainda, destacar a importância de estabelecermos uma relação pedagógica com crianças e jovens que propicie a sua aproximação e o gosto pela música. Precisamos considerar as experiências, necessidades e linguagens de cada um.

OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação musical na escola tem como finalidade despertar a sensibilidade, promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo e fortalecer as relações interpessoais. Por seu caráter plural e cultural, a música contribui para o respeito às diferentes culturas e favorece a formação integral da criança, proporcionando oportunidades de ampliação de horizontes e valorização da vida. Sua natureza interdisciplinar justifica plenamente sua presença no currículo escolar, permitindo articular conhecimentos de diversas áreas.

A presença da música fora do ambiente escolar não diminui a necessidade de incluí-la de forma crítica e reflexiva nas propostas pedagógicas. O contato cotidiano com músicas de variados gêneros nem sempre ocorre de maneira consciente, e negar essa oportunidade ao estudante significa limitar o desenvolvimento de sua criatividade, apreciação estética e capacidade crítica.

Em tempos em que a memorização mecânica de conteúdos já não atende às necessidades educacionais, a música se apresenta como recurso capaz de estimular a intuição, a imaginação e a expressão livre dos alunos, favorecendo o enfrentamento de desafios cotidianos (LOUREIRO, 2003, p. 142).

Muitas músicas que circulam socialmente carecem de valor estético ou educativo, o que reforça a importância de sua utilização crítica no espaço escolar, como recurso enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem. Inserida no currículo, a música fortalece a autoestima dos estudantes, permitindo-lhes reconhecer-se como sujeitos ativos e participantes de atividades coletivas, seja cantando, compondo, tocando instrumentos ou apreciando obras musicais.

De acordo com Fialho (2007), Demori (2007) e Araldi (2007), ensinar música na escola vai além do domínio de instrumentos específicos. É necessário compreender a música como campo de conhecimento, valorizando tanto a prática coletiva quanto a apreciação musical, promovendo formação estética, social e cognitiva.

Mesmo ouvir e refletir sobre uma obra constitui exercício relevante, sobretudo para iniciantes. Aulas que priorizam a participação ativa permitem ao estudante opinar, expor ideias, compor ou interpretar, desenvolvendo senso crítico e proporcionando momentos de prazer artístico, importantes para reduzir tensões cotidianas.

Conforme Lima (2008, p. 17), a música também auxilia na sistematização de conteúdos, favorecendo a apropriação de saberes em diferentes faixas etárias. Pode ser explorada desde bebês até adolescentes, funcionando como elo de aproximação entre docentes e alunos e fortalecendo vínculos afetivos, potencializando o aprendizado.

A interação com adultos, colegas, brinquedos e objetos é fundamental para a construção do conhecimento infantil. A música ocupa papel central nesse processo, permitindo experimentar ritmos e letras, exercitar a voz e aprender de forma colaborativa. Cada experiência musical desencadeia desafios que impulsionam o aluno a buscar avanços constantes.

A música revela e constrói a sociedade da qual participa e é, ao mesmo tempo, construída por ela. A música faz parte do universo humano, da cultura humana, e obviamente influencia os modos de vida e as relações sociais dos que estão à sua volta; e a sociedade, por outro lado, está construindo a música a todo momento, reconstruindo e repensando. (VINCE, 2010, s/p).

No contexto escolar, a música amplia e dinamiza o processo de aprendizagem, enriquecendo práticas pedagógicas e possibilitando a compreensão de aspectos históricos, sociais e culturais. Favorece, ainda, a formação de sujeitos críticos e reflexivos, sendo especialmente útil no ensino de idiomas, como a Língua Inglesa, em que canções aproximam professores e alunos e tornam o aprendizado mais significativo.

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização da música em sala de aula, quando realizada de maneira planejada e consciente, proporciona aos estudantes contato com diversos estilos musicais, ampliando suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A musicalização vivenciada intensamente contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e expressão pessoal da criança.

Em muitos contextos escolares, a rigidez das práticas pedagógicas conduz os alunos a uma postura mecânica, em que o aprendizado é executado apenas como cumprimento de tarefas, afastando-os de sua realidade e limitando sua individualidade. Esse processo de padronização cultural, reforçado pela influência da mídia e da indústria cultural, pode homogeneizar hábitos, preferências e gostos, inclusive musicais.

Diante disso, é necessário propor uma aprendizagem mais dinâmica, que permita aos estudantes estabelecer relações significativas entre si e com os professores. Não há um método único capaz de garantir resultados na educação musical; ao contrário, a valorização de críticas, reflexões e questionamentos é fundamental para o aprimoramento contínuo do processo de ensino.

O professor precisa compreender os objetivos da educação musical e reconhecer a música como recurso pedagógico capaz de favorecer a formação integral do indivíduo. Para isso, deve estar disposto a enfrentar desafios, assumir riscos e manter-se atualizado frente à diversidade de gêneros e estilos musicais. Crianças e jovens, por sua natureza, assimilam com facilidade diferentes ritmos e sons, sendo essencial respeitar seus gostos e ampliar seu repertório musical.

Um desafio constante é garantir a continuidade da educação musical ao longo de toda a escolarização. Embora presente na Educação Infantil, muitas vezes essa prática é perdida no Ensino Fundamental. Nesse contexto, teorias de Piaget e Karbusicky oferecem importantes contribuições.

Jean Piaget (1978) afirma que o conhecimento é construído a partir da ação do sujeito sobre o objeto, envolvendo corpo e mente e promovendo reorganizações internas. Pensadores históricos, como Pestalozzi, Froébel e Maria Montessori, destacaram a importância do canto, da arte e da musicalidade na infância. Jacques Dalcroze valorizava o movimento corporal no ensino musical, enquanto Zoltán Kodály defendia programas nacionais de canto escolar. No Brasil, Carl Orff e Edgar Willems influenciaram a educação musical, enfatizando ritmo, improvisação e exploração da musicalidade infantil.

Segundo Hentschke (1991, p. 58-60), a prática da educação musical sempre foi fundamentada em valores sociais, estéticos, multiculturais, psicológicos e tradicionais, refletindo concepções sobre ser humano, arte e vida. A autora ressalta:

(...) faz-se necessário considerar que em toda prática educacional estão refletidos os valores e crenças de seus agentes. Neste sentido, se esses valores e crenças não estiverem fundamentados, eles poderão facilmente ser transformados ou subjugados a pressões externas. A convicção e clareza com que determinados valores são estabelecidos e assumidos são de fundamental importância, pois, com base neles, de modo consciente ou inconsciente, as práticas educacionais são efetivadas. Portanto, subscrever um valor falso para a Educação Musical como, por exemplo, transformando-a em algo lúdico e passageiro, pode não só trazer prejuízo ao educando como também para a própria Educação Musical. (HENTSCHKE, 1991, p. 56).

Nesse processo, é fundamental que os valores da educação musical sejam coerentes com a realidade sociocultural, orientando decisões metodológicas, curriculares e pedagógicas, fortalecendo a prática docente.

Koellreutter (1997b, p. 38-39) observa que, na sociedade moderna, a arte é meio de comunicação, preservação da personalidade e estímulo à criatividade, especialmente em contextos em que instituições públicas e meios de comunicação restringem a expressão.

Por isso, a educação musical precisa interagir com a sociedade contemporânea, integrando-se à tecnologia, comunicação de massa e cultura globalizada, preservando seu valor social e potencial educativo.

A MÚSICA E A ALFABETIZAÇÃO

A música desempenha papel significativo nos processos de aprendizagem, funcionando como recurso pedagógico capaz de auxiliar na alfabetização e no desenvolvimento intelectual das crianças. Segundo Correia (2010), a prática musical favorece a expressão, a comunicação, o raciocínio lógico e a percepção crítica, sendo uma ferramenta prazerosa e motivadora para a construção do conhecimento.

Quando inserida de forma interdisciplinar, a música contribui para a socialização, cooperação e inclusão dos estudantes, minimizando barreiras que dificultam a democratização do ensino e enriquecendo a aprendizagem. Ao entrar em contato com diferentes gêneros musicais, como canções populares, clássicas ou obras teatrais, os alunos ampliam sua compreensão cultural, histórica e social, desenvolvendo habilidades de análise crítica da realidade.

A música pode ser explorada em diversas áreas do conhecimento, incluindo linguagem, matemática, ciências e saúde, de maneira lúdica e significativa. Os currículos escolares devem valorizar essa interdisciplinaridade, promovendo experiências de aprendizagem integradas, nas quais a música potencialize a compreensão e o interesse pelos conteúdos. (CORREIA, 2003, p. 84-85).

Ainda de acordo com Correia (2003, p. 85), a música atua como elemento de aproximação entre os estudantes, incentivando a participação, cooperação e interação, enquanto reduz barreiras que atrasam a democratização curricular. No entanto, a prática interdisciplinar ainda se mostra limitada, necessitando de maior inserção e valorização nas propostas pedagógicas.

A atenção crescente ao ensino musical nas últimas décadas reflete o reconhecimento de seu valor não apenas nas ciências musicais, mas também em campos como história, filosofia e sociologia. A música é entendida como recurso privilegiado para compreender tanto a trajetória histórica da humanidade quanto questões sociais contemporâneas.

Enquanto forma de expressão, a arte, especialmente a música, permite abordar temas cotidianos, políticos, culturais e relacionais, reforçando a construção das subjetividades humanas. Nesse sentido, a música representa uma dimensão cultural indissociável da sociedade, refletindo e sendo continuamente reconstruída por ela (VINCE, 2010, s/p).

Apesar dos avanços, persistem desafios, como a falta de sistematização do ensino musical e o desconhecimento de gestores e educadores sobre sua importância. Hentschke (1991, p. 60) questiona a prática musical voltada apenas ao lúdico, sem conexão com a realidade e sem caráter educativo, indagando: qual é o valor da Educação Musical e seu papel na formação do indivíduo?

A reflexão crítica acerca dos objetivos da prática musical é essencial para construir bases sólidas que orientem a efetivação da educação musical. Um exemplo é o uso de canções de artistas como Bob Dylan, que permitem exploração interdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento, desde o ensino de línguas até a compreensão de questões sociais, políticas e culturais.

Além da gramática, leitura e interpretação, a música oferece oportunidades para abordar temas transversais como cidadania, direitos, deveres, violência, juventude e uso de drogas, estimulando a formação de sujeitos críticos e atuantes. Por meio de debates e análises, os estudantes compreendem que desafios sociais e políticos não são exclusivos de seu país, mas se manifestam globalmente.

Dessa forma, a música configura-se como recurso pedagógico socioeducativo e disciplinador. Para garantir eficácia, é necessário capacitar os professores, por meio de cursos presenciais ou a distância, fornecendo-lhes conhecimento sobre estratégias e metodologias que potencializem a aplicação da música no processo de ensino-aprendizagem.

ALGUMAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UTILIZAÇÃO DA MÚSICA EM SALA DE AULA

As produções musicais, especialmente as consideradas obras imortais, devem ser valorizadas no contexto escolar, pois carregam significados que permanecem atuais. Canções de diferentes épocas possibilitam reflexões sobre questões contemporâneas, ampliando o entendimento da música pelos estudantes, especialmente quando regravadas ou adaptadas com arranjos modernos, que atraem mais facilmente o interesse da juventude.

Ao longo do tempo os gostos musicais se modificam. Alguns são regravados e retornam ao catálogo depois de longo período de esquecimento. Alguns, definitivamente, são mais apreciados hoje. Por isso a relatividade dos gostos musicais". (SNYDERS, 1997, p. 58).

A música funciona como registro histórico, refletindo expectativas, experiências e transformações da sociedade, incluindo aspectos urbanos, culturais e sociais. Dessa forma, o professor pode utilizar as canções como recurso ilustrativo, integrador e fixador da aprendizagem, tornando a experiência educativa mais significativa.

Contudo, observa-se que muitos currículos ainda desconsideram a influência da “cultura popular” (música, televisão, videogames, revistas) na vida de crianças e jovens. Snyders (1997, p. 32-33) destaca:

Embora pouco saibamos sobre como essa situação pode ser modificada, podemos esperar que essa questão logo se torne uma das mais importantes no âmbito da teorização educacional crítica. Para isso é necessário que os analistas críticos se tornem menos ‘escolares’ e mais ‘culturais’.

De acordo com Paiva (2005, p. 62) e SEED Cirlei Palel Cascavel: “O conhecimento deve ser indissociável, não fragmentado, com ênfase em áreas temáticas ou temas geradores, contemplando tanto a linguagem lógica comum a outras disciplinas quanto a linguagem analógica e metafórica...”.

Entre as atividades que podem ser aplicadas em sala de aula destacam-se: Espaços em branco: retirar palavras da letra da música e pedir que os alunos completem ao ouvir a canção; Tiras de papel: recortar versos e solicitar que sejam ordenados durante a escuta; Palavras cruzadas: elaborar cruzadinhas com vocabulário previamente estudado; Traduções: trabalhar letras em outros idiomas, solicitando a tradução e análise; Karaokê: ensaiar e cantar em grupos; Imaginação: ouvir a canção de olhos fechados e relatar sensações; Ordenamento e estrofes misturadas: reorganizar letras fora de ordem; Cartões com palavras: relacionar vocabulário sorteado com significados; Dramatização: encenar trechos ou letras completas; Comparação de versões: analisar originais e adaptações; Debates: discutir músicas que abordem violência, drogas, guerras ou cidadania; Interpretação de texto: responder questões baseadas na letra; Vocabulário e gramática: identificar verbos, advérbios, pronomes e preposições; Apresentações musicais: valorizar alunos que toquem instrumentos ou cantem. Essas estratégias aproximam a música da realidade cultural dos estudantes, tornando o ensino participativo, crítico e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES

Esses avanços também impactam positivamente a convivência familiar, uma vez que a criança, ao envolver-se com a prática musical, apresenta comportamento mais equilibrado, dedica-se aos estudos e realiza apresentações com empenho, ocupando de forma saudável o tempo que antes seria destinado ao ócio ou às ruas.

Verificou-se que o ensino de música potencializa o aprendizado escolar, oferecendo segurança para assimilar conteúdos diversos e promovendo integração entre disciplinas. A experiência musical contribui para a qualidade de vida, reduzindo estresse, aumentando a concentração e favorecendo o raciocínio lógico, refletindo em avanços em matemática, interpretação textual e expressão emocional.

O trabalho musical estimula a cooperação entre os estudantes, permitindo que conhecimentos sejam compartilhados e reconstruídos coletivamente. A musicalidade deve ser entendida como construção social, adquirida por meio das interações humanas. Nesse contexto, o professor pode utilizá-

la como ferramenta para desenvolver imaginação, compreensão, disciplina e respeito às regras de convivência, aspectos essenciais para o aprendizado escolar.

Conclui-se que a música no processo educativo representa um elo entre conhecimento histórico-cultural e desenvolvimento humano. Embora ainda pouco presente nos currículos, a educação musical vive um período de renovação, reafirmando sua relevância e potencial transformador no ambiente escolar, sendo instrumento de formação integral e cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Renato. **História da música brasileira**. Rio de Janeiro: F. Briquet, 1926.
- ANDRADE, Mário de. **Aspectos da Música Brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1965.
- _____. **Pequena história da música**. 9.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987p.23
- ANTUNES, Jorge. **Criatividade na escola e música contemporânea**. Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo, n.1, p. 53-61, 1990.
- ARROYO, Margarete. **Etnografia musical em escola de 'Ensino Básico': desvelando crenças e práticas locais**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte.
- BARBOSA, Joel Luís. **Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau**. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 3, ano 3, jun. 1996.
- BASTIÃO, Zuraída Abud. **O interesse pelas aulas de música na escola regular**. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 13-21, out. 1998.
- BAUAB, Magiba. **História da educação musical**. Rio de Janeiro: Editores Livros Organização Simões, 1960.
- BAUMAN, Zigmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.
- BEYER, Esther (org.). **Ideias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília: MEC, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ensino de quinta à oitava séries, 1998.
- CARVALHO, Nilce Helena Pippi de; SILVA, Maria Virgínia dos Santos. **Análise do desempenho de professores de Educação Artística**. S/r
- CORREIA, Marcos Antonio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica**. **Revista Luminária**, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003 Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X
- DRUMMOND, Elvira. **Contato com a música deve começar na primeira infância**. In. **Folha de Londrina**, 2010.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.
- HOWARD, Walter. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1981.

MARTINS, Raimundo. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

VALENTE, Tâmara da Silveira. **O papel do professor de educação artística**. Revista Educar, Curitiba, n. 9, p. 59-68, 1993.

VINCE, Geraldo José. **Ciência, Música e Sociedade**. Disponível em: www.memoriadamusica.com.br

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

FAMILY PARTICIPATION IN THE PROCESS OF ACQUIRING READING AND WRITING SKILLS



DANIELE JAQUES FREITAS

Graduação em Pedagogia, pelo Centro Universitário São Camilo (2007); Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica e Educacional (2008); Graduanda em Psicologia pela Uninive (conclusão em 2029); Professora de Educação Infantil na Emei Santos Dumont (PMSP)

RESUMO

A participação das famílias no processo de aquisição da leitura e da escrita constitui um dos fatores que mais influenciam o desenvolvimento integral das crianças durante a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em uma sociedade caracterizada pela intensa circulação de informações, pela presença das tecnologias digitais e pelas constantes transformações sociais, compreender a alfabetização apenas como domínio do sistema de escrita mostra-se insuficiente. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da parceria entre escola e família para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, discutindo aspectos relacionados à alfabetização, ao letramento, à aprendizagem significativa e às novas práticas sociais de linguagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida mediante análise crítica de livros, artigos científicos e documentos normativos relacionados à alfabetização, ao letramento e à participação das famílias no processo educativo. Os resultados evidenciam que a construção de vínculos entre escola e família favorece o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da participação e do interesse pela leitura e pela escrita. Conclui-se que práticas pedagógicas dialógicas, inclusivas e contextualizadas fortalecem os processos de aprendizagem e ampliam as oportunidades de participação das crianças na cultura escrita.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; leitura; escrita; **engajamento familiar**; aprendizagem significativa.

ABSTRACT

Family involvement in the process of acquiring reading and writing skills is one of the factors that most significantly influence children's holistic development during early childhood education and the early years of elementary school. In a society characterized by the rapid flow of information, the presence of digital technologies, and constant social change, viewing literacy solely as the mastery of the writing system is insufficient. This study aims to analyze the contributions of the school-family partnership to the development of reading and writing competencies, discussing aspects related to basic literacy (*alfabetização*), broader literacy practices (*letramento*), meaningful learning, and new social language practices. It is a qualitative bibliographic study conducted through a critical analysis of books, scientific articles, and regulatory documents concerning literacy and family participation in the educational process. The results demonstrate that building bonds between school and family fosters the development of autonomy, critical thinking, participation, and an interest in reading and writing. The study concludes that dialogic, inclusive, and contextualized pedagogical practices strengthen learning processes and expand opportunities for children to participate in written culture.

Keywords: basic literacy; literacy practices; reading; writing; family engagement; meaningful learning.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas que discutem alfabetização, letramento, aprendizagem significativa e a participação das famílias no desenvolvimento da leitura e da escrita. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender diferentes perspectivas teóricas acerca do tema, articulando contribuições de autores clássicos e contemporâneos com os documentos orientadores da educação brasileira.

O levantamento bibliográfico privilegiou obras reconhecidas na área da Educação, especialmente aquelas que abordam os processos de alfabetização e letramento, a aprendizagem mediada pelas interações sociais e a importância da parceria entre escola e família. Também foram consultados documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerando sua relevância para a organização das práticas pedagógicas.

A análise das obras ocorreu por meio da leitura crítica e interpretativa dos referenciais selecionados, buscando identificar aproximações entre os diferentes autores e compreender como as relações estabelecidas entre escola, família e comunidade influenciam o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras das crianças. Os resultados foram organizados de maneira temática, possibilitando uma discussão fundamentada nas principais contribuições da literatura especializada.

A organização das informações permitiu identificar categorias temáticas que orientaram a discussão apresentada nas seções seguintes.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por importantes transformações impulsionadas por mudanças sociais, culturais e tecnológicas que modificaram as práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano das crianças. Nesse contexto, a alfabetização passou a ser compreendida como um processo que ultrapassa a aprendizagem do sistema de escrita, envolvendo a inserção dos estudantes em diferentes práticas sociais de linguagem e o desenvolvimento de competências necessárias à participação ativa na sociedade.

A escola exerce papel fundamental nesse processo, porém estudos evidenciam que a participação das famílias influencia significativamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O contato com livros, histórias, conversas e diferentes práticas de linguagem no ambiente familiar desperta o interesse pela cultura escrita e amplia as oportunidades de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Essa participação, entretanto, vai além do acompanhamento das atividades escolares. A parceria entre escola e família fundamenta-se no diálogo, na corresponsabilidade e no reconhecimento de que ambos os contextos contribuem para o desenvolvimento infantil. Enquanto a escola organiza intencionalmente as situações de aprendizagem, a família oferece experiências culturais, afetivas e sociais que complementam esse processo.

Ao mesmo tempo, as desigualdades sociais e as diferentes condições de acesso à cultura escrita e às tecnologias digitais impõem desafios à alfabetização, exigindo que a escola desenvolva práticas inclusivas e estratégias que aproximem as famílias do processo educativo, respeitando suas diferentes realidades.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a importância da participação das famílias na aquisição da leitura e da escrita, discutindo as relações entre alfabetização, letramento e práticas pedagógicas contemporâneas. Busca-se compreender de que forma a aproximação entre escola e família pode fortalecer o desenvolvimento das crianças e favorecer uma alfabetização mais significativa, inclusiva e socialmente comprometida.

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA

Durante muito tempo, alfabetizar foi compreendido como ensinar a criança a reconhecer letras, formar sílabas e decodificar palavras. Embora essas habilidades permaneçam essenciais, as pesquisas educacionais das últimas décadas demonstram que elas representam apenas uma parte do processo de aprendizagem da linguagem escrita. A alfabetização contemporânea envolve a construção de

significados, a compreensão dos diferentes usos sociais da leitura e da escrita e a participação ativa do sujeito nas práticas culturais presentes na sociedade.

Nesse contexto, o conceito de letramento amplia significativamente a compreensão da alfabetização. Enquanto esta se refere ao domínio do sistema de escrita alfabética, o letramento diz respeito à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações da vida cotidiana. Ler uma história, interpretar uma notícia, escrever uma mensagem, compreender uma receita ou utilizar recursos digitais para produzir textos constituem exemplos de práticas de letramento que ultrapassam o simples conhecimento do código escrito.

As contribuições de Magda Soares demonstram que alfabetização e letramento devem ocorrer de maneira articulada. Não basta ensinar a criança a identificar palavras; é necessário possibilitar experiências nas quais a leitura e a escrita façam sentido em sua vida. Assim, histórias, bilhetes, poemas, listas, jornais, livros ilustrados, textos digitais e diferentes gêneros textuais precisam integrar o cotidiano escolar, permitindo que a criança compreenda as múltiplas funções da linguagem escrita.

As pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky também transformaram profundamente a compreensão sobre o processo de alfabetização ao demonstrarem que as crianças elaboram hipóteses acerca da escrita muito antes de receberem instruções formais. Essa perspectiva rompeu definitivamente com metodologias centradas na repetição mecânica e passou a reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

A partir dessas contribuições, o papel do professor deixou de limitar-se à transmissão de conteúdos para assumir a função de mediador das aprendizagens. Cabe ao educador organizar situações didáticas que estimulem a curiosidade, a investigação, a produção de hipóteses e a reflexão sobre a linguagem, criando ambientes alfabetizadores ricos em possibilidades de interação.

Entretanto, essas experiências não se restringem ao ambiente escolar. As crianças chegam à escola trazendo conhecimentos construídos em suas relações familiares, em suas comunidades e nos diferentes espaços sociais que frequentam. As histórias ouvidas em casa, as conversas cotidianas, os livros disponíveis no ambiente familiar, os programas de televisão, os conteúdos digitais e as experiências culturais influenciam diretamente a maneira como compreendem a linguagem escrita.

Essa compreensão torna evidente que alfabetizar exige reconhecer a diversidade de experiências vividas pelas crianças. Algumas convivem diariamente com livros, revistas e diferentes materiais impressos; outras estabelecem contato predominante com recursos digitais; há ainda aquelas que possuem poucas oportunidades de acesso à cultura escrita fora da escola. Considerar essas diferenças representa um importante compromisso da prática pedagógica contemporânea.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em situações reais de uso da linguagem, valorizando diferentes gêneros textuais e múltiplas formas de comunicação. Nessa concepção, a alfabetização deixa de constituir um conjunto de exercícios mecânicos e passa a integrar práticas sociais que favorecem a interpretação, a produção de sentidos e a participação crítica na sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se à formação do leitor. Desenvolver o gosto pela leitura significa criar oportunidades para que as crianças estabeleçam vínculos afetivos com os livros desde muito cedo. A leitura compartilhada, a contação de histórias, o acesso a bibliotecas, a circulação de diferentes obras literárias e o contato frequente com textos de qualidade favorecem a construção de hábitos leitores que ultrapassam o período escolar.

Da mesma forma, a produção escrita precisa ser compreendida como prática social. Escrever listas, convites, bilhetes, pequenos relatos, histórias, poemas ou registros de experiências possibilita que a criança compreenda a função comunicativa da escrita e perceba que produzir textos significa dialogar com outras pessoas.

Nesse processo, o erro deixa de ser interpretado como fracasso e passa a representar importante indicador do desenvolvimento infantil. As hipóteses formuladas pelas crianças revelam seus modos de pensar e constituem elementos fundamentais para o planejamento das intervenções pedagógicas. Essa compreensão exige que professores e famílias desenvolvam uma postura acolhedora diante das produções infantis, valorizando os avanços alcançados e incentivando novas descobertas.

A alfabetização contemporânea também está profundamente relacionada ao desenvolvimento da oralidade. Conversar, argumentar, narrar acontecimentos, formular perguntas, participar de rodas de conversa e compartilhar experiências fortalecem competências linguísticas essenciais para a construção da leitura e da escrita. Assim, linguagem oral e linguagem escrita constituem processos complementares, desenvolvidos simultaneamente ao longo da infância.

Além disso, a diversidade cultural presente na sociedade brasileira amplia as possibilidades de trabalho com a linguagem. Cantigas populares, poemas, lendas, parlendas, adivinhas, manifestações culturais regionais e diferentes formas de produção artística enriquecem o currículo e aproximam a alfabetização das experiências vividas pelas crianças. Quando essas manifestações são valorizadas pela escola, contribuem para fortalecer a identidade cultural, ampliar repertórios e promover uma educação mais democrática.

Nesse contexto, torna-se evidente que alfabetização e letramento não representam objetivos distintos, mas dimensões complementares de um mesmo processo educativo. Ensinar a ler e escrever implica criar condições para que as crianças compreendam o funcionamento do sistema de escrita e, ao mesmo tempo, utilizem a linguagem em situações significativas de comunicação, participação social e produção de conhecimento.

Considerando essas perspectivas, compreende-se que alfabetização e letramento constituem processos indissociáveis. Enquanto a primeira possibilita a apropriação do sistema de escrita, o segundo amplia a participação dos indivíduos nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Dessa forma, ensinar a ler e escrever significa criar oportunidades para que as crianças interpretem o mundo, expressem ideias, desenvolvam pensamento crítico e exerçam plenamente sua cidadania.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A aprendizagem significativa constitui um dos fundamentos das práticas pedagógicas contemporâneas por reconhecer que novos conhecimentos somente adquirem sentido quando estabelecem relações com as experiências anteriormente construídas pelos estudantes. Nessa perspectiva, ensinar deixa de significar transmitir informações prontas e passa a representar a organização de situações que favoreçam a investigação, a descoberta e a construção de significados.

David Ausubel afirma que a aprendizagem ocorre de maneira mais consistente quando os novos conteúdos relacionam-se aos conhecimentos prévios do aprendiz. Essa compreensão aproxima-se das concepções defendidas por Lev Vygotsky, para quem o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e culturais estabelecidas entre crianças e adultos. Sob essa perspectiva, aprender envolve diálogo, mediação, participação e construção coletiva do conhecimento.

Na alfabetização, essas concepções assumem especial importância. As crianças chegam à escola trazendo diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, construídos em suas relações familiares, em suas brincadeiras, em suas experiências culturais e nas múltiplas formas de comunicação presentes em seu cotidiano. Ignorar esses saberes significa desconsiderar parte significativa do processo educativo.

Ao reconhecer os conhecimentos prévios das crianças, o professor cria condições para que novas aprendizagens sejam construídas de forma mais consistente. Histórias vividas pelas famílias, acontecimentos da comunidade, projetos desenvolvidos pela turma, brincadeiras tradicionais e experiências culturais tornam-se importantes pontos de partida para o planejamento das atividades de leitura e escrita.

Outro aspecto fundamental refere-se ao protagonismo infantil. As práticas pedagógicas contemporâneas compreendem que as crianças aprendem de maneira mais significativa quando participam ativamente das decisões, formulam perguntas, levantam hipóteses e investigam problemas relacionados ao seu cotidiano. A alfabetização, portanto, não deve restringir-se à realização de exercícios repetitivos, mas constituir um processo investigativo no qual a linguagem escrita seja utilizada para compreender o mundo, registrar descobertas e comunicar ideias.

O brincar também desempenha papel essencial nesse processo. Jogos de linguagem, dramatizações, contação de histórias, produção coletiva de textos, brincadeiras com palavras e diferentes experiências lúdicas favorecem a construção da leitura e da escrita ao integrar aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Nessas situações, aprender torna-se uma experiência prazerosa, capaz de despertar curiosidade, criatividade e interesse pela cultura escrita.

A aprendizagem significativa fortalece ainda a autonomia das crianças. À medida que compreendem a função social da leitura e da escrita, tornam-se capazes de buscar informações, interpretar diferentes textos, expressar opiniões e participar de forma mais ativa da vida escolar e comunitária. A alfabetização deixa de representar apenas uma etapa da escolarização e passa a constituir instrumento de participação social e exercício da cidadania.

A autonomia construída ao longo do processo de alfabetização não se desenvolve de maneira isolada. Ela resulta das interações estabelecidas entre escola, família e comunidade, fortalecidas por práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a investigação e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse contexto, a aprendizagem significativa constitui um processo contínuo de construção de conhecimentos, no qual cada nova experiência amplia as possibilidades de compreensão da linguagem e do mundo.

Outro aspecto importante refere-se à dimensão afetiva da aprendizagem. Diversos estudos demonstram que crianças que se sentem acolhidas, respeitadas e estimuladas apresentam maior interesse pelas atividades escolares e maior disposição para enfrentar desafios relacionados à leitura e à escrita. A confiança estabelecida entre professor, estudante e família favorece o desenvolvimento da autoestima e reduz sentimentos de insegurança frequentemente associados ao início do processo de alfabetização.

Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas humanizadas, capazes de reconhecer as potencialidades de cada criança e de transformar os erros em oportunidades de aprendizagem. Em vez de enfatizar exclusivamente resultados quantitativos, a avaliação deve acompanhar os processos vivenciados pelos estudantes, identificando avanços, necessidades e possibilidades de intervenção. Trata-se de uma perspectiva formativa que reconhece a aprendizagem como percurso e não apenas como produto final.

As metodologias ativas também contribuem significativamente para esse processo. Projetos de pesquisa, rodas de conversa, produção coletiva de textos, leitura compartilhada, resolução de problemas e atividades interdisciplinares permitem que a criança participe ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo competências relacionadas à comunicação, à cooperação, ao pensamento crítico e à criatividade. Essas experiências aproximam a alfabetização das situações reais de uso da linguagem e favorecem aprendizagens mais duradouras.

Outro elemento que merece destaque é a organização dos espaços escolares. Ambientes alfabetizadores ricos em livros, revistas, cartazes, jogos, materiais manipuláveis e recursos tecnológicos estimulam a curiosidade e ampliam as oportunidades de interação com a cultura escrita. A presença desses materiais no cotidiano escolar comunica às crianças que a leitura e a escrita fazem parte da vida social e possuem diferentes finalidades.

Ao mesmo tempo, é fundamental que esses espaços dialoguem com a realidade das famílias. Projetos de leitura compartilhada, empréstimo de livros, oficinas literárias, momentos de contação de histórias e encontros entre pais, responsáveis e professores fortalecem a aproximação entre escola e comunidade, contribuindo para a construção de uma cultura leitora que ultrapassa os limites da sala de aula.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem significativa não se limita à aquisição de conteúdos escolares, mas envolve a construção de conhecimentos que dialogam com a realidade vivida pelas crianças. Quanto maior for a relação entre as experiências escolares e os contextos familiares e sociais,

maiores serão as possibilidades de desenvolvimento da autonomia, da curiosidade intelectual e do interesse permanente pela aprendizagem.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS E ESCRITORAS

A família constitui o primeiro espaço de socialização da criança e desempenha papel essencial na construção de valores, hábitos, formas de comunicação e experiências relacionadas à linguagem. Muito antes do ingresso na escola, as crianças já estabelecem contato com diferentes práticas de leitura e escrita presentes em seu cotidiano, observando adultos que leem jornais, escrevem mensagens, utilizam celulares, consultam receitas, interpretam placas ou contam histórias.

Essas experiências iniciais influenciam significativamente a maneira como a criança percebe a linguagem escrita. Quando cresce em um ambiente que valoriza a leitura, compartilha histórias e incentiva a curiosidade, tende a compreender mais rapidamente a função social da escrita e a desenvolver maior interesse pelas atividades escolares. Entretanto, é importante destacar que a qualidade da participação familiar não depende exclusivamente do nível de escolaridade dos responsáveis ou da quantidade de livros existentes em casa. O aspecto mais relevante refere-se ao estabelecimento de vínculos afetivos e ao incentivo constante ao diálogo e à aprendizagem.

Ler uma história antes de dormir, conversar sobre acontecimentos do dia, incentivar a criança a narrar experiências, visitar bibliotecas públicas, escrever bilhetes, elaborar listas de compras ou simplesmente compartilhar momentos de leitura representam experiências capazes de fortalecer o desenvolvimento da linguagem. Pequenas ações cotidianas tornam-se oportunidades significativas de aprendizagem quando realizadas em um ambiente de acolhimento e interação.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que muitas famílias enfrentam desafios relacionados às condições de trabalho, ao tempo disponível, às dificuldades econômicas ou mesmo ao próprio acesso à escolarização. Essa realidade reforça a responsabilidade da escola em construir estratégias de aproximação que respeitem diferentes contextos familiares, evitando julgamentos ou comparações inadequadas.

A parceria entre escola e família deve fundamentar-se na corresponsabilidade. Não se trata de transferir à família responsabilidades exclusivamente escolares nem de atribuir à escola funções que pertencem ao contexto familiar. O objetivo é construir relações colaborativas nas quais ambos os espaços compartilhem informações, expectativas e estratégias voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, reuniões pedagógicas, projetos de leitura em família, oficinas, rodas de conversa e canais permanentes de comunicação fortalecem o vínculo entre instituição e comunidade. Quando pais, responsáveis e professores compreendem que atuam em parceria, as crianças percebem maior coerência entre os diferentes ambientes que frequentam, desenvolvendo sentimentos de segurança, pertencimento e motivação para aprender.

Outro aspecto relevante refere-se ao incentivo à autonomia. Em vez de realizar atividades escolares pelas crianças, as famílias podem estimular a organização dos materiais, acompanhar a rotina

de estudos, incentivar perguntas, valorizar produções escritas e celebrar conquistas relacionadas ao processo de aprendizagem. Essa postura fortalece a confiança da criança em suas próprias capacidades e favorece o desenvolvimento de atitudes mais independentes diante dos desafios escolares.

Além disso, o diálogo constante entre escola e família permite identificar precocemente dificuldades de aprendizagem, necessidades específicas e fatores emocionais que possam interferir no desempenho escolar. Essa aproximação favorece intervenções mais rápidas e efetivas, contribuindo para prevenir situações de fracasso escolar e fortalecer o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

As experiências compartilhadas entre escola e família também ampliam o repertório cultural das crianças. Eventos literários, feiras de livros, saraus, apresentações culturais, clubes de leitura e projetos interdisciplinares aproximam diferentes gerações em torno da linguagem escrita, transformando a leitura em prática social valorizada pela comunidade.

Dessa maneira, a participação familiar deixa de representar simples acompanhamento das tarefas escolares e passa a constituir importante dimensão da educação, fortalecendo vínculos afetivos, ampliando experiências culturais e contribuindo para a formação de leitores críticos, autônomos e participativos.

Dessa forma, compreender a família como parceira da escola significa reconhecer que ambos os espaços educativos possuem responsabilidades distintas, porém complementares. Quando essa parceria é construída com base no diálogo, na confiança e no respeito mútuo, amplia-se significativamente o potencial das práticas pedagógicas e favorece-se o desenvolvimento integral das crianças.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

As profundas transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram significativamente as formas pelas quais crianças, jovens e adultos estabelecem contato com a leitura e a escrita. A popularização dos dispositivos móveis, das plataformas digitais, das redes sociais e dos ambientes virtuais de aprendizagem ampliou o acesso às informações e criou novas possibilidades de comunicação, exigindo que a escola repense suas práticas pedagógicas diante das demandas da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, o conceito de letramento também passou por importantes transformações. Se anteriormente as práticas de leitura e escrita estavam predominantemente relacionadas aos materiais impressos, atualmente elas abrangem diferentes linguagens, suportes e formatos de comunicação. Ler hipertextos, interpretar imagens, produzir conteúdos multimodais, participar de ambientes colaborativos e avaliar criticamente informações disponíveis na internet passaram a integrar o cotidiano escolar e familiar.

Essa realidade não significa que os livros impressos tenham perdido sua relevância. Pelo contrário, evidencia a necessidade de ampliar o repertório de experiências leitoras oferecidas às crianças, articulando diferentes recursos e linguagens de forma intencional. A escola deve possibilitar o

contato tanto com a literatura infantil quanto com textos digitais, promovendo situações em que a criança compreenda as especificidades de cada suporte e desenvolva competências para utilizá-los de maneira crítica e responsável.

No entanto, a incorporação das tecnologias ao processo educativo não pode ocorrer de maneira indiscriminada. O simples uso de computadores, tablets ou celulares não garante inovação pedagógica nem promove, por si só, aprendizagens significativas. A qualidade das experiências depende da intencionalidade do professor, da organização do planejamento e da capacidade de selecionar recursos compatíveis com os objetivos educacionais.

Nesse sentido, torna-se indispensável desenvolver o letramento digital. Mais do que aprender a utilizar ferramentas tecnológicas, as crianças precisam construir competências relacionadas à análise crítica das informações, à produção ética de conteúdos, ao respeito às diferentes formas de comunicação e à compreensão dos impactos sociais decorrentes do uso das tecnologias.

A participação das famílias assume papel igualmente importante nesse processo. Considerando que boa parte do contato das crianças com os recursos digitais ocorre no ambiente doméstico, torna-se necessário fortalecer ações de orientação que promovam o uso equilibrado e consciente dessas ferramentas. O acompanhamento dos responsáveis, aliado ao diálogo permanente com a escola, contribui para que as experiências digitais sejam incorporadas ao processo educativo de forma segura e significativa.

Outro aspecto relevante refere-se ao combate à desinformação. Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de conteúdos, torna-se cada vez mais importante desenvolver habilidades relacionadas à seleção, interpretação e verificação das informações. Desde os primeiros anos da escolarização, a escola pode criar situações em que as crianças aprendam a questionar fontes, comparar versões de um mesmo fato e compreender que diferentes textos apresentam diferentes intenções comunicativas.

Ao integrar práticas tradicionais de leitura às novas formas de comunicação digital, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e prepara os estudantes para atuar de maneira crítica em uma sociedade cada vez mais conectada. Assim, o letramento contemporâneo deixa de limitar-se ao domínio da escrita convencional e passa a compreender um conjunto de competências relacionadas à produção, interpretação e circulação de diferentes linguagens.

Entretanto, o uso das tecnologias digitais deve ser acompanhado por processos educativos que favoreçam o pensamento crítico e a responsabilidade no acesso às informações. Mais do que utilizar recursos tecnológicos, torna-se necessário desenvolver competências relacionadas à análise, seleção e produção ética de conteúdos, preparando as crianças para atuar de forma consciente em uma sociedade cada vez mais conectada.

EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA LEITORA

A formação de leitores constitui um processo contínuo que se inicia muito antes da alfabetização formal e se fortalece por meio das experiências culturais vivenciadas pelas crianças em seus diferentes

espaços de convivência. Nesse percurso, família e escola desempenham funções complementares, criando oportunidades para que a leitura seja compreendida não apenas como uma habilidade escolar, mas como prática social, cultural e afetiva.

Quando a criança cresce em um ambiente em que livros, histórias, revistas, músicas, poesias e diferentes manifestações da linguagem fazem parte da rotina familiar, tende a desenvolver uma relação mais natural com a leitura. Ainda que muitos responsáveis não possuam elevado nível de escolaridade, atitudes simples, como contar histórias, conversar sobre acontecimentos do cotidiano, incentivar perguntas ou acompanhar as descobertas escolares, produzem impactos significativos na construção do interesse pela linguagem escrita.

A literatura infantil ocupa lugar privilegiado nesse processo. Ao entrar em contato com narrativas, contos populares, poemas, parlendas, fábulas e histórias contemporâneas, as crianças ampliam seu repertório linguístico, desenvolvem a imaginação, fortalecem a capacidade de interpretar diferentes situações e constroem referências culturais que contribuirão para toda a vida escolar. A leitura literária, portanto, não deve ser compreendida apenas como instrumento para ensinar conteúdos, mas como direito cultural e experiência estética indispensável à formação humana.

Nesse sentido, o professor assume papel de mediador entre a criança e o universo da literatura. A organização de momentos permanentes de leitura compartilhada, rodas de conversa, dramatizações, empréstimo de livros, produção de recomendações literárias e visitas a bibliotecas favorece a criação de uma comunidade leitora dentro da escola. Essas práticas aproximam as crianças da cultura escrita e fortalecem o vínculo afetivo com os livros.

A participação das famílias potencializa essas ações. Projetos que envolvem leitura em casa, registro de histórias contadas pelos avós, construção de pequenas bibliotecas familiares, encontros literários e oficinas de leitura demonstram que o incentivo à formação de leitores pode ocorrer independentemente das condições socioeconômicas das famílias. O aspecto mais importante consiste na valorização da leitura como experiência compartilhada.

As políticas públicas também exercem influência decisiva sobre a consolidação de uma cultura leitora. Programas de distribuição de livros, fortalecimento das bibliotecas escolares e públicas, formação de mediadores de leitura e ampliação do acesso à literatura representam investimentos fundamentais para garantir o direito das crianças à leitura. Quando essas políticas articulam-se às práticas desenvolvidas pelas escolas e ao envolvimento das famílias, ampliam significativamente as oportunidades de desenvolvimento das competências leitoras.

Construir uma cultura leitora significa compreender que ler não é apenas decodificar palavras, mas interpretar o mundo, produzir sentidos e participar da vida social. Assim, escola e família tornam-se corresponsáveis pela formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de utilizar a linguagem para transformar a realidade em que vivem.

A consolidação de uma cultura leitora depende da atuação conjunta entre escola, família e políticas públicas comprometidas com a democratização do acesso à leitura. Investir na formação de

leitores significa ampliar oportunidades de participação social, fortalecer a autonomia intelectual e contribuir para a formação de cidadãos capazes de interpretar criticamente a realidade.

DESAFIOS FUTUROS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Os avanços nas pesquisas sobre alfabetização e letramento coexistem com desafios que exigem o fortalecimento das políticas públicas e das práticas pedagógicas. As transformações tecnológicas, as novas formas de comunicação, as desigualdades educacionais e os impactos recentes sobre a educação evidenciam a necessidade de processos de alfabetização capazes de responder às demandas da sociedade contemporânea. Entre os principais desafios está o desenvolvimento do letramento digital. O contato precoce das crianças com tecnologias exige que a escola incorpore esses recursos ao currículo de forma crítica, ética e intencional, promovendo competências relacionadas à leitura, à produção e à análise responsável das informações, e não apenas ao domínio técnico das ferramentas.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação continuada dos professores. A constante atualização profissional é indispensável para que os docentes ampliem seus conhecimentos sobre metodologias ativas, tecnologias educacionais, educação inclusiva e avaliação formativa, fortalecendo práticas pedagógicas fundamentadas na reflexão e na pesquisa.

Nesse cenário, a inteligência artificial e outras tecnologias emergentes ampliam as possibilidades de personalização das aprendizagens e de acesso ao conhecimento. Entretanto, sua utilização deve ocorrer de forma planejada e ética, preservando a mediação docente e as interações humanas, essenciais ao processo de alfabetização.

As desigualdades sociais continuam sendo um dos maiores obstáculos para a garantia do direito à alfabetização de qualidade. Diferenças no acesso à cultura escrita, aos recursos tecnológicos e às condições de ensino comprometem as oportunidades de aprendizagem, tornando indispensáveis investimentos permanentes na educação básica e o fortalecimento da parceria entre escola, família e comunidade.

Além da apropriação do sistema de escrita, alfabetizar implica formar sujeitos capazes de interpretar diferentes linguagens, participar da vida social e utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de participação e transformação da realidade. Essa perspectiva amplia a função social da escola e reafirma seu compromisso com a formação integral das crianças.

Dessa forma, os desafios futuros da alfabetização exigem a integração entre inovação pedagógica, valorização docente, inclusão digital e políticas públicas comprometidas com a equidade. Garantir formação de qualidade, acesso às tecnologias e fortalecimento das relações entre escola, família e

comunidade constitui condição essencial para assegurar uma alfabetização significativa, democrática e socialmente comprometida.

CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitem afirmar que a alfabetização constitui um processo coletivo, construído a partir das relações estabelecidas entre crianças, professores, famílias e comunidade. Nessa perspectiva, a prática pedagógica precisa ser organizada de maneira a favorecer experiências significativas de leitura e escrita, valorizando a participação ativa dos estudantes e reconhecendo a diversidade de contextos presentes na realidade escolar.

Entre as principais contribuições para o trabalho docente destaca-se a necessidade de construir ambientes alfabetizadores ricos em possibilidades de interação. Livros acessíveis, diferentes gêneros textuais, materiais de escrita, jogos pedagógicos, recursos digitais e espaços destinados à leitura contribuem para que a linguagem escrita esteja presente no cotidiano das crianças de forma natural e significativa.

A organização de projetos de leitura representa outra estratégia relevante. O desenvolvimento de sequências didáticas envolvendo literatura infantil, produção de textos, dramatizações, entrevistas, pesquisas e rodas de conversa favorece a integração entre diferentes áreas do conhecimento, ampliando as oportunidades de aprendizagem e fortalecendo o protagonismo dos estudantes.

Também merece destaque a valorização da leitura compartilhada. Quando professores e familiares realizam momentos de leitura com as crianças, promovem não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a construção de vínculos afetivos associados aos livros. Essa experiência fortalece o interesse pela leitura e amplia a compreensão acerca das múltiplas funções da escrita.

Outro aspecto fundamental refere-se ao planejamento de atividades que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem. A heterogeneidade constitui característica inerente às salas de aula e exige que o professor desenvolva estratégias diversificadas, capazes de atender às necessidades individuais sem perder de vista os objetivos coletivos da aprendizagem.

A avaliação também assume papel estratégico. Em vez de restringir-se à verificação de resultados, deve acompanhar os processos de aprendizagem, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção. Os registros produzidos pelo professor ao longo das atividades permitem compreender como cada criança constrói conhecimentos, orientando decisões pedagógicas mais adequadas.

No que se refere à participação das famílias, recomenda-se a criação de espaços permanentes de diálogo, capazes de fortalecer a parceria entre escola e comunidade. Projetos de leitura em família, oficinas pedagógicas, encontros temáticos e canais de comunicação acessíveis favorecem o compartilhamento de responsabilidades e ampliam as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, a prática pedagógica deixa de centrar-se exclusivamente na transmissão de conteúdos e passa a constituir um processo colaborativo de construção do conhecimento, fundamentado na participação, no diálogo e na valorização das experiências vividas pelas crianças.

Além das ações desenvolvidas em sala de aula, torna-se indispensável fortalecer processos permanentes de formação continuada dos professores, possibilitando que os profissionais acompanhem as transformações educacionais, ampliem seus repertórios metodológicos e desenvolvam práticas fundamentadas em evidências científicas e nas necessidades reais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a participação das famílias representa elemento essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, contribuindo significativamente para a construção de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e socialmente relevantes. Ao longo do estudo, verificou-se que a alfabetização contemporânea ultrapassa a simples apropriação do sistema de escrita, envolvendo processos de interação, produção cultural, participação social e construção da autonomia.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que a aprendizagem ocorre de maneira mais consistente quando escola e família atuam de forma colaborativa, respeitando as especificidades de cada contexto e reconhecendo as crianças como protagonistas de seus processos de desenvolvimento. Essa compreensão fortalece práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na escuta, na investigação e na valorização das múltiplas experiências que compõem a infância.

As discussões também evidenciaram que as transformações tecnológicas ampliaram as possibilidades de acesso à informação e criaram novos desafios relacionados ao letramento digital. Nesse cenário, torna-se indispensável que escola e família atuem conjuntamente na formação de leitores críticos, capazes de utilizar diferentes linguagens de maneira ética, responsável e consciente.

Conclui-se, portanto, que investir na aproximação entre família e escola significa fortalecer não apenas o desempenho acadêmico das crianças, mas também sua formação humana, cultural e cidadã. A construção de uma educação de qualidade depende do compromisso coletivo com práticas educativas inclusivas, democráticas e sensíveis às transformações da sociedade contemporânea.

Embora este estudo esteja fundamentado em revisão bibliográfica, reconhece-se que futuras pesquisas poderão aprofundar a análise de experiências desenvolvidas em diferentes contextos escolares, investigando estratégias de aproximação entre famílias e instituições educativas e seus impactos sobre o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre alfabetização e letramento, incentivando novas pesquisas e fortalecendo ações que valorizem a parceria entre escola, família e comunidade como condição indispensável para a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- COLELLO, Silvia M. G. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2021.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

O SABER HISTÓRICO EM SALA DE AULA: ANALISANDO USOS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DENTRO DO ENSINO DE HISTÓRIA

HISTORICAL KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM: ANALYZING USES OF HISTORICAL KNOWLEDGE IN HISTORY TEACHING

DANYELLA XAVIER FRANCO

Graduação em História pela Universidade de São Paulo (2023) e Professora de Ensino Fundamental II – História na EMEF Profª Claudia Bartolomazi.



RESUMO

Este artigo possui como tema central as relações em torno do saber histórico em sala de aula, abordando os vínculos existentes entre a teoria e a prática dentro do Ensino de História. Assim, o objetivo da presente investigação foi analisar os diferentes usos do conhecimento histórico nas aulas de História presente nos dias atuais. A partir da pesquisa bibliográfica sobre tal temática, realizando também a investigação de campo por meio da observação de diferentes práticas pedagógicas dentro do cenário da educação pública da cidade de São Paulo, pretende-se expor a importância da discussão a respeito deste tema e as relações entre os distintos saberes que constituem o Ensino de História enquanto ferramenta de instrução de transformação social.

Palavras-chave: Ensino de História; Historiografia; Teoria da História; Educação.

ABSTRACT

This article focuses on the relationships surrounding historical knowledge in the classroom, addressing the links between theory and practice in History education. The study aimed to analyze the various ways historical knowledge is utilized in contemporary History classes. Drawing on a literature review and fieldwork—specifically the observation of pedagogical practices within the public education system of São

Paulo—the article highlights the importance of discussing this topic and the interplay of the different forms of knowledge that shape History education as a tool for instruction and social transformation.

Keywords: History Education; Historiography; Theory of History; Education.

INTRODUÇÃO

Dentro das discussões em torno do Ensino de História, um dos principais pontos levantados é a respeito das relações em torno da Teoria historiográfica, amplamente difundida nos ambientes universitários e de formação de professores e Prática, conjunto de ações pedagógicas empregadas dentro do cotidiano do Ensino de História no Ensino Básico. Ambas as esferas são colocadas como dicotômicas em diversos momentos, de acordo com uma perspectiva de que estes dois conhecimentos seriam contrários um ao outro. Por isso, se torna relevante apresentar as principais discussões em torno desse par conceitual dentro dos debates teóricos.

Ana Maria Monteiro (2003, pp.15) destaca pontos importantes a serem levados em consideração ao tratarmos a respeito do conhecimento histórico e o saber escolar. Em primeiro lugar, comumente percebemos que o saber escolar é visto de maneira inferior aos saberes produzidos na Academia, pois seria extremamente simplificado ou até mesmo distorcido. No entanto, há de se ter em mente que o “saber acadêmico é sempre anterior ao saber ensinado [...] o saber ensinado é naturalizado, um saber sem história”, sendo que os currículos escolares, vistos como naturais e já postos pela sociedade, na verdade são variáveis e passíveis de mudança a depender da conjuntura social de determinada sociedade em cada época. Ao desconstruirmos a ideia de irrefutabilidade desses currículos, inclusive as seleções dos conteúdos dentro da disciplina de História, nos aproximamos também da própria natureza dos conhecimentos acadêmicos, já que estes também se modificam conforme os diferentes momentos históricos.

Não é a mera transposição dos conteúdos acadêmicos para as salas de aula da Educação Básica que constitui o Ensino de História ou de qualquer outro componente curricular, pois existe a necessidade de reorganização desses elementos para os propósitos inerentes a essas realidades educacionais, explicitados pela legislação educacional, mas que também seguem a estrutura particular das unidades escolares e as próprias concepções dos docentes, bem como suas trajetórias pessoais e formativas.

Tais discussões se coadunam com a extensa complexidade em torno do trabalho docente da contemporaneidade. O professor, longe de ser um mero transmissor de conhecimentos, adquire uma nova camada do seu fazer profissional, explicitado pela presença de diversos cursos de formação continuada e produções historiográficas que enfatizam a necessidade de constante atualização das metodologias de ensino, especialmente na realidade dominada pela Tecnologia da Informação e constantes avanços tecnológicos da atualidade.

Pelo fato do trabalho docente constituir-se como parte do processo educativo, no qual os indivíduos são preparados para a vida social, há também o reconhecimento do papel político dos professores, entendendo a ação educativa como instrumento para ações transformadoras dentro da sociedade

(LIBÂNEO, 2013). Essa e outras questões envolvem diretamente o trabalho docente em diversos contextos escolares e denunciam a complexidade do papel da educação e do ensino dentro da sociedade brasileira.

Por isso, a presente investigação pretende analisar diferentes usos do conhecimento histórico no Ensino de História, a partir da pesquisa bibliográfica sobre a temática e suas complexidades. Além disso, foi realizada a pesquisa de campo com a observação e diálogo de duas experiências docentes em uma escola estadual na cidade de São Paulo, a fim de contribuir para tais debates por meio de exemplos concretos da atuação de professores de História do Ensino Básico dos dias de hoje.

ENSINO DE HISTÓRIA

Ao tratarmos sobre o tema do Ensino de História, é necessário explicitar o que entendemos por ensino e por educação de forma geral. Segundo a definição de José Carlos Libâneo (2013, pp. 21 e 22):

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, modos de agir, que se traduz em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Assim, o autor concebe a educação como uma instituição social, já que se adequa a um determinado sistema educacional de um país; também se trata de um produto fruto de atividades com um intuito educativo, além de ser um processo de transformação entre os indivíduos envolvidos em tais práticas (LIBÂNEO, 2013). Atualmente, existem diferentes concepções sobre o que é a educação e quais processos podem ser definidos como educativos, já que os mesmos envolvem diversos aspectos sociais, políticos, econômicos e também psicológicos.

Em relação ao ensino, utilizamos a concepção que o relaciona com o conceito de instrução:

A instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução (LIBÂNEO, 2013, pp.22).

Dessa forma, o ensino pode ser entendido como uma prática social na qual há um processo educativo em andamento, com intencionalidade e sistematização de informações voltadas para a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências por parte dos sujeitos envolvidos. Por isso, podemos perceber o ensino como determinado socialmente, já que há uma seleção dos conteúdos e dos temas que serão trabalhados dentro das salas de aula (LIBÂNEO, 2013).

Dentro de uma das variadas concepções a respeito das finalidades da educação formal, concordamos aqui com a proposta de Paulo Freire (2002, pp. 13), concebendo que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” Ou seja, o ato de ensinar e aprender é parte de um processo

mais amplo que envolve a formação da cidadania e construção da autonomia dos indivíduos envolvidos nesses processos. Compreendendo a interdependência entre os processos de docência e discência, Freire (2002) apresenta um rompimento com as noções de ensino tradicional, já que a educação seria, na verdade, um instrumento de mudança social e não apenas um meio de transmissão de conhecimentos.

Nesse sentido, o autor salienta a importância das relações estabelecidas entre os conteúdos curriculares e a realidade social dos estudantes: "Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (FREIRE, 2002, pp. 17). Ao concordarmos com tal concepção de educação e ensino, entendemos a relevância de trazer a realidade social para dentro da sala de aula, uma vez que a própria educação é um produto da sociedade em que está inserida e sofre influência do contato com os indivíduos que compõem essa sociedade.

Como ferramenta de transformação, a educação e o ensino se relacionam intimamente com os diferentes modos de viver e de ser dos sujeitos presentes dentro dos espaços escolares, sendo a educação um aspecto essencial a ser considerado em discussões sobre construções identitárias. Paulo Freire compreende a relevância de entendermos nossa própria identidade, mas que tal discernimento não justifica a exclusão ou práticas de discriminação perante as outras pessoas (FREIRE, 2002). Ao contrário, um dos propósitos da educação seria justamente promover o debate em torno de tais problemáticas que fazem parte da realidade social, especialmente no caso brasileiro. Em especial dentro do ensino de Ciências Humanas, Freire (2002, pp. 22) salienta uma das responsabilidades de uma verdadeira prática educativa fundada no pensamento crítico:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Tais concepções possuem validade para estudantes e profissionais da educação, entre eles professores e professoras diretamente envolvidos nas práticas pedagógicas do dia a dia nas salas de aula de todo o país. Marcos Ferreira e Rogério de Almeida (2019) apresentam algumas das questões complexas que envolvem o trabalho desses profissionais, uma vez que, muitos fatores influenciam na prática de um docente. Seu contexto histórico e social, sua trajetória de vida, a legislação educacional existente dentro de determinada conjuntura histórica, as possibilidades colocadas para a realização de seu trabalho, entre tantos outros aspectos.

Sendo uma das profissões em que a atividade intelectual é algo extremamente presente, os autores destacam a importância da continuidade da formação, para além da graduação em licenciatura. Como um sujeito do mundo, sua construção enquanto indivíduo é constante e, por isso, a formação continuada

é um elemento imprescindível na construção e aprimoramento das práticas pedagógicas (FERREIRA, ALMEIDA, 2019). Assim como a dimensão do ensino, a formação dos professores também sofre influência da atuação do Estado devido à sua responsabilidade em fornecer educação pública e de qualidade para todos os cidadãos. Porém, tal quadro não se faz presente na realidade concreta, já que há uma deficiência na preparação dos profissionais da educação, além da verificação das péssimas condições de trabalho e da falta de valorização das atividades exercidas por docentes (FERREIRA, ALMEIDA, 2019).

Para compreendermos as complexidades em torno da construção de práticas pedagógicas por esses profissionais, deve-se levar em conta o contexto institucional mais amplo, que advém do Estado e de suas políticas educacionais, em nível municipal, estadual e federal, especialmente através do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais. Além deste contexto político-institucional, se faz necessário analisar também questões sociais e institucionais das próprias escolas, cada uma com sua própria estrutura, funcionários e seus processos particulares de funcionamento. Por fim, o contexto formativo e as trajetórias de vida dos professores e outros profissionais da Educação se constituem como elementos que influenciam fortemente na formulação das práticas em sala de aula (GUIMARÃES, 2005).

A partir de tais pressupostos, podemos compreender melhor quais as implicações e problemáticas envolvidas no âmbito do Ensino de História. Como apontado por Circe Bittencourt (2018), a partir do contexto de redemocratização brasileira nos anos 1980 e 1990, o campo de estudos a respeito do Ensino de História se ampliou e passou a refletir mais sobre questões internas do próprio fazer do professor de História. As produções acadêmicas a partir desse contexto adquiriram diversos graus de complexidade a respeito da própria constituição da História como um saber escolar, se relacionando também com as reelaborações das leis e de currículos realizados pelo Governo Federal voltados à área da Educação. Assim, essas análises mais profundas contribuíram para a consolidação desse campo dos estudos, principalmente em relação às múltiplas conjunturas educacionais encontradas dentro do Ensino de História no Brasil.

A autora também chama atenção para a construção da disciplina histórica entendida como “pedagogia do cidadão”, que possibilitaria a formação de estudantes atuantes dentro de suas realidades para se compreenderem enquanto agentes históricos. No entanto, tal perspectiva entra em confronto com as correntes da educação tecnicista que têm se desenvolvido no século XXI, voltada para a construção de um indivíduo intimamente ligado ao mercado de trabalho, formado para se tornar mão-de-obra barata dentro da sociedade capitalista, seguindo a lógica do neoliberalismo aplicado ao campo educacional (BITTENCOURT, 2018). Desse modo, pode-se perceber uma teia de relações complexas dentro dos propósitos que o Ensino de História adquire na conjuntura política e social atual, destacando, assim, a importância de estudos e análises que levem em conta esses vínculos dialéticos existentes na educação no Brasil.

Um dos elementos centrais para compreensão desses vínculos complexos dentro do Ensino de História são as relações entre os conhecimentos prévios dos próprios estudantes, os conhecimentos

produzidos pela historiografia especializada e também os saberes construídos em âmbito escolar (BITTENCOURT, 2008). Como destacado por Holien Bezerra (2010), os objetivos da educação formal é articular conhecimentos, habilidades, competências e valores voltados para atuação do cidadão dentro da sociedade. Para isso, é necessário uma seleção e organização dos conteúdos, devido a existência de uma diversidade de teorias e metodologias que podem ser utilizadas para que tais conhecimentos possam ser apreendidos pelos estudantes.

No caso da disciplina História, torna-se fundamental a construção do pensar historicamente, ao invés de privilegiar um ensino voltado para “decorar” datas e eventos históricos. Concordamos, assim, com Jaime e Carla Pinsky (2010), ao propor um estudo da História contemplando um duplo compromisso: o conhecimento sobre os acontecimentos do passado seguindo a verdade científica e a abertura de possibilidades de atuação no presente, adotando uma postura crítica perante a realidade social atual.

Nesse sentido, os docentes devem ter em mente a organização dos conteúdos e dos princípios que orientam suas práticas pedagógicas: “É portanto ao cotidiano da gestão da sua sala de aula que o professor ajusta o melhor possível esta necessidade de coerência que assegura a legitimidade dos seus papéis e das suas práticas.” (LAUTIER, 2011, pp. 55). O saber escolar se constrói efetivamente através de processos complexos de apreensão, comparação, reflexão e crítica. Os alunos fazem isso participando ativamente na construção do conhecimento e da aprendizagem; não somente recebendo informações, mas sabendo, principalmente, como lidar com elas. Por isso, o planejamento e a consolidação das bases epistemológicas que guiam o trabalho docente devem estar sempre inseridos na construção das práticas pedagógicas.

Dessa forma, enfatizamos aqui a importância da análise em torno historicidade presente no próprio fazer docente. Os próprios movimentos sociais no contexto da redemocratização brasileira trouxeram à tona aspectos relevantes sobre a atuação dos docentes das Ciências Humanas (GUIMARÃES, 2005), levantando a necessidade de renovação do papel do ensino de História dentro da sociedade e a importância do tratamento de temas como patrimônio e memória para as salas de aula. Por isso, o papel do professor, com ênfase na figura do professor de História, passou a ser entendido mais do que um transmissor de conhecimento sobre eventos factuais, mas compreendendo também um papel ativo na construção do pensamento crítico e de abertura às mudanças sociais e educacionais, inclusive na atualidade.

Por fim, é fundamental salientar também que o campo da História, assim como o da cidadania, se configura como um campo de disputas por diferentes setores da sociedade brasileira, especialmente em relação a quais discursos podem ou não estar presentes nos conteúdos escolares (GUIMARÃES, 2018). Assim, diversos estudos vêm destacando as dimensões éticas que envolvem o ensino de História enquanto uma atividade com potencial formativo de estudantes de todo o país. Tal potencial pode servir a determinados interesses de acordo com a postura adotada pelo docente em suas práticas pedagógicas, sendo justamente alvo de conflitos por distintos setores da sociedade (GUIMARÃES, 2007). Em vista disso, é imperativo o posicionamento crítico e favorável à uma educação libertária por

parte dos professores de História e das demais disciplinas, defendendo uma educação plural e democrática disponível para todos.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES SOBRE O SABER HISTÓRICO EM SALA DE AULA

Após a reflexão a respeito das múltiplas dimensões envolvidas dentro do campo do Ensino de História, partimos para a análise das experiências docentes observadas dentro de uma escola estadual na cidade de São Paulo. Houve a oportunidade de diálogo com dois professores de História dos segundos e terceiros anos do ciclo do Ensino Médio. Estes dois docentes possuem trajetórias diferenciadas dentro da área da educação: um deles é recém-formado em História; o outro possui a experiência de 30 anos em sala de aula e é formado inicialmente em Filosofia.

Isto posto, pode-se reconhecer diferenças explícitas entre suas práticas docentes e as relações estabelecidas entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes escolares. O professor recém-formado buscou uma maior atuação com os alunos dos segundos anos por meio de atividades propostas pelo livro didático com base no currículo do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, as atividades não possuíam conexões somente com a disciplina de História, mas sim abrangiam temas mais amplos como, por exemplo, os Direitos Humanos e suas aplicações dentro da sociedade brasileira. A proposta do docente era trazer essas atividades para os alunos construírem as respostas em seus cadernos, ao invés de trazer tais assuntos de forma expositiva, servindo também como instrumento de avaliação.

Em diálogos estabelecidos com esse professor, pôde-se constatar a necessidade de adaptação para a nova realidade do currículo escolar, já que sua própria formação acadêmica ainda se baseava na divisão anterior das disciplinas inseridas na área das Ciências Humanas. Paralelamente a tal fator, o docente deixou claro que o estabelecimento de conexões entre o conhecimento histórico presente nas universidades e aquele desenvolvido em sala de aula não depende somente da prática pedagógica individual, mas sim de outros múltiplos fatores (estrutura da escola, colaboração e interesse dos estudantes, entre outros).

Desse modo, percebeu-se uma discrepância entre certa “utopia” que se coloca dentro da formação acadêmica dos historiadores-professores em comparação com a realidade escolar das escolas públicas estaduais. O docente não descartou essa possibilidade de diálogo entre as duas manifestações da História, porém, ressaltou que ambas servem a propósitos distintos e também se inserem em contextos extremamente desiguais em termos estruturais e sociais.

Já o segundo professor trabalhou com os terceiros anos o conteúdo a respeito das diferentes manifestações do fascismo dentro do século XX, seguindo ainda o antigo currículo do Ensino Médio. Durante as aulas, seus métodos se centraram na exposição dos conteúdos de forma comparativa entre as distintas expressões de regimes fascistas na Europa e também no caso brasileiro do Estado Novo com Getúlio Vargas. Dentro de um quadro comparativo, os estudantes eram os responsáveis por apresentar as informações, já que foram divididos em grupos previamente, nos quais cada grupo ficou a cargo de pesquisar a respeito de um dos regimes.

Inserido nesse contexto, o docente não seguiu os conteúdos propostos pelo livro didático e apresentou em sala de aula os materiais que ele próprio seleciona. Dentro de sua prática docente,

buscou estabelecer relações com o contexto político e social da atualidade, apesar de definir claramente as balizas temporais e geográficas dos regimes fascistas apresentados. Perguntas realizadas pelo professor aos estudantes, a exemplo de: “Como tal partido ou líder chegou ao poder?”; “Como foi esse processo?” destacam o caráter processual dos fenômenos históricos, e se conectam com perspectivas vistas dentro da Academia a respeito de uma das formas possíveis de se entender e se ensinar História.

Assim, em uma das aulas, o docente trouxe um texto historiográfico de forma adaptada e uma série de imagens que traziam propagandas da época do fascismo italiano e do regime nazista. Acompanhado desses materiais, havia perguntas para serem respondidas e entregues pelos estudantes, assim como a proposta de análise das imagens e o levantamento de uma propaganda política atual. Tais atividades confluem com a proposta das outras aulas em estabelecer relações entre os contextos históricos dos tempos pretéritos e as conjunturas políticas atuais. Para tal, o professor fez uso de documentos visuais para chamar a atenção dos alunos e problematizar as visões construídas dentro dos governos fascistas em relação às minorias sociais como judeus, negros e ciganos.

Desse modo, ao levantar as percepções e análises dos estudantes a respeito dessa temática, o docente também incentivou os alunos a construir seus conhecimentos de forma autônoma e seguindo caminhos que estes achassem mais convenientes (por meio da internet, da consulta ao livro didático, entre outras possibilidades). Tendo essas atividades como um método de avaliação, houve um estímulo ao debate dentro de sala de aula através da participação dos estudantes nas discussões, os auxiliando a construir suas próprias consciências históricas.

Em oportunidades de diálogo com esse professor, ele também destacou as complexidades envolvendo as realidades das escolas públicas no Estado de São Paulo, a exemplo das próprias condições de vulnerabilidade social dos alunos, a formação precária dos professores, além de casos de violências simbólicas, mas também físicas dentro da escola. Nessa direção, tal docente buscou construir um olhar de empatia com os estudantes, entendendo o cansaço e o desinteresse pela carga extensiva de aulas e atividades. Atrelado a essa postura, ele entende que os objetivos das duas “Histórias” são distintos, levando em consideração que são necessárias diferentes abordagens em relação à linguagem empregada, uma conexão mais ampla com o cotidiano dos alunos, além de propiciar um sentido dos fatos históricos de acordo com suas concepções de mundo e de sociedade.

Assim, esse professor, mesmo que não formado inicialmente em História, parece compreender a relevância de diálogos entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes escolares. No entanto, também reconheceu que tal exercício depende também das vivências e das posturas dos docentes, principalmente, no que diz respeito a sua formação acadêmica e preparação para as práticas pedagógicas.

Portanto, pôde-se observar que o tempo de experiência juntamente com as vivências dos professores, enquanto indivíduos e profissionais, influenciam fortemente suas práticas docentes e os modos como entendem os conhecimentos apresentados em sala de aula e aqueles apreendidos nos contextos acadêmicos. Isto posto, em diálogos com os profissionais destacou-se a relevância de fatores coletivos e estruturais presentes no trabalho do professor. As realidades da Educação Básica pública se

mostram complexas, sendo os propósitos do ensino de História dentro do Ensino Médio distintos daqueles existentes na formação superior. Há tentativas e projetos para que ambas as “Histórias” se conectem, especialmente, no que tange às relações estabelecidas com as conjunturas atuais. Porém, para além de uma resposta simplista se há ou não conhecimento acadêmico dentro das salas de aula, devemos também considerar outros fatores sociais e políticos como a desvalorização da profissão docente, as condições socioeconômicas dos estudantes e de outros membros da comunidade escolar, entre diversos outros que se manifestam nos múltiplos cenários das escolas públicas brasileiras.

Como destacado por Rodrigo Nunes (2018, pp. 65 e 66), essa divisão entre ambas as esferas do fazer docente (teoria e prática) só reforça uma determinada concepção de conhecimento científico e, por conseguinte, do conhecimento presente dentro das escolas:

Fica evidente, diante da discussão apresentada, o quanto a prática pedagógica do professor reflexivo se limita a produção e reprodução do conhecimento tácito, cotidiano, por enfatizar que a prática deve se sobrepor à teoria dada a priori. Neste caminho, tal perspectiva além de reforçar a dicotomia entre teoria e prática, enfatizando a prática e relegando a teoria, cria a existência de uma subordinação do conhecimento teórico em relação ao conhecimento prático.

Tal separação entre teoria e prática se mostra, então, ineficiente e geradora de impasses para os próprios profissionais da educação, já que os mesmos não conseguem estabelecer as relações entre essas duas esferas, de forma a contribuir para seu trabalho docente. Essa defasagem também se mostra pela própria trajetória formativa dos professores dentro dos cursos de licenciatura, como ressaltado por Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000, pp. 231) ao reproduzirem uma das falas de um professor entrevistado por eles: “[...] Quando você coloca o pé numa sala de aula com 25 crianças, as disciplinas que você cursou estão longe demais”. Tal constatação também se faz presente em Cunha e Cardôzo (2011, pp. 147):

Paradoxalmente, entre as principais dificuldades enfrentadas ao longo da formação inicial, encontradas nas narrativas, podemos mencionar a dicotomia percebida pelos professores entre teoria e prática – um dos maiores desafios dos cursos de licenciatura.

Por isso, para além da aquisição de conhecimentos acadêmicos referentes à disciplina de formação, os cursos de licenciatura poderiam trabalhar com outras temáticas relacionadas com o fazer docente, a exemplo das muitas decisões que devem ser tomadas pelo professor e que ultrapassam e muito o que lhe foi mostrado dentro da universidade. Além disso, propiciar a reflexão em torno do próprio fazer pedagógico dentro do âmbito do Ensino de História, pode auxiliar esses profissionais a se compreenderem enquanto atores sociais inseridos em processos mais amplos de aprimoramento e autoconhecimento constante:

Esse pensar crítico sobre a prática liga-se à concepção que considera o professor como ser em permanente construção, de maneira que a incorporação da teoria e da prática deve

estar de tal forma relacionada, que uma não tem efeito sem a outra, sob o risco da teoria se tornar discurso vazio e a prática, ativismo sem fundamento, caso ache-se isolada uma da outra. (MACIEL, 2018, pp. 44).

Desse modo, entendemos que o conhecimento histórico ancorado nas produções historiográficas e o saber histórico existente nas salas de aula no Ensino Básico permanecem independentes e relevantes dentro de seus campos de atuação. Cada um possui suas próprias particularidades e objetivos; evidenciados, como colocado, em suas próprias trajetórias históricas. Ao contrário do que possa inicialmente parecer, o Ensino de História não possui uma relação de exclusividade ou obrigatoriedade com a História Acadêmica, e justamente por isso não desenvolve um saber escolar análogo ao saber acadêmico da Historiografia, a ciência de referência.

O Ensino Básico é determinado, com efeito, pelas disposições e contextos que se imbricam em seu planejamento e concretização. Em primeiro lugar, destaca-se o contexto político-institucional e a legislação educacional em vigor. Em sequência, aparecem as condições específicas das unidades escolares, cada qual com suas próprias acepções e regulamentações locais, que obedecem a aspectos de diferentes necessidades e propósitos. E por fim, destaca-se a presença das jornadas pessoais e formativas dos professores e demais profissionais da Educação. Longe de esgotar o assunto aqui tratado, espera-se que tais discussões possam ser úteis para os docentes dentro de suas reflexões sobre o seu fazer profissional, entendendo que tais debates podem auxiliar em sua perspectiva sobre a teoria do Ensino História, o qual é o arcabouço de que os mesmos se utilizarão para fundamentar sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas considerações expostas anteriormente, foi possível observar os diferentes usos do conhecimento histórico nas salas de aula, compreendendo as múltiplas redes e relações que complexificam o Ensino de História presente na sociedade brasileira atual. Longe do objetivo de realizar julgamentos ou apontamentos de valor perante às práticas docentes relatadas aqui, enfatizamos a importância da existência da variedade de estratégias e metodologias pedagógicas empregadas no Ensino de História, já que essas diferenças engrandecem o campo historiográfico em torno de tal tema e a construção das aprendizagens dentro da educação brasileira.

Pode-se observar também a permanência de uma antiga e consolidada dicotomia entre teoria e prática do que é ser professor dentro das experiências docentes atuais. Para tanto, o exercício do fazer docente necessita ser reflexivo e crítico perante não só a realidade profissional, mas também a própria realidade do mundo à sua volta e da sociedade em que o mesmo está inserido (MEDEIROS, CABRAL, 2006). Sendo uma profissão essencialmente intelectual e intensamente ligada à concepção do que é o conhecimento, o trabalho do professor também é refletir sobre si próprio e também sobre sua própria atuação dentro da realidade. Especialmente no que tange à profissão do professor de História e do historiador, é essencial que essa reflexão crítica sobre a sociedade e sobre o seu fazer docente se faça

presente em seu cotidiano profissional. Assim como a produção acadêmica vem se debruçando mais sobre o tema do ensino de História (FONSECA, SILVA, 2010), o professor de História também pode se apropriar de tais discussões teóricas, incluindo-as em suas aulas e propostas pedagógicas.

Ao entender seus espaços de atuação e as possibilidades de exercício da sua agência histórica de forma realista e não romantizada, os profissionais da História podem estabelecer relações mais orgânicas entre as considerações teóricas e os métodos práticos em torno da construção da consciência histórica pelos estudantes da educação básica. Em tempos de difusão de informações falsas e descredibilização da História enquanto ciência, cabe também aos professores dentro das salas de aula realizarem seu trabalho em prol da construção da cidadania e da valorização da História como ferramenta de mudança social.

Portanto, a partir das observações aqui realizadas é possível concluir que a ideia do que é ser professor e o que é de fato ser professor dentro da realidade contemporânea não podem ser aspectos separados dentro da formação universitária e também da própria construção da prática docente. Tal fragmentação se torna prejudicial para novos e já experientes profissionais, os quais se deparam com as discrepâncias entre uma esfera e outra. Por isso, é central que a construção do ser professor se mostre como algo constante, processual e que não se diverge das discussões do curso de formação.

Encerramos com o pressuposto de que a educação, em especial o Ensino de História, pode ser ferramenta para aquilo que Paulo Freire (2025, pp. 102) nos chama atenção do intuito principal do processo educativo: “[A educação], como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básicos. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Orgs). **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: 6ª edição. Contexto, 2010, pp.37-48.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 2a ed. São Paulo: Córtez, 2008, 408 pp.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **ESTUDOS AVANÇADOS**, nº32 (93), pp. 127 - 149, 2018.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**: Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. O trabalho do professor: paradigmas, estigmas e

enigmas. In: **Antropolíticas da Educação**. 3a edição São Paulo: Képos, 2019, pp. 123 - 136. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/318> Acesso em 13. ago. 2022

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: PAZ E TERRA. 25a Edição. Coleção Leitura, 2002, 76 pp. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> acesso 10 out. 2024.

_____. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA. 92a Edição, 2025. 256p.

FONSECA, Selva G; SILVA, Marcos A. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

GUIMARÃES, Selva Fonseca. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 4ª edição. Campinas, SP : Papyrus, 2005, 255p.

_____. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, pp. 149 - 173.

_____. **Ensino de História e Cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2018, 336p.

LAUTIER, N. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15348>. Acesso 6 mar. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Capítulo 1: Prática educativa, pedagogia e didática. In: **Didática**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013, pp. 13 - 31.

MACIEL, João Paulo Santana. HISTÓRIA DE VIDA E AUTOBIOGRAFIA COMO PRÁTICA DE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In: _____. **HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Universidade Federal do Tocantins), 2018, pp. 25-49.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à

prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 15 abr. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria F:C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

NUNES, Rodrigo Lima. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE SER PROFESSOR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A ÓTICA DA RACIONALIDADE TÉCNICA, DO PARADIGMA DA PRÁTICA REFLEXIVA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. **REVISTA SABER ACADÊMICO** N° 25, ISSN 1980-5950, pp. 58-72, 2018.

PINSKY, JAIME; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Orgs). **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: 6ª edição. Contexto, 2010, pp. 17 - 36

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000, pp. 209 - 244. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 20 abr. 2023.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: DESAFIOS DA GESTÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EMANCIPADORA

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT AND LIBERATORY EDUCATION: MANAGEMENT CHALLENGES IN BUILDING AN EMANCIPATORY SCHOOL



DEBORA SANTOS BALDOVINOTTI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhembi Morumbi (2006); Especialista em Gestão Pública pela Faculdade UNIVESP (2015); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF João Gualberto De Amaral Carvalho.

RESUMO

Este artigo analisa a importância da gestão escolar democrática na construção de uma educação libertadora, fundamentada na participação, no diálogo e na formação crítica dos estudantes. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, tem como base as contribuições de Paulo Freire, especialmente nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, além de autores como Libâneo, Paro, Lück, Gadotti, Giroux e Apple. A análise evidencia que a gestão democrática fortalece a participação da comunidade escolar, valoriza o trabalho coletivo e contribui para uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com a transformação social. Também aponta desafios, como a superação de práticas burocráticas e autoritárias, o fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico e a aproximação entre escola, família e comunidade. Conclui-se que a gestão escolar democrática é fundamental para promover uma educação voltada à formação cidadã, à autonomia dos sujeitos e à construção de uma escola pública participativa e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática; Educação Libertadora; Paulo Freire; Participação; Formação Crítica.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of democratic school management in the construction of a liberating education, based on participation, dialogue and critical training of students. The research, of a qualitative and bibliographic nature, is based on the contributions of Paulo Freire, especially in the works *Pedagogy of the Oppressed* and *Pedagogy of Autonomy*, as well as authors such as Libâneo, Paro, Lück, Gadotti, Giroux and Apple. The analysis shows that democratic management strengthens the participation of the school community, values collective work and contributes to a more inclusive, critical education committed to social transformation. It also points out challenges, such as overcoming bureaucratic and authoritarian practices, strengthening the Political-Pedagogical Project and bringing school, family and community closer together. It is concluded that democratic school management is fundamental to promoting education aimed at citizenship training, the autonomy of subjects and the construction of a participatory and socially committed public school.

Keywords: Democratic School Management; Liberating Education; Paulo Freire; Participation; Critical Training.

INTRODUÇÃO

Falar sobre gestão escolar na atualidade vai muito além de tratar da organização administrativa da escola. Significa compreender que a instituição tem um papel essencial na formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de transformar a realidade em que vivem. Nesse contexto, o gestor escolar deixa de ser apenas um administrador e passa a atuar como um líder que promove o diálogo, a participação e o fortalecimento das relações entre escola e comunidade.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceram a gestão democrática como um dos princípios da educação pública brasileira. No entanto, transformar esse princípio em prática ainda é um grande desafio, já que muitas escolas mantêm estruturas centralizadoras e pouco participativas.

A gestão democrática propõe justamente o contrário: decisões compartilhadas, valorização do trabalho coletivo, participação de professores, estudantes, famílias e funcionários, além do fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de construção coletiva. Estudos de Paro (2015) e Lück (2009) mostram que escolas com gestão participativa tendem a desenvolver ambientes mais colaborativos e práticas pedagógicas mais significativas.

Essa concepção está diretamente relacionada ao pensamento de Paulo Freire. Para o autor, educar não é apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que educadores e estudantes construam saberes de forma crítica e participativa. Em oposição à chamada "educação bancária", Freire (1987; 2015) defende uma educação baseada no diálogo, na autonomia e na reflexão sobre a realidade, reconhecendo todos os envolvidos como sujeitos do processo educativo.

Nesse cenário, o gestor escolar exerce um papel fundamental ao incentivar a participação, fortalecer o trabalho coletivo, promover a formação continuada dos profissionais e aproximar a escola da comunidade. Conforme destaca Lück (2009), liderar democraticamente significa mobilizar pessoas em torno de objetivos comuns, favorecendo o desenvolvimento da instituição e da aprendizagem.

Além disso, a escola desempenha uma importante função social. Mais do que ensinar conteúdos, ela deve contribuir para a formação cidadã, o respeito à diversidade, a inclusão e a redução das desigualdades. Como defendem Apple (2011) e Giroux (1997), a educação pode tanto reproduzir quanto transformar a realidade social, dependendo das práticas e concepções que orientam o trabalho escolar.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os desafios da gestão escolar democrática sob a perspectiva da educação libertadora, destacando a importância do gestor como líder pedagógico comprometido com a participação, a autonomia e a construção de uma escola pública mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A escola desempenha um papel essencial na formação das pessoas e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além de transmitir conhecimentos, ela contribui para o desenvolvimento de valores, da cidadania e da capacidade crítica dos estudantes. Sua função social, portanto, vai além do ensino de conteúdos, envolvendo a formação integral dos indivíduos e a promoção da inclusão e da participação social.

Para que essa missão seja cumprida, a gestão escolar exerce um papel fundamental. Mais do que organizar aspectos administrativos, cabe ao gestor criar condições para que o trabalho pedagógico aconteça de forma colaborativa, participativa e voltada à aprendizagem. Como destaca Libâneo (2018), a gestão escolar integra pessoas, recursos e objetivos em torno de um projeto educativo comprometido com a qualidade da educação.

Essa concepção rompe com modelos tradicionais de administração, marcados pela centralização das decisões. Durante muito tempo, a escola foi organizada de forma hierárquica, com pouca participação de professores, estudantes e famílias. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) passaram a reconhecer a gestão democrática como princípio da educação pública, reforçando a importância da participação coletiva nas decisões escolares.

Nesse sentido, a gestão democrática não se resume à eleição de diretores ou à existência de conselhos escolares. Ela pressupõe diálogo, corresponsabilidade e participação efetiva de todos os que fazem parte da comunidade escolar. Para Paro (2015), a democratização da escola só acontece quando professores, funcionários, estudantes e famílias têm voz e participam das decisões que orientam a vida da instituição.

Assim, o gestor deixa de ser apenas um administrador para atuar como líder pedagógico e articulador das relações humanas. Sua função é promover o diálogo, fortalecer o trabalho em equipe, mediar conflitos e criar um ambiente de confiança e cooperação. Lück (2009) ressalta que liderar uma escola significa mobilizar pessoas em torno de objetivos comuns, valorizando o compromisso coletivo e o desenvolvimento da instituição.

Outro elemento indispensável nesse processo é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Mais do que um documento exigido pela legislação, o PPP expressa a identidade da escola, seus objetivos e a forma como pretende desenvolver seu trabalho. Conforme afirma Veiga (2013), sua construção deve ser coletiva, pois isso fortalece a autonomia da escola, amplia o sentimento de pertencimento e favorece o compromisso de toda a comunidade com a qualidade da educação.

Apesar dos avanços legais, a efetivação da gestão democrática ainda enfrenta desafios. Muitas escolas convivem com práticas centralizadoras, baixa participação das famílias, excesso de demandas administrativas e dificuldades para promover uma gestão verdadeiramente participativa. Além disso, questões como inclusão, evasão escolar, violência, saúde mental e desigualdades sociais tornam o cotidiano escolar cada vez mais complexo.

Diante dessa realidade, a liderança do gestor torna-se ainda mais importante. Cabe a ele incentivar a formação continuada dos profissionais, acompanhar o desenvolvimento pedagógico, fortalecer a participação da comunidade e criar condições para que todos se sintam responsáveis pelo processo educativo.

Como afirma Gadotti (2000), a escola deve ser um espaço de formação cidadã, preparando os estudantes não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a participação consciente na sociedade. Para isso, é necessário que a gestão escolar esteja comprometida com valores como diálogo, respeito à diversidade, inclusão e justiça social.

Dessa forma, a gestão democrática contribui para transformar a escola em um ambiente mais participativo, acolhedor e comprometido com a aprendizagem e a formação humana. Essa perspectiva aproxima-se da proposta de Paulo Freire, para quem educar é um ato de diálogo, participação e transformação social. Assim, uma gestão inspirada nesses princípios fortalece a construção de uma escola capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade.

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO LIBERTADORA: O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EMANCIPADORA

Pensar a gestão escolar a partir da educação libertadora significa compreender a escola como um espaço de formação humana, diálogo e transformação social. Nessa perspectiva, o gestor deixa de exercer apenas funções administrativas e passa a atuar como líder pedagógico, responsável por criar condições para uma educação que valorize a participação, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico.

As contribuições de Paulo Freire são fundamentais para essa compreensão. Ao criticar a chamada "educação bancária", em que o conhecimento é apenas transmitido aos estudantes, Freire (1987) propõe uma educação baseada no diálogo, na reflexão e na construção coletiva do conhecimento. Para o autor, ensinar não significa transferir saberes prontos, mas criar oportunidades para que educadores e estudantes aprendam juntos, relacionando o conhecimento à realidade em que vivem (FREIRE, 2015).

Essa visão amplia o papel da gestão escolar. Se educar é um ato político, como afirma Freire, a gestão também o é. As decisões tomadas pela equipe gestora influenciam diretamente o currículo, as práticas pedagógicas, a formação dos professores, a relação com as famílias e a construção da identidade da escola. Cabe ao gestor criar um ambiente em que todos os sujeitos se sintam respeitados, ouvidos e participantes do processo educativo.

Esse compromisso torna-se ainda mais importante diante da diversidade presente nas escolas públicas brasileiras. Os estudantes trazem diferentes histórias, culturas e experiências, muitas vezes marcadas por desigualdades sociais. Reconhecer essas diferenças e transformá-las em oportunidades de aprendizagem é um dos desafios da gestão democrática. Para Freire (1987), uma educação libertadora rompe com a "cultura do silêncio" ao dar voz aos estudantes e reconhecer seus conhecimentos e vivências como parte do processo educativo.

As reflexões de Henry Giroux (1997) reforçam essa perspectiva ao afirmar que a escola não é um espaço neutro. Ela pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para sua superação. Por isso, a gestão escolar precisa estar comprometida com um projeto educativo que incentive o pensamento crítico, a participação e a formação cidadã.

Da mesma forma, Michael Apple (2011) destaca que as práticas escolares, os currículos e as formas de organização da escola refletem escolhas sociais e políticas. Quando a escola promove o diálogo, valoriza diferentes formas de conhecimento e amplia a participação da comunidade, fortalece a democracia e contribui para uma sociedade mais justa.

Outro conceito importante da pedagogia freireana é a práxis, entendida como a união entre reflexão e ação. Para Freire (1987), refletir sem agir pouco transforma a realidade, enquanto agir sem refletir leva

a práticas pouco conscientes. Na gestão escolar, isso significa planejar, avaliar e reorganizar continuamente as ações da escola, sempre de forma coletiva e voltada às necessidades da comunidade.

Esse princípio também orienta a formação continuada dos professores. Uma gestão comprometida com a educação libertadora investe em momentos de estudo, troca de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica. Como destaca Ira Shor (1997), ensinar criticamente é estimular a curiosidade, o questionamento e a construção coletiva do conhecimento, e cabe ao gestor criar condições para que esse trabalho aconteça.

O diálogo ocupa lugar central nesse processo. Para Freire (2015), dialogar é reconhecer o outro como sujeito de direitos e de saberes. Na escola, isso se traduz em espaços de participação efetiva, como conselhos escolares, grêmios estudantis, assembleias, reuniões pedagógicas e momentos de escuta da comunidade. Mais do que consultar opiniões, a gestão democrática busca compartilhar decisões e fortalecer a corresponsabilidade de todos pelos rumos da escola.

Entretanto, esse ainda é um desafio para muitas instituições, que mantêm práticas centralizadoras e pouco participativas. Como afirma Paro (2015), a gestão democrática só se concretiza quando o poder é realmente compartilhado e a participação influencia as decisões pedagógicas, administrativas e organizacionais da escola.

Outro compromisso da gestão democrática é promover a inclusão e valorizar a diversidade. Em uma sociedade marcada por diferenças sociais, culturais e econômicas, a escola deve garantir que todos os estudantes tenham oportunidades de aprender e participar. Isso exige práticas que respeitem as diferenças, combatam preconceitos e fortaleçam uma cultura baseada nos direitos humanos, na equidade e no respeito à dignidade de cada pessoa.

Assim, a educação libertadora oferece importantes fundamentos para repensar a gestão escolar. Inspirado pelos princípios de Paulo Freire, o gestor deixa de ser apenas administrador para atuar como líder pedagógico, mediador do diálogo e articulador de processos democráticos. Ao fortalecer a participação, o trabalho coletivo e a reflexão crítica, contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a formação de cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A gestão escolar contemporânea vai muito além da organização administrativa da escola. Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, mudanças tecnológicas e constantes transformações nas políticas educacionais, o gestor precisa conciliar responsabilidades pedagógicas, administrativas e humanas. Seu principal desafio é criar condições para que a escola cumpra sua função social: formar cidadãos críticos, participativos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

Nesse contexto, a gestão democrática não deve ser entendida apenas como uma exigência prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Trata-se de uma forma de organizar a escola baseada no diálogo, na participação e na construção coletiva das decisões. Mais do que administrar recursos, o gestor é responsável por fortalecer uma cultura de colaboração e garantir que todos os segmentos da comunidade escolar participem da vida da instituição.

Paulo Freire (2015) afirma que toda educação é um ato político. Isso significa que as decisões tomadas pela gestão influenciam diretamente o currículo, as práticas pedagógicas e a formação dos estudantes. Assim, um dos maiores desafios da escola é superar modelos tradicionais de administração, marcados pela centralização das decisões e pelo excesso de burocracia.

Embora a legislação brasileira tenha ampliado os espaços de participação, muitas escolas ainda mantêm práticas pouco democráticas. Em diversos casos, professores, estudantes e famílias participam apenas de forma consultiva, sem influência efetiva nas decisões da escola. Como destaca Paro (2015), democratizar a gestão significa compartilhar o poder e reconhecer todos os integrantes da comunidade escolar como corresponsáveis pelo projeto educativo.

Nesse cenário, o gestor exerce um papel essencial como articulador das relações dentro da escola. Sua liderança deve incentivar o trabalho coletivo, promover espaços permanentes de escuta e fortalecer uma cultura baseada na confiança, no respeito e na corresponsabilidade. Liderar democraticamente é mobilizar pessoas em torno de objetivos comuns, valorizando a participação e o compromisso com a aprendizagem.

Outro desafio importante é ampliar a participação das famílias e da comunidade escolar. Ainda é comum que a presença dos responsáveis esteja limitada a reuniões ou à resolução de questões disciplinares. Entretanto, uma gestão democrática busca envolver a comunidade em todas as etapas da vida escolar, desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico até a definição das prioridades da instituição. Como ressalta Lück (2009), relações baseadas no diálogo e na transparência fortalecem a confiança entre escola e comunidade e favorecem melhores resultados educacionais.

Também merece destaque a liderança pedagógica do gestor. Sua atuação não deve se restringir às questões administrativas, mas incluir o acompanhamento do trabalho docente, a promoção da formação continuada e a busca por estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Para Libâneo (2018), a principal função da gestão escolar é criar condições para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma articulada e com qualidade.

Na prática, esse trabalho enfrenta obstáculos como a sobrecarga administrativa, a escassez de recursos e as frequentes mudanças nas políticas públicas. Essas demandas acabam reduzindo o tempo destinado ao acompanhamento pedagógico, reforçando a necessidade de reorganizar as prioridades da gestão para que os aspectos administrativos estejam a serviço da aprendizagem.

A formação continuada dos profissionais também representa um desafio permanente. Para Freire (2015), ensinar exige pesquisa, reflexão e disposição para aprender continuamente. Cabe ao gestor promover momentos de estudo, troca de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica, fortalecendo uma cultura de aprendizagem coletiva e desenvolvimento profissional.

Outro compromisso da gestão democrática é garantir uma escola inclusiva. A diversidade presente nas salas de aula exige práticas que assegurem o direito de aprender a todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades. Promover inclusão significa ir além do acesso à escola, eliminando barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais e construindo um ambiente acolhedor e equitativo.

A utilização das avaliações educacionais também exige equilíbrio. Embora os indicadores de desempenho sejam importantes para orientar o planejamento, eles não podem ser o único parâmetro da qualidade da educação. Na perspectiva da educação libertadora, a avaliação deve servir como instrumento de reflexão, acompanhamento e melhoria das práticas pedagógicas, considerando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse processo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ocupa lugar central. Mais do que um documento institucional, ele expressa a identidade da escola e orienta suas ações. Conforme afirma Veiga (2013), o PPP precisa ser construído e constantemente revisado de forma coletiva, para que reflita as necessidades da comunidade escolar e fortaleça a autonomia da instituição.

Essa dinâmica aproxima-se do conceito de práxis defendido por Paulo Freire, que integra reflexão e ação na busca pela transformação da realidade. Planejar, agir, avaliar e replanejar coletivamente são

movimentos fundamentais para uma gestão comprometida com uma educação democrática e emancipadora.

Assim, os desafios da gestão escolar não se limitam às questões administrativas. Eles envolvem a construção de uma cultura participativa, o fortalecimento da liderança pedagógica, a valorização da formação continuada, a promoção da inclusão e o compromisso com a aprendizagem de todos. Ao enfrentar esses desafios por meio do diálogo, da participação e da ação coletiva, a gestão democrática contribui para consolidar uma escola pública mais inclusiva, crítica e comprometida com a formação cidadã e a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo mostrou que a gestão escolar democrática vai além da organização administrativa da escola. Ela envolve a construção de um ambiente participativo, no qual gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais compartilham responsabilidades e trabalham em favor de uma educação de qualidade. Nesse processo, o gestor assume um papel essencial ao articular pessoas, fortalecer o diálogo e criar condições para que o trabalho pedagógico aconteça de forma colaborativa.

As contribuições de Paulo Freire evidenciam que a educação deve promover o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da participação dos estudantes. Ao defender uma educação baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, o autor rompe com a ideia de ensino centrado apenas na transmissão de conteúdos e reforça a importância da escola como espaço de formação cidadã.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que consolidar uma gestão democrática ainda é um desafio para muitas escolas. Apesar dos avanços garantidos pela legislação educacional brasileira, práticas centralizadoras continuam presentes no cotidiano de diversas instituições, limitando a participação da comunidade escolar nos processos de decisão. Isso demonstra que a democratização da escola depende menos da existência de normas e mais da construção de relações baseadas na confiança, no diálogo e na corresponsabilidade.

Nesse sentido, as contribuições de Paro, Lück, Libâneo e Gadotti reforçam que a gestão democrática exige participação efetiva, liderança compartilhada e compromisso com a aprendizagem. Da mesma forma, Giroux e Apple lembram que a escola não é neutra: ela pode contribuir para reproduzir desigualdades ou para enfrentá-las, dependendo das escolhas pedagógicas e da forma como organiza seu trabalho.

Outro aspecto importante destacado nesta pesquisa foi o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Quando elaborado com a participação da comunidade escolar, ele deixa de ser apenas um documento formal e passa a orientar as ações da escola, fortalecendo sua identidade e seus objetivos educativos.

Também ficou evidente que a formação continuada dos profissionais é indispensável para que a gestão democrática se fortaleça. Cabe ao gestor criar espaços de estudo, reflexão e troca de experiências, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais participativas, inclusivas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Ao mesmo tempo, os gestores convivem diariamente com diferentes desafios, como demandas administrativas, limitações de recursos, inclusão, diversidade e as mudanças constantes na sociedade. Diante desse cenário, torna-se fundamental manter o foco no trabalho pedagógico, garantindo que as ações administrativas estejam sempre voltadas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, este estudo reafirma a atualidade do pensamento de Paulo Freire para a gestão escolar. Seus princípios continuam oferecendo importantes referências para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação humana. Mais do que administrar uma instituição, cabe ao gestor criar condições para que a escola seja um espaço de diálogo, participação e aprendizagem, formando cidadãos capazes de compreender a realidade, atuar de forma crítica e contribuir para uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 7. Ed. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 1997.

FREITAS, A.L. Conscientização. In: REDIN, E; STRECK, D.R. ZITKOSKI, J.J.

(Org.). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro: 2015.

APPLE, M. W; AU, W.; GANDIN, L. A .O Mapeamento da Educação Crítica.

In: APPLE, M. W; AU, W.; GANDIN, L. A (Org.). Educação crítica: análise

internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PATH TO VALUING DIVERSITY



DILMARA COSTA DE JESUS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicid (2023); Professora de Educação Infantil – CEI Parque Cocaia – Prefeitura de São Paulo

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a participação da cultura afro-brasileira na sala de aula, visando à valorização da diversidade na Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que a herança africana constitui um pilar na formação da identidade nacional brasileira, manifestando-se na música, na dança, na culinária, na religiosidade, na arte e na linguagem. Com base na Lei nº 10.639/03, defende-se que a inclusão dessa temática desde a primeira infância contribui para o fortalecimento da autoestima de crianças negras, para o combate ao racismo e para a formação de valores como respeito, empatia e pertencimento. O texto apresenta aspectos históricos, sociais e pedagógicos da cultura afro-brasileira, bem como estratégias para sua inserção na rotina da creche. Conclui-se que trabalhar essa cultura de forma contínua e respeitosa é um compromisso ético-político da escola com a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Palavras-chave: cultura afro-brasileira; educação infantil; diversidade; Lei 10.639/03; identidade.

ABSTRACT

This article aims to discuss the role of Afro-Brazilian culture in the classroom, seeking to value diversity in early childhood education. It is grounded in the understanding that African heritage constitutes a pillar of Brazilian national identity, manifesting itself in music, dance, cuisine, religious practices, art, and language. Based on Law No. 10.639/03, the article argues that incorporating this subject matter from early childhood contributes to strengthening the self-esteem of Black children, combating racism, and fostering values such as respect, empathy, and a sense of belonging. The text presents historical, social, and pedagogical aspects of Afro-Brazilian culture, as well as strategies for integrating it into the daily routine of daycare centers. It concludes that engaging with this culture in a continuous and respectful manner represents an ethical-political commitment by the school toward building a more just and equitable society.

Keywords: Afro-Brazilian culture; early childhood education; diversity; Law 10.639/03; identity.

INTRODUÇÃO

A cultura afro-brasileira é uma expressão da rica diversidade cultural do Brasil. É fruto de processos históricos de resistência, ressignificação e integração de diferentes matrizes culturais. Com a chegada de milhões de africanos ao Brasil durante o período colonial, em decorrência do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, povos de diversas etnias africanas trouxeram consigo línguas, crenças, saberes, práticas religiosas e artísticas e formas de organização social que se mesclaram a elementos da cultura indígena e europeia.

Esse encontro de culturas não ocorreu de forma pacífica, mas foi marcado por opressão, imposição de poder e violência, bem como por resistência, o que resultou em uma identidade cultural brasileira plural, marcada pela presença africana (PRANDI, 2000; MUNANGA, 2006).

Segundo Kabengele Munanga (2015), a contribuição africana não pode ser vista como mero acréscimo à formação nacional, mas como elemento estruturante da cultura brasileira. Isso significa que práticas cotidianas, festividades, religiosidades e linguagens artísticas que hoje compõem a identidade do país têm raízes profundas na herança africana. A culinária, a música, as danças, as festas populares e as manifestações religiosas afro-brasileiras tornaram-se parte constitutiva do que se entende por “brasilidade” (LODY, 2011).

Nesse sentido, compreender a cultura afro-brasileira significa também reconhecer os processos de resistência que permitiram sua preservação frente às tentativas de apagamento e de discriminação histórica. O samba, o candomblé, a capoeira, as congadas e os maracatus são exemplos de práticas que resistiram às perseguições e hoje são símbolos de afirmação identitária e patrimônio cultural imaterial do Brasil (IPHAN, 2004).

O Ministério da Educação propôs alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei nº

11.645, de 10 de março de 2008. Essa lei inclui, no currículo oficial das escolas públicas e privadas da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Sendo necessária a abordagem da formação da população brasileira por meio desses dois grupos étnicos, da história da África e dos africanos, das lutas dos povos indígenas e africanos e das contribuições desses povos nos aspectos sociais, econômicos e políticos nacionais.

Portanto, torna-se vital que o educador amplie seu repertório e abranja esse tema em sala de aula, com a devida consideração e seriedade com que deve ser tratado. Mais do que um cumprimento de lei, esse trabalho pedagógico é um compromisso humano e antirracista. A diversidade social e cultural está na formação nacional do Brasil, nas nossas raízes como sociedade e naquilo que já faz parte do nosso cotidiano. Trabalhar essa diversidade nas escolas é indispensável e urgente.

Como abordado, daremos ênfase, neste artigo, à temática afro-brasileira na educação infantil. A análise da cultura afro-brasileira deve considerar pelo menos cinco aspectos fundamentais: a religiosidade, a música e a dança, a culinária, as práticas corporais e esportivas, e as contribuições linguísticas. Esses elementos não apenas revelam a diversidade de influências africanas no território brasileiro, mas também demonstram como as populações negras construíram formas de resistência, reinventando tradições e marcando profundamente a identidade cultural do país (SODRÉ, 1988; SILVA, 2010).

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

MÚSICA E DANÇA: LINGUAGENS DE MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

A arte é uma expressão humana que transmite sentimentos, transporta vivências ao longo do tempo e preserva a história. Em todas as formas de arte, o ser humano se expressa e se corresponde com o outro. Isso não se limita a uma única etnia ou povo. Cada grupo, pertencente a uma nação ou a uma localidade menor, usa a arte em suas diversas facetas para contar suas histórias e criar sua identidade.

A música e a dança ocupam lugar central na cultura afro-brasileira. Mais do que entretenimento, são linguagens de memória, de celebração e de luta política. O ritmo, a polirritmia e a corporalidade são marcas herdadas de diferentes povos africanos e reinventadas no Brasil.

Dentre os ritmos e manifestações que fazem parte do nosso cotidiano nacional, está o samba. Ele é reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil e nasceu nas comunidades negras do Rio de Janeiro como uma forma de resistência e de interação social. A congada, encontrada em muitas regiões brasileiras, encena a coroação de Nossa Senhora do Rosário e relaciona fé e arte por meio do teatro e da música. O maracatu, típico de Pernambuco, é um exemplo de manifestação cultural, musical e de dança afro-brasileira. O Maracatu Nação, com seu cortejo real, relembra as coroações dos reis do Congo. E não podemos esquecer da capoeira que combina luta, dança, música e filosofia, constituindo um

exemplo crucial de resistência cultural, reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. (IPHAN, 2004).

Na Educação Infantil, essas manifestações artísticas e culturais podem ser trabalhadas por meio de rodas de samba, brincadeiras cantadas, confecção de instrumentos com materiais recicláveis e contação de histórias que expliquem a origem desses ritmos, sempre de modo respeitoso e dando o devido valor a cada manifestação trabalhada. O livro *Música Africana na Sala de Aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras*, da educadora e pesquisadora Lilian Abreu Sodré, apresenta uma mostra da cultura musical africana. Tais materiais de apoio podem servir de base para o educador ao trabalhar essas manifestações em sala de aula. O objetivo é que a criança sinta a cultura e a veja como parte de sua identidade nacional, e não apenas a conheça de forma teórica e distante.

CULINÁRIA: SABERES ANCESTRAIS À MESA

A culinária afro-brasileira nasce da criatividade, adaptação e resistência. Diante da escassez e da necessidade de usar ingredientes disponíveis, populações africanas e afrodescendentes criaram pratos que hoje são símbolos nacionais.

A feijoada, o vatapá, o acarajé, o caruru, a pamonha e o mungunzá revelam o uso de azeite de dendê, leite de coco, pimentas e técnicas de cozimento que remetem à África Ocidental. Mais do que alimento, esses pratos carregam história. O acarajé, por exemplo, é uma oferenda religiosa e um sustento, comercializado por mulheres negras. As baianas de acarajé são consideradas um Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil desde 2005. (LODY, 2011).

Na creche, trabalhar a culinária afro-brasileira é uma excelente estratégia antirracista e de valorização da diversidade. Esse projeto pode ser realizado por meio de oficinas sensoriais, contação de histórias sobre alimentos, degustação segura e observação participativa no preparo de receitas tradicionais. A criança poderá perceber que grande parte do que conhece como “comida” em sua casa tem origem africana. Um ponto importante é ressaltar o valor cultural dos alimentos, evitando a folclorização ou uma abordagem meramente exótica.

RELIGIOSIDADE, ARTE E ARTESANATO

A religiosidade afro-brasileira é marcada pelo sincretismo e pela resistência. Candomblé e Umbanda são religiões que articulam saberes africanos com elementos do catolicismo e de povos indígenas. Por meio de rituais, cantos, danças e símbolos, estabelece-se uma conexão com os orixás, entendidos como forças da natureza e ancestrais (PRANDI, 2000).

A arte e o artesanato afro-brasileiros possuem estética, espiritualidade e função social. As cores vibrantes, as formas geométricas, os diversos adornos e os objetos de madeira, bambu, palha e cerâmica

revelam saberes que são transmitidos de geração em geração. As bonecas Abayomi, feitas de retalhos e sem cola nem costura, são símbolos de resistência. Eram confeccionadas pelas mães para os seus filhos durante a travessia transatlântica nos navios negreiros.

A primeira infância é o momento mais ideal para combater o racismo e a intolerância religiosa. Impedir que essa erva daninha, tão presente em nossa sociedade, cresça e aprofunde raízes na formação da criança. Ensinar a criança que respeitar o outro e as suas crenças não diminui nem invalida as crenças e os princípios que ela aprendeu em casa, e que todos são dignos de desenvolver e praticar sua fé livremente.

IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

A identidade afro-brasileira se constrói na tensão entre opressão e afirmação. É a capacidade de um povo de manter viva sua memória mesmo diante da escravidão, do racismo e do apagamento.

Falar de identidade na Educação Infantil é garantir que as crianças negras se vejam nas histórias, nas imagens, nas músicas e nos brinquedos da escola. É também garantir que crianças não negras aprendam a reconhecer e respeitar a diversidade como riqueza. Quando a escola valoriza a cultura afro-brasileira, ela diz: “Sua história importa, sua ancestralidade importa”.

O LEGADO DA ESCRAVIDÃO E A RESISTÊNCIA

A escravidão foi um sistema de violência que marcou profundamente o Brasil. Milhões de africanos foram trazidos à força e submetidos a condições desumanas. No entanto, apesar da opressão, houve resistência. Quilombos, irmandades religiosas, revoltas e a manutenção de práticas culturais foram formas de luta pela liberdade e pela dignidade (SANTOS, 2017).

Essa memória de luta precisa estar presente na escola. Não para vitimizar, mas para mostrar a força e a capacidade de reinvenção de um povo.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA HOJE

Atualmente a cultura afro-brasileira está presente em todos os espaços: na música popular, no cinema, na literatura, na moda e na política. É fonte de inspiração e campo de disputa.

Como já abordado, a Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da Educação Básica. Isso inclui a Educação Infantil. A lei representa um avanço legal, mas sua efetivação depende da formação de professores, da produção de materiais e do compromisso político-pedagógico das instituições (BRASIL, 2003).

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a etapa em que se formam as primeiras noções de identidade, de pertencimento e de relação com o outro. É também quando os estereótipos e preconceitos começam a ser internalizados. Por isso, é fundamental que a escola seja um espaço de valorização da diversidade.

Trabalhar a cultura afro-brasileira na creche não é realizar uma “semana da consciência negra”. É incorporar essa perspectiva à rotina, de forma ética, lúdica e respeitosa.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ROTINA

A contação de histórias é um projeto indispensável na Educação Infantil. Sobre a cultura afro-brasileira, pode-se utilizar contos africanos e afro-brasileiros que tragam valores como a coletividade, o respeito aos mais velhos e a relação com a natureza. Autores como Rogério Andrade Barbosa e Cidinha da Silva oferecem boas referências.

Sobre a música e dança, é interessante que as crianças vivenciem ritmos como samba, jongo, afoxé e ciranda, construam instrumentos com sucata, ouçam e aprendam a cantar canções de origem africana ou afro-brasileira e promovam rodas de brincadeiras.

Na arte e no artesanato, pode-se trabalhar com estampas africanas, pintura corporal, confecção de bonecas abayomi e de máscaras inspiradas em diferentes etnias.

Quanto à culinária, sugere-se preparar receitas simples e conversar sobre a origem dos ingredientes e o significado dos alimentos.

Brincadeiras e jogos não podem ser esquecidos. Nestes é interessante resgatar brincadeiras de matriz africana e discutir regras de cooperação.

Também temos a memória e a celebração de datas, como o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, e o 13 de maio, que devem ser lembrados com abordagem crítica, bem como as festas populares, sempre evitando estereótipos.

É fundamental que essas atividades sejam planejadas com intencionalidade, articuladas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e acompanhadas de estudo e formação da equipe.

LITERATURA INFANTIL E REPRESENTATIVIDADE

A literatura é uma potente ferramenta para trabalhar a cultura afro-brasileira. Livros com protagonistas negros ajudam crianças negras a se reconhecerem e crianças não negras a ampliarem seu repertório. É importante escolher obras que não reforcem estereótipos de subalternidade, pobreza ou sofrimento.

Autores como Ana Maria Machado, Júlio Emílio Braz e Conceição Evaristo trazem narrativas potentes. As histórias devem abordar reis e rainhas africanas, inventores, cientistas, artistas e pessoas comuns. A biblioteca da Educação Infantil precisa ter diversidade. Ler é uma forma de viajar e de se encontrar no mundo.

O BRINCAR E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

O brincar é a linguagem da criança. Por meio dele, é possível vivenciar a cultura afro-brasileira de forma significativa. Jogos de matriz africana, como Mancala, Awalé e Yoté, que trabalham a lógica e a cooperação. Brincadeiras de roda, como "Escravos de Jó" e "O Sapo Não Lava o Pé", têm origem e podem ser ressignificadas.

A confecção de brinquedos, como bonecas Abayomi, bilboquê e pião, conecta a criança à história. O faz de conta permite que a criança represente diferentes papéis sociais, inclusive os de personagens negros em posições de poder e liderança. Brincar é um ato político quando garante representatividade.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor é mediador. Precisa conhecer essa temática corretamente para não cair nas armadilhas do racismo recreativo ou da folclorização. Estudar, ler, ouvir e dialogar com a comunidade são caminhos. A postura deve ser de respeito às diferenças religiosas e de compreensão de que a escola é um espaço laico, de conhecimento e de respeito às manifestações culturais.

A formação continuada é essencial. O professor precisa desconstruir seus próprios preconceitos e buscar referências positivas. Participar de cursos, visitar museus, ler literatura negra e conversar com lideranças do movimento negro são atitudes que qualificam a prática pedagógica. Um professor que não se forma repete estereótipos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA

O principal desafio ainda é o silenciamento ou o distanciamento. Muitas escolas trabalham a cultura afro-brasileira apenas em novembro. Às vezes de modo folclórico, estereotipado ou até caricato. Outro desafio é a falta de materiais nas unidades: livros com protagonismo negro, bonecas negras e brinquedos diversos. Além disso, há medo e preconceito por parte de algumas famílias e profissionais.

Como possibilidade, destaca-se a parceria com a comunidade. Convidar mães-de-santo, mestres de capoeira, cozinheiras e artesãos para contarem suas histórias enriquece a prática. Também é possível criar um acervo na escola com livros, cds e objetos que representem a cultura afro-brasileira. A gestão escolar deve garantir tempo no currículo e verba para formação. É um trabalho coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura afro-brasileira está na formação da identidade nacional do Brasil. É parte do nosso alicerce social. Sua influência está presente na música que dançamos, na comida que comemos, nas palavras que usamos e na fé que praticamos. É herança do passado e parte do presente.

No campo da educação, trabalhar essa cultura desde a Educação Infantil é um ato de reparação histórica e de construção de futuro. É oferecer às crianças a oportunidade de reconhecer a riqueza da diversidade e de desenvolver respeito, empatia e solidariedade.

Quando a escola assume o compromisso de trazer a cultura afro-brasileira para o cotidiano, forma cidadãos que compreendem que ser brasileiro é ser múltiplo. Valorizar a diferença é o caminho mais potente para uma sociedade justa. Dessa forma, a cultura afro-brasileira deixa de ser conteúdo e passa a ser uma prática de cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRAZ, Júlio Emílio. **O caçador de histórias**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRAZ, Júlio Emílio. **Princesas negras**. Ilustrações de Rosinha. São Paulo: Global, 2010.

CARVALHO, Lilian Rocha de Abreu Sodré. **Músicas Africanas na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras**. 1. Ed.- São Paulo: Duna Dueto, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Nós, da Guilhermina**. Ilustrações de Bruna Dantas. Rio de Janeiro: A Originária, 2018.

IPHAN. **Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil**. Brasília: IPHAN, 2004.

LODY, Raul. **Culinária Africana no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Do outro lado tinha um jacaré**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Global, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, M. **Cultura Afro-Brasileira: Uma Abordagem Histórica e Cultural**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOS, J. **A Resistência e a Luta dos Africanos e Afro-Brasileiros**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2017.

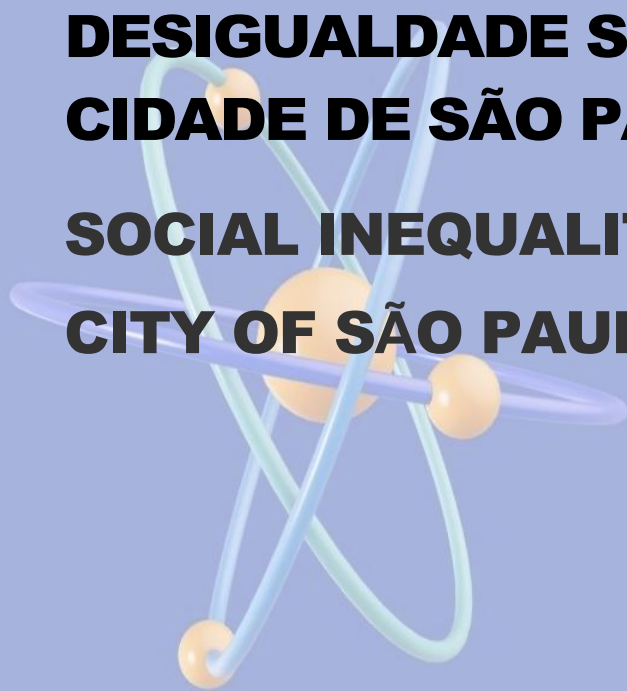
SILVA, N. **A Cultura Afro-Brasileira e a Identidade Nacional**. Revista Brasileira de Estudos Afro-Asiáticos, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **A cultura africana e afro-brasileira na educação**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

DESIGUALDADE SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO

SOCIAL INEQUALITY IN THE CITY OF SÃO PAULO



DOUGLAS ANTÔNIO DOS REIS

Graduação em Artes Visuais pela faculdade Mozarteum de São Paulo (2018); Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela faculdade Casa Branca (2020). Professor de ensino Infantil e Fundamental I no Estado de São Paulo.

RESUMO

A distribuição de renda é um dos fatores que contribuem para o aumento das desigualdades sociais no mundo todo. Na cidade de São Paulo não é diferente. Questões como escolaridade, cor de pele, gênero e opção sexual aprofundam cada vez mais as diferenças entre famílias que vivem nas periferias e as que estão na região central. A disparidade entre pessoas que concentram a maior parte da riqueza e as que vivem em extrema pobreza é assunto de diversos estudos. A segregação social impede, muitas vezes, que pessoas de baixa renda tenham acesso aos serviços públicos, ao transporte, a inserção ao mercado de trabalho e etc. Ao observar o espaço urbano da cidade, percebe-se que as pessoas pobres foram “empurradas” para as periferias e que nelas as condições de moradia são péssimas. A segregação socioespacial então é entendida como separação ou isolamento de uma boa parte da população. Este artigo, baseado em pesquisa bibliográfica, procura estabelecer as causas das desigualdades e como combatê-las.

Palavras-chave: Desigualdade social; Vulnerabilidade; Periferia.

ABSTRACT

Income distribution is one of the factors contributing to rising social inequality worldwide, and the city of São Paulo is no exception. Factors such as education level, skin color, gender, and sexual orientation

increasingly widen the gap between families living on the city's outskirts and those in the central area. The disparity between those who hold the majority of the wealth and those living in extreme poverty is the subject of numerous studies. Social segregation often prevents low-income individuals from accessing public services and transportation, as well as from entering the labor market. An examination of the city's urban landscape reveals that the poor have been "pushed" to the outskirts, where housing conditions are abysmal. Socio-spatial segregation is thus understood as the separation or isolation of a significant portion of the population. Based on a literature review, this article seeks to identify the causes of these inequalities and explore ways to combat them.

Keywords: Social inequality; Vulnerability; Outskirts.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 70 muitos estudos foram produzidos sobre a desigualdade social, estes desencadeados pela publicação do Censo brasileiro. Langoni (1973) relacionou essas desigualdades às diferenças educacionais das pessoas e à força de trabalho, sem discernir os determinantes para estas.

A estrutura de classes corresponde a um tipo particular de rede complexa de relações sociais que determina o acesso aos recursos produtivos básicos e molda os interesses materiais. Pode ser representada, adequadamente, como uma matriz multidimensional de localizações determinadas pela distribuição dos ativos geradores de exploração. Essa estrutura de relações sociais gera uma matriz de interesses baseada na exploração. A sociedade capitalista contemporânea assistiu ao desenvolvimento de múltiplas explorações, isto é, diferentes formas de combinação de diferentes mecanismos de exploração (Santos, 2005, p.33).

Fishlow (1972) usou as políticas de crescimento do regime militar para relacionar as desigualdades, mas não descreveu como ocorreram. Na década de 80 estes estudos diminuíram, voltando na década de 90 à literatura econômica do país. O fato principal é que a desigualdade brasileira vem crescendo desde 1960 e na década de 90 atingiu um patamar superior a qualquer país da América Latina (Psacharopoulos e outros, 1992).

Geoff Payne (2000) explica o que é desigualdade social em nove características:

- 1) Uma divisão social é um princípio de organização social que resulta em uma distinção ampla na sociedade entre duas ou mais categorias logicamente relacionadas, que são sancionadas como substancialmente diferentes uma da outra em termos materiais e culturais;

- 2) Embora não seja permanentemente estabelecida de uma forma dada, uma divisão social tende a ser duradoura e é sustentada por crenças culturais dominantes, a organização das instituições sociais e a interação situacional dos indivíduos;
- 3) Uma divisão social é socialmente construída, no sentido de não ser uma simples manifestação das leis naturais e inevitáveis da existência, mas isto não significa que pode ser ignorada e revisada de momento a momento nas interações sociais, interpretações, decisões ou atos sociais dos indivíduos;
- 4) A filiação a uma categoria da divisão social confere oportunidades desiguais de acesso a recursos desejáveis de todos os tipos – portanto diferentes chances de vida e estilos de vida – em relação aos membros de outras categorias;
- 5) A extensão da diferenciação entre as categorias varia de divisão social para divisão social, mas movimentos através da divisão são ou raros ou relativamente demorados de serem realizados;
- 6) Ser socialmente dividido, tender a produzir identidades sociais compartilhadas pelas pessoas na mesma categoria, frequentemente expressas por suas diferenças percebidas em relação aos membros de uma categoria alternativa da mesma divisão;
- 7) Cada divisão social inclui todos os membros da sociedade em uma ou outra das suas categorias, mas os indivíduos raramente têm perfis combinados de pertencimento de categoria através do espectro de divisões sociais;
- 8) Um exame das chances de vida e estilos de vida é um método empírico de identificar as divisões sociais e categorias;
- 9) Embora muitas divisões sociais específicas sofram a oposição daqueles prejudicados por elas, o princípio de divisões sociais é uma característica sistemática universal da sociedade humana.

A desigualdade de renda não é a única que ressalta os problemas sociais, a desigualdade racial impede o acesso a escolaridade e até ao saneamento básico.

Diz respeito à vasta parcela daqueles que estão à margem, desligados ou desenraizados dos processos essenciais da sociedade. Trata-se daquilo que se convencionou denominar os excluídos, noção ampla e escorregadia que se tornou de uso corrente e que necessita ser trabalhada empírica e teoricamente (Kowarick, 2009, p. 27)

A desigualdade de gênero ressalta um país predominantemente machista que diferencia a remuneração entre homens e mulheres abrindo brechas para elas serem assediadas tanto moralmente quanto sexualmente. E neste rastro de desigualdades, o Brasil é o país em que se mais mata população não binária, esta desigualdade relacionada à orientação sexual. Assim, este artigo aborda a divisão de renda como indicador de bem-estar social na cidade de São Paulo relacionando ao nível de escolaridade, diferenças de gênero e cor. Como indicador de renda, utiliza-se o rendimento mensal *per capita*, ou seja, a soma dos rendimentos que cada pessoa, que compõe uma família, recebe por sua mão de obra.

como um país desigual, exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social, que excluiu parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania (Paes de Barros, Henriques e Mendonça, 2001, p. 5).

Percebe-se que há uma grande desigualdade de renda tanto no país, quanto no Estado e na cidade de São Paulo. Mesmo na cidade o acesso à cultura, escolaridade, serviços públicos saúde e etc. É discrepante, causando cada vez mais desigualdade social. As políticas públicas e serviços não chegam às periferias, são direcionadas às regiões centrais, preterindo grande parcela da população e aprofundando as desigualdades sociais.

“... conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, neste sentido, exclusão social tem que ser pensada também a partir da questão da democracia” (Wanderley, 2001, p. 23).

NÍVEL DE ESCOLARIDADE

O nível escolar de cada cidadão brasileiro varia muito desde a década de 50, diferenciando as pessoas que moram na cidade, no campo, gênero e cor. O desenvolvimento educacional brasileiro fica abaixo de outros países desenvolvidos como Estados Unidos, Argentina e Coreia. Na cidade de São Paulo, a média do nível de escolaridade dos chefes de família ainda fica abaixo de alguns países desenvolvidos, mesmo sendo melhor do que em outras cidades do Estado. Nas regiões metropolitanas também há diferenças no nível de escolaridade, quanto mais periférico, menos escolaridade.

[...] a pujança do crescimento de São Paulo, representado pela concentração, sem paralelo no país, dos meios de produção, dos serviços, do capital, da riqueza enfim, vai de par com o aumento da pobreza. O desenvolvimento paulistano, examinado à luz das condições de vida dos habitantes, traduz-se num elevado e crescente desnível entre a opulência e as dificuldades de muitos. O agravamento das condições de vida da maioria é um índice que se revela de modo dramático na inflexão da curva de mortalidade infantil (apud Camargo 1976, p. 8).

Os problemas sociais enfrentados pelos paulistanos são bem diferentes entre as regiões, a parcela da população que vive perto do local do serviço tem pleno acesso a infraestrutura social, já a que mora longe do local de trabalho, não tem.

Nas regiões ricas de São Paulo, concentram-se as escolas particulares mais caras que exibem os índices altos em aprovação das faculdades concorridas, enquanto nas regiões pobres e periféricas os índices mais altos são o de abandono escolar, gravidez precoce e violência.

Esta diferença se dá pelo investimento econômico que as famílias fazem e pela dedicação exclusiva do aluno ao estudo, concomitante a relação à cultura que estes estudantes têm.

Já em domicílios em que a renda não é muito alta e nem muito baixa, também há incentivo ao ensino técnico, visando futuramente o campo de trabalho. Assim, percebe-se que as condições materiais de existência, derivadas da renda, estão intrinsecamente ligadas a escolaridade e as condições habitacionais, resultando em mais desigualdade social. O investimento educacional também influencia no sucesso escolar, pois índices e *ranking* mudam a opinião pública.

DESIGUALDADE DE RENDA POR CAUSA DA COR DE PELE

Muitos estudos foram feitos sobre a segregação urbana derivada da questão racial, dentre eles: Rolnik (1989), Oliveira (2009), Villaça (2011), Telles (2012) e França (2017). Rolnik descreve a relação das pessoas negras e o acesso à terra no período do fim da escravização, bem como um “projeto de limpeza” que incluem ações de expulsão, marginalização e deslocamento forçado destas pessoas.

Em São Paulo com o incentivo para atrair imigrantes europeus (novo proletariado), depois da libertação dos escravizados, houve um branqueamento da população, deslocando os negros para áreas que passaram a ser malvistas. Assim estas pessoas passaram a ser excluídas geografica e socialmente.

... E queremos também que se reflita sobre a ambiguidade desta história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui de seus benefícios, mas consome os deuses, as comidas, a música e todas as festas de negros, esquecidos de suas origens. Por isso, esta história não registra apenas o fracasso do negro frente às inúmeras injustiças sofridas, mas também sua vitória, no rastro profundo deixado na cultura brasileira por negros e mestiços, construtores silenciosos de nossa identidade. Tudo isso é memória, parte de uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial (Emanoel Araújo, como curador da exposição “Negras Memórias, Memórias dos Negros - O Imaginário Luso- Afro- Brasileiro e a Herança da Escravidão”, 2003.).

A socialização entre pessoas brancas e negras em São Paulo se dava nas classes mais baixas, enquanto as mais ricas se isolavam. Mesmo esta interação, das classes mais baixas, se estabelecia com o branco sendo o patrão e o negro o empregado.

Lélia Gonzales (1982) traça um perfil entre “lugar do branco e lugar do negro” onde o “lugar do branco” sempre vem com privilégios e vantagens, demonstrando assim a segregação da população negra à regiões sem condições básicas de vida. Isto em todos os quesitos: saneamento básico, acesso a água potável, escolaridade, saúde, moradia e etc.

Então a segregação racial está profundamente conectada à desigualdade de renda, social e etc.

DESIGUALDADE SOCIAL POR CAUSA DO GÊNERO

Nas relações de poder o que está em jogo é o domínio do território que pode ser espaço de identidade, político, cultural e etc. As relações de gênero permeiam o domínio deste território.

[...] o território é, de início, um espaço cultural de identificação ou de pertencimento e a sua apropriação só acontece em um segundo momento”. Nas palavras da autora significa “[...] um espaço político, um jogo político, um lugar de poder. Definir seus limites, recortá-los, é sinônimo de dominação, de controle (Medeiros 2008, p. 217).

Assim, a violência de gênero é o fruto da luta por este território, ou seja, a luta pelo espaço dentro da cidade, pelo reconhecimento e direitos. Porém, com a dominação hegemônica de um grupo masculino, desde épocas antigas, o corpo feminino é controlado, marginalizado e estereotipado para que haja controle social e delimitação do papel da mulher na sociedade.

Esta supremacia masculina, que está arraigada em muitas sociedades, é naturalizada, impondo à mulher um papel que muitas vezes ela não quer e nem escolhe.

Ao longo dos séculos, naturalizou-se a discriminação das mulheres por serem seres inferiores aos homens, restringindo-lhes à uma identidade derivada e inferior a masculinidade. Com esta misoginia a mulher teve o espaço de estudo, hora retirado, hora reduzido.

[...] eu pretendo somente fazer ver que meu sexo não é tão desprezível como os homens querem fazer crer, e que nós somos capazes de tanta grandeza de alma como os melhores desse sexo orgulhoso; e estou mesmo convencida que seria vantajoso para os dois sexos pensar dessa maneira. Essa verdade se prova pelas más consequências que resultam do erro contrário. Acreditando-nos incapazes de aperfeiçoar o nosso entendimento, os homens nos têm inteiramente privado de todas as vantagens da educação e, por este meio, têm contribuído tanto quanto lhes é possível a fazer-nos criaturas destituídas de senso, tais quais eles nos têm figurado (Duarte, 2010, p.103).

Muito tempo depois e fruto de muita luta feminista, o conceito de gênero surge para acirrar os debates sobre as condições impostas às mulheres nas sociedades contemporâneas.

[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (Scoot, 1990, p.21)

Mesmo com muita reflexão sobre a discriminação de gênero, a mulher ainda não consegue ocupar o espaço político-social que quer, pois o conceito de “sexo frágil” ainda está arraigado nas sociedades.

Falar das desigualdades não é apenas tratar do problema do ponto de vista do acesso desigual aos espaços e processos das cidades é, acima de tudo, reconhecer que as desigualdades entre mulheres e homens não atravessam a produção e reprodução das cidades, mas são, por princípio, elementos constituintes das mesmas. Esta é uma distinção importante, na medida em que se atuamos apenas no plano das desigualdades de acesso estaremos trabalhando os impactos da estrutura na vida das mulheres –o que é importante, mas não o suficiente –enquanto que ao assumirmos as desigualdades de gênero como estruturadoras e dinamizadoras das cidades estaremos enfrentando a questão do poder e conseqüentemente dos privilégios que os homens têm com a conservação desta estrutura” (Gouveia, 2005, p. 56).

A segregação da mulher na sociedade é fruto do apagamento histórico e exclusão feminina, ao mesmo tempo que legitimiza a supremacia masculina sustentando desigualdade de poder, o que dificulta o acesso ao âmbito social, educacional, político, econômico ou cultural.

Tudo isso reforça e alimenta a violência de gênero. Mesmo sendo a maioria no ensino superior, as mulheres estão em menor número na força do trabalho e em ocupar cargos. Com o mesmo nível de escolaridade, as mulheres ainda ganham menos que os homens.

Outro agravante é a imposição quase que majoritária dos serviços domésticos e cuidados com os filhos às mulheres.

Dados de 2018 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) do IBGE revelam que, no Brasil, os homens dedicam 10,5 horas por semana a tarefas domésticas (homens negros dedicam 10,6 horas, e homens brancos, 10,4 horas). As mulheres, por sua vez, gastam 18,1 horas por semana com estas tarefas (mulheres negras dedicam 18,6 horas por semana, e brancas, 17,7).

Assim, sob a lógica capitalista e patriarcal, as desigualdades são perpetuadas pela organização do trabalho, que destina às mulheres ocupações e salários inferiores, enquanto sobra para elas também a responsabilidade das tarefas do lar, o que causa exaustão física e emocional. Mulheres negras sofrem ainda mais com sobreposição do racismo, sexismo e exploração de classe segundo Angela Davis (2016).

Violência de gênero é um reflexo da sociedade estruturada em desigualdade, tentando retirar direitos femininos e subjugando as mulheres como propriedade.

Desqualificando a autonomia, o papel de gênero subalterno é constantemente imposto, Butler (2003) afirma que: “O gênero é uma construção social performativa, e as normas sociais reforçam padrões de feminilidade que mantêm as mulheres em posição de submissão.”

Observando a interligação entre gênero, raça e classe, observa-se a desigualdade social aumentando exponencialmente e a violência contra a mulher é o lado mais visível. A baixa representatividade feminina nos espaços públicos, a sobrecarga de trabalhos domésticos e a discriminação sofrida no mercado e trabalho fazem com que corpos femininos estejam em constante opressão.

Angela Davis e Lélia Gonzalez apontam que a violência contra a mulher tem as raízes profundas e fundamentadas na história do patriarcado brasileiro e na lógica capitalista.

Então, para se combater a desigualdade social, é preciso igualdade de gênero, visando justiça social, democracia e dignidade humana.

Atualmente o que se observa no mundo e no país é um aumento significativo de violência contra a mulher. Divulgação de grupos machistas que transmitem misoginia, ódio e inferiorização das mulheres como estado de direito.

É ponto pacífico na literatura que o feminicídio pode ser considerado o resultado final e extremo de um continuum de violência sofrida pelas mulheres (Kelly, 1988). Ao mesmo tempo, a literatura internacional reconhece que a maior parte dos homicídios que ocorrem nas residências são de autoria de pessoas conhecidas ou íntimas das vítimas (Cerqueira, 2014). Estudo conduzido por Campbell et al. (2003) em onze cidades, com 220 vítimas de feminicídio íntimo, nos Estados Unidos, verificou que 70% tinham sofrido violência física do parceiro íntimo antes do assassinato; e que, entre os fatores de risco, estavam o acesso a armas de fogo por parte do agressor, a dependência química e o fato de residirem no mesmo endereço. Diante destas premissas, as análises apresentadas nesta seção utilizam os registros de homicídios de mulheres nas residências como proxy do feminicídio (Cerqueira et al., 2020, p. 38).

Porém há pequenas vitórias, fruto de lutas incansáveis, leis e projetos que tentam salvaguardar as mulheres.

A força de trabalho masculina aparece como força livre, a força de trabalho feminina como sexuada. Ou seja, as condições de negociação da força de trabalho não são as mesmas, o que nos permite concluir pela sexualização da força de trabalho e, conseqüentemente, das relações e práticas de trabalho (Souza-Lobo, 1991, p. 152).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigualdade social é um problema que assola a maioria das cidades, em São Paulo não é diferente, ela tem origem em muitos fatores, mas a não divisão equitativa da renda é um dos pilares do capitalismo. Ao analisar, estudar e discutir a desigualdade, evidenciam-se os problemas, mas também soluções viáveis.

Porém, nota-se uma demanda no mercado financeiro que requer a perpetuação de um território machista e de elite, segregando a maioria ao papel de mão-de-obra barata e descartável.

[...] se devemos confrontar estas formas de injustiça, precisamos conceituar novamente a desigualdade sexual como um problema, não de discriminação arbitrária, mas de dominação.

... A subordinação das mulheres não é fundamentalmente uma questão de diferenciação irracional com base no sexo, mas de supremacia masculina, sob a qual as diferenças de gênero são tornadas relevantes para a distribuição dos benefícios, para desvantagem sistemática das mulheres.

... como o problema é a dominação, a solução não é apenas a ausência de discriminação, mas a presença de poder. A igualdade requer não apenas igual oportunidade de buscar papéis definidos por homens, mas também igual poder de criar papéis definidos por mulheres ou de criar papéis andróginos, que homens e mulheres tenham interesse em preencher.

... a partir de uma posição de igual poder, não teríamos criado um sistema de papéis sociais que definem os trabalhos “masculinos” como superiores aos trabalhos “femininos” (Kymlicka, 2006, p. 312-3).

A extratificação das camadas sociais está cada vez mais evidente e isso se deve às ideias neoliberais que avançam no mundo todo, Estado mínimo para a população com privilégios sem fim para uma elite que se apropriou do espaço político. É essa elite que quer impor leis e serviços públicos que não atendem a população, perpetuando as desigualdades em um ciclo sem fim. Cabe ao povo ocupar estes territórios por meio da política e da tomada de poder.

REFERÊNCIAS

- BARROS, R. P. De; MENDONÇA, R. S. P. A evolução do bem-estar, pobreza e desigualdade no Brasil ao longo das últimas três décadas – 1960/90. *Pesquisas e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 1-32, abr. 1995.
- BENTO, C. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BUTLER, J. Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMARGO, C. P. F. São Paulo, 1975 crescimento e pobreza: estudo realizado para a Pontifícia Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1976.
- CERQUEIRA, D. et al. Atlas da violência 2020. São Paulo: Ipea, 2020.
- DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUARTE, C. L. N. F. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, v. 7, n. 1, p. 223–244, 1984. Disponível em: <https://patriciamagno.com.br/wpcontent/uploads/2021/04/GONZAL1.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.
- HARVEY, D. Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo, Martins Fontes, 2014.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018. Rio de Janeiro, 2018.
- _____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua. Rio de Janeiro, IBGE, 2021.
- KYMLICKA, W. *Filosofia política contemporânea*: uma introdução. Trad. Luís Carlos Borges e Marilene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KOWARICK, L. A espoliação urbana. São Paulo, Paz e Terra, 1980.
- _____. Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo, Editora 34, 2009.
- KOWARICK, L. et al. (orgs.). Pluralidade urbana em São Paulo: vulnerabilidade, marginalidade, ativismos. São Paulo, Editora 34, 2016.

MEDEIROS, R. M. V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008. p. 217-228. Disponível em:<<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20FICO%202017/2-LIVRO%20SAQUET%20E%20SPOSITO.pdf>>.

Acesso em: 12 jan. 2026.

PAYNE, G. *Social divisions*. New York: Santin's Martin Press, 2000.

Rodrigues, R. N. Os africanos no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

ROLNIK, R. Território negro nas cidades brasileiras: etnicidade em São Paulo e Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, J. A. F. Classe social e desigualdade de gênero no Brasil. Trabalho apresentado no XXIX Encontro Anual da ANPOCS, GT "Gênero na Contemporaneidade, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v.16, n.2, p., 5-22, jul/dez., 1990.

SOUZA-LOBO, E. A classe operária tem dois sexos. Trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WANDERLEY, M.B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, PARTICIPATIVA E INCLUSIVA



ACTIVE METHODOLOGIES IN THE SCHOOL CONTEXT: PATHWAYS TO MEANINGFUL, PARTICIPATORY, AND INCLUSIVE LEARNING

EDICELMA BATISTA GARCIAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Renascença (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2011); Professora de Educação Infantil no CEI Direto Pedro Henrique Siqueira Lima.

RESUMO

O presente artigo discute as metodologias ativas no contexto escolar, compreendendo-as como estratégias pedagógicas que deslocam o estudante da posição de receptor passivo de informações para uma participação mais autônoma, crítica e colaborativa no processo de aprendizagem. A reflexão parte da compreensão de que ensinar, na escola contemporânea, exige práticas capazes de articular conhecimento, experiência, investigação, resolução de problemas, interação social e uso intencional das tecnologias. Como objetivo geral, busca-se analisar a contribuição das metodologias ativas para a construção de aprendizagens significativas, participativas e inclusivas na Educação Básica. Para tanto, o texto apresenta fundamentos teórico-pedagógicos, discute possibilidades de aplicação em sala de aula e problematiza desafios relacionados ao planejamento docente, à avaliação formativa e às condições institucionais de implementação. A pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico, fundamentado em autores da área da educação e em estudos sobre aprendizagem ativa, autonomia, mediação pedagógica e inovação educacional. Conclui-se que as metodologias ativas não devem ser compreendidas como técnicas isoladas ou modismos educacionais, mas como possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico, desde que articuladas ao currículo, aos objetivos de aprendizagem, à realidade dos estudantes e ao compromisso ético com uma educação democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Aprendizagem significativa; Protagonismo estudantil; Mediação pedagógica; Educação básica.

ABSTRACT

This article discusses active methodologies within the school context, framing them as pedagogical strategies that shift the student from the role of a passive recipient of information to one of more autonomous, critical, and collaborative participation in the learning process. The discussion is grounded in the understanding that teaching in contemporary schools requires practices capable of integrating knowledge, experience, inquiry, problem-solving, social interaction, and the intentional use of technology. The general objective is to analyze the contribution of active methodologies to the construction of meaningful, participatory, and inclusive learning experiences in basic education. To this end, the text presents theoretical-pedagogical foundations, discusses classroom application possibilities, and examines challenges related to teacher planning, formative assessment, and the institutional conditions for implementation. The research is a bibliographic study based on authors in the field of education and on studies regarding active learning, autonomy, pedagogical mediation, and educational innovation. It concludes that active methodologies should not be viewed as isolated techniques or educational fads, but rather as opportunities to reorganize pedagogical work—provided they are aligned with the curriculum, learning objectives, the students' realities, and an ethical commitment to democratic education.

KEYWORDS: Active methodologies; Meaningful learning; Student agency; Pedagogical mediation; Basic education.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais, tecnológicas e comunicacionais das últimas décadas têm provocado importantes questionamentos sobre os modos de ensinar e aprender na escola. Em um contexto marcado pelo acesso ampliado à informação, pela multiplicidade de linguagens, pela circulação acelerada de conhecimentos e pela diversidade de perfis estudantis, torna-se insuficiente compreender a prática pedagógica apenas como transmissão de conteúdos previamente organizados pelo professor. A escola continua sendo espaço essencial de sistematização do conhecimento historicamente produzido, mas esse papel exige, cada vez mais, metodologias que favoreçam a participação, a problematização, a investigação e a construção coletiva de sentidos. Nesse cenário, as metodologias ativas ganham relevância por proporem formas de organização do ensino em que o estudante participa de maneira mais efetiva do próprio percurso de aprendizagem, assumindo responsabilidades, formulando hipóteses, analisando situações, tomando decisões e produzindo conhecimentos em interação com colegas, professores e diferentes recursos culturais.

O debate sobre metodologias ativas não pode ser reduzido a uma simples substituição da aula expositiva por atividades dinâmicas, jogos, projetos ou tecnologias digitais. Trata-se de uma mudança

mais profunda na concepção de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação. A atividade do estudante, nesse sentido, não se limita ao movimento físico ou à realização de tarefas, mas envolve engajamento intelectual, reflexão crítica, diálogo, elaboração conceitual e capacidade de relacionar o conhecimento escolar com problemas concretos da realidade. Como apontam Diesel, Baldez e Martins (2017), as metodologias ativas se fundamentam em princípios como autonomia, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação, reflexão e papel mediador do professor. Assim, elas não anulam a importância da docência; ao contrário, ampliam sua complexidade, pois exigem planejamento cuidadoso, intencionalidade pedagógica e acompanhamento sistemático das aprendizagens.

O tema também se relaciona à necessidade de promover uma educação mais significativa e inclusiva. Em muitas situações escolares, os estudantes demonstram dificuldades de concentração, baixa participação, desmotivação diante de práticas repetitivas e fragilidades na apropriação de conhecimentos que exigem interpretação, argumentação, criatividade e resolução de problemas. As metodologias ativas podem contribuir para enfrentar tais desafios quando articuladas aos objetivos curriculares e às condições reais da escola, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados por meio de situações contextualizadas, investigações, projetos, debates, experimentações, estudos de caso, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e outras estratégias. Contudo, sua adoção exige análise crítica, pois nenhuma metodologia, isoladamente, garante aprendizagem se não houver clareza sobre o que se pretende ensinar, como acompanhar o processo e quais intervenções serão realizadas para assegurar o direito de aprender.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a contribuição das metodologias ativas para a construção de aprendizagens significativas, participativas e inclusivas no contexto escolar. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos teórico-pedagógicos que sustentam a aprendizagem ativa; apresentar práticas e estratégias que podem ser desenvolvidas na escola; e discutir os desafios da implementação dessas metodologias, considerando o papel docente, a avaliação e as condições institucionais. A justificativa deste estudo está relacionada à necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas capazes de responder aos desafios da escola contemporânea, sem perder de vista o compromisso com a formação humana, crítica e democrática. O problema que orienta a reflexão pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo as metodologias ativas podem favorecer aprendizagens mais significativas e participativas, sem se converterem em práticas superficiais, fragmentadas ou desvinculadas dos objetivos formativos da escola?

Metodologicamente, o texto constitui-se como estudo bibliográfico, fundamentado em autores que discutem educação, aprendizagem ativa, autonomia, mediação pedagógica, tecnologias e inovação no ensino. A análise apoia-se em contribuições de Dewey (1979), Freire (1996), Berbel (2011), Moran (2015), Bacich e Moran (2018), Valente (2014), Diesel, Baldez e Martins (2017), Mitre et al. (2008), entre outros. A partir desse referencial, o artigo organiza-se em três tópicos de desenvolvimento: o primeiro aborda os fundamentos teórico-pedagógicos das metodologias ativas; o segundo apresenta possibilidades de práticas e estratégias de aprendizagem ativa; e o terceiro discute desafios, limites e responsabilidades docentes na implementação dessas propostas. Ao final, são apresentadas

considerações que reforçam a importância de compreender as metodologias ativas como parte de um projeto pedagógico intencional, crítico e comprometido com a aprendizagem de todos os estudantes.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas dialogam com diferentes matrizes teóricas da educação, especialmente aquelas que compreendem a aprendizagem como processo de construção, participação e interação. Embora o termo tenha se popularizado nas últimas décadas, suas bases não são inteiramente novas. A defesa de uma educação centrada na experiência, na investigação e na resolução de problemas encontra importante referência em Dewey (1979), para quem a escola deveria articular conhecimento e vida, permitindo que o estudante aprendesse por meio da experiência refletida. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas acumular informações, mas reconstruir experiências, formular problemas, testar possibilidades e compreender as consequências das ações. Esse princípio permanece atual quando se considera que os estudantes precisam desenvolver competências cognitivas, sociais e éticas para interpretar criticamente a realidade e atuar sobre ela de modo responsável.

Outra contribuição fundamental está presente na pedagogia de Paulo Freire, especialmente na crítica à educação bancária e na defesa de uma prática educativa dialógica, problematizadora e comprometida com a autonomia dos sujeitos. Freire (1996) compreende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo, pesquisa, rigorosidade metódica e reconhecimento do estudante como sujeito do conhecimento. Essa perspectiva aproxima-se das metodologias ativas quando estas buscam superar a passividade discente e promover situações em que o estudante possa perguntar, argumentar, investigar e produzir sentidos. Contudo, é importante ressaltar que a atividade pedagógica, para Freire, não se resume a técnicas participativas; ela envolve uma postura ética, política e epistemológica diante do conhecimento, do educando e da realidade social.

No campo dos estudos sobre metodologias ativas, Berbel (2011) destaca a relação entre essas abordagens e a promoção da autonomia dos estudantes. A autora argumenta que estratégias como a problematização e a aprendizagem baseada em problemas podem favorecer maior envolvimento dos alunos, uma vez que partem de situações desafiadoras e exigem tomada de decisões, investigação e participação coletiva. A autonomia, nesse caso, não deve ser entendida como ausência de orientação, mas como capacidade progressiva de assumir responsabilidades diante da aprendizagem, mobilizando conhecimentos, avaliando caminhos e construindo respostas fundamentadas. O professor continua exercendo papel central, pois organiza as situações didáticas, orienta pesquisas, promove intervenções, acompanha processos e ajuda os estudantes a sistematizar o conhecimento.

Diesel, Baldez e Martins (2017) sistematizam princípios frequentemente associados às metodologias ativas, entre os quais se destacam o estudante como centro do processo de aprendizagem, a autonomia, a problematização da realidade, a reflexão, o trabalho em equipe, a inovação e o professor como mediador, facilitador e orientador. Esses princípios permitem compreender que a aprendizagem ativa não se limita à adoção de uma técnica específica, mas corresponde a uma concepção pedagógica

em que o estudante é chamado a participar da construção do conhecimento. Quando tais princípios são articulados ao currículo, o processo de ensino ganha maior coerência, pois as atividades deixam de ser meros exercícios de execução e passam a constituir situações didáticas nas quais os conteúdos são mobilizados para compreender, analisar, criar e intervir.

Moran (2015) também contribui para essa discussão ao afirmar que as metodologias ativas envolvem o aprendizado a partir de problemas e situações reais ou próximas da realidade dos estudantes. Para o autor, instituições educacionais que desejam inovar podem promover mudanças progressivas, ampliando o envolvimento discente por meio de projetos, ensino híbrido, sala de aula invertida e propostas interdisciplinares. Essa perspectiva indica que a aprendizagem ativa não depende necessariamente de recursos sofisticados, mas de uma reorganização das práticas pedagógicas, dos tempos, dos espaços e das formas de participação. O uso de tecnologias digitais pode potencializar esse processo, desde que esteja subordinado a objetivos pedagógicos claros e não seja tratado como fim em si mesmo.

A noção de aprendizagem significativa também se relaciona a esse debate. Embora nem toda metodologia ativa garanta automaticamente aprendizagem significativa, as propostas que partem de conhecimentos prévios, situações contextualizadas e problemas relevantes podem favorecer maior atribuição de sentido aos conteúdos escolares. Quando os estudantes percebem relações entre o que estudam e questões do cotidiano, do território, da cultura, da ciência ou da vida social, tende a haver maior engajamento cognitivo e afetivo. Esse engajamento, porém, precisa ser acompanhado de mediação docente que ajude a superar explicações espontâneas, organizar conceitos, ampliar repertórios e desenvolver formas mais elaboradas de pensamento.

Dessa forma, os fundamentos das metodologias ativas apontam para uma escola que ensina de modo intencional, mas que reconhece o estudante como sujeito participante. A centralidade do estudante não significa desresponsabilizar o professor, relativizar o conhecimento científico ou transformar a aula em um espaço sem direção. Ao contrário, quanto mais ativa e investigativa é a proposta, maior deve ser a clareza do docente sobre objetivos, conteúdos, procedimentos, critérios de avaliação e intervenções necessárias. A mediação pedagógica é o elemento que impede que a atividade se reduza a espontaneísmo e garante que a participação discente se converta em aprendizagem efetiva.

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NA ESCOLA

A aplicação das metodologias ativas na escola pode assumir diferentes formatos, de acordo com a etapa de ensino, os objetivos curriculares, os recursos disponíveis, o perfil da turma e o tempo pedagógico planejado. Entre as estratégias mais conhecidas estão a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, o estudo de caso, a rotação por estações, a aprendizagem por pares, os debates orientados, as sequências investigativas, a gamificação pedagógica e as oficinas colaborativas. Cada uma dessas estratégias possui características

próprias, mas todas compartilham a intenção de envolver o estudante em processos de análise, produção, colaboração e reflexão, superando a lógica de mera reprodução de informações.

A aprendizagem baseada em problemas propõe que os estudantes sejam desafiados por uma situação-problema que exige investigação, formulação de hipóteses, busca de informações, análise de dados e elaboração de soluções. Essa estratégia pode ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento. Em Língua Portuguesa, por exemplo, a turma pode investigar como a desinformação circula nas redes sociais e produzir materiais de orientação sobre leitura crítica de notícias. Em Matemática, pode analisar dados de consumo de água ou energia da escola para propor ações de sustentabilidade. Em Ciências, pode estudar problemas ambientais do território. Em História e Geografia, pode investigar transformações do bairro e seus impactos sociais. O problema, nesse caso, funciona como ponto de partida para mobilizar conteúdos e desenvolver procedimentos de pesquisa e argumentação.

A aprendizagem baseada em projetos aproxima-se dessa lógica, mas costuma envolver um percurso mais longo, organizado em etapas, com produção final compartilhada com a comunidade escolar ou com outros públicos. Projetos bem planejados favorecem interdisciplinaridade, protagonismo estudantil e articulação entre teoria e prática. Entretanto, para que não se tornem atividades dispersas, precisam estar vinculados a objetivos de aprendizagem específicos e a critérios claros de acompanhamento. Um projeto sobre alimentação saudável, por exemplo, pode envolver leitura de rótulos, produção de gráficos, estudo de hábitos culturais, pesquisa sobre políticas públicas, elaboração de campanhas e socialização dos resultados. O produto final é importante, mas o processo de investigação, registro, análise e reescrita é o que garante maior densidade pedagógica.

A sala de aula invertida, discutida por Valente (2014), reorganiza o tempo pedagógico ao propor que parte do contato inicial com determinados conteúdos ocorra antes do encontro presencial, por meio de vídeos, textos, podcasts, roteiros de estudo ou outros materiais. O tempo de aula, então, pode ser utilizado para resolução de problemas, debates, experimentações, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento individual ou em grupos. Na Educação Básica, essa estratégia precisa ser adaptada com cuidado, considerando a faixa etária dos estudantes, o acesso desigual à internet e a necessidade de orientação familiar em alguns casos. Não se trata de transferir a responsabilidade do ensino para o estudante em casa, mas de ampliar as possibilidades de interação em sala, utilizando materiais prévios como preparação para atividades mais colaborativas e reflexivas.

A rotação por estações é outra estratégia que pode favorecer a participação de estudantes com diferentes ritmos e formas de aprender. Nessa organização, a turma passa por diferentes espaços ou propostas de atividade, cada uma delas relacionada a um objetivo comum. Uma estação pode envolver leitura orientada, outra resolução de desafios, outra produção escrita, outro uso de recurso digital e outra intervenção direta do professor com um grupo menor. Essa organização permite diversificar linguagens e ampliar as oportunidades de acompanhamento, especialmente quando há estudantes que necessitam de maior apoio. Entretanto, exige planejamento minucioso, combinados claros, materiais organizados e

objetivos bem definidos para que a movimentação não se torne apenas troca de tarefas sem aprofundamento.

A aprendizagem por pares e os debates orientados também constituem possibilidades relevantes. Quando os estudantes explicam suas ideias, escutam argumentos de colegas, confrontam hipóteses e reformulam respostas, desenvolvem não apenas conhecimentos conceituais, mas também habilidades comunicativas, cooperativas e socioemocionais. O trabalho em grupo, porém, não deve ser entendido como simples divisão de tarefas. É necessário ensinar os estudantes a colaborar, estabelecer papéis, registrar decisões, respeitar turnos de fala, justificar escolhas e avaliar o percurso coletivo. A colaboração é conteúdo formativo e precisa ser acompanhada pelo professor, especialmente em turmas nas quais há desigualdade de participação, conflitos ou tendência de alguns estudantes assumirem todas as tarefas enquanto outros permanecem à margem.

As tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades das metodologias ativas quando utilizadas de maneira crítica e planejada. Kenski (2012) destaca que a educação mediada por tecnologias altera relações com a informação, os tempos e as formas de comunicação. Em sala de aula, plataformas colaborativas, murais digitais, simuladores, vídeos, formulários, mapas conceituais e ferramentas de produção multimodal podem favorecer pesquisa, autoria, colaboração e socialização de conhecimentos. Contudo, o uso da tecnologia não é sinônimo de inovação pedagógica. Uma aula pode utilizar recursos digitais e ainda manter lógica transmissiva, assim como uma proposta sem tecnologia pode ser profundamente ativa, investigativa e significativa. A questão central é a intencionalidade didática.

Na Educação Básica, a implementação das metodologias ativas deve considerar também a inclusão e a diversidade. Estudantes com diferentes necessidades, repertórios culturais, ritmos de aprendizagem e formas de expressão precisam encontrar nas atividades oportunidades reais de participação. Isso requer múltiplas formas de apresentar informações, variadas possibilidades de registro e expressão, mediações graduadas, recursos acessíveis e avaliação sensível ao processo. Uma metodologia ativa só se torna inclusiva quando reconhece barreiras, oferece apoios e possibilita que todos participem de modo significativo, sem reduzir expectativas de aprendizagem. Assim, o planejamento precisa prever adaptações razoáveis, atividades colaborativas bem estruturadas e acompanhamento atento das interações.

Outro aspecto fundamental é a relação entre metodologias ativas e avaliação. Se a proposta busca valorizar investigação, participação e produção de conhecimento, a avaliação também precisa acompanhar o processo, e não apenas verificar um produto final. Instrumentos como rubricas, portfólios, autoavaliação, coavaliação, registros de observação, devolutivas escritas, rodas de sistematização e análise de produções podem ajudar o professor a compreender o desenvolvimento dos estudantes e planejar intervenções. A avaliação formativa torna-se essencial porque permite identificar avanços, dificuldades, modos de participação e necessidades de recomposição ao longo do percurso. Dessa forma, a aprendizagem ativa se fortalece quando avaliação e ensino caminham de modo integrado.

DESAFIOS, POSSIBILIDADES E O PAPEL DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Apesar de suas potencialidades, as metodologias ativas apresentam desafios importantes no cotidiano escolar. Um dos primeiros desafios refere-se ao risco de sua adoção superficial, como se bastasse propor uma atividade diferente para transformar a aprendizagem. Em alguns contextos, o termo “ativo” é associado apenas a dinâmicas, jogos, uso de tecnologia ou movimentação dos estudantes, sem que haja efetiva problematização, aprofundamento conceitual ou relação com objetivos curriculares. Essa compreensão reduzida pode gerar práticas fragmentadas, com aparência inovadora, mas pouca consistência pedagógica. Por isso, é necessário reafirmar que a centralidade das metodologias ativas está na qualidade da atividade intelectual, investigativa, colaborativa e reflexiva que se propõe ao estudante.

Outro desafio diz respeito ao planejamento. Metodologias ativas demandam maior antecipação de etapas, materiais, tempos, agrupamentos, formas de registro, critérios de avaliação e intervenções docentes. Uma aula baseada em problemas, por exemplo, exige selecionar uma situação relevante, prever conhecimentos prévios necessários, organizar fontes confiáveis, formular perguntas orientadoras, definir modos de socialização e planejar a sistematização final dos conceitos. Sem esse planejamento, a atividade pode perder foco e produzir apenas participação espontânea. Libâneo (1994) lembra que a didática envolve a organização intencional do ensino, articulando objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Essa articulação é ainda mais necessária quando se pretende desenvolver propostas ativas.

O papel do professor, portanto, é central. Nas metodologias ativas, o docente deixa de ser o único expositor do conhecimento, mas não deixa de ensinar. Sua função passa a incluir a criação de situações desafiadoras, a seleção de materiais, a mediação dos grupos, a formulação de perguntas, a intervenção diante de equívocos, a orientação da pesquisa, a promoção do diálogo e a sistematização dos conhecimentos construídos. Bacich e Moran (2018) destacam que metodologias ativas exigem do professor uma atuação planejada, flexível e atenta às necessidades dos estudantes. O professor precisa equilibrar autonomia e orientação, permitindo que os alunos participem, mas garantindo que avancem em direção aos objetivos formativos propostos.

A formação docente é condição decisiva para a implementação qualificada dessas metodologias. Muitos professores foram formados em modelos predominantemente transmissivos e, em seu cotidiano, enfrentam turmas numerosas, falta de tempo para planejamento coletivo, infraestrutura limitada, pressão por resultados e demandas administrativas intensas. Esperar que transformem suas práticas sem apoio institucional pode gerar frustração e responsabilização individual indevida. A adoção de metodologias ativas deve ser acompanhada de formação continuada, estudo coletivo, experimentação gradual, troca de experiências, análise de evidências de aprendizagem e revisão do projeto pedagógico. A inovação pedagógica precisa ser compreendida como processo coletivo e não como tarefa isolada de docentes individualmente motivados.

Também é necessário considerar as desigualdades educacionais. Estratégias como sala de aula invertida ou uso de plataformas digitais podem ampliar oportunidades de aprendizagem, mas também

podem aprofundar desigualdades quando os estudantes não possuem acesso adequado a equipamentos, internet, espaço de estudo ou apoio familiar. Por essa razão, propostas que envolvam recursos digitais devem ser planejadas de modo a garantir alternativas presenciais, materiais impressos, uso dos equipamentos da escola e acompanhamento pedagógico. A equidade precisa orientar a escolha metodológica. Uma prática inovadora que exclui parte da turma contradiz o princípio democrático da escola pública e enfraquece o compromisso com o direito de aprendizagem.

A cultura escolar também pode favorecer ou dificultar as metodologias ativas. Em ambientes nos quais prevalece a ideia de que aprender significa copiar, memorizar e responder individualmente a exercícios padronizados, propostas colaborativas e investigativas podem encontrar resistência de estudantes, famílias e até professores. Essa resistência não deve ser interpretada apenas como oposição à mudança, mas como resultado de uma história escolar que naturalizou determinados modos de ensinar e avaliar. Por isso, a implementação precisa ser gradual, transparente e acompanhada de comunicação com a comunidade. Explicar os objetivos das atividades, socializar produções, registrar evidências de aprendizagem e mostrar avanços dos estudantes contribui para fortalecer a legitimidade das propostas.

Outro ponto sensível refere-se à gestão do tempo e do currículo. Há professores que receiam que metodologias ativas sejam demoradas e dificultem o cumprimento dos conteúdos previstos. De fato, propostas investigativas podem demandar mais tempo do que aulas expositivas tradicionais. No entanto, quando bem planejadas, podem promover aprendizagens mais profundas e integradas, evitando a fragmentação de conteúdos trabalhados de forma superficial. A questão não é abandonar momentos de explicação, sistematização ou treino, mas combiná-los com situações em que os estudantes precisem mobilizar conhecimentos de modo ativo. A exposição docente continua válida quando necessária, desde que articulada a processos de participação, problematização e aplicação do conhecimento.

As metodologias ativas também exigem repensar a relação com o erro. Em práticas transmissivas, o erro muitas vezes aparece apenas como falha a ser corrigida ao final do processo. Em abordagens investigativas, o erro pode ser tratado como parte do percurso de aprendizagem, revelando hipóteses, lacunas, estratégias e formas de raciocínio dos estudantes. Isso não significa relativizar o conhecimento correto, mas utilizar o erro como indicador para intervenção pedagógica. Quando o estudante explica como pensou, compara procedimentos e revê sua resposta, desenvolve metacognição e maior consciência sobre o próprio aprender. Essa dimensão é essencial para a autonomia defendida por Berbel (2011) e para a prática reflexiva presente em propostas de aprendizagem ativa.

Por fim, é preciso compreender que as metodologias ativas não constituem solução mágica para todos os problemas da educação. Elas são possibilidades potentes quando vinculadas a um projeto pedagógico consistente, à formação docente, ao acompanhamento das aprendizagens e ao compromisso com a inclusão. Podem contribuir para ampliar participação, motivação, pensamento crítico, colaboração e autoria, mas dependem de condições objetivas e escolhas pedagógicas coerentes. O desafio não é apenas inserir novas técnicas na rotina, mas construir uma cultura de ensino em que os

estudantes sejam convocados a pensar, perguntar, investigar, argumentar, criar e participar da vida escolar com responsabilidade e sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas representam uma importante possibilidade de ressignificação do trabalho pedagógico na escola, sobretudo diante dos desafios educacionais contemporâneos, marcados pela necessidade de ampliar a participação dos estudantes, promover aprendizagens significativas e desenvolver competências cognitivas, sociais, comunicativas, éticas e colaborativas. Em um contexto no qual o simples acesso à informação já não é suficiente para garantir a aprendizagem, torna-se indispensável que a escola favoreça experiências nas quais os estudantes possam investigar, questionar, relacionar conhecimentos, tomar decisões, resolver problemas e produzir sentidos sobre aquilo que aprendem. Dessa forma, as metodologias ativas contribuem para superar práticas centradas exclusivamente na exposição oral do professor e na recepção passiva dos conteúdos, propondo uma organização didática em que o estudante assume papel mais participativo no processo educativo.

Ao deslocarem o foco da simples transmissão de informações para processos de investigação, problematização, colaboração e autoria, as metodologias ativas favorecem uma relação mais dinâmica entre estudante, conhecimento e realidade. Isso não significa retirar a importância do professor, mas redefinir sua atuação. O docente deixa de ser visto apenas como transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, orientador, planejador e problematizador das situações de aprendizagem. Nesse processo, cabe ao professor selecionar desafios pertinentes, organizar percursos, propor situações significativas, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, intervir diante das dificuldades e sistematizar os conhecimentos construídos. Assim, a aprendizagem ativa não ocorre de forma espontânea ou desorganizada, mas depende de intencionalidade pedagógica, clareza de objetivos, acompanhamento constante e avaliação formativa.

Ao longo do artigo, foi possível compreender que as metodologias ativas possuem fundamentos em concepções pedagógicas que valorizam a experiência, o diálogo, a autonomia, a mediação e a relação entre escola e realidade social. Autores como John Dewey, Paulo Freire, Neusi Berbel, José Moran, Aline Diesel, Alda Baldez e Silvana Martins contribuem para compreender que aprender ativamente não significa apenas realizar atividades diferentes, lúdicas ou tecnologicamente mediadas. Trata-se, sobretudo, de envolver os estudantes em processos intelectuais e sociais que os levem a pensar, argumentar, criar hipóteses, confrontar ideias, analisar situações, elaborar soluções e refletir sobre o próprio percurso de aprendizagem. Nesse sentido, as metodologias ativas não podem ser reduzidas a técnicas isoladas ou modismos educacionais, pois exigem uma concepção de ensino comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Nesse aspecto, a contribuição de Dewey evidencia a importância da experiência e da relação entre conhecimento e vida. Para o autor, a aprendizagem torna-se mais significativa quando parte de situações concretas, problemas reais e experiências que mobilizam o pensamento reflexivo. Paulo Freire,

por sua vez, contribui ao defender uma educação dialógica, problematizadora e emancipadora, na qual o estudante não é tratado como recipiente vazio, mas como sujeito histórico, capaz de ler criticamente o mundo e transformá-lo. Nessa mesma direção, as metodologias ativas propõem que o processo educativo seja construído com base na participação, na escuta, na investigação e na articulação entre os saberes escolares e os contextos vividos pelos estudantes.

Também se evidenciou que estratégias como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, rotação por estações, debates orientados, estudos de caso, aprendizagem por pares, gamificação pedagógica e uso crítico das tecnologias podem enriquecer as práticas escolares, desde que estejam articuladas aos objetivos de aprendizagem e às necessidades reais da turma. A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, favorece a análise de situações complexas e estimula os estudantes a buscar soluções fundamentadas. A aprendizagem baseada em projetos possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento e a construção de produtos ou intervenções com sentido social. A sala de aula invertida permite que determinados conteúdos sejam acessados previamente, reservando o tempo da aula para discussões, resolução de dúvidas, atividades práticas e aprofundamento coletivo.

A rotação por estações, por sua vez, possibilita diversificar estratégias em uma mesma aula, favorecendo diferentes formas de interação com o conteúdo. Os debates orientados ampliam a argumentação, a escuta e o respeito às diferentes opiniões. A aprendizagem por pares fortalece a colaboração e permite que os estudantes aprendam também por meio da troca com os colegas. Já o uso das tecnologias digitais pode ampliar o acesso a informações, linguagens e recursos, desde que seja planejado criticamente e não utilizado apenas como substituição de práticas tradicionais. Em todas essas estratégias, o mais importante não é a novidade do recurso utilizado, mas a qualidade da mediação pedagógica e a coerência entre a proposta, o currículo e os objetivos de aprendizagem.

Contudo, é necessário destacar que as metodologias ativas não devem ser compreendidas como receitas prontas, aplicáveis de maneira uniforme a qualquer contexto. Cada turma possui características próprias, diferentes níveis de autonomia, ritmos de aprendizagem, repertórios culturais, necessidades pedagógicas e condições materiais. Por isso, a escolha de uma metodologia deve considerar o contexto escolar, o tempo disponível, os recursos existentes, a faixa etária dos estudantes, os objetivos previstos no currículo e as possibilidades reais de acompanhamento pelo professor. Uma prática ativa mal planejada pode tornar-se confusa, superficial ou pouco produtiva. Por outro lado, quando bem-organizada, pode ampliar o engajamento, favorecer a aprendizagem colaborativa e estimular o pensamento crítico.

Outro aspecto fundamental refere-se à avaliação. As metodologias ativas exigem uma concepção avaliativa coerente com seus princípios. Se o ensino propõe investigação, colaboração, autonomia e participação, a avaliação não pode restringir-se apenas à verificação final de conteúdos memorizados. É necessário valorizar processos, percursos, produções, registros, argumentações, hipóteses, avanços e dificuldades. A avaliação formativa, nesse sentido, assume papel central, pois permite acompanhar continuamente a aprendizagem dos estudantes, identificar necessidades de intervenção, reorganizar

estratégias e oferecer devolutivas qualificadas. Avaliar, nesse contexto, significa compreender como o estudante aprende, quais caminhos percorre e quais apoios são necessários para que avance.

Por outro lado, os desafios de implementação das metodologias ativas são significativos. Sua adoção requer formação docente, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico, tempo para estudo, condições institucionais e apoio da gestão escolar. Não basta solicitar que os professores inovem suas práticas se a escola não oferece espaços de formação, troca e reflexão coletiva. A mudança metodológica exige reorganização da cultura escolar, revisão de rotinas, abertura ao trabalho colaborativo e construção de critérios comuns de acompanhamento das aprendizagens. Além disso, é necessário considerar as desigualdades de acesso, participação e permanência que atravessam a realidade escolar. Em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, dificuldades de acesso às tecnologias, defasagens de aprendizagem ou pouca familiaridade dos estudantes com práticas autônomas, o planejamento precisa ser ainda mais cuidadoso e inclusivo.

Sem esses elementos, há o risco de que as metodologias ativas se transformem em práticas superficiais, fragmentadas ou até excludentes. Uma atividade em grupo, por exemplo, não garante colaboração se os papéis não forem bem definidos e se todos não tiverem condições reais de participar. O uso de tecnologia não garante inovação se apenas reproduzir exercícios mecânicos em ambiente digital. Da mesma forma, propor autonomia não significa abandonar o estudante à própria sorte, mas oferecer orientações, recursos, mediações e acompanhamento para que ele desenvolva progressivamente responsabilidade sobre sua aprendizagem. Portanto, a inovação metodológica precisa caminhar junto com o compromisso ético de garantir que todos os estudantes aprendam, participem e tenham suas singularidades reconhecidas.

Nesse sentido, a escola ativa não é aquela que apenas movimenta os alunos ou substitui aulas expositivas por atividades aparentemente mais dinâmicas. Uma escola ativa é aquela que cria condições para que os estudantes pensem, dialoguem, investiguem, argumentem, criem, errem, revisem, compartilhem e construam conhecimentos com sentido. A participação dos estudantes não deve ser confundida com agitação ou espontaneidade sem direção pedagógica. Ela precisa ser compreendida como envolvimento intelectual, afetivo, social e ético com o processo de aprendizagem. Para isso, o professor precisa planejar situações desafiadoras, mas possíveis; abertas à investigação, mas orientadas por objetivos claros; colaborativas, mas acompanhadas por critérios de participação e responsabilidade.

Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas podem contribuir de maneira relevante para uma educação mais democrática, significativa, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI, desde que compreendidas como parte de um projeto pedagógico intencional, e não como simples modismo ou solução imediata para todos os problemas educacionais. Sua efetividade depende da articulação entre teoria e prática, da mediação qualificada do professor, da avaliação contínua, do planejamento coletivo e da construção de uma cultura escolar que valorize a participação, a colaboração, a autonomia e o pensamento crítico.

Desse modo, o problema proposto neste estudo é contemplado ao indicar que as metodologias ativas favorecem aprendizagens mais significativas quando estão vinculadas ao currículo, à realidade dos estudantes e ao acompanhamento sistemático do processo educativo. Elas ampliam as possibilidades de participação e construção do conhecimento, mas exigem compromisso institucional, formação docente e clareza pedagógica. Assim, mais do que alterar técnicas de ensino, as metodologias ativas convidam a escola a repensar sua função social, seu modo de organizar o conhecimento e sua responsabilidade na formação de sujeitos críticos, criativos, colaborativos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MITRE, Sandra Minardi et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, Curitiba, edição especial n. 4, p. 79-97, 2014.

A ATIVIDADE FÍSICA PRESENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PHYSICAL ACTIVITY IN SPECIAL EDUCATION



ELAINE CRISTINA REIS SILVA

Possui formação em Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Cidade de São Paulo (1999); Especialização em MBA – Gestão Empreendedora pela Universidade Federal Fluminense (2016); Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica; com 2ª Graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário FICO (2021) e Educação Física pela UNICV (2025) – Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal da Prefeitura de São Paulo – Atualmente designada Assistente de Diretor de Escola da EMEI Professora Neusa Conceição Stinchi.

RESUMO

A Educação Especial, foi estabelecida como um padrão de educação segregada que tem se voltado nos últimos anos para o paradigma de uma educação inclusiva. A proposta de educação inclusiva, ganhou força no início da metade dos anos de 1990 com a difusão de alguns documentos, como por exemplo, a Declaração de Salamanca. Este documento propôs que todas as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação, devem ser matriculadas e atendidas nas instituições escolares de educação básica, pois estas constituem meios capazes para combater a discriminação e auxiliar a todos os indivíduos na construção de competências e condições de autonomia. Para tanto, a Educação Física se apresenta como grande aliada e facilitadora no combate à discriminação e no processo de inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, além de fortalecer o desenvolvimento de uma visão positiva sobre si mesmo. Este trabalho objetiva expor as contribuições das ações desenvolvidas na disciplina de Educação Física no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Educação física; Educação Especial; Inclusão.

ABSTRACT

Special Education, established as a segregated educational model, has shifted in recent years towards the paradigm of inclusive education. The proposal for inclusive education gained momentum in the early to mid-1990s with the dissemination of several documents, such as the Salamanca Declaration. This document proposed that all people with disabilities, pervasive developmental disorders, and high abilities/giftedness should be enrolled and supported in basic education institutions, as these constitute capable means to combat discrimination and assist all individuals in building skills and conditions for autonomy. To this end, Physical Education presents itself as a great ally and facilitator in combating discrimination and in the inclusion process of all students in the teaching and learning process, in addition to strengthening the development of a positive self-image. This work aims to present the contributions of the actions developed in the Physical Education discipline to the inclusion process of students with special educational needs.

Keywords: Physical education; Special Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A história da educação nos apresenta que o processo de escolarização foi determinado por muito tempo como o privilégio de um determinado grupo, ocasionando uma exclusão que foi aceita e legitimada por muito tempo

Através do processo de democratização da escola, a realidade da exclusão existente no âmbito educacional das pessoas que possuíam deficiência, passou a ter visibilidade, principalmente quando os sistemas de ensino, passaram a oferecer a matrícula, mas continuaram excluindo os estudantes e todas as pessoas que a sociedade considerava fora dos padrões que indicassem normalidade.

Compreendesse-se que a escola inclusiva propicia aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais um ambiente escolar agradável, acessível e que favorece o desenvolvimento e a integração social de todos os alunos, desta maneira, nota-se que esses alunos possuem capacidades suficientes para realizarem as atividades físicas sugeridas pelo professor, desde que as atividades selecionadas contemplem todos os alunos.

É notável que a inclusão vem ganhando espaço nas escolas brasileiras, sendo assim, os educadores não podem ignorar este fato. O grande foco do processo de inclusão é garantir que os alunos com necessidades especiais tenham a mesma oferta à educação dada aos demais educandos, e em especial a mesma forma de participação nas aulas práticas de Educação Física.

A Educação Especial, que tradicionalmente foi construída como um modelo de educação segregada tem seu panorama mudado a partir dos anos de 1990 com a divulgação de alguns documentos, por exemplo, a Declaração de Salamanca, que traz em seu corpo o reconhecimento e incentivo da educação inclusiva. Possibilitando que alunos com necessidades educacionais especiais sejam todos matriculados na rede regular de ensino.

A disciplina de Educação Física como uma área que desenvolve habilidades motoras, cognitivas, afetivas, emocional e criativa não pode faltar num trabalho com sujeitos da Educação Especial.

Podemos destacar que após o desenvolvimento deste trabalho, percebe-se que é imprescindível a importância da educação física no processo de inclusão e assim de sua ação enriquecedora na Educação Especial, pois além do âmbito físico, a disciplina de educação física permite-se ir além, como já citado acima, permitindo que todos os seus participantes possam desenvolver de maneira grandiosa suas potencialidades, proporcionando assim o desenvolvimento de seres não só saudáveis fisicamente, mas mentalmente, socialmente, entre muitos outros aspectos.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Física se apresenta nas escolas, como uma forma de subsidiar a prática corporal direcionada à vivência de movimentos, desenvolvimento físico e psíquico do aluno, é a disciplina de Educação Física que trata da cultura corporal de movimento e se expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas.

De acordo com Gorgatti e Costa (2005), a disciplina de Educação Física na escola tem como objetivo educar para compreender e transformar a realidade que nos cerca, a partir de suas características próprias que é a cultura do movimento.

A disciplina de Educação Física deve propiciar o desenvolvimento global de seus alunos, auxiliar que ele consiga atingir a adaptação e o equilíbrio que requer suas limitações e ou deficiência, identificar as necessidades e capacidades de cada educando quanto às suas possibilidades de ação e adaptações para o movimento, ser uma facilitadora para sua independência e autonomia, além de facilitar o processo de inclusão e aceitação em seu grupo de convívio. Em se tratando de problemas.

De acordo com Gorgatti e Costa (2005) citam que as deficiências podem ser: mentais, físicas, visuais ou auditivas isoladas, mas é comum a deficiência combinada, principalmente quando a causa delas abalou o sistema central, que controla todo mecanismo neuro motor do ser humano.

No Brasil, há a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assegura o acesso ao ensino regular a estudantes com deficiência (intelectual, física, auditiva e visual), com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação, entre outros, no de correr de toda a educação básica até o ensino superior.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proposto que elas possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Sendo assim, quando refletimos a respeito de uma abordagem da disciplina de educação física em relação a uma educação inclusiva, é de grande valia reconhecer o direito de todos os alunos a participar e interagir nesta disciplina. Para tanto, a mesma deve ser oferecida com qualidade e com respeito e à compreensão das diferenças.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) citam que:

A Educação Física para alcançar todos os alunos deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos diferentes é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente. (Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 85)

Aqueles que lecionam a disciplina de Educação Física precisam pensar constantemente nas seguintes questões: há alguma diferença nos objetivos da educação física para as pessoas com ou sem deficiência? Uma vez que todos os estudantes têm direito a conhecer e interagir na disciplina, o que se coloca como componente obrigatório para todos em todos os anos da educação básica, a resposta claramente é não. Não há diferença entre os alunos com ou sem deficiências.

Faz-se necessário que se considere que o objetivo da disciplina de educação física é o de auxiliar na formação de todos os estudantes por meio do desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, objetivando o bem-estar a todos seus participantes como maneira fundamental do desenvolvimento uma educação para a promoção de uma vida saudável. Para isso, essa disciplina se coloca como um caminho privilegiado da educação, pelas possibilidades de desenvolver a dimensão motora e afetiva dos alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, em conjunto com os domínios cognitivos e sociais.

A disciplina de educação física possui um grande compromisso com as questões que envolvam a inclusão social e o atendimento a pessoas com deficiência. Em termos históricos, é possível que se proceda a afirmação de que as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, sendo mesmo marginalizadas.

As legislações definem o direito de todos à educação e principalmente a inclusão das pessoas com deficiência no processo educacional. Faz-se necessário observar que ao se refletir sobre as atividades esportivas, constata-se que o Brasil tem proporcionado diferentes oportunidades para as pessoas com deficiência, como na representatividade de esportistas nos Jogos Paraolímpicos e demais campeonatos mundiais. De qualquer maneira somos obrigados a reconhecer que em relação à inclusão da pessoa com deficiência, seja na sociedade, e até mesmo na escola, a acessibilidade de forma geral continua sendo insuficiente.

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. (MEC/SEESP, 1994).

Na atualidade, mostra-se de grande percebe-se que aos profissionais de educação física cabe, proporcionar o debate do tema Inclusão nas salas de aula e em todos os ambientes das Unidades Escolares e buscar maneiras, para refletir e desenvolver atividades que envolvam a questão da discriminação de alunos com deficiência. Para tanto, o que se considera como uma ação importante é a reflexão contínua dos agentes que lecionam a disciplina de educação física para uma utilização

realmente enriquecedora da disciplina, no qual apresenta um papel extremamente importante, considerando os seus objetivos e o papel que desempenha na educação e na formação dos estudantes.

Todos os indivíduos se fazem presentes no mundo por meio do seu corpo, seja ele um corpo com ou sem deficiência. São indivíduos completos que se movimentam, articulam, convivem, sofrem, brincam, se divertem, e a educação física exerce um papel de extrema importância no desenvolvimento de seus alunos, de maneira total, uma vez que é impossível ver e compreendê-lo por partes, pois o ser humano é um ser integral, sendo inviolável, portanto, dissociar a educação do corpo da educação das outras dimensões, tais como: a intelectual, a social, a moral, a emocional etc.

Faz-se necessário compreender que o desenvolvimento motor está inteiramente conectado à formação total de todos os alunos, pois é responsável pelo conhecimento da estrutura físico-motora, afetiva e cognitiva.

A educação física deve ser compreendida como uma competência e profundidade, como parte integrante e fundamental no processo educativo de todos, capaz de proporcionar aos estudantes as necessárias competências para o seu pleno desenvolvimento. Assim, considera-se como inegável a importância da educação física no sistema educacional brasileiro uma vez que ela estabelece a sinergia positiva que favorece em conjunto com as demais abordagens a que as crianças e os adolescentes estão submetidos, o pleno desenvolvimento humano e o exercício da cidadania.

De acordo com Pereira (1993), incluir significa fazer parte da comunidade da escola, ser reconhecido como membro da comunidade escolar, ter as mesmas oportunidades que o outro tem e ser tratado com igualdade, é um processo que nunca termina, porque sempre haverá um aluno que encontrará barreiras para aprender, assim o autor afirma que:

A inclusão diz respeito a identificação e a remoção de barreiras e isto implica na coleta contínua de informações que são valiosas para atender a performance dos alunos a fim de planejar e de estabelecer metas, à presença, participação e a aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito a frequência e a pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver em como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se possui qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora da escola. (Pereira, 1993, p.27).

Através da educação física trabalha-se o aspecto motor, o aspecto cognitivo, o aspecto da sociabilidade e o aspecto psicológico.

A disciplina de educação física é a disciplina com maiores condições para possibilitar a educação inclusiva, uma vez que compreendemos que as atividades podem ser pensadas e realizadas em conjunto auxiliando na interação e integração entre todos os alunos, em todas as suas diferenças.

É perceptível nas aulas de Educação Física, se observar um conjunto de valores e ações indispensáveis para que o aluno cresça e exerça a cidadania de maneira integral por meio de valores

como a ética, o trabalho em equipe, o respeito às normas, o respeito à diversidade, o respeito aos colegas e às diferenças.

Compreendendo que a disciplina de Educação Física é obrigatória e que isso é contemplado pela Constituição Federal de 1988, deixando claro o direito de todos ao esporte, entretanto, na prática não é o que se encontra, especialmente em relação aos alunos com deficiência. Os programas escolares e as Políticas Públicas não abrangem com relevância esse direito.

A formação e capacitação dos professores quanto à aplicação desse direito é muito escassa e muitas vezes falha, formações e que contribuam, de fato, para que as escolas cumpram esse papel social e fundamental.

Segundo Januzzi (1992) o termo Inclusão está tanto presente no discurso escolar quanto no discurso do senso comum e em documentos como o citado anteriormente. Desta maneira, a autora coloca que a divulgação do termo Inclusão é facilitada por meios de comunicação que expõe no mundo, ao mesmo tempo, novos episódios e novas descobertas, originando em cada um de nós inseguranças sobre as maneiras como temos vivido diariamente.

Porém, nossa organização social contínua do mesmo modo, cada dia mais excludente, apesar de todas as novas produções de conhecimento. A autora destaca o que ela classifica como um paradoxo, entre um discurso que se repete valorizando a diversidade e a perpetuação dos moldes nos quais vivemos rotineiramente. Podemos concluir que, apesar desta exposição facilitada, a palavra Inclusão ainda tem gerado frutos tímidos e insuficientes na Educação (JANUZZI, 1992).

Não há como negar que é fundamental que a Educação Física seja ofertada a todos, uma vez que as atividades físicas e esportivas para as pessoas com deficiência física disponibilizam uma vasta gama de valores terapêuticos evidenciando os benefícios tanto em seus aspectos físicos como psíquicos.

No artigo 206 da Constituição Federal Brasileira estão elencados os princípios que regem o ensino brasileiro, tendo como premissa:

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (inciso I) e “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” prevista no inciso IV. Em seu artigo 208, o inciso III relaciona os deveres do Estado com a educação, garantindo o atendimento especializado às pessoas com deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1989, art. 206).

A disciplina de Educação Física aborda diversas práticas corporais, que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) oferecem muitos benefícios para aos alunos com dificuldades, quanto ao desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, de integração e inserção social.

Sobre às aulas de Educação Física, o modelo contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, de quintos a nonos anos (BRASIL, 1998, p.19) tem como princípio básico considerar a necessidade de que estas aulas sejam planejadas para todos os alunos:

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação têm como meta a Inclusão do aluno na cultura corporal de movimento por meio da participação e reflexão concreta e efetiva. Busca-se rever o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998, p.19).

Nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física tem como um de seus princípios a inclusão do aluno na cultura de movimento corporal, a qual deve procurar reverter o paradigma da seleção entre seres aptos e inaptos para as práticas corporais.

A ação dos profissionais de Educação Física é importantíssima para os alunos com deficiência, pois sua ação na aula representa o momento em que os alunos podem e têm mais contato uns com os outros, fazendo com que percebam e aprendam a respeitar às diferenças de seus parceiros.

Desta maneira, a Educação Física pode significar avanços para a qualidade de vida dos alunos, independentemente de suas características, por proporcionar prazer e ser entendida como uma prática que não desconsidera suas diferenças e seus limites, mas sim, evidencia a suas potencialidades.

Por meio do desenvolvimento de uma disciplina de Educação Física inclusiva às pessoas com deficiência, podem mostrar à sociedade que todos, com ou sem deficiência, são capazes de viver com suas especificidades, praticando alguma atividade física, sem que as pessoas os olhem com estranheza e evitem qualquer forma de exclusão

De acordo com Stainback:

A Educação Física deve propiciar o desenvolvimento global de seus alunos, ajudar para que ele consiga atingir a adaptação e o equilíbrio que requer suas limitações e/ou deficiência; identificar as necessidades e capacidades de cada educando quanto às suas possibilidades de ação e adaptações para o movimento; facilitar sua independência e autonomia, bem como facilitar o processo de inclusão e aceitação em seu grupo social, quando necessário. Strapasson (STAINBACK, 2007, p. 8).

Os valores como determinação, cooperação, superação, autoconfiança, autoestima, socialização, bem como habilidades motoras e cognitivas, podem ser experimentadas pela prática da atividade física. Ao trabalhar com a pessoa com deficiência, é primordial que ocorra ações visando o oferecimento de uma Educação Física que os conscientize de suas dificuldades ocasionadas pelas deficiências, mas que os faça descobrir suas possibilidades e incentivá-los na busca de diferentes ações que lhes proporcione uma melhor qualidade de vida, facilitando suas atividades cotidianas.

A Educação Física tem o dever de preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que agregar o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles retirar o melhor proveito possível.

Bueno (2002) afirmam que a formação do aluno, seja ele criança ou jovem, passa a ser concebida como uma educação integral – corpo, mente e espírito – com o desenvolvimento integral da

personalidade agregada à Educação Física, vem relacionar-se à educação intelectual e moral. A disciplina de Educação Física também possibilita, como os outros componentes curriculares, uma ação pedagógica associada à cultura, incentivando a corporeidade, o sentir o se relacionar.

As atividades realizadas pela Educação Física devem oferecer atendimento especializado aos alunos com Necessidades Especiais, respeitando as diferenças individuais, tendo por objetivo proporcionar o desenvolvimento global de todos seus participantes, tornando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades, mas também sua integração na sociedade (TOLKMTT, 1993).

DE acordo com Pedrinelli (1994, p. 69), “todo o programa deve conter desafios a todos os alunos, permitir a participação de todos, respeitar suas limitações, promover autonomia e enfatizar o potencial no domínio motor”. Mediante uma prática contextualizada, capaz de valorizar esses alunos com dificuldades ou algum tipo de deficiência, será possível o desenvolvimento pleno dos mesmos e sua convivência harmoniosa com o meio ao qual faz parte.

Desta maneira para o real desenvolvimento de uma Educação Física inclusiva, ressalta-se, sobretudo, a necessidade de compreendê-la e sua integralidade, e assim, traçar novos caminhos (SILVA; JUNIOR; ARAUJO, 2008). Sendo assim, Educação Física cumpre sua função de colaboradora na formação das crianças como um todo, dispondo de um espaço muito rico para discussões e reflexões dos vários conflitos entre valores que existem na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do tema abordado nesse estudo, pode-se verificar que a inclusão é um grande desafio para todos os participantes da instituição escolar. Promover a inclusão é incentivar a interação do aluno com necessidades educativas especiais com toda a instituição escolar, em âmbito social pedagógico é essencial para a valorização dos direitos de os educandos com necessidades educacionais especiais.

O ambiente escolar deve estar apto para regular para receber todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades, das características que possuam. A escola é o espaço que deve ser usufruído por todos. O presente estudo demonstra que apesar dos obstáculos que o processo de inclusão vem enfrentando para ganhar cada dia mais o território escolar, as aulas de Educação Física tem buscado propiciar a acessibilidade e inclusão de todos em suas aulas ,por meio da realização de atividades diferenciadas.

Podemos concluir que a o processo de inclusão é um movimento amplo e necessita de atenção e cuidado por parte de todos. Valorizar as potencialidades, o que o educando já sabe é de extrema importância, pois todos conhecemos algo, todos temos potencialidades que devem ser valorizadas, independentemente de suas especificidades.

Percebe-se que a Educação Física, quando ofertada de forma regular e de qualidade, contribui para o desenvolvimento global de cada educando com deficiência, bem como para a saúde e qualidade de vida das mesmas e ainda para o bom desenvolvimento de seu conhecimento pessoal e profissional

e ainda pela troca de informações e amadurecimento oportunizado, o que potencializa cada vez mais o seu interesse e vontade e a necessidade de continuar suas atividades na área da Educação Física.

Pode-se compreender que a Educação Física deve propiciar o desenvolvimento global dos alunos, ajudando para que consigam atingir a adaptação e o equilíbrio que dispõe de suas limitações e ou deficiência, identificar e compreender as necessidades e capacidades de cada indivíduo quanto às suas possibilidades de ação e adaptações para o movimento, facilitar e incentivar sua independência e autonomia, bem como facilitar o processo de inclusão e aceitação em seu grupo social, quando necessário, e sempre tendo como base o respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). INTRODUÇÃO. ENSINO FUNDAMENTAL.** BRASILLIA : MECC/SEF , 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1989.

BRASIL; MEC/SEESP. **Política nacional de educação especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

BUENO, J. G. S. **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras.** Brasília, DF, MEC, 2002.

GORGATTI, M. G.; COSTA R. F. **Atividade física adaptada.** São Paulo: Manole, 2005.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

JUNIOR, R, L, S; ARAUJO, P, F; SILVA, R, F. **Educação Física Adaptada: da história a inclusão.** São Paulo: Ed. Phorte, 2008.

PEDRINELLI, V. J. **Educação Física adaptada: conceituação e terminologia.** In: Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC; Sedes; Sesi-DN, 1994.

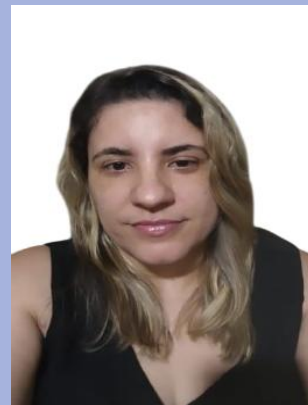
PEREIRA, L. M **Evolução Histórica da Educação Especial.** In Integração Escolar, Coletânea de Textos. Lisboa: FMH/UTL, 1993.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. Inclusão: **Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TOLKMTT, Valda Marcelino. **Educação Física, uma produção cultural**. Do processo de humanização à robotização. 1ª Ed. Curitiba: Modulo, 1993

IMPORTÂNCIA DO SONO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS

THE IMPORTANCE OF SLEEP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHILDREN'S DEVELOPMENT, LEARNING, AND WELL-BEING



ELAINE VASCONCELOS FERREIRA

Graduação em Pedagogia, Artes Visuais e Letras/Português pelo Centro Universitário Italo Brasileiro (**ano de conclusão**); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Faveni (**ano de conclusão**); Professora de Educação Infantil – no Cemei Vila do Sol I.

RESUMO

O sono desempenha um papel importante no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida. Em um período tão marcante como a Educação Infantil, repleto de mudanças no desenvolvimento humano, o repouso favorece significativamente a aprendizagem, a regulação emocional e o bem-estar. Este artigo discute a importância do sono na Educação Infantil em relação ao desenvolvimento integral da criança e à organização das rotinas pedagógicas. O estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica com autores das áreas de educação e psicologia do desenvolvimento. Os resultados mostram que um sono de qualidade afeta diretamente o comportamento das crianças, sua capacidade de concentração e o processo de aprendizagem. Recomenda-se que as instituições de Educação Infantil considerem o período de descanso como uma prática pedagógica essencial e proporcionem condições adequadas para o sono, atendendo às necessidades individuais.

Palavras-chave: sono infantil; educação infantil; desenvolvimento infantil; aprendizagem.

ABSTRACT

Sleep plays a significant role in children's physical, cognitive, and emotional development, especially during the early years of life. During the early childhood education stage—a period marked by significant developmental changes—rest notably supports learning, emotional regulation, and well-being. This article discusses the importance of sleep in early childhood education regarding the child's holistic development and the organization of pedagogical routines. The study is based on a literature review drawing on authors from the fields of education and developmental psychology. The results indicate that quality sleep directly affects children's behavior, concentration, and learning processes. It is recommended that early childhood education institutions treat the rest period as an essential pedagogical practice and provide suitable conditions for sleep that meet individual needs.

Keywords: child sleep; early childhood education; child development; learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira fase da Educação Básica, que busca o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, cognitiva, emocional e social. Este é um período durante o qual as crianças vivenciam rápidas mudanças em suas vidas devido a fatores como crescimento físico, aquisição da linguagem, desenvolvimento motor e a formação das primeiras relações sociais com os outros. Entre os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento infantil, o sono ocupa um papel fundamental. Durante o sono, ocorrem processos fisiológicos importantes para o crescimento, a consolidação da memória e a organização das experiências vividas ao longo do dia.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil deve considerar as necessidades básicas das crianças, incluindo alimentação, higiene, descanso e brincadeiras, como elementos essenciais para o desenvolvimento integral.

Nesse sentido, compreender a importância do sono no contexto da Educação Infantil é fundamental para a organização das rotinas escolares e para a promoção do bem-estar das crianças.

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a relevância do sono na Educação Infantil, analisando sua relação com o desenvolvimento infantil, com a aprendizagem e com as práticas pedagógicas realizadas nas instituições educativas.

O SONO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O sono é um processo biológico essencial para o funcionamento adequado do organismo humano. Durante o sono, o corpo realiza diversas funções importantes, como a recuperação física, a regulação hormonal e a consolidação das memórias.

Na infância, essas funções tornam-se ainda mais relevantes, pois o organismo encontra-se em fase intensa de crescimento e desenvolvimento.

De acordo com Guyton e Hall (2017), o sono desempenha um papel fundamental na restauração das funções corporais e na organização das atividades cerebrais, contribuindo para o equilíbrio físico e mental.

Além disso, o sono também está diretamente relacionado ao desenvolvimento neurológico das crianças. Durante o descanso, o cérebro processa informações adquiridas ao longo do dia, fortalecendo conexões neurais importantes para a aprendizagem.

Nesse sentido, o sono não deve ser compreendido apenas como um momento de descanso físico, mas também como um processo essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação entre o organismo e o ambiente. Dessa forma, fatores biológicos, como o sono, desempenham papel fundamental na construção do conhecimento e na adaptação da criança ao mundo que a cerca.

O sono, enquanto necessidade biológica essencial, também se constitui como um fenômeno complexo que envolve aspectos sociais, culturais e emocionais. Nesse sentido, compreender o descanso infantil exige uma abordagem que ultrapasse a dimensão fisiológica, incorporando contribuições de diferentes campos do conhecimento.

De acordo com Winnicott (1975), o desenvolvimento emocional da criança está diretamente relacionado à qualidade do ambiente oferecido a ela, especialmente nos momentos de maior vulnerabilidade, como o sono. Para o autor, o repouso não representa apenas um estado biológico, mas um momento em que a criança necessita sentir-se segura para entregar-se ao descanso, o que evidencia a importância do cuidado sensível por parte do adulto.

Nessa mesma perspectiva, Montessori (1965) ressalta que o respeito ao ritmo natural da criança é essencial para seu desenvolvimento integral. A autora defende que o sono deve ser compreendido como uma necessidade vital, sendo fundamental que o ambiente educativo favoreça a autonomia e o bem-estar infantil, inclusive nos momentos de descanso.

Já Bowlby (1984) destaca que o vínculo afetivo estabelecido com o adulto de referência influencia diretamente a segurança emocional da criança, refletindo inclusive na qualidade do sono. Crianças que se sentem seguras tendem a apresentar maior tranquilidade no momento de adormecer, evidenciando a relação entre afeto e regulação emocional.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança ocorre a partir das interações sociais e das mediações culturais. Ainda que o sono seja um momento de aparente inatividade, ele está inserido em um contexto relacional, no qual a presença do adulto, a organização do ambiente e as experiências vividas anteriormente influenciam diretamente a forma como a criança vivencia esse momento.

O SONO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Diversos estudos indicam que a qualidade do sono influencia diretamente o desempenho cognitivo e a capacidade de aprendizagem das crianças.

Durante o sono, o cérebro organiza e consolida informações adquiridas durante o dia, favorecendo a memória e a assimilação de novos conhecimentos.

De acordo com Walker (2018):

O sono desempenha um papel essencial na consolidação da memória e na aprendizagem, pois durante esse período o cérebro reorganiza informações adquiridas ao longo do dia, fortalecendo conexões neurais e permitindo que novos conhecimentos sejam integrados à memória de longo prazo. (WALKER, 2018, p. 85).

Essa perspectiva evidencia que o descanso adequado contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), o cérebro aprende de forma mais eficiente quando está em equilíbrio, sendo o sono um dos principais reguladores desse processo. A privação de descanso compromete funções executivas essenciais, como atenção, memória e controle emocional, impactando diretamente o desempenho escolar.

Nessa direção, Lent (2010) afirma que o sono desempenha papel fundamental na plasticidade cerebral, permitindo a reorganização das conexões neurais e a consolidação das aprendizagens, especialmente na infância, período marcado por intensa atividade cerebral.

Conforme destaca Wallon (2007, p. 117):

“A vida psíquica da criança é profundamente marcada pelas suas experiências corporais e afetivas, sendo o repouso um momento de reorganização dessas vivências.”

Essa perspectiva reforça que o sono não é apenas uma pausa, mas um momento ativo de reorganização emocional e cognitiva.

Além disso, Oliveira (2010) aponta que as práticas na Educação Infantil devem considerar a integração entre cuidado e educação, reconhecendo que momentos como alimentação, higiene e descanso são, igualmente, espaços de aprendizagem.

Nessa mesma direção, Corsaro (2011) afirma que as crianças são sujeitos sociais ativos, que produzem significados a partir de suas experiências cotidianas. Assim, o modo como vivenciam o sono no ambiente escolar também expressa suas culturas infantis, suas inseguranças e suas formas de adaptação.

Quando as crianças não dormem o suficiente, podem apresentar dificuldades de concentração, irritabilidade, fadiga e menor capacidade de participação nas atividades escolares.

Nesse contexto, torna-se fundamental que as instituições de Educação Infantil organizem suas rotinas de forma a garantir momentos adequados para o descanso das crianças.

A IMPORTÂNCIA DO DESCANSO NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a rotina desempenha um papel fundamental na organização das atividades pedagógicas e na promoção do bem-estar das crianças.

A rotina escolar geralmente inclui momentos de alimentação, higiene, brincadeiras, atividades pedagógicas e descanso.

De acordo com Barbosa (2006), a rotina na Educação Infantil contribui para proporcionar segurança e previsibilidade às crianças, favorecendo sua adaptação ao ambiente escolar.

A autora destaca que:

A organização da rotina nas instituições de Educação Infantil deve considerar as necessidades biológicas e emocionais das crianças, garantindo momentos de descanso e relaxamento que contribuam para seu equilíbrio físico e psicológico. (BARBOSA, 2006, p. 45).

Para Zabalza (1998), a rotina na Educação Infantil não deve ser compreendida como um conjunto rígido de horários, mas como uma estrutura organizadora que oferece segurança emocional às crianças. Nesse contexto, o momento do descanso assume papel fundamental, pois contribui para a regulação dos ritmos biológicos e emocionais.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a qualidade das experiências na Educação Infantil está diretamente ligada à intencionalidade pedagógica presente nas práticas cotidianas, incluindo os momentos de cuidado, como o sono, que devem ser planejados e valorizados.

Nesse sentido, o momento do sono ou descanso não deve ser visto apenas como uma pausa nas atividades escolares, mas como parte integrante do processo educativo.

Além disso, é importante que os educadores respeitem o ritmo individual de cada criança, considerando que algumas necessitam de mais tempo de descanso do que outras.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DO MOMENTO DO SONO

O professor da Educação Infantil desempenha papel fundamental na organização das rotinas e na criação de ambientes que favoreçam o descanso das crianças.

Para que o momento do sono ocorra de forma tranquila e acolhedora, é necessário que o ambiente esteja organizado de maneira adequada, com iluminação suave, silêncio e conforto.

Segundo Kramer (2007), a prática pedagógica na Educação Infantil deve considerar o cuidado como parte integrante do processo educativo.

De acordo com a autora:

Cuidar e educar são dimensões indissociáveis na Educação Infantil, pois o desenvolvimento das crianças ocorre a partir da integração entre práticas de cuidado, afeto e aprendizagem. (KRAMER, 2007, p. 22).

Assim, o momento do sono também constitui uma oportunidade para que os educadores promovam experiências de cuidado, acolhimento e segurança emocional.

Em uma perspectiva autoral, compreende-se que o sono, no contexto da Educação Infantil, precisa ser ressignificado para além de sua função biológica. Trata-se de um tempo pedagógico sensível, no qual o educador, ao observar silenciosamente a criança, acessa dimensões profundas do seu

desenvolvimento, como a construção da confiança, a expressão das emoções e a forma como ela se relaciona com o mundo.

O momento do descanso revela aspectos que muitas vezes não emergem nas atividades dirigidas: crianças que resistem ao sono podem estar expressando insegurança, necessidade de vínculo ou dificuldade de adaptação ao coletivo. Assim, o sono transforma-se em um espaço privilegiado de escuta pedagógica, ainda que não verbal.

Além disso, é possível afirmar que garantir o direito ao descanso na infância, dentro das instituições educativas, configura-se como um ato político e pedagógico. Em uma sociedade marcada pela pressa e pela produtividade, respeitar o tempo da criança é reconhecer sua condição de sujeito em desenvolvimento, valorizando sua integralidade.

Dessa forma, o sono deixa de ser compreendido como uma pausa na rotina escolar e passa a ser entendido como um território educativo, onde cuidado, afeto e desenvolvimento se entrelaçam de maneira indissociável.

Além disso, o professor pode desenvolver estratégias que favoreçam o relaxamento das crianças, como músicas suaves, histórias tranquilas e ambientes organizados para o descanso.

SONO, BEM-ESTAR E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Além de contribuir para o desenvolvimento físico e cognitivo, o sono também desempenha papel importante no equilíbrio emocional das crianças.

Crianças que dormem adequadamente tendem a apresentar maior estabilidade emocional, melhor capacidade de interação social e maior disposição para participar das atividades escolares.

Por outro lado, a privação de sono pode gerar irritabilidade, ansiedade e dificuldades de convivência.

Segundo Dahl (2014), o sono está diretamente relacionado à regulação emocional e ao funcionamento adequado das funções cognitivas.

Nesse sentido, garantir momentos adequados de descanso na Educação Infantil contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

DESAFIOS RELACIONADOS AO SONO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar de sua importância, a organização do momento do sono na Educação Infantil pode enfrentar alguns desafios.

Estudos mais recentes reforçam a relação entre sono e aprendizagem. Segundo Carskadon (2011), o sono infantil influencia diretamente processos cognitivos como atenção, memória e regulação emocional.

De acordo com Dahl (2014, p. 56):

“O sono adequado é fundamental para o funcionamento saudável do cérebro, especialmente em fases de intenso desenvolvimento, como a infância.”

Complementando essa discussão, Walker (2018) destaca que a privação do sono compromete significativamente a capacidade de consolidar memórias e aprender novas informações, evidenciando a necessidade de valorização desse momento nas práticas educativas.

Compreende-se que o sono, na Educação Infantil, precisa ser ressignificado dentro das práticas pedagógicas. Não se trata apenas de um intervalo na rotina, mas de um tempo de cuidado, escuta e observação sensível.

Ao observar como cada criança se relaciona com o momento do descanso, o professor acessa dimensões importantes do desenvolvimento infantil, como vínculos afetivos, segurança emocional e adaptação ao ambiente coletivo.

Além disso, valorizar o sono na escola é também reconhecer a criança em sua integralidade, respeitando seus ritmos biológicos e emocionais. Em um contexto social marcado pela aceleração e pela produtividade, garantir o direito ao descanso na infância configura-se como uma prática educativa humanizadora.

Assim, o sono deixa de ser entendido como uma pausa e passa a ser reconhecido como parte constitutiva do processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos mais equilibrados, saudáveis e capazes de aprender.

Entre esses desafios estão as diferenças individuais entre as crianças, as expectativas das famílias e as limitações estruturais das instituições escolares.

Algumas crianças podem apresentar dificuldade para adormecer fora do ambiente familiar, enquanto outras podem ter rotinas de sono irregulares em casa.

Dessa forma, torna-se importante que a escola estabeleça diálogo com as famílias, buscando compreender as necessidades das crianças e construir estratégias que favoreçam o descanso no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sono constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente durante a primeira infância.

Ao longo deste artigo, foi possível compreender que o descanso adequado contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças, além de favorecer o processo de aprendizagem.

Observa-se que, quando o momento do sono é conduzido com intencionalidade pedagógica, ele contribui significativamente para a construção de vínculos entre criança e educador. A previsibilidade, o acolhimento e a organização do ambiente favorecem não apenas o adormecer, mas também a constituição de um sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Nesse sentido, o educador deixa de ser apenas um organizador da rotina e passa a atuar como mediador de experiências que envolvem cuidado, segurança emocional e desenvolvimento humano.

Observou-se também que a organização da rotina na Educação Infantil deve considerar o momento do sono como parte integrante das práticas pedagógicas, garantindo ambientes acolhedores e respeitando as necessidades individuais das crianças.

Dessa forma, a valorização do descanso no contexto escolar representa uma estratégia importante para promover o bem-estar infantil e fortalecer o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOWLBY, John. **Apego e perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAHL, Ronald. **The regulation of sleep and arousal**. New York: Oxford University Press, 2014.
- GUYTON, Arthur; HALL, John. **Tratado de fisiologia médica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.
- KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**. São Paulo: Atheneu, 2010.
- MONTESORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Nacional, 1965.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância**. Porto: Porto Editora, 2007.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- WALKER, Matthew. **Por que nós dormimos**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA: UMA ANÁLISE DO IMPACTO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE



EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN SÃO PAULO'S PUBLIC EDUCATION SYSTEM: AN ANALYSIS OF THE IMPACT OF DIGITAL PLATFORMS ON TEACHING PRACTICE

ELI MARIA DOS SANTOS GIOVANETTI

Graduação em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas do Sul Paulista (1994); Pedagogia; Complementação em Pedagogia; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itararé (1996); Especialista em Gestão Educacional pela Universidade de Campinas (UNICAMP) (2007); Professora de Ensino Fundamental- Educação de Jovens e Adultos – na EMEF. Imperatriz Leopoldina.

RESUMO

A expansão das tecnologias digitais tem gerado impactos significativos no cenário educacional, influenciando as formas de ensino, aprendizagem e gestão dos processos pedagógicos. Na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, a integração de plataformas digitais ao cotidiano escolar consolidou-se como uma estratégia para potencializar o acesso aos conteúdos, monitorar o desenvolvimento dos estudantes e fomentar a integração entre práticas pedagógicas e recursos tecnológicos.

O enriquecimento das tecnologias educacionais demonstra benefícios importantes para o processo de ensino-aprendizagem, como a diversificação das metodologias, a ampliação do acesso à informação, a personalização do ensino e a supervisão mais eficiente do desempenho dos estudantes. Entretanto, sua implementação também evidencia desafios relacionados à infraestrutura das escolas, à disponibilidade de equipamentos, à conectividade, à formação continuada dos professores e às desigualdades de acesso às tecnologias, fatores que podem comprometer a efetividade dessas ferramentas.

Além da análise dos impactos positivos e negativos das plataformas digitais, este artigo tem como objetivo discutir quais abordagens pedagógicas propiciam uma utilização mais eficiente da tecnologia no contexto da educação pública. Serão abordadas metodologias que favorecem a participação ativa dos estudantes, o fortalecimento do pensamento crítico, a aprendizagem colaborativa e o uso das tecnologias

como instrumentos de apoio ao trabalho docente, e não somente como recursos para a oferta de conteúdos pedagógicos. A discussão parte do pressuposto de que a tecnologia, por si só, não assegura melhores resultados educacionais, sendo sua eficácia intrinsecamente relacionada ao planejamento pedagógico e às estratégias adotadas pelos docentes.

Outro aspecto importante refere-se às implicações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) no ambiente escolar. A disseminação da utilização de plataformas digitais requer maior atenção ao tratamento de dados pessoais de estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar, condicionando que instituições de ensino e desenvolvedores de tecnologias educacionais adotem práticas que assegurem a privacidade, a segurança das informações e a conformidade com a legislação vigente. Também serão discutidos os impactos da LGPD na produção acadêmica apoiada por recursos tecnológicos e no uso responsável das informações obtidas por meio das plataformas digitais.

Assim, este estudo propõe uma reflexão sobre os desafios e as oportunidades decorrentes da transformação digital na educação pública paulista, analisando como a integração entre tecnologia, práticas pedagógicas, legislação e formação docente pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A pesquisa visa contribuir para o aperfeiçoamento das políticas educacionais e para a promoção de práticas mais críticas, éticas, inclusivas e eficientes no uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, fortalecendo a construção de uma educação capaz de responder às transformações tecnológicas e às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais; Plataformas digitais; Ensino público; Prática docente; Lei Geral de Proteção de Dados.

ABSTRACT

The expansion of digital technologies has significantly impacted the educational landscape, influencing teaching, learning, and the management of pedagogical processes. In the São Paulo State public school system, integrating digital platforms into daily school life has become a strategy to enhance access to content, monitor student progress, and foster the integration of pedagogical practices with technological resources.

The enrichment of educational technologies offers significant benefits to the teaching-learning process, such as diversified methodologies, broader access to information, personalized instruction, and more efficient monitoring of student performance. However, implementation also reveals challenges regarding school infrastructure, equipment availability, connectivity, teacher professional development, and unequal access to technology—factors that can compromise the effectiveness of these tools.

Beyond analyzing the positive and negative impacts of digital platforms, this article aims to discuss which pedagogical approaches facilitate the most efficient use of technology within public education. It addresses methodologies that foster active student participation, strengthen critical thinking and collaborative learning, and utilize technology as a tool to support teaching—rather than merely as a means to deliver pedagogical content. The discussion is grounded in the premise that technology alone does not

guarantee better educational outcomes; its effectiveness is intrinsically linked to pedagogical planning and the strategies adopted by teachers.

Another important aspect concerns the implications of the General Data Protection Law (LGPD) within the school environment. The widespread use of digital platforms necessitates greater attention to the processing of personal data belonging to students, teachers, and other members of the school community. This requires educational institutions and educational technology developers to adopt practices that ensure privacy, information security, and compliance with current legislation. The article also discusses the impact of the LGPD on academic work supported by technological resources and on the responsible use of information obtained through digital platforms. Thus, this study proposes a reflection on the challenges and opportunities arising from the digital transformation in São Paulo's public education system, analyzing how the integration of technology, pedagogical practices, legislation, and teacher training can contribute to improving the quality of education. The research aims to contribute to the enhancement of educational policies and the promotion of more critical, ethical, inclusive, and efficient practices regarding the use of digital technologies in the school environment, thereby strengthening the development of an education system capable of responding to technological transformations and the demands of contemporary society.

Keywords: Educational technologies; Digital platforms; Public education; Teaching practice; General Data Protection Law.

INTRODUÇÃO

A transformação digital tem efetivado mudanças significativas em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. O desenvolvimento de recursos tecnológicos e a ampliação do acesso às tecnologias digitais trouxeram mudanças na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e construído, pressupondo das instituições de ensino novas estratégias para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada. De acordo com as pesquisas de Ramos (2011), a implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação aos processos educacionais implica reflexões permanentes sobre seus aspectos positivos e negativos, a fim de que seu uso esteja alinhado aos objetivos pedagógicos.

Na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, a utilização de plataformas digitais tornou-se parte integrante da rotina escolar. Ferramentas voltadas para o monitoramento da aprendizagem, à realização de atividades, à disponibilização de conteúdos e a gestão do desempenho dos estudantes foram incorporadas às práticas pedagógicas e administrativas, alterando a atividade profissional de professores, gestores e alunos. Mesmo que essas tecnologias oportunizem a ampliação do acesso à informação e enriqueçam as estratégias de ensino, sua implementação também sinaliza desafios relacionados à infraestrutura, à inclusão digital, à formação continuada dos docentes e ao uso pedagógico adequado desses recursos.

Sob uma perspectiva complementar à pedagogia, o uso expansivo das plataformas digitais trouxe novas discussões relacionadas à segurança da informação e à proteção dos dados pessoais no ambiente educacional. A promulgação da Lei nº 13.709/2018, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), dispôs sobre as diretrizes para o tratamento de dados pessoais, impondo responsabilidades às instituições de ensino e aos fornecedores de tecnologias educacionais. Em decorrência disso, torna-se imprescindível conciliar a inovação tecnológica com práticas que garantam a privacidade, a transparência e a utilização ética das informações produzidas no contexto escolar.

Baseado nos estudos de Moran (2009, p. 12), "as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo", destacando que os recursos digitais podem ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem quando utilizados de forma intencional e inseridos às práticas pedagógicas. Essa perspectiva salienta que a tecnologia deve atuar como instrumento de mediação do conhecimento, e não somente como um recurso de apoio às atividades escolares.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar os impactos positivos e negativos do uso das tecnologias educacionais na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, discutindo as principais abordagens pedagógicas que promovem uma aprendizagem mais significativa, bem como os desafios relacionados à implementação das plataformas digitais e às implicações da LGPD no ambiente escolar.

Referenciado em estudos recentes, pode-se afirmar que a integração das tecnologias digitais proporciona melhores resultados quando associada a metodologias ativas, formação docente e planejamento pedagógico consistente, demonstrando que a tecnologia, isoladamente, não garante melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

A utilização das tecnologias digitais no ambiente educacional tem reestruturado as práticas pedagógicas e ampliado as oportunidades de ensino e aprendizagem nas redes públicas de ensino. Essas ferramentas permitem novas formas de acesso ao conhecimento, comunicação entre professores e estudantes, desenvolvimento de atividades interativas e acompanhamento dos processos de aprendizagem. No entanto, a integração das tecnologias no contexto escolar não deve ser tratada apenas como uma questão de disponibilidade de equipamentos e plataformas, mas como um processo que requer planejamento pedagógico, formação docente e adequação às necessidades dos estudantes. Para Moran (2015), as tecnologias digitais podem contribuir para uma educação mais dinâmica e colaborativa quando utilizadas de maneira integrada às metodologias de ensino e aos objetivos educacionais.

Entre as principais potencialidades das tecnologias digitais encontra-se a ampliação do acesso aos conteúdos educacionais e a possibilidade de diversificação das estratégias pedagógicas. As plataformas digitais viabilizam a disponibilidade de materiais em diferentes formatos, estimular a

participação dos estudantes e favorecer práticas que consideram diferentes ritmos e formas de aprendizagem. De acordo com Bacich e Moran (2018), a utilização de metodologias ativas associadas aos recursos tecnológicos possibilita maior protagonismo dos estudantes, uma vez que o processo de aprendizagem deixa de estar focado somente na transmissão de informações e passa a valorizar a construção do conhecimento por meio da participação ativa e da interação dos estudantes com o processo de aprendizagem.

Além das contribuições pedagógicas, as tecnologias digitais também podem auxiliar professores e gestores no monitoramento do desempenho dos estudantes. Plataformas educacionais auxiliam na coleta e análise de dados relacionados às atividades realizadas, permitindo identificar dificuldades de aprendizagem e planejar intervenções mais direcionadas. De acordo com Kenski (2012), as tecnologias não substituem o papel do professor, mas ampliam suas possibilidades de atuação, ofertando novos recursos para mediação do conhecimento. Nesse sentido, a tecnologia deve ser interpretada como uma ferramenta complementar ao trabalho docente, capaz de potencializar práticas pedagógicas quando utilizada de forma consciente e planejada.

Apesar dos inúmeros benefícios existentes e principalmente os citados no presente estudo, a integração das tecnologias digitais nas redes públicas de ensino também envolve desafios significativos. Entre eles, apontam-se as desigualdades de acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos, a necessidade de formação continuada dos professores e as dificuldades relacionadas à infraestrutura das instituições de ensino. Conforme Kenski (2012), a presença das tecnologias na escola requer mudanças na organização dos processos educativos, pois sua utilização correta depende não apenas dos recursos disponíveis, mas também da formação e da atualização dos profissionais envolvidos. Assim sendo, a ausência de políticas de apoio e capacitação pode limitar os resultados esperados com a implementação dessas ferramentas.

Portanto, a integração das tecnologias digitais na educação pública expressa um cenário marcado por possibilidades e desafios. Mesmo que essas ferramentas possam contribuir para a inovação das práticas pedagógicas, o aprimoramento da aprendizagem e a democratização do acesso ao conhecimento, seus resultados dependem diretamente da forma como são incorporadas ao cotidiano escolar. Como destaca Moran (2015, p. 16), "a tecnologia é importante, mas não resolve todos os problemas da educação", deixando claro que os recursos digitais necessitam estar associados a políticas educacionais, formação docente e propostas pedagógicas consistentes. Assim, a utilização das tecnologias digitais deve ser feita de maneira crítica, ética e planejada, considerando as especificidades dos estudantes e das diferentes realidades existentes nas redes públicas de ensino.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A inserção das tecnologias digitais no processo educacional requer a adoção de abordagens pedagógicas que contemplem o estudante como participante ativo na construção do conhecimento. Com

isso, as metodologias ativas ganham destaque por possibilitarem maior envolvimento dos alunos, estimulando a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas. Para Bacich e Moran (2018), essas metodologias permitem uma aprendizagem mais significativa ao aproximar os conteúdos escolares de situações práticas e ao ampliar a participação dos estudantes em diferentes etapas do processo educativo. Dessa forma, as tecnologias digitais podem e devem atuar como recursos potencializadores, desde que estejam associadas a objetivos pedagógicos bem definidos.

Entre as estratégias que expressam excelentes resultados no uso educacional das tecnologias destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e o ensino híbrido. Essas abordagens oportunizam a combinação de diferentes espaços e formas de aprendizagem, proporcionando maior flexibilidade e interação entre professores, estudantes e conteúdos. Segundo Valente (2014), a articulação das tecnologias digitais às metodologias de ensino possibilita transformar o papel do professor, que deixa de atuar apenas como transmissor de informações e passa a exercer uma função de mediador, orientando os estudantes na construção do conhecimento. Assim, o uso das plataformas digitais pode colaborar para práticas mais dinâmicas e alinhadas às recentes demandas da educação.

Outro aspecto significativo refere-se ao desenvolvimento das competências necessárias para a participação dos estudantes em uma sociedade marcada pela presença das tecnologias digitais. Para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a cultura digital integra uma dimensão fundamental da formação dos alunos, englobando não apenas o domínio de ferramentas tecnológicas, mas também o uso crítico, ético e responsável das informações. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem promover o estímulo a reflexão sobre o uso da tecnologia, impedindo uma abordagem limitada ao treinamento operacional de plataformas e recursos digitais.

Dessa maneira, a utilização das tecnologias digitais deve ser associada às práticas educativas que valorizem a autonomia, o pensamento crítico, o protagonismo e a construção coletiva do conhecimento. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa perspectiva reafirma que os recursos tecnológicos devem ser entendidos como instrumentos de mediação da aprendizagem, e não como substitutos da ação docente. Em vista disso, a escolha das abordagens pedagógicas mais adequadas depende da formação dos professores, do planejamento das atividades e da capacidade de relacionar as ferramentas digitais às necessidades dos estudantes da rede pública de ensino.

A LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS (LGPD): IMPLICAÇÕES PARA O USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS E PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA TECNOLÓGICA

A disseminação das plataformas digitais no ambiente educacional trouxe novos meios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, o acompanhamento da aprendizagem e a produção de conhecimentos acadêmicos. Contudo, o aumento da circulação de informações em ambientes virtuais

também ampliou as preocupações relacionadas à privacidade, à segurança dos dados pessoais e ao uso ético das informações produzidas por estudantes, professores e instituições de ensino. Com base nisso, a Lei nº 13.709/2018, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), passou a exercer papel determinante ao estabelecer princípios e prerrogativas para o tratamento de dados pessoais, incluindo aqueles utilizados em plataformas educacionais.

A aplicação da LGPD no contexto escolar solicita a necessidade de adequação das instituições de ensino e dos fornecedores de tecnologias educacionais quanto à coleta, ao armazenamento e ao compartilhamento de dados. Informações como desempenho acadêmico, registros de atividades, dados de identificação e interações realizadas em plataformas digitais devem ser tratadas com transparência e segurança. Segundo Doneda (2021), a proteção de dados pessoais não se limita à preservação da privacidade individual, mas contempla também o controle que o indivíduo tem de suas próprias informações e sobre as finalidades de sua utilização. Com isso, a implementação de práticas responsáveis no gerenciamento de dados torna-se essencial para garantir direitos essenciais no ambiente educacional digital.

Além das questões relacionadas à proteção de dados, a utilização das tecnologias digitais na educação também requer uma análise crítica sobre seus impactos sociais e pedagógicos. De acordo com Selwyn (2017), as tecnologias educacionais não devem ser assimiladas como soluções automáticas para os problemas da educação, pois sua aplicação efetiva envolve aspectos políticos, culturais e sociais que influenciam a forma como esses recursos são utilizados. Sendo assim, o uso das plataformas digitais deve considerar não apenas sua funcionalidade técnica, mas também as condições de acesso, as desigualdades existentes e a capacidade dos usuários de dominarem o uso de forma crítica desses ambientes.

Outro aspecto importante refere-se à produção acadêmica tecnológica, principalmente diante do crescimento do uso de ferramentas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos baseados em inteligência artificial. O uso desses recursos pode favorecer a pesquisa, a organização de informações e a disseminação do conhecimento científico, porém envolve atenção quanto à autoria, à confiabilidade das informações e aos princípios éticos envolvidos na produção intelectual. Conforme Doneda (2021), o manejo adequado de dados depende de critérios de finalidade, necessidade e transparência, princípios que também devem orientar a utilização de tecnologias voltadas à produção e circulação do conhecimento acadêmico.

Por conseguinte, a LGPD representa um avanço significativo para a construção de uma cultura digital mais responsável no ambiente educacional. Como destaca Selwyn (2017), compreender a tecnologia educacional exige interpretar não somente suas funcionalidades, mas também os efeitos que ela produz nas relações entre indivíduos, instituições e conhecimento. Assim, a implementação de plataformas digitais nas redes públicas de ensino tem de estar atrelada a políticas de proteção de dados, formação dos profissionais da educação e evolução de práticas éticas no uso das informações. Portanto, a tecnologia deve ser aplicada ao ambiente escolar de maneira consciente, garantindo inovação sem comprometer direitos relacionados à privacidade, à segurança e à autonomia dos sujeitos envolvidos.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PLATAFORMAS EDUCACIONAIS: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

O progresso contínuo da Inteligência Artificial (IA) tem promovido transformações significativas no contexto educacional, ampliando as possibilidades de utilização de plataformas digitais voltadas ao ensino e à aprendizagem. Recursos como sistemas de recomendação de conteúdos, correção automatizada de atividades, assistentes virtuais e ferramentas de inteligência artificial generativa passaram a integrar o cotidiano de muitas instituições de ensino, contribuindo para a flexibilização das experiências de aprendizagem. De acordo com Luckin (2018), a IA revela potencial para apoiar professores e estudantes na construção do conhecimento, desde que seu uso esteja alinhado aos objetivos pedagógicos e às necessidades educacionais de cada contexto.

As plataformas educacionais que empregam recursos de Inteligência Artificial permitem maior acompanhamento do desempenho dos estudantes, identificando dificuldades de aprendizagem e oferecendo intervenções mais direcionadas. Essa capacidade de analisar grandes volumes de dados prevalece a elaboração de estratégias pedagógicas mais personalizadas, viabilizando o desenvolvimento de competências e para o aprimoramento do processo de ensino. Conforme Holmes, Bialik e Fadel (2019), a Inteligência Artificial pode aumentar as oportunidades de aprendizagem ao adaptar atividades às características individuais dos estudantes, sem substituir a mediação exercida pelo professor.

Apesar das vantagens apresentadas, a utilização da Inteligência Artificial na educação também impõe desafios relacionados aos aspectos éticos, à transparência dos algoritmos e à proteção dos dados pessoais. O uso inadequado dessas tecnologias pode fragilizar a privacidade dos usuários, reproduzir vieses presentes nos sistemas automatizados e aumentar desigualdades educacionais quando não há acesso equitativo aos recursos tecnológicos. Segundo Miao e Holmes (2023), a consolidação de políticas públicas e de diretrizes institucionais é indispensável para garantir que a Inteligência Artificial seja empregada de maneira ética, segura e centrada nas exigências do contexto social, respeitando princípios de inclusão, equidade e proteção de dados.

Outro entrave refere-se ao uso da Inteligência Artificial generativa na produção de trabalhos acadêmicos e atividades escolares. Ainda que essas ferramentas auxiliem de forma significativa na pesquisa, na organização das informações e na elaboração de materiais didáticos, seu uso exige responsabilidade, transparência e respeito aos princípios da integridade acadêmica. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico destaca que a IA garante de melhores resultados quando utilizada como apoio ao processo de aprendizagem, e não como substituta do esforço intelectual dos estudantes, destacando a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

Dessa forma, a aplicação da Inteligência Artificial às plataformas educacionais representa uma oportunidade para aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem, desde que sua utilização esteja fundamentada em princípios pedagógicos, éticos e legais. A atuação do docente permanece primordial na mediação do conhecimento, na condução dos estudantes e na avaliação crítica das informações produzidas pelas ferramentas inteligentes. Em vista disso, o uso consciente da Inteligência Artificial pode

favorecer uma educação mais inovadora, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, sem comprometer a qualidade da aprendizagem nem a autonomia dos sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das tecnologias digitais na educação pública representa uma realidade cada vez mais presente no cenário educacional brasileiro, especialmente nas redes de ensino que vêm ampliando o uso de plataformas digitais como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, ao longo deste estudo, verificou-se que a efetividade desses recursos depende de fatores que vão além da disponibilidade de equipamentos e sistemas tecnológicos, exigindo planejamento pedagógico, formação continuada dos docentes e condições adequadas para sua utilização.

A análise dos impactos positivos e negativos do uso das tecnologias evidenciou que esses recursos podem favorecer a inovação das práticas pedagógicas, ampliar o acesso ao conhecimento e contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais aos estudantes. Por outro lado, também foram identificados desafios relacionados às desigualdades de acesso, à infraestrutura das escolas, à capacitação dos professores e ao uso consciente das plataformas digitais, aspectos que podem limitar os benefícios esperados quando não recebem a devida atenção.

No que se refere às abordagens pedagógicas, constatou-se que a utilização das tecnologias apresenta melhores resultados quando está articulada a metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia. Nesse contexto, as plataformas digitais devem ser compreendidas como instrumentos de apoio às práticas educativas, e não como substitutas da atuação docente, reafirmando a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Também foi possível observar que a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) assumiu papel relevante no contexto educacional ao estabelecer diretrizes para o tratamento responsável das informações pessoais utilizadas pelas plataformas digitais. Dessa forma, a adoção de tecnologias educacionais deve estar acompanhada de medidas que assegurem a proteção dos dados, a transparência no tratamento das informações e a promoção de práticas éticas, garantindo maior segurança para estudantes, professores e instituições de ensino.

Além disso, verificou-se que o avanço da Inteligência Artificial amplia as possibilidades de utilização das plataformas educacionais, oferecendo recursos capazes de apoiar o acompanhamento da aprendizagem, a personalização das estratégias de ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras. Entretanto, sua aplicação deve ocorrer de maneira responsável, considerando aspectos relacionados à ética, à proteção de dados, à transparência dos sistemas e à preservação da autonomia de estudantes e professores. Nesse cenário, a Inteligência Artificial deve ser compreendida como um recurso complementar ao processo educativo, cuja efetividade depende da mediação docente e do uso crítico das tecnologias.

Conclui-se, portanto, que a integração das tecnologias digitais à educação pública pode contribuir significativamente para a qualidade do ensino, desde que sua utilização esteja fundamentada em princípios pedagógicos, éticos e legais. Espera-se, ainda, que este estudo contribua para a ampliação das discussões sobre o uso das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial na educação, incentivando o desenvolvimento de políticas públicas, ações de formação docente e estratégias que promovam uma educação mais inclusiva, crítica, segura e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018.
- DONEDA, Danilo. Da privacidade à proteção de dados pessoais: fundamentos da Lei Geral de Proteção de Dados. 2. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LUCKIN, Rose. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. London: UCL IOE Press, 2018.
- MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 4. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.
- OECD. OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. Paris: OECD Publishing, 2026.
- RAMOS, Daniela Karine. As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação? *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 44-62, 2011.
- SELWYN, Neil. Education and Technology: Key Issues and Debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2017.
- VALENTE, José Armando. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM TEA NOS ANOS INICIAIS

CURRICULUM ADAPTATION FOR STUDENTS WITH ASD IN THE EARLY ELEMENTARY YEARS



ELIANA MARIA DUARTE GREGO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP(2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade – Campos Elíseos (2017); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade – Campos Elíseos (2016); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia Faculdade Campos Elíseos (2015); Especialista em Libras– Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Integrada (2015).

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se destacado como um importante desafio para as instituições de ensino, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a adaptação curricular surge como uma estratégia fundamental para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes no ambiente escolar. O presente estudo teve como objetivo analisar a importância da adaptação curricular para alunos com TEA nos anos iniciais, destacando os principais desafios, estratégias pedagógicas e o papel do professor na promoção da aprendizagem inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, utilizando produções científicas relacionadas à educação inclusiva, ao TEA e às práticas pedagógicas voltadas para esse público. Os resultados evidenciaram que a adaptação curricular, associada ao uso de metodologias diversificadas, recursos visuais, tecnologias assistivas e organização da rotina escolar, contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes com TEA. Constatou-se ainda que a formação docente e o trabalho colaborativo entre escola e família são fatores essenciais para o sucesso do processo inclusivo. Conclui-se que a adaptação curricular representa um importante instrumento para a efetivação da educação inclusiva, favorecendo a participação ativa dos alunos com TEA e promovendo uma aprendizagem mais significativa e equitativa.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Adaptação Curricular; Educação Inclusiva; Anos Iniciais; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools has emerged as a significant challenge for educational institutions, particularly during the early years of elementary education. In this context, curricular adaptation stands out as a fundamental strategy to ensure these students' access to, retention in, and learning within the school environment. This study aimed to analyze the importance of curricular adaptation for students with ASD in the early elementary years, highlighting key challenges, pedagogical strategies, and the teacher's role in fostering inclusive learning. The research was conducted through a literature review, drawing on scholarly works regarding inclusive education, ASD, and pedagogical practices tailored to this student population. The results demonstrated that curricular adaptation—combined with the use of diverse methodologies, visual aids, assistive technologies, and the structuring of school routines—contributes significantly to the academic, social, and emotional development of students with ASD. It was also found that teacher training and collaborative efforts between schools and families are essential factors for the success of the inclusion process. The study concludes that curricular adaptation is a vital tool for realizing inclusive education, facilitating the active participation of students with ASD and promoting more meaningful and equitable learning.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Curricular Adaptation; Inclusive Education; Early Elementary Years; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ambiente escolar. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que são construídas habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Segundo Carminati (2022), a inclusão de estudantes com TEA exige não apenas o acesso à escola regular, mas também a implementação de estratégias pedagógicas e adaptações curriculares capazes de promover uma aprendizagem significativa e equitativa.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por alterações no desenvolvimento da comunicação, da interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, podendo apresentar diferentes níveis de suporte e necessidades educacionais (LOPES, 2022). Dessa forma, o ambiente escolar precisa estar preparado para acolher esses estudantes, oferecendo recursos, metodologias e intervenções adequadas às suas particularidades.

Entre as estratégias mais relevantes para a inclusão escolar está a adaptação curricular, entendida como o conjunto de modificações realizadas nos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação, visando possibilitar a participação efetiva e a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas (OLIVEIRA; SILVA, 2023). Essas adaptações não significam a redução da qualidade do ensino, mas sim a adequação das práticas pedagógicas às características e potencialidades de cada estudante.

Além disso, estudos apontam que o uso de tecnologias assistivas, recursos visuais, rotinas estruturadas e atividades baseadas nos interesses específicos dos alunos com TEA favorecem significativamente seu desempenho acadêmico e social (CORDEIRO; DE SOUZA, 2020; COSTA; SILVA, 2023). Tais estratégias contribuem para a construção de um ambiente mais acessível, estimulante e inclusivo.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como a adaptação curricular pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a importância das adaptações curriculares como instrumento de inclusão escolar, identificando desafios, possibilidades e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral desses estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de comportamentos, interesses ou atividades restritas e repetitivas. Essas manifestações podem variar significativamente entre os indivíduos, o que justifica a utilização do termo “espectro”, uma vez que cada pessoa apresenta características, habilidades e necessidades específicas. O TEA geralmente se manifesta nos primeiros anos de vida e acompanha o indivíduo ao longo de todo o seu desenvolvimento (LOPES, 2022).

De acordo com Mendonça (2022), o autismo não deve ser compreendido apenas pelas limitações que pode apresentar, mas também pelas potencialidades que cada indivíduo possui. Dessa forma, é fundamental que a sociedade e as instituições educacionais adotem práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA, respeitando suas singularidades e promovendo oportunidades de aprendizagem adequadas às suas necessidades.

No contexto educacional, alunos com TEA podem apresentar dificuldades relacionadas à comunicação verbal e não verbal, à compreensão de regras sociais, à flexibilidade comportamental e à adaptação a mudanças na rotina. Entretanto, muitos demonstram habilidades específicas em determinadas áreas de interesse, o que pode ser utilizado como recurso pedagógico para favorecer o processo de ensino e aprendizagem (COSTA; SILVA, 2023). O reconhecimento dessas características

é essencial para o planejamento de estratégias educacionais que promovam a participação efetiva do estudante nas atividades escolares.

Segundo Nunes (2021), o desenvolvimento de vínculos afetivos seguros entre professores e alunos contribui significativamente para o processo de inclusão escolar, especialmente para estudantes com TEA, que frequentemente necessitam de ambientes previsíveis e relações de confiança para se sentirem acolhidos. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na construção de práticas que favoreçam a socialização, a autonomia e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Além disso, estudos apontam que a compreensão das características do TEA é um fator indispensável para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A formação continuada dos professores, associada ao conhecimento sobre o transtorno, possibilita a elaboração de intervenções mais eficazes, contribuindo para a redução das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos alunos no ambiente escolar (CARMINATI, 2022).

Dessa forma, compreender os conceitos e as características do Transtorno do Espectro Autista é fundamental para o desenvolvimento de ações pedagógicas que garantam uma educação inclusiva e de qualidade, permitindo que os estudantes tenham suas potencialidades reconhecidas e ampliadas por meio de experiências educacionais significativas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALUNOS COM TEA

A educação inclusiva constitui um dos principais avanços das políticas educacionais contemporâneas, fundamentando-se no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais ou comportamentais, têm direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem em escolas regulares. Nesse contexto, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) devem receber atendimento educacional que respeite suas necessidades específicas, promovendo sua participação efetiva no ambiente escolar e assegurando igualdade de oportunidades no processo de ensino e aprendizagem (CARMINATI, 2022).

No Brasil, a inclusão escolar é respaldada por diversos dispositivos legais que garantem o direito à educação para pessoas com deficiência e transtornos do desenvolvimento. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) determina que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes da educação especial. Complementando esse conjunto normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a necessidade de eliminar barreiras que dificultem a participação e a aprendizagem desses alunos.

Um importante marco legal para as pessoas com TEA foi a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo acesso à educação inclusiva, atendimento

multiprofissional e apoio especializado quando necessário. Tal legislação representa um avanço significativo na garantia dos direitos educacionais e sociais dessa população.

Segundo Lopes (2022), apesar dos avanços legislativos, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à adaptação das práticas educacionais às necessidades dos estudantes com TEA. Muitas instituições de ensino ainda apresentam dificuldades para implementar ações inclusivas de forma consistente, o que evidencia a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas voltadas à qualificação dos profissionais e à melhoria das condições de atendimento.

Além dos aspectos legais, a educação inclusiva pressupõe mudanças na cultura escolar, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. Nesse sentido, a inclusão não deve ser entendida apenas como a matrícula do aluno com TEA na escola regular, mas como a construção de um ambiente capaz de acolher, estimular e desenvolver suas potencialidades. Para Mendonça (2022), a participação ativa do estudante em todas as atividades escolares é um dos elementos fundamentais para que a inclusão ocorra de maneira efetiva.

Dessa forma, as políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com TEA desempenham papel essencial na garantia de seus direitos educacionais. Contudo, para que esses direitos sejam plenamente concretizados, é necessário que as escolas, os profissionais da educação, as famílias e o poder público atuem de forma integrada, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA NOS ANOS INICIAIS

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um importante desafio para os sistemas educacionais, ao mesmo tempo em que constitui uma oportunidade para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e acolhedoras. Essa etapa da educação básica é fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais da criança, sendo o período em que são consolidadas as bases da alfabetização, da convivência social e da autonomia. Nesse contexto, a inclusão deve garantir não apenas o acesso à escola, mas também a participação efetiva e a aprendizagem significativa dos estudantes com TEA (LOPES, 2022).

Os alunos com TEA apresentam características específicas que podem influenciar sua experiência escolar, como dificuldades na comunicação, na interação social e na adaptação a mudanças na rotina. Tais particularidades exigem que a escola desenvolva estratégias pedagógicas adequadas às necessidades individuais de cada estudante, promovendo um ambiente estruturado, previsível e estimulante. Segundo Rocha (2023), a organização da rotina escolar é uma das estratégias mais eficazes para favorecer a adaptação e o desenvolvimento dos alunos com TEA, contribuindo para a redução da ansiedade e para o aumento da participação nas atividades propostas.

A atuação do professor é um dos fatores mais relevantes para o sucesso da inclusão escolar. Além do domínio dos conteúdos curriculares, o docente precisa compreender as características do TEA e desenvolver práticas pedagógicas flexíveis que respeitem o ritmo e as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Carminati (2022) destaca que a formação continuada dos professores é indispensável para que a inclusão ocorra de maneira efetiva, possibilitando a construção de metodologias mais adequadas e o enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar.

Outro aspecto fundamental para a inclusão nos anos iniciais é a interação social entre os estudantes. O ambiente escolar constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das habilidades sociais, permitindo que crianças com e sem deficiência convivam, compartilhem experiências e aprendam a respeitar as diferenças. De acordo com Martins e Góes (2013), atividades lúdicas e momentos de brincadeira favorecem significativamente o desenvolvimento social e cognitivo das crianças com TEA, ampliando suas possibilidades de comunicação e interação com os colegas.

Além disso, a parceria entre escola e família é essencial para o processo inclusivo. O acompanhamento conjunto das necessidades e dos avanços da criança possibilita a construção de estratégias mais eficazes para seu desenvolvimento acadêmico e social. Quando família e escola atuam de forma colaborativa, tornam-se maiores as chances de sucesso das intervenções pedagógicas e da adaptação do aluno ao ambiente escolar (MENDONÇA, 2022).

Portanto, a inclusão escolar de alunos com TEA nos anos iniciais requer o comprometimento de toda a comunidade escolar, bem como a adoção de práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades dos estudantes e promovam sua participação ativa no processo educacional. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de garantir uma educação de qualidade, inclusiva e capaz de atender à diversidade presente em suas salas de aula.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM TEA

A adaptação curricular é uma das principais estratégias para promover a inclusão e garantir a aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. Trata-se de um conjunto de ajustes realizados nos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos, atividades e processos avaliativos, com a finalidade de atender às necessidades específicas dos estudantes e possibilitar sua participação efetiva nas experiências educacionais. Essas adaptações visam eliminar barreiras à aprendizagem, respeitando as particularidades de cada aluno sem comprometer os objetivos essenciais do currículo escolar (OLIVEIRA; SILVA, 2023).

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a adaptação curricular torna-se ainda mais relevante, pois é nesse período que ocorre a consolidação das habilidades básicas de leitura, escrita, raciocínio lógico e convivência social. Alunos com TEA podem apresentar diferentes formas de aprendizagem, exigindo que o planejamento pedagógico seja flexível e considere suas potencialidades, dificuldades e interesses específicos. Segundo Oliveira e Almeida (2024), a adaptação curricular deve

ser compreendida como uma ferramenta de inclusão que favorece a participação ativa dos estudantes e contribui para o desenvolvimento de suas capacidades acadêmicas e sociais.

Entre as principais adaptações utilizadas no trabalho com alunos com TEA destacam-se a simplificação de instruções, a utilização de recursos visuais, a fragmentação das atividades em etapas menores, a organização de rotinas estruturadas e a oferta de materiais concretos para auxiliar a compreensão dos conteúdos. Essas estratégias favorecem a atenção, a compreensão e a autonomia dos estudantes, tornando o processo de ensino mais acessível e significativo (ROCHA, 2023).

Outro aspecto importante refere-se à individualização do ensino. Cada aluno com TEA apresenta características próprias, o que exige que as adaptações sejam planejadas de forma personalizada. Nesse sentido, o professor deve realizar observações contínuas sobre o desempenho e as necessidades do estudante, promovendo ajustes sempre que necessário. De acordo com Costa e Silva (2023), o uso dos interesses específicos dos alunos como recurso pedagógico pode aumentar o engajamento e facilitar a aprendizagem, contribuindo para melhores resultados educacionais.

Além das adaptações metodológicas, o processo avaliativo também necessita de adequações. A avaliação deve considerar as particularidades do estudante, valorizando seu progresso individual e utilizando diferentes formas de verificação da aprendizagem, como atividades práticas, observações, registros de desempenho e recursos visuais. Dessa forma, a avaliação deixa de ter caráter exclusivamente classificatório e passa a desempenhar uma função diagnóstica e formativa, contribuindo para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno (LOPES, 2023).

A efetivação da adaptação curricular depende ainda da atuação colaborativa entre professores, equipe pedagógica, profissionais especializados e familiares. Essa parceria possibilita a identificação das necessidades do estudante e a construção de estratégias mais adequadas para seu desenvolvimento acadêmico e social. Conforme destaca Carminati (2022), a inclusão escolar somente se concretiza quando as práticas pedagógicas são planejadas de forma intencional e voltadas para a valorização das diferenças e das potencialidades dos alunos.

Portanto, a adaptação curricular constitui um instrumento fundamental para a inclusão de alunos com TEA, permitindo que tenham acesso ao currículo escolar de maneira mais significativa e compatível com suas necessidades. Ao promover ajustes pedagógicos adequados, a escola fortalece o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a participação efetiva desses estudantes no ambiente educacional.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM TEA

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas é essencial para promover a aprendizagem e a participação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Considerando que esses estudantes apresentam características e necessidades diversificadas, torna-se necessário que o professor utilize metodologias flexíveis e recursos adaptados, capazes de favorecer a compreensão dos conteúdos, a interação social e o desenvolvimento da autonomia. Nesse

contexto, as estratégias pedagógicas devem ser planejadas de forma individualizada, respeitando as potencialidades e os desafios apresentados por cada aluno (SANTOS; LIMA, 2023).

Entre as estratégias mais utilizadas destaca-se a organização da rotina escolar. A previsibilidade das atividades proporciona maior segurança ao estudante com TEA, reduzindo a ansiedade e facilitando sua adaptação ao ambiente escolar. O uso de cronogramas visuais, agendas ilustradas e sinalizações das etapas das atividades contribui para a compreensão das tarefas e para o desenvolvimento da independência do aluno. Rocha (2023) enfatiza que ambientes estruturados e rotinas bem definidas favorecem significativamente o processo de aprendizagem e a participação dos estudantes com TEA.

Outro recurso amplamente empregado é a utilização de materiais visuais e sistemas de comunicação alternativa. Muitos alunos com TEA apresentam melhor desempenho quando as informações são transmitidas por meio de imagens, símbolos, figuras ou recursos tecnológicos que auxiliem a comunicação e a compreensão dos conteúdos. De acordo com Cordeiro e Souza (2020), as tecnologias assistivas e os sistemas de comunicação alternativa representam importantes ferramentas para o desenvolvimento da linguagem, do letramento e da interação social desses estudantes.

As atividades lúdicas também desempenham papel relevante no processo educacional. Jogos, brincadeiras e recursos digitais favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa. Segundo Santos (2021), os jogos digitais podem contribuir para a elaboração conceitual e para a construção de conhecimentos acadêmicos por alunos com TEA, estimulando a participação ativa e o interesse pelas atividades propostas.

Outra estratégia eficaz consiste na utilização dos interesses específicos dos alunos como elementos facilitadores da aprendizagem. Muitos estudantes com TEA demonstram grande interesse por determinados temas, objetos ou atividades, e esses interesses podem ser incorporados ao planejamento pedagógico para aumentar o engajamento e a motivação. Costa e Silva (2023) destacam que o ensino baseado nos interesses específicos favorece a concentração, a participação e a assimilação dos conteúdos escolares.

Além disso, o ensino de habilidades sociais e emocionais deve fazer parte das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Atividades voltadas para o reconhecimento de emoções, resolução de conflitos, cooperação e comunicação interpessoal contribuem para a ampliação das competências sociais dos estudantes com TEA. Conforme apontam Santos e Rodrigues (2023), o desenvolvimento dessas habilidades favorece a inclusão, fortalece os relacionamentos interpessoais e melhora a adaptação ao ambiente escolar.

Por fim, é importante ressaltar que nenhuma estratégia pedagógica deve ser aplicada de forma isolada ou padronizada para todos os estudantes com TEA. O sucesso das intervenções depende da observação contínua das necessidades individuais, da flexibilidade do planejamento e da colaboração entre professores, equipe pedagógica, profissionais especializados e familiares. Dessa forma, as estratégias pedagógicas tornam-se instrumentos fundamentais para garantir uma educação inclusiva, significativa e capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA

O professor desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem inclusiva, especialmente no atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a criação de condições que favoreçam a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, o docente é responsável por planejar práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e promovam a inclusão efetiva no ambiente escolar (CARMINATI, 2022).

A construção de um ambiente acolhedor e acessível é uma das principais atribuições do professor. Para isso, é necessário compreender as características do TEA, identificar as necessidades específicas dos alunos e adaptar metodologias, recursos e estratégias de ensino. Segundo Mendonça (2022), o conhecimento sobre o transtorno contribui para que o docente desenvolva intervenções mais adequadas, favorecendo a participação dos estudantes nas atividades escolares e reduzindo barreiras à aprendizagem.

A mediação pedagógica também é um aspecto essencial da prática docente. O professor atua como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, incentivando a construção do conhecimento e estimulando o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para estudantes com TEA, essa mediação pode ocorrer por meio do uso de recursos visuais, instruções claras, atividades estruturadas e apoio individualizado, sempre considerando as particularidades de cada criança (LOPES, 2023).

Outro elemento importante refere-se ao desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais. O ambiente escolar oferece inúmeras oportunidades para a interação entre os estudantes, e o professor exerce papel central na promoção dessas experiências. De acordo com Santos e Rodrigues (2023), estratégias voltadas ao ensino de habilidades sociais contribuem para melhorar a comunicação, a convivência e a participação dos alunos com TEA nas atividades coletivas, favorecendo seu processo de inclusão.

A formação continuada dos professores também se destaca como fator indispensável para a efetivação da educação inclusiva. As constantes transformações nas práticas educacionais e os avanços nos estudos sobre o TEA exigem atualização permanente dos profissionais da educação. Carminati (2022) ressalta que a capacitação docente possibilita maior segurança na elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas e no enfrentamento dos desafios presentes na sala de aula.

Além disso, o trabalho colaborativo entre professor, família, equipe pedagógica e profissionais especializados fortalece o processo de inclusão escolar. A troca de informações e o acompanhamento conjunto do desenvolvimento do estudante permitem a construção de intervenções mais eficazes e alinhadas às suas necessidades. Dessa forma, a inclusão deixa de ser uma responsabilidade individual e passa a ser um compromisso compartilhado por toda a comunidade escolar.

Portanto, o professor é um agente essencial na promoção da aprendizagem inclusiva. Por meio de práticas pedagógicas planejadas, acolhedoras e adaptadas às necessidades dos alunos com TEA,

torna-se possível garantir o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento das potencialidades individuais e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação curricular para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais constitui uma importante estratégia para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a inclusão escolar vai além do acesso à escola regular, exigindo a implementação de práticas pedagógicas que respeitem as particularidades, necessidades e potencialidades de cada estudante.

Observou-se que a adaptação curricular desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita a adequação de conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação, tornando o currículo mais acessível e significativo para os alunos com TEA. Além disso, a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas, recursos visuais, tecnologias assistivas e rotinas estruturadas contribui para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses estudantes.

Outro aspecto relevante identificado foi a importância da atuação do professor como mediador da aprendizagem. A formação continuada, o planejamento pedagógico flexível e o trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais especializados são elementos essenciais para a construção de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

Dessa forma, conclui-se que a adaptação curricular é um instrumento indispensável para a efetivação da inclusão escolar de alunos com TEA nos anos iniciais. Quando realizada de maneira planejada e alinhada às necessidades individuais dos estudantes, ela favorece a participação ativa, o desenvolvimento da autonomia e a aprendizagem significativa, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com a valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

CARMINATI, Rosangela Teles. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível na Biblioteca da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu.

CORDEIRO, Mariana Demétrio; DE SOUZA, Magali Dias. **Tecnologia assistiva no contexto escolar: Um sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 9, p. 70743-70769, 2020.

COSTA, D. A.; PEREIRA, J. R. **A adaptação do ambiente escolar para alunos com TEA**. Re-vista de Psicopedagogia, v. 27, n. 3, p. 50-63, 2023.

- COSTA, D. A.; SILVA, J. R. **Ensino baseado nos interesses específicos de alunos com TEA.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 56-69, 2023.
- LOPES, Vanessa de Araujo. **Crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Goiânia, 2022.
- LOPES, M. R. **Práticas pedagógicas para alunos com TEA: perspectivas e desafios.** Educação e Inclusão, v. 10, n. 2, p. 45-58, 2023.
- MARINO, Maria Elena Mangiolardo. **Práticas da educação inclusivas para crianças de três a cinco anos com Transtorno do Espectro Autista.** 2023. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, 2023.
- MARTINS, A. D. F, GÓES, M. C. R. **Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural.** *Psicol esc educ* [Internet]. 2013 jan/jun 19];17(1):25-34.
- MENDONÇA, Barbara Bertolotti. **Transtorno do Espectro Autista: percepção docente e práticas pedagógicas para inclusão.** 2022. 57 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2022. Disponível na Biblioteca da Universidade Ibirapuera.
- NUNES, Shaiany Gonçalves da Silva. **A teoria do apego e suas possíveis contribuições para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação.** 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2021.
- OLIVEIRA, R. B.; SILVA, L. T. **Adaptação curricular para a inclusão de alunos com TEA.** Revista de Educação Especial e Inclusiva, v. 22, n. 4, p. 185-198, 2023.
- OLIVEIRA, A. B.; ALMEIDA, R. P. **A adaptação curricular para alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e soluções.** Revista de Ensino e Aprendizagem, v. 12, n. 4, p. 67-80, 2024.
- ROCHA, Alessandra Vieira de Moraes da. **A organização da rotina escolar como estratégia para auxiliar alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação.** 2023. 130 f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação). Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2023.

SANTOS, Adriana Prado Santana. **Elaboração conceitual em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio de jogos digitais**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021. Disponível na Biblioteca da Universidade do Vale do Itajaí.

SANTOS, F. R.; LIMA, J. R. **Estratégias pedagógicas para alunos com TEA**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 28, n. 2, p. 91-104, 2023.

SANTOS, F. R.; RODRIGUES, M. F. **Ensino de habilidades sociais e emocionais em alunos com TEA**. Revista de Psicologia e Educação, v. 28, n. 2, p. 138-150, 2023.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL, NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

THE ROLE OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING



ELIANE DE LACERDA

Professora na rede pública de São Paulo.

RESUMO

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da leitura e da escrita, contribuindo para a formação cognitiva, linguística e social da criança. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da literatura infantil como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento. A pesquisa é de caráter bibliográfico e fundamenta-se em autores que discutem a educação infantil, o desenvolvimento da linguagem e a construção do conhecimento. Evidencia-se que o contato com histórias infantis favorece a imaginação, amplia o vocabulário, desenvolve a compreensão textual e estimula o interesse pela leitura e escrita. Conclui-se que a literatura infantil deve ser valorizada como prática essencial no ambiente escolar, contribuindo para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Palavras-chave: Literatura infantil. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

Children's literature plays a fundamental role in the development of reading and writing skills, contributing to a child's cognitive, linguistic, and social development. This study aims to analyze the importance of children's literature as a pedagogical tool in the processes of literacy and becoming literate. The research is bibliographic in nature and draws upon authors who discuss early childhood education, language development, and knowledge construction. It highlights that exposure to children's stories fosters imagination, expands vocabulary, develops reading comprehension, and stimulates interest in reading

and writing. The study concludes that children's literature should be valued as an essential practice within the school environment, contributing to meaningful and enjoyable learning.

Keywords: Children's literature. Reading. Writing.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um espaço fundamental no processo de formação da criança, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Desde os primeiros anos escolares, o contato com histórias infantis contribui para a ampliação do repertório linguístico e cognitivo.

A leitura de histórias permite que a criança entre em contato com diferentes formas de linguagem, personagens, situações e contextos sociais, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

A escrita, por sua vez, está diretamente relacionada à leitura, pois é por meio do contato com textos que a criança começa a compreender a estrutura da linguagem escrita e suas funções sociais.

Nesse sentido, a literatura infantil não deve ser vista apenas como entretenimento, mas como uma importante ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento.

Este trabalho tem como objetivo analisar o papel da literatura infantil no desenvolvimento da leitura e da escrita, destacando sua importância na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

A literatura infantil desempenha um papel essencial no processo de formação da criança, pois contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. O contato com histórias desde cedo favorece a ampliação do vocabulário e da capacidade de expressão.

Ao ouvir histórias, a criança desenvolve a atenção, a memória e a capacidade de interpretação, habilidades fundamentais para o processo de leitura.

As narrativas infantis também estimulam a imaginação, permitindo que a criança crie imagens mentais e compreenda diferentes realidades.

Esse processo contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, pois a criança aprende a estabelecer relações entre eventos, personagens e contextos. A literatura infantil também contribui para o desenvolvimento emocional, pois permite que a criança identifique sentimentos e emoções presentes nas histórias.

A prática da leitura de histórias em sala de aula deve ser constante e planejada, permitindo que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura desde cedo. O professor desempenha papel fundamental nesse processo, atuando como mediador entre a criança e o texto literário. A leitura compartilhada favorece a interação e a construção coletiva de significados.

A escrita também é estimulada por meio da literatura infantil, pois as crianças começam a reproduzir histórias, criar personagens e desenvolver narrativas próprias. A relação entre leitura e escrita torna-se mais significativa quando mediada por textos literários.

A literatura infantil, enquanto ferramenta pedagógica, exerce influência direta no desenvolvimento da leitura e da escrita, pois proporciona à criança um contato constante com diferentes formas de linguagem, permitindo que ela construa gradualmente sua compreensão sobre o sistema linguístico. Esse processo ocorre de maneira natural quando a criança é exposta a histórias significativas, que despertam seu interesse e estimulam sua participação ativa na construção de sentidos.

Ao entrar em contato com narrativas literárias, a criança não apenas ouve histórias, mas também interpreta, imagina e relaciona os acontecimentos narrados com suas próprias experiências de vida. Esse movimento de interação entre o texto e o universo infantil favorece a formação de leitores críticos e reflexivos desde a primeira infância.

A leitura de histórias contribui significativamente para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que a criança amplia seu vocabulário, aprende novas estruturas linguísticas e desenvolve maior fluência na comunicação verbal. Esse processo é fundamental para a posterior aquisição da escrita, pois a linguagem oral constitui a base para a construção da linguagem escrita.

Além disso, a literatura infantil favorece o desenvolvimento da atenção e da concentração, habilidades essenciais para o processo de alfabetização. Ao ouvir ou ler histórias, a criança precisa manter o foco, acompanhar a sequência dos acontecimentos e compreender as relações entre personagens e enredo.

Outro aspecto relevante é o estímulo à imaginação, que desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo infantil. Por meio das histórias, a criança cria imagens mentais, interpreta situações simbólicas e desenvolve sua capacidade de abstração, o que contribui diretamente para o pensamento lógico e criativo.

A escrita também é favorecida pelo contato com a literatura infantil, pois a criança passa a compreender que os textos possuem estrutura, organização e função social. Ao observar diferentes gêneros textuais presentes nos livros infantis, ela começa a identificar padrões de escrita e a reproduzi-los em suas próprias produções.

Nesse sentido, o processo de alfabetização se torna mais significativo quando associado à literatura, pois a criança não aprende apenas a decodificar letras e palavras, mas também a atribuir sentido ao que lê e escreve. Isso caracteriza o letramento, que é essencial para a formação de leitores competentes.

A escola desempenha papel fundamental nesse processo, pois é o ambiente responsável por proporcionar o acesso sistemático às obras literárias. Quando a instituição de ensino valoriza a leitura como prática cotidiana, ela contribui para a formação de hábitos leitores duradouros.

O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador entre a criança e a literatura, sendo responsável por selecionar obras adequadas à faixa etária, organizar momentos de leitura e promover discussões sobre os textos trabalhados em sala de aula.

A mediação pedagógica é essencial para que a criança não apenas ouça histórias, mas também reflita sobre elas, estabeleça conexões com sua realidade e desenvolva habilidades interpretativas.

Outro ponto importante é que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento emocional da criança, pois as histórias abordam sentimentos, conflitos e situações que permitem à criança identificar e compreender suas próprias emoções.

Esse processo auxilia na construção da identidade infantil, uma vez que a criança se reconhece nos personagens e nas situações narradas, desenvolvendo empatia e compreensão do outro.

Além disso, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento social, pois muitas histórias abordam temas como amizade, cooperação, respeito e convivência, valores fundamentais para a formação cidadã.

A prática da leitura compartilhada é uma estratégia pedagógica importante, pois permite que as crianças participem ativamente da construção do significado do texto, mesmo que ainda não estejam plenamente alfabetizadas.

Durante essas atividades, a interação entre professor e alunos favorece a troca de ideias e interpretações, enriquecendo o processo de aprendizagem. A escrita espontânea também pode ser estimulada por meio da literatura infantil, pois as crianças passam a criar suas próprias histórias, desenhar personagens e experimentar diferentes formas de expressão escrita.

Esse processo é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, elementos essenciais na formação de sujeitos críticos e participativos.

A literatura infantil, portanto, não deve ser vista apenas como um recurso complementar, mas como parte integrante do processo educativo, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Seu uso contínuo e planejado contribui para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e emocionais.

A teoria de Vygotsky reforça essa perspectiva ao destacar a importância da interação social no desenvolvimento da linguagem, afirmando que o aprendizado ocorre inicialmente no plano social para depois ser internalizado pelo indivíduo.

Nesse sentido, a literatura infantil atua como mediadora entre a criança e o conhecimento, promovendo interações significativas e favorecendo a aprendizagem.

Piaget, por sua vez, enfatiza que a criança constrói seu conhecimento por meio da ação, sendo a leitura e a interpretação de histórias formas importantes de interação com o mundo simbólico. Dessa forma, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da inteligência, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas.

Outro aspecto relevante é o papel da literatura na ampliação do repertório cultural da criança, pois os livros apresentam diferentes culturas, contextos e realidades sociais. Essa diversidade contribui para a formação de uma visão mais ampla de mundo, favorecendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

A formação do hábito de leitura desde a infância é um dos principais benefícios da literatura infantil, pois crianças que têm contato frequente com livros tendem a desenvolver maior interesse pela leitura ao longo da vida.

Esse hábito influencia diretamente o desempenho escolar, especialmente nas áreas de linguagem e interpretação textual.

A literatura infantil também contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, pois permite que a criança reflita sobre valores, comportamentos e situações apresentadas nas histórias. Dessa forma, a leitura deixa de ser uma atividade passiva e passa a ser um processo ativo de construção de sentidos.

A literatura infantil, ao ser incorporada de maneira intencional nas práticas pedagógicas da educação infantil, contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois possibilita que a criança tenha contato com diferentes estruturas narrativas, estilos de linguagem e formas de organização textual. Esse contato constante favorece a construção gradual da competência leitora.

Ao ouvir e interagir com histórias, a criança desenvolve a capacidade de antecipação de acontecimentos, compreensão de enredos e identificação de personagens, habilidades fundamentais para a interpretação de textos. Esse processo ocorre de forma natural quando a literatura é apresentada de maneira envolvente e significativa.

Além disso, a repetição de histórias conhecidas pelas crianças contribui para o fortalecimento da memória e para a consolidação da estrutura narrativa, permitindo que elas recontem histórias com maior organização e clareza.

A prática da contação de histórias, quando realizada de forma expressiva pelo professor, desperta o interesse dos alunos e cria um ambiente favorável à aprendizagem da leitura. A entonação, os gestos e a interação durante a leitura tornam a experiência mais rica e significativa.

Nesse contexto, a literatura infantil também atua como um instrumento de socialização, pois promove momentos de interação entre as crianças, estimulando a troca de ideias, opiniões e interpretações sobre as histórias lidas.

A escrita é favorecida por meio dessas experiências, uma vez que as crianças começam a reproduzir oralmente e posteriormente por escrito as histórias que ouviram, demonstrando compreensão da estrutura textual.

O processo de produção textual inicial, muitas vezes baseado em desenhos e registros espontâneos, representa uma etapa importante na construção da escrita, pois permite que a criança expresse suas ideias antes mesmo de dominar completamente o sistema alfabético.

A mediação do professor é essencial nesse processo, pois ele organiza as atividades de leitura e escrita de forma a promover a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento.

A escolha adequada das obras literárias também é um fator determinante para o sucesso do trabalho pedagógico, sendo importante considerar a faixa etária, o interesse das crianças e os objetivos educacionais.

A diversidade de gêneros literários presentes na educação infantil contribui para ampliar o repertório cultural das crianças, permitindo que elas tenham contato com contos, fábulas, poesias e histórias contemporâneas.

Essa variedade de textos favorece a compreensão de diferentes formas de linguagem e amplia a capacidade de interpretação e análise textual.

A literatura infantil também contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual da criança, pois incentiva a reflexão e a construção de significados próprios a partir das histórias.

Esse processo de interpretação pessoal é fundamental para a formação de leitores críticos, capazes de compreender e questionar os textos que leem.

Além disso, o contato com livros desde a infância contribui para a formação do hábito de leitura, que tende a se consolidar ao longo da vida escolar e adulta.

A presença de um ambiente alfabetizador rico em textos literários é essencial para estimular o interesse das crianças pela leitura, tornando o aprendizado mais natural e significativo.

A interação entre leitura e escrita deve ser contínua, pois ambas se complementam no processo de alfabetização e letramento, fortalecendo a aprendizagem da linguagem escrita.

A literatura infantil também desempenha papel importante no desenvolvimento da empatia, pois permite que a criança se coloque no lugar dos personagens e compreenda diferentes perspectivas. Esse desenvolvimento emocional é fundamental para a formação de indivíduos mais sensíveis, cooperativos e conscientes socialmente.

A leitura compartilhada em sala de aula favorece a construção coletiva do conhecimento, pois permite que as crianças expressem suas opiniões e escutem as interpretações dos colegas. Esse processo contribui para o desenvolvimento da oralidade e da argumentação, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A escrita criativa, estimulada pela literatura infantil, possibilita que a criança explore sua imaginação e produza textos próprios, desenvolvendo sua capacidade expressiva. A prática constante da leitura literária fortalece o vínculo entre a criança e o texto escrito, tornando o processo de alfabetização mais prazeroso e eficaz.

Dessa forma, a literatura infantil se consolida como um elemento indispensável no desenvolvimento da leitura e da escrita, contribuindo para uma formação integral, crítica e significativa da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a literatura infantil é um instrumento essencial no desenvolvimento da leitura e da escrita, contribuindo de forma significativa para a formação integral da criança. O contato com histórias favorece o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social.

A escola e o professor têm papel fundamental na promoção de práticas de leitura significativas e constantes. A literatura infantil deve ser valorizada como prática pedagógica indispensável na educação infantil. Diante de todas as análises realizadas ao longo deste trabalho, torna-se evidente que a literatura infantil ocupa um papel central no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente na educação infantil, onde se inicia a construção das bases da alfabetização e do letramento.

A leitura de histórias infantis contribui não apenas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também para a formação integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Dessa forma, a literatura infantil se apresenta como uma ferramenta pedagógica indispensável no contexto escolar.

Ao proporcionar o contato com diferentes narrativas, personagens e contextos, a literatura infantil amplia o repertório linguístico da criança, favorecendo sua capacidade de interpretação, expressão e comunicação. Esse processo é essencial para o desenvolvimento da competência leitora.

Além disso, a escrita é diretamente influenciada pelo contato com os textos literários, uma vez que a criança passa a compreender a estrutura da linguagem escrita, suas funções sociais e suas possibilidades de uso no cotidiano.

A escola, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao garantir o acesso às obras literárias e ao promover práticas pedagógicas que valorizem a leitura como atividade prazerosa e significativa.

O professor, por sua vez, atua como mediador desse processo, sendo responsável por despertar o interesse das crianças pela leitura e por criar situações didáticas que estimulem a interação com os textos literários.

É importante destacar que a literatura infantil não deve ser utilizada apenas como recurso didático complementar, mas como elemento estruturante do processo educativo, contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Outro ponto relevante é que a leitura de histórias favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, permitindo que a criança construa significados próprios e estabeleça relações entre o texto e sua realidade.

Esse processo contribui também para o desenvolvimento emocional, pois as histórias possibilitam que a criança compreenda e elabore sentimentos como medo, alegria, tristeza e empatia.

No aspecto social, a literatura infantil promove a reflexão sobre valores e comportamentos, auxiliando na formação ética e cidadã da criança.

Dessa forma, conclui-se que a literatura infantil é um instrumento essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança, devendo ser valorizada e constantemente inserida nas práticas pedagógicas da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Ática, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Ática, 2007.

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

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

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

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

SPECIAL EDUCATION: PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)



ELISABETE DE JESUS FREIRI

Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

A educação inclusiva representa um dos maiores avanços das políticas educacionais brasileiras ao reconhecer o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar, independentemente de suas características individuais. Nesse contexto, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige que as instituições de ensino desenvolvam práticas pedagógicas que respeitem as especificidades desses estudantes e promovam sua participação efetiva em todas as atividades escolares. O presente trabalho tem como objetivo analisar as principais estratégias pedagógicas utilizadas na inclusão de alunos com TEA no ensino regular, destacando sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e comunicativo. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em estudos de autores como Mantoan, Vygotsky, Freire, Cunha e documentos legais brasileiros, entre eles a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados demonstram que práticas como adaptação curricular, flexibilização metodológica, utilização de recursos visuais, tecnologias assistivas, rotinas estruturadas, mediação docente e trabalho colaborativo entre escola e família contribuem significativamente para a aprendizagem dos estudantes com TEA. Também se evidencia que a formação continuada dos professores constitui um elemento indispensável para a efetivação da educação inclusiva. Conclui-se que a inclusão escolar ultrapassa o simples acesso à

escola, exigindo mudanças culturais, pedagógicas e institucionais capazes de garantir igualdade de oportunidades e valorização da diversidade humana.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Transtorno Do Espectro Autista; Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

Inclusive education represents one of the major advances in Brazilian educational policies by recognizing the right of all students to access, remain in, and succeed in school, regardless of their individual characteristics. In this context, the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) requires educational institutions to develop pedagogical practices that respect these students' specific needs and promote their effective participation in all school activities. This study aims to analyze the main pedagogical strategies used for the inclusion of students with ASD in mainstream education, highlighting their importance for cognitive, social, emotional, and communicative development. The research is a qualitative literature review based on studies by authors such as Mantoan, Vygotsky, Freire, and Cunha, as well as Brazilian legal documents, including the Brazilian Inclusion Law and the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education. The results demonstrate that practices such as curricular adaptation, methodological flexibility, the use of visual aids and assistive technologies, structured routines, teacher mediation, and collaborative work between school and family contribute significantly to the learning of students with ASD. It is also evident that the continuous professional development of teachers is an indispensable element for the effective implementation of inclusive education. The study concludes that school inclusion goes beyond mere access to school; it requires cultural, pedagogical, and institutional changes capable of ensuring equal opportunities and valuing human diversity.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Pedagogical Strategies.

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo responsabilidade do Estado, da família e da sociedade assegurar condições para que todos os cidadãos tenham acesso ao conhecimento e às oportunidades de desenvolvimento humano. Nesse cenário, a educação inclusiva consolidou-se como um importante paradigma educacional ao defender que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou emocionais, devem frequentar a escola regular e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Entre os diversos públicos atendidos pela Educação Especial, encontram-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença nas escolas brasileiras tem aumentado significativamente nas últimas décadas em razão da ampliação dos diagnósticos, da evolução das

políticas públicas e da garantia legal do direito à inclusão escolar. O TEA caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que pode afetar a comunicação, a interação social, a linguagem e o comportamento, apresentando diferentes níveis de suporte conforme as necessidades individuais de cada pessoa.

A inclusão desses estudantes representa um desafio constante para professores, gestores escolares e demais profissionais da educação, uma vez que requer planejamento pedagógico diferenciado, metodologias flexíveis, recursos didáticos diversificados e práticas capazes de atender às singularidades de cada aluno. A simples matrícula do estudante na escola regular não garante sua inclusão efetiva, sendo necessário promover condições que assegurem sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Nesse contexto, torna-se indispensável compreender que a inclusão escolar não consiste apenas em adaptar o aluno ao ambiente educacional, mas também em transformar a própria escola para acolher a diversidade existente entre os estudantes. Isso implica rever práticas pedagógicas, reorganizar currículos, investir na formação continuada dos professores e fortalecer a atuação conjunta entre escola, família e equipe multiprofissional.

As políticas públicas brasileiras, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reforçam o compromisso do país com uma educação baseada nos princípios da igualdade, da equidade e da valorização das diferenças.

No ambiente escolar, diferentes estratégias pedagógicas podem favorecer significativamente o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Entre elas destacam-se a organização de rotinas estruturadas, a utilização de recursos visuais, a comunicação alternativa, o ensino colaborativo, a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas, a aprendizagem mediada e a avaliação processual, considerando sempre as potencialidades individuais do estudante.

Além das práticas pedagógicas, a construção de uma cultura inclusiva depende da sensibilização da comunidade escolar, do combate aos preconceitos e da promoção de relações baseadas no respeito, na cooperação e na valorização da diversidade. A escola deve constituir-se como um espaço em que todos os alunos possam aprender juntos, desenvolver suas capacidades e exercer plenamente sua cidadania.

A formação inicial e continuada dos professores também assume papel fundamental nesse processo, pois muitos profissionais ainda relatam dificuldades para trabalhar com estudantes autistas em razão da escassez de formação específica durante sua trajetória acadêmica. Investir na capacitação docente contribui para ampliar conhecimentos sobre o TEA, desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e fortalecer a confiança dos educadores diante dos desafios cotidianos da inclusão.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, evidenciando que o desenvolvimento dos estudantes com TEA pode ser potencializado quando lhes são oferecidas oportunidades de participação, mediação adequada e experiências significativas no

ambiente escolar. Da mesma forma, Paulo Freire defende uma educação humanizadora, baseada no diálogo, no respeito às diferenças e na construção coletiva do conhecimento, princípios plenamente compatíveis com a educação inclusiva.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar as principais estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular, identificando práticas que promovam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Especificamente, busca-se compreender os fundamentos da educação inclusiva, caracterizar o Transtorno do Espectro Autista, apresentar as principais legislações que garantem o direito à inclusão escolar, discutir o papel do professor, da família e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como identificar estratégias pedagógicas capazes de favorecer uma educação verdadeiramente inclusiva.

A pesquisa desenvolve-se por meio de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações brasileiras relacionadas à Educação Especial e ao Transtorno do Espectro Autista. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar as reflexões sobre a importância das práticas pedagógicas inclusivas e fortaleçam o compromisso da escola com a construção de uma educação democrática, equitativa e acessível para todos.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva constitui um dos principais avanços das políticas públicas educacionais brasileiras ao reconhecer que todos os estudantes possuem direito à educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais. Esse princípio fundamenta-se na compreensão de que a diversidade humana deve ser valorizada como elemento enriquecedor do processo educativo, promovendo oportunidades iguais de participação e aprendizagem para todos os alunos.

Durante muitos anos, pessoas com deficiência permaneceram excluídas dos sistemas regulares de ensino, sendo encaminhadas para instituições especializadas ou privadas de convívio social. Essa realidade refletia uma concepção assistencialista da deficiência, segundo a qual as limitações individuais eram consideradas obstáculos intransponíveis para a aprendizagem escolar. Com o avanço das pesquisas científicas e dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, essa perspectiva começou a ser substituída por uma visão baseada na inclusão, na igualdade de oportunidades e no respeito às diferenças.

No Brasil, importantes mudanças legislativas fortaleceram o direito à educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação é um direito de todos e determinou que o atendimento educacional especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou esse princípio ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal presente em todos os níveis e etapas da educação.

Outro importante marco legal foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que consolidou o entendimento de que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades devem frequentar a escola comum, recebendo apoio especializado sempre que necessário para garantir sua participação e aprendizagem.

A Lei nº 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um avanço significativo ao reconhecer a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe direitos relacionados à educação, saúde, trabalho e inclusão social. Essa legislação fortaleceu a responsabilidade das instituições escolares em oferecer atendimento adequado aos estudantes autistas.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou ainda mais as garantias legais, estabelecendo que nenhuma instituição de ensino pode recusar matrícula em razão da deficiência e que devem ser promovidas adaptações razoáveis para assegurar igualdade de oportunidades aos estudantes.

Nesse contexto, a escola inclusiva deixa de ser um espaço destinado apenas ao ensino de conteúdos curriculares e passa a assumir um papel social voltado para a formação integral do indivíduo, valorizando a convivência com as diferenças, o respeito mútuo, a solidariedade e o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante.

Segundo Mantoan (2015), incluir não significa apenas colocar o aluno na sala de aula regular, mas transformar a escola em um ambiente capaz de acolher todas as diferenças existentes entre os estudantes. A autora destaca que a inclusão exige mudanças estruturais, metodológicas e culturais que favoreçam a aprendizagem de todos.

Essa compreensão rompe com modelos tradicionais de ensino centrados na homogeneidade das turmas e na padronização dos processos educativos. Em uma perspectiva inclusiva, reconhece-se que cada estudante aprende de maneira diferente, necessitando de estratégias diversificadas que respeitem seu ritmo, suas habilidades e suas necessidades específicas.

Entre os estudantes público-alvo da Educação Especial encontram-se aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. O TEA caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento, manifestando-se de formas bastante variadas entre os indivíduos.

A expressão "espectro" demonstra justamente essa diversidade de manifestações clínicas, indicando que não existem dois indivíduos autistas exatamente iguais. Alguns apresentam grande autonomia e elevado desempenho acadêmico, enquanto outros necessitam de apoio contínuo para realizar atividades cotidianas e participar das situações escolares.

Os sinais do TEA costumam surgir ainda na primeira infância, envolvendo dificuldades na comunicação verbal e não verbal, limitações na interação social, interesses restritos, comportamentos repetitivos, necessidade de rotinas previsíveis e, em muitos casos, alterações sensoriais relacionadas à luz, sons, texturas ou odores.

Essas características influenciam diretamente a participação do estudante no ambiente escolar, tornando indispensável a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam sua compreensão das atividades propostas e ampliem suas possibilidades de aprendizagem.

É importante ressaltar que o diagnóstico do TEA não determina a capacidade intelectual do estudante. Muitos alunos autistas apresentam excelente memória, facilidade para determinadas áreas do conhecimento, elevado raciocínio lógico, criatividade e grande capacidade de concentração quando envolvidos em temas de seu interesse.

Por essa razão, o planejamento pedagógico deve priorizar as potencialidades do estudante, evitando práticas baseadas exclusivamente nas limitações decorrentes do transtorno. A valorização das capacidades individuais constitui um dos princípios fundamentais da educação inclusiva.

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky contribui significativamente para essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por outras pessoas. Segundo essa perspectiva, o professor exerce papel essencial na criação de situações de aprendizagem que permitam ao estudante superar desafios e desenvolver novas competências.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky, demonstra que o aluno é capaz de realizar tarefas mais complexas quando recebe apoio adequado de um adulto ou de colegas mais experientes. Essa concepção reforça a importância do trabalho colaborativo no processo de inclusão dos estudantes com TEA.

Da mesma forma, Paulo Freire destaca que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento, respeitando a identidade, a cultura e a singularidade de cada educando. A educação inclusiva dialoga diretamente com essa concepção ao reconhecer que todos possuem potencial para aprender quando lhes são oferecidas condições adequadas.

Outro autor de grande relevância é Jean Piaget, cuja teoria evidencia que o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação entre o sujeito e o ambiente. Embora os estudantes autistas possam apresentar ritmos diferenciados de aprendizagem, eles também constroem conhecimentos a partir das experiências vivenciadas, sendo fundamental que a escola ofereça oportunidades diversificadas de exploração, experimentação e resolução de problemas.

A prática pedagógica voltada ao estudante com TEA deve considerar aspectos relacionados à previsibilidade, organização do ambiente e clareza das informações apresentadas. Muitos alunos autistas apresentam melhor desempenho quando conhecem antecipadamente a rotina escolar, compreendem a sequência das atividades e recebem orientações objetivas.

Nesse sentido, a utilização de agendas visuais, quadros de rotina, cronogramas ilustrados, pictogramas e cartões com imagens favorece significativamente a organização das atividades escolares, reduzindo níveis de ansiedade e aumentando a autonomia do estudante.

Além dos recursos visuais, a adaptação dos materiais didáticos constitui estratégia indispensável para garantir acessibilidade ao currículo. As adaptações podem envolver simplificação de textos,

ampliação de imagens, reorganização das atividades, utilização de materiais concretos, recursos tecnológicos e flexibilização dos instrumentos de avaliação.

Essas adaptações não significam redução da qualidade do ensino, mas sim adequação das metodologias às necessidades individuais dos estudantes, permitindo que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao ambiente físico da sala de aula. Espaços excessivamente barulhentos, iluminados ou desorganizados podem provocar desconforto sensorial em alguns estudantes com TEA, dificultando sua concentração e participação nas atividades escolares. Dessa forma, a organização do ambiente deve considerar as características sensoriais do aluno, proporcionando maior conforto e segurança durante o processo educativo.

O professor ocupa posição central no processo de inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista, pois é ele quem organiza o planejamento, conduz as atividades pedagógicas, realiza as avaliações e promove as interações entre todos os alunos da turma. Sua atuação deve estar pautada em princípios de respeito às diferenças, acolhimento, flexibilidade e compromisso com a aprendizagem de todos.

Para que a inclusão seja efetiva, torna-se necessário que o docente conheça as características do TEA, compreenda que cada estudante apresenta necessidades específicas e reconheça que não existem estratégias únicas capazes de atender igualmente todos os alunos autistas. O planejamento deve ser individualizado, considerando os interesses, potencialidades, dificuldades e formas de aprendizagem de cada estudante.

A formação inicial dos professores nem sempre contempla conteúdos aprofundados sobre Educação Especial e práticas inclusivas, fazendo com que muitos profissionais ingressem na carreira docente sem preparo suficiente para atender estudantes com deficiência. Dessa forma, a formação continuada torna-se indispensável para ampliar conhecimentos teóricos, desenvolver novas metodologias e fortalecer práticas pedagógicas inclusivas.

Os cursos de atualização, especializações, grupos de estudos e formações promovidas pelas redes de ensino permitem que os professores compartilhem experiências, conheçam pesquisas recentes e reflitam criticamente sobre sua prática pedagógica. Essa aprendizagem permanente favorece o desenvolvimento profissional e melhora a qualidade do ensino oferecido aos estudantes com TEA.

Outro elemento fundamental é o planejamento colaborativo entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa parceria possibilita a elaboração de estratégias complementares que favorecem a aprendizagem e a participação do estudante nas atividades escolares.

O Atendimento Educacional Especializado não substitui o ensino realizado na sala regular. Sua função é complementar e suplementar a escolarização por meio da identificação das barreiras que dificultam a aprendizagem e da oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o desenvolvimento do estudante.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais, o profissional do AEE desenvolve atividades específicas voltadas para o fortalecimento das habilidades cognitivas, comunicativas, motoras e sociais dos estudantes, utilizando materiais adaptados, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos diversificados.

A articulação entre o professor da sala regular e o professor do AEE permite que as adaptações curriculares sejam planejadas de maneira integrada, garantindo maior coerência entre as atividades desenvolvidas em ambos os espaços educativos.

Outro aspecto indispensável refere-se à flexibilização curricular. A inclusão não exige que todos os estudantes realizem exatamente as mesmas atividades, mas que todos tenham acesso aos objetivos de aprendizagem por diferentes caminhos metodológicos. Assim, adaptar não significa facilitar excessivamente o conteúdo, mas criar possibilidades para que o estudante demonstre suas competências.

As adaptações curriculares podem envolver alterações na forma de apresentação das atividades, no tempo destinado à realização das tarefas, nos instrumentos de avaliação, nos recursos utilizados e nas estratégias de ensino, preservando sempre os objetivos educacionais previstos.

A utilização de recursos visuais constitui uma das estratégias mais eficazes para estudantes com TEA. Cartazes, figuras, fotografias, símbolos, pictogramas, mapas conceituais, quadros de rotina e sequências ilustradas facilitam a compreensão das instruções e contribuem para reduzir a ansiedade diante de situações novas.

A comunicação alternativa e aumentativa também representa importante recurso pedagógico para estudantes que apresentam dificuldades na linguagem oral. Sistemas de comunicação por figuras, pranchas ilustradas, aplicativos digitais e dispositivos eletrônicos favorecem a expressão de necessidades, desejos e sentimentos, ampliando a participação do aluno nas atividades escolares.

As tecnologias digitais têm assumido papel cada vez mais relevante na educação inclusiva. Tablets, computadores, softwares educativos, aplicativos específicos e plataformas interativas oferecem novas possibilidades de ensino, estimulando a autonomia, a comunicação e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com TEA.

Esses recursos permitem maior personalização do processo de aprendizagem, possibilitando que o aluno avance em seu próprio ritmo e receba feedback imediato sobre seu desempenho. Além disso, muitos estudantes autistas demonstram elevado interesse por tecnologias digitais, o que favorece seu engajamento nas atividades propostas.

O uso de jogos pedagógicos também apresenta resultados positivos na aprendizagem de alunos com TEA. Jogos de memória, quebra-cabeças, atividades de associação, jogos matemáticos e desafios lógicos estimulam atenção, concentração, raciocínio, coordenação motora, linguagem e interação social.

As atividades lúdicas favorecem a construção do conhecimento de maneira prazerosa, reduzindo tensões e ampliando a participação do estudante. O brincar, além de promover desenvolvimento cognitivo, contribui para a construção das habilidades sociais e emocionais.

A organização da rotina escolar representa outro fator de grande importância para estudantes autistas. Muitos apresentam necessidade de previsibilidade para sentir segurança durante o dia escolar. Mudanças inesperadas podem provocar ansiedade, desconforto e dificuldades de adaptação.

Por esse motivo, recomenda-se que o professor apresente diariamente a sequência das atividades, informe antecipadamente possíveis alterações na rotina e utilize recursos visuais que permitam ao estudante compreender o planejamento do dia.

A mediação das interações sociais também constitui responsabilidade da escola. Alguns estudantes com TEA apresentam dificuldades para iniciar conversas, compartilhar brinquedos, compreender regras sociais ou interpretar expressões faciais. O professor pode organizar atividades cooperativas, trabalhos em grupo e projetos coletivos que favoreçam essas interações.

A aprendizagem colaborativa contribui para desenvolver habilidades sociais, empatia, respeito às diferenças e cooperação entre todos os estudantes da turma. Além disso, fortalece o sentimento de pertencimento do aluno com TEA ao grupo escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao combate ao preconceito e à discriminação. A escola deve promover ações educativas que valorizem a diversidade humana e conscientizem toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão. Projetos, palestras, rodas de conversa e atividades interdisciplinares contribuem para construir uma cultura de respeito às diferenças.

A participação da família no processo educativo também exerce papel decisivo. Pais e responsáveis conhecem profundamente as características, preferências, dificuldades e potencialidades da criança, podendo fornecer informações importantes para o planejamento pedagógico.

A comunicação constante entre escola e família favorece a continuidade das estratégias educativas nos diferentes ambientes frequentados pela criança, fortalecendo seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Além da família, o trabalho integrado com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e outros profissionais amplia as possibilidades de intervenção e oferece suporte qualificado ao estudante e aos professores.

A avaliação da aprendizagem do estudante com TEA deve assumir caráter processual, contínuo e formativo. Mais do que medir resultados finais, a avaliação deve acompanhar o progresso individual, identificar avanços, reconhecer potencialidades e orientar novas intervenções pedagógicas.

Instrumentos diversificados, como observações, registros descritivos, portfólios, produções individuais, atividades práticas e autoavaliações, permitem uma compreensão mais ampla do desenvolvimento do estudante.

É importante destacar que o sucesso da inclusão não depende exclusivamente do professor ou do aluno, mas do compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Direção, coordenação pedagógica, funcionários, estudantes e famílias precisam compartilhar a responsabilidade pela construção de um ambiente acolhedor, democrático e acessível.

Quando a escola compreende a diversidade como um valor e não como um obstáculo, a inclusão deixa de ser apenas uma exigência legal e transforma-se em prática cotidiana, promovendo aprendizagem, participação, respeito e cidadania para todos os envolvidos no processo educativo.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mudanças que ultrapassam a adaptação de materiais ou a presença do estudante com TEA na sala de aula. Trata-se de uma transformação institucional que envolve a revisão das práticas pedagógicas, da organização curricular, das formas de avaliação e da cultura escolar, de modo que todos os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e protagonistas de sua aprendizagem.

Nesse processo, a gestão escolar desempenha papel estratégico ao promover ações que fortaleçam a inclusão, incentivando a formação continuada dos profissionais, disponibilizando recursos pedagógicos, articulando parcerias com as famílias e garantindo condições adequadas para o desenvolvimento das práticas inclusivas.

A coordenação pedagógica também exerce função relevante ao acompanhar o planejamento dos professores, orientar adaptações curriculares, promover momentos de estudo coletivo e estimular a troca de experiências entre os profissionais da escola. Esse acompanhamento contribui para que as dificuldades encontradas sejam enfrentadas de forma colaborativa, favorecendo a construção de soluções adequadas às necessidades dos estudantes.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve contemplar princípios inclusivos, estabelecendo metas, ações e estratégias voltadas à valorização da diversidade e à eliminação das barreiras que dificultam a participação dos alunos com deficiência. O PPP precisa refletir o compromisso da instituição com uma educação democrática, equitativa e de qualidade.

Outro aspecto fundamental refere-se à acessibilidade. Embora frequentemente associada apenas à eliminação de barreiras arquitetônicas, a acessibilidade envolve também aspectos comunicacionais, metodológicos, instrumentais, programáticos e atitudinais. Essas dimensões devem ser consideradas no planejamento escolar para garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades.

As barreiras atitudinais constituem um dos maiores desafios para a inclusão escolar, pois se manifestam por meio de preconceitos, estereótipos e expectativas reduzidas em relação às capacidades das pessoas com deficiência. Muitas vezes, essas barreiras limitam mais o desenvolvimento do estudante do que as próprias características do transtorno.

Combater essas barreiras exige ações permanentes de conscientização, sensibilização e formação da comunidade escolar. O desenvolvimento de projetos sobre diversidade, respeito às diferenças e direitos humanos favorece a construção de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora.

No caso dos estudantes com TEA, a compreensão das características individuais permite que o professor selecione estratégias pedagógicas mais adequadas. Alguns estudantes respondem melhor ao ensino estruturado; outros apresentam maior interesse por atividades práticas, recursos tecnológicos ou metodologias baseadas em jogos e desafios. Essa diversidade reforça a necessidade de um planejamento flexível e personalizado.

As metodologias ativas de aprendizagem também podem contribuir significativamente para a inclusão dos estudantes autistas. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, sala de aula invertida e atividades investigativas estimulam a participação ativa dos alunos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico.

O uso de tecnologias digitais amplia ainda mais essas possibilidades. Softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa, plataformas adaptativas, vídeos interativos e recursos multimídia permitem diversificar as formas de ensinar e aprender, tornando o processo educativo mais acessível e motivador para estudantes com diferentes perfis de aprendizagem.

Outro recurso importante é a utilização das Tecnologias Assistivas, entendidas como produtos, equipamentos, metodologias, estratégias e serviços que promovem funcionalidade, autonomia e participação das pessoas com deficiência. No contexto escolar, essas tecnologias contribuem para eliminar barreiras e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com TEA.

Além das práticas desenvolvidas em sala de aula, as atividades extracurriculares também favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes autistas. Projetos culturais, esportivos, artísticos e científicos ampliam as oportunidades de socialização, estimulam diferentes habilidades e fortalecem o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

As atividades de educação física, por exemplo, contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da interação social e do trabalho em equipe. Da mesma forma, oficinas de música, teatro, artes visuais e dança favorecem a expressão emocional, a criatividade e a comunicação.

É importante reconhecer que a inclusão beneficia não apenas os estudantes com TEA, mas toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade promove valores como empatia, solidariedade, cooperação e respeito às diferenças, formando cidadãos mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural.

Nesse sentido, a educação inclusiva rompe com concepções excludentes e reforça o princípio de que todas as pessoas possuem potencial para aprender quando lhes são oferecidas condições adequadas de ensino. O foco desloca-se das limitações individuais para a eliminação das barreiras existentes no ambiente escolar.

Outro desafio frequentemente observado refere-se ao número elevado de estudantes por turma, à escassez de profissionais especializados e à insuficiência de recursos materiais. Essas dificuldades podem comprometer o atendimento às necessidades específicas dos alunos com TEA, evidenciando a importância de investimentos contínuos por parte do poder público.

As políticas educacionais precisam assegurar financiamento adequado para a implementação de práticas inclusivas, contemplando formação docente, ampliação das salas de recursos multifuncionais, aquisição de tecnologias assistivas e contratação de profissionais especializados quando necessário.

A pesquisa científica também desempenha papel fundamental ao produzir conhecimentos capazes de orientar práticas pedagógicas mais eficazes. Estudos sobre neurodesenvolvimento,

aprendizagem, comunicação alternativa e metodologias inclusivas contribuem para aperfeiçoar as estratégias utilizadas no contexto escolar.

Sob a perspectiva de Paulo Freire, ensinar significa acreditar na capacidade de transformação humana. Essa compreensão reforça que o estudante com TEA não deve ser definido por suas limitações, mas reconhecido por suas potencialidades, interesses e possibilidades de desenvolvimento. Cabe ao educador criar condições para que essas potencialidades sejam descobertas e ampliadas.

Da mesma forma, Mantoan defende que a inclusão exige uma mudança de paradigma, abandonando modelos escolares baseados na seleção e na exclusão para construir ambientes educacionais que acolham a diversidade como princípio fundamental da educação.

Assim, observa-se que a efetivação da inclusão depende da atuação integrada entre políticas públicas, gestão escolar, professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, famílias e comunidade. Cada um desses atores possui responsabilidades específicas que, articuladas, tornam possível a construção de uma escola mais justa, democrática e acessível.

Conclui-se, portanto, que as estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista devem estar fundamentadas no respeito às diferenças, na valorização das potencialidades individuais, na flexibilização curricular, na utilização de recursos pedagógicos diversificados e na promoção de relações sociais inclusivas. Somente por meio desse compromisso coletivo será possível assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, participem ativamente da vida escolar e desenvolvam plenamente suas capacidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e comprometida com os direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas da educação contemporânea. Ao longo deste trabalho foi possível compreender que a educação inclusiva não se limita ao cumprimento de determinações legais, mas constitui um compromisso ético, social e pedagógico com a valorização da diversidade humana e com a garantia do direito de aprender de todos os estudantes.

As análises realizadas evidenciaram que o processo de inclusão exige muito mais do que a matrícula do aluno com TEA na escola regular. É necessário que a instituição esteja preparada para acolher as diferenças, eliminando barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que possam dificultar a participação e o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a inclusão passa a ser compreendida como um processo permanente de transformação da escola e das práticas educativas.

Observou-se que as estratégias pedagógicas desempenham papel decisivo para favorecer a aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. A utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas, adaptação curricular, flexibilização metodológica, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, metodologias ativas e avaliação processual constitui importante conjunto de ações capazes de promover maior autonomia, participação e desenvolvimento acadêmico.

Outro aspecto relevante identificado foi a necessidade de planejamento individualizado, respeitando as características, potencialidades, interesses e necessidades específicas de cada estudante. O reconhecimento de que cada pessoa com TEA apresenta formas particulares de aprender reforça a importância de práticas pedagógicas flexíveis e centradas no desenvolvimento integral do educando.

O estudo também destacou a importância da formação inicial e continuada dos professores. Muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades para desenvolver práticas inclusivas em razão da ausência de preparação específica durante sua formação acadêmica. Investir na capacitação docente representa uma condição indispensável para fortalecer a qualidade do ensino inclusivo e ampliar a segurança dos educadores diante dos desafios encontrados na prática escolar.

Outro elemento essencial refere-se ao trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, família e demais profissionais envolvidos no acompanhamento do estudante. Essa atuação integrada favorece a construção de estratégias mais eficazes, amplia o conhecimento sobre as necessidades do aluno e fortalece a continuidade das ações pedagógicas dentro e fora da escola.

A participação da família revelou-se igualmente indispensável para o sucesso do processo inclusivo. A parceria entre escola e responsáveis possibilita maior conhecimento sobre as características do estudante, fortalece o acompanhamento do desenvolvimento e favorece a construção de objetivos comuns voltados para sua aprendizagem e inclusão social.

Outro aspecto discutido ao longo deste trabalho refere-se ao papel das políticas públicas na consolidação da educação inclusiva. A legislação brasileira apresenta importantes avanços ao garantir o direito das pessoas com deficiência à educação em escolas regulares, assegurando atendimento educacional especializado, acessibilidade e igualdade de oportunidades. Entretanto, ainda existem desafios relacionados à implementação dessas políticas, especialmente quanto ao financiamento, à formação profissional e à oferta de recursos pedagógicos adequados.

Também foi possível constatar que a inclusão beneficia toda a comunidade escolar. A convivência entre estudantes com diferentes características contribui para o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade, cooperação, empatia e responsabilidade social, preparando crianças e jovens para viverem em uma sociedade democrática e plural.

Sob essa perspectiva, a escola inclusiva deixa de ser um espaço voltado apenas para a transmissão de conhecimentos e passa a constituir um ambiente de formação humana, no qual cada estudante é reconhecido em sua singularidade e incentivado a desenvolver plenamente suas capacidades.

Os referenciais teóricos analisados, especialmente as contribuições de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Maria Teresa Eglér Mantoan e outros estudiosos da educação inclusiva, demonstram que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, da mediação pedagógica e do reconhecimento das potencialidades individuais. Esses princípios reforçam a necessidade de práticas educativas comprometidas com a participação efetiva de todos os estudantes.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista depende da construção de uma escola comprometida com a equidade, a acessibilidade e a valorização das diferenças. O investimento em estratégias pedagógicas inclusivas, aliado à formação docente, ao fortalecimento das políticas públicas e à participação da família, constitui caminho essencial para garantir uma educação de qualidade para todos.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA e incentive educadores, gestores e pesquisadores a desenvolverem práticas cada vez mais inovadoras, humanas e comprometidas com os princípios da educação inclusiva. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva começa na escola, por meio de ações que reconheçam a diversidade como elemento enriquecedor da aprendizagem e da convivência humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

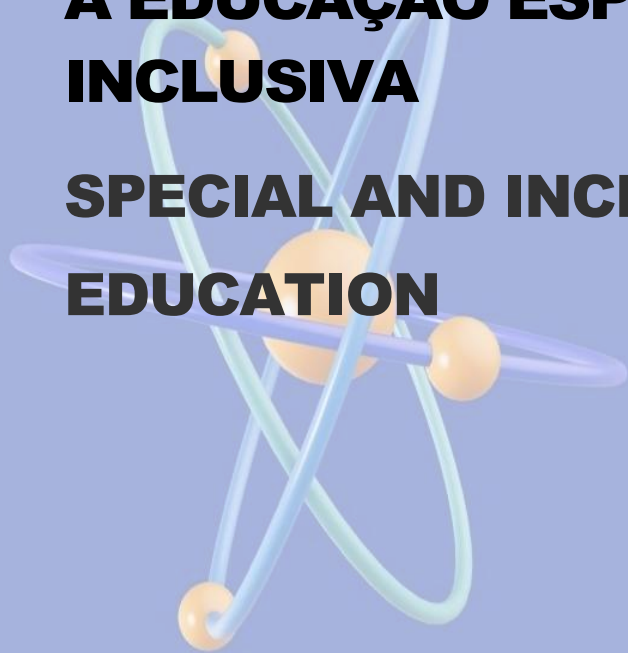
CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION



ELISÂNGELA ARAÚJO DE SOUZA

Graduação Pedagogia 2006. Pós psicopedagogia 2016. Email: lival_marques@hotmail.com. Professora de educação infantil.

RESUMO

A delimitação do tema se refere a Educação Especial e Inclusiva. A problemática presente é: A educação especial inclui ou exclui? O objetivo desse artigo é reconhecer a Educação Especial e a Inclusão. O cenário educacional contemporâneo exige uma atenção muito maior às práticas pedagógicas, buscando transformar o processo de ensinar e aprender em uma experiência verdadeiramente inclusiva. Isso implica reconhecer e valorizar a diversidade, entendendo que a função de uma escola atualizada é contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças, favorecendo seu crescimento integral e preparando-as para exercer plenamente sua cidadania. Ao analisarmos a literatura, observamos que o aspecto relacional tem sido amplamente negligenciado, uma vez que os estudos geralmente se concentram em objetos como práticas de ensino e aprendizagem ou leis e políticas de inclusão.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Políticas de Inclusão.

ABSTRACT

The scope of this study addresses Special and Inclusive Education. The central issue raised is: Does special education include or exclude? This article aims to examine Special Education and Inclusion. The contemporary educational landscape demands greater attention to pedagogical practices, seeking to

transform the teaching-learning process into a truly inclusive experience. This entails recognizing and valuing diversity, with the understanding that the role of a modern school is to contribute to children's intellectual, emotional, and social development, fostering their holistic growth and preparing them to fully exercise their citizenship. An analysis of the literature reveals that the relational aspect has been largely overlooked, as studies typically focus on areas such as teaching and learning practices or inclusion laws and policies.

Keywords: Learning; Development; Inclusion Policies.

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com necessidades específicas, foco desta pesquisa, evidencia desafios dentro do ambiente escolar, já que muitos profissionais que atuam na educação infantil ainda não possuem preparo suficiente para realizar a inclusão de maneira adequada.

Entre os anos 1950 e o início da década de 1960, a educação era vista, sobretudo, como um meio de ascensão social. Nesse contexto, além de cumprir funções de formação e socialização, o ensino era entendido como um caminho capaz de conferir prestígio aos indivíduos. Para a pessoa, representava a chance de subir na estrutura hierárquica da sociedade; para o coletivo, significava ampliar as possibilidades de mobilidade dentro de um sistema social rigidamente estratificado.

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, defendeu a ampliação do conceito de educação básica, abrindo oportunidades para aqueles que historicamente não tinham acesso ao processo de aprendizagem.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), o Estado passou a ter a obrigação de garantir gratuitamente a educação básica, incluindo a oferta de um ensino inclusivo, capaz de atender todos os estudantes, independentemente de suas particularidades ou limitações.

A ideia de escola inclusiva, até então pouco compreendida por parte dos profissionais da educação, representava um grande desafio, pois exigia mudanças profundas nas práticas pedagógicas e maior preparo dos docentes para lidar com diferentes necessidades e situações, sempre com foco no atendimento adequado ao aluno.

Fica evidente que a visão escolar sobre inclusão precisava ser transformada. Incluir não significa apenas permitir a presença física da criança na escola, mas desenvolver estratégias eficazes que favoreçam sua participação, seu desenvolvimento e seu desempenho social, garantindo, assim, uma educação verdadeiramente de qualidade.

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS DÚVIDAS

Mesmo vivendo no século XXI, ainda persiste a dúvida sobre se nossas escolas realmente superaram as metodologias tradicionais que marcaram períodos anteriores da educação. Tudo indica que, apesar do discurso de renovação, muitas instituições continuam demonstrando resistência em adotar práticas pedagógicas mais amplas e inovadoras, capazes de favorecer de maneira mais efetiva o processo de ensinar e aprender.

Essa compreensão sobre inclusão escolar pode ser reforçada pelas palavras de Mantoan (2003, p. 25), ao afirmar que:

A inclusão, no campo educacional, exige um movimento de transformação e reorganização das escolas como um todo, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às diversas oportunidades sociais e formativas oferecidas pela instituição.

Com base nessa perspectiva, torna-se evidente que as escolas precisam reavaliar suas ações e construir um ambiente que realmente acolha todos os alunos, respeitando suas singularidades. É fundamental que a instituição desenvolva práticas pedagógicas que promovam novos modos de aprender e conviver, livres de preconceitos, e que valorizem a diversidade como parte essencial do processo educativo.

Para isso, é indispensável que as escolas abandonem práticas excludentes e se abram a adaptações necessárias para enfrentar o desafio da inclusão. Como afirmam Strieder e Zimmermann (2000, p. 145), incluir significa desejar e implementar mudanças profundas nas concepções e nas práticas educacionais, criando expectativas diferentes e fundamentadas no envolvimento coletivo.

Essas transformações exigem estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, considerando que a escola precisa reconhecer e superar suas próprias limitações para melhorar o aprendizado daqueles que necessitam de um atendimento mais direcionado. Assim, torna-se possível promover uma mudança de valores que impacte positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Fica evidente que não são suficientes orientações técnicas ou modelos prontos a serem aplicados. A verdadeira transformação depende de uma mudança profunda na forma de enxergar o outro, reconhecendo e valorizando a diversidade e as necessidades individuais de cada pessoa.

Segundo Mantoan (2003, p.97):

Estamos diante do surgimento de um novo modo de compreender o conhecimento: aceitar o outro em suas diferenças. Vivemos em uma era marcada pela comunicação e pela circulação intensa de informações, rompendo fronteiras e desafiando padrões antigos que ainda resistem às mudanças. A escola, portanto, não pode permanecer alheia às transformações que moldam a sociedade contemporânea.

Para que a inclusão escolar se concretize de fato, é indispensável uma reorganização ampla das estruturas e práticas educacionais, permitindo que a escola se torne um espaço aberto à criação de novas formas de aprender e construir saberes (MANTOAN, 2003).

Uma educação verdadeiramente inclusiva implica garantir condições justas de aprendizagem para todos os estudantes, incluindo aqueles que apresentam deficiências mais severas. Para que esse atendimento especializado seja efetivo, é necessário considerar diversos fatores — como idade, contexto social e características individuais — de modo a prepará-los para uma vida participativa e digna dentro da sociedade.

Houve um período, conforme explica Sassaki (2003), que se estendeu por várias décadas, no qual predominava a ideia de *integração*. Esse conceito, na prática, colocava sobre a pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar aos padrões considerados “normais”, acreditando-se que somente assim ela seria vista como apta a ocupar um lugar na sociedade.

Nessa mesma linha, Walber e Silva (2006, p. 36) destacam que:

Na lógica da integração, cabia ao indivíduo com deficiência o esforço de “tornar-se o mais normal possível”. Isso significava que muitos estudantes com necessidades específicas jamais alcançariam tal expectativa, independentemente de suas condições, permanecendo excluídos de diferentes espaços sociais.

Na prática, a integração limitava-se a permitir a entrada do aluno na escola, mas exigindo que ele se ajustasse às práticas já existentes, sem questionar ou modificar nada do que estava previamente estabelecido no sistema educacional.

INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

A ideia de inclusão somente pode ser entendida quando colocada em contraste com aquilo que a nega: a exclusão. A noção de acolhimento ganha relevância justamente porque existem mecanismos que afastam indivíduos de espaços coletivos. A incorporação das diferenças em todos os setores da sociedade, bem como nas instituições públicas e privadas, constitui um elemento essencial para fortalecer processos democráticos e ampliar condições de equidade. Para isso, torna-se indispensável questionar e desconstruir percepções naturalizadas que sustentam ações discriminatórias e, conseqüentemente, produzem situações de afastamento e desigualdade.

O afastamento de pessoas ou grupos — entendido como exclusão — acompanha a humanidade ao longo dos séculos e está relacionado a práticas de segregação. Em diferentes períodos históricos e em diversas culturas, foram criados discursos e instituídas ações que separavam, isolavam ou marginalizavam aqueles considerados desviantes, inadequados ou fora dos padrões dominantes. Isso ocorreu por motivos variados: características corporais (como limitações motoras, sensoriais ou físicas), condições cognitivas (como deficiências intelectuais ou transtornos mentais), enfermidades específicas (como hanseníase, AIDS ou esclerose múltipla), além de fatores ligados à origem étnica, tonalidade da pele, crenças religiosas, posição econômica ou identidade afetivo-sexual. Independentemente da razão utilizada para justificar o afastamento, a lógica que sustenta esse processo é sempre a mesma: a construção da diferença como algo pertencente ao outro, produzindo relações desiguais que alimentam a exclusão.

De acordo com as análises de Correia (1999), durante o período da Antiguidade, a organização social grega apresentou um cenário marcado por práticas intensas de afastamento humano. Crianças que apresentavam algum tipo de limitação eram descartadas ou deixadas à própria sorte, sendo privadas do convívio familiar e comunitário. Na pólis, apenas homens livres eram reconhecidos como participantes da vida política; estrangeiros, mulheres, escravizados e jovens eram impedidos de exercer qualquer forma de cidadania. Indivíduos com impedimentos físicos ou cognitivos eram colocados à margem, considerados inúteis e, em muitos casos, perseguidos ou executados.

Com a expansão do Cristianismo, práticas de eliminação de recém-nascidos que não se enquadravam nos padrões estabelecidos passaram a ser condenadas, pois os princípios cristãos introduziram outra compreensão sobre o valor da existência humana. Apesar dessa mudança de perspectiva, o afastamento de pessoas consideradas diferentes permaneceu, sobretudo no que se refere àqueles com limitações corporais ou mentais.

Com o início da Idade Moderna e o fortalecimento da ciência, surgiram novas explicações para as diferenças humanas. A produção científica passou a atribuir as limitações físicas ou mentais a fatores hereditários ou a disfunções orgânicas. A partir dessa lógica, a diversidade deixou de ser interpretada como consequência de forças sobrenaturais e passou a ser tratada como um fenômeno natural do indivíduo. O avanço de áreas como medicina, psiquiatria e psicologia impulsionou teorias que buscavam compreender, classificar e corrigir comportamentos considerados desviantes, anormais ou inadequados.

Nesse contexto, entendia-se que a origem das diferenças estava exclusivamente no sujeito, vinculada a aspectos biológicos ou genéticos. O meio social não era considerado relevante para explicar dificuldades físicas, emocionais ou comportamentais. Essa visão reforçou práticas de isolamento, levando à criação de instituições especializadas — hospitais, manicômios, asilos, casas disciplinares, prisões e internatos — destinadas à recuperação, reeducação ou reorganização desses indivíduos. Como observa Amaral (1995), a interpretação médica e biológica das deficiências consolidou uma abordagem científica que legitimou tais práticas.

Segundo Sawaia (2001), o afastamento de grupos diversos se intensificou com os processos de modernização e com a expansão global das relações econômicas e sociais. Esse movimento ampliou o número de pessoas privadas do acesso aos bens e serviços produzidos coletivamente. Contudo, foi no contexto das crises econômicas da Idade Contemporânea que a pobreza passou a ser reconhecida como tema central de debate, tornando-se objeto recorrente de análise em diferentes campos do conhecimento.

Segundo as reflexões de Rogers (1995), o debate sobre afastamento social ganhou destaque no contexto europeu à medida que a miséria se expandiu. A compreensão desse fenômeno varia conforme os cenários políticos e econômicos de cada época. O termo ganhou visibilidade diante do aumento expressivo da população em situação de rua, da intensificação da pobreza nas cidades, da dificuldade de minorias étnicas e grupos migrantes acessarem trabalho e renda, da instabilidade das ocupações disponíveis e dos obstáculos enfrentados por jovens para ingressar no mercado profissional.

Para Escorel (1999), a exclusão social pode ser entendida simultaneamente como condição e como dinâmica. É dinâmica porque envolve trajetórias que deslocam indivíduos ao longo de um contínuo entre participação e afastamento, produzindo processos que tendem a excluir. É condição porque representa o resultado concreto de mecanismos estruturais que beneficiam poucos e desfavorecem muitos. O autor também destaca que essa noção é adequada para descrever a realidade da pobreza urbana.

No contexto brasileiro, práticas de afastamento e separação manifestam-se em múltiplas dimensões e formatos, sustentadas desde o período colonial pela adoção de um modelo escravocrata e centrado em valores europeus. Essa estrutura desigual se desdobrou em diversas formas ao longo do tempo e permanece influenciando a organização social até os dias atuais.

Conforme aponta Wanderley (2001), o afastamento social no contexto brasileiro constitui um fenômeno de longa duração, profundamente enraizado nas estruturas históricas e marcado por dinâmicas sistêmicas. Embora amplamente discutido, o conceito ainda apresenta contornos instáveis como categoria analítica, permanecendo difuso e gerando debates intensos. Para a autora, nas sociedades atuais, esse afastamento representa uma nova expressão da chamada questão social.

Segundo D'Allondans (2003, p. 42), não existe uma definição única e consolidada para o termo exclusão, que deve ser compreendido como resultado de construções coletivas ao longo do tempo. Para ele, trata-se de um “produto histórico de mecanismos sociais e não um estado resultante de atributos individuais e coletivos”. O autor observa ainda que, a partir da década de 1990, o tema conquistou espaço definitivo nas discussões acadêmicas, tornando-se foco de diversos pesquisadores. Em sua análise, o elemento comum entre as diferentes interpretações sobre exclusão está relacionado ao “desmantelamento das identidades coletivas”, fenômeno associado ao declínio das grandes estruturas industriais que antes promoviam certa uniformidade social.

Entretanto, a compreensão desse fenômeno não pode ser reduzida ao campo econômico, pois tal abordagem não contempla a complexidade das demandas que envolvem a necessidade de inclusão social, atravessada por dimensões éticas e políticas. Para a pesquisadora Aldaíza Sposati, a exclusão constitui um processo que gera privações coletivas e impede o acesso pleno aos direitos de cidadania.

Não existe uma definição única e fixa para exclusão, pois ela deve ser compreendida como resultado de construções coletivas ao longo do tempo. Para o autor, trata-se de um “produto histórico de mecanismos sociais e não um estado resultante de atributos individuais e coletivos”. Ele observa ainda que, a partir da década de 1990, o tema consolidou-se como pauta permanente nas discussões acadêmicas, tornando-se objeto de interesse de diversos estudiosos. Em sua análise, o ponto comum entre as diferentes interpretações sobre exclusão está relacionado ao “desmantelamento das identidades coletivas”, processo associado ao declínio das grandes estruturas industriais que antes promoviam certa uniformidade social. (SPOSATTI, 1996, p. 13).

Dessa forma, embora apresente dimensões subjetivas, a exclusão social manifesta-se sobretudo como um fenômeno coletivo, ultrapassando questões restritas à renda ou ao acesso à escolarização. No contexto brasileiro, mesmo com a convivência de múltiplas matrizes culturais e grande diversidade populacional, observa-se um padrão persistente de afastamento de grupos historicamente colocados em

posições de menor visibilidade política, econômica e social. Esses segmentos, independentemente de seu número, permanecem com reduzida participação nos espaços de decisão e representação.

Entre as formas de afastamento coletivo presentes no país, destacam-se diferentes expressões de discriminação. O racismo estrutural, por exemplo, utiliza construções sociais baseadas em hierarquias raciais — herança direta do longo período escravocrata — para restringir a presença de pessoas negras em diversos ambientes sociais. O capacitismo, por sua vez, desvaloriza indivíduos com deficiência ao adotar como referência um corpo idealizado, considerado “normal”, e ao presumir incapacidade ou limitação a partir de suas condições corporais. Já a xenofobia afeta especialmente imigrantes, que são alvo de rejeição por apresentarem costumes, línguas, valores e modos de vida distintos.

Essas práticas, embora direcionadas a pessoas específicas, não se originam de escolhas individuais, mas de estruturas sociais que produzem desigualdade, restringem direitos e reforçam a exclusão como experiência coletiva.

A discussão sobre inclusão, bem como o esforço para incorporar grupos historicamente afastados, constitui um movimento recente nas sociedades marcadas por desigualdades profundas. A construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige transformações amplas e estruturais. Nesse processo, a instituição escolar desempenha papel decisivo, mas não basta adotar o rótulo de “escola inclusiva” mantendo práticas tradicionais que reforçam a exclusão. É indispensável promover mudanças reais: ampliar a participação democrática, valorizar a diversidade, reconhecer singularidades, revisar o currículo, repensar métodos de ensino e avaliação, redefinir a compreensão sobre quem é o estudante e reavaliar concepções de desenvolvimento e aprendizagem, além de reestruturar a formação docente.

Ainda se faz necessário aprofundar temas que permanecem pouco explorados, pois a efetivação de uma inclusão concreta depende do enfrentamento de desafios que atravessam a história da educação e que se manifestam também em formas sutis de exclusão, muitas vezes camufladas por discursos progressistas.

Reconhecer a existência de obstáculos implica admitir que são necessárias mudanças teóricas e metodológicas no interior da escola. Contudo, esse enfrentamento não pode ser dissociado da luta pela melhoria global da qualidade educacional, nem separado das discussões mais amplas sobre os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que moldam a realidade brasileira atual. Inserir estudantes com necessidades diversas em um sistema escolar fragilizado, sem oferecer suporte adequado aos professores, não será suficiente para romper com os mecanismos que perpetuam a exclusão educacional.

A educação inclusiva costuma ser apresentada como continuidade da escola integradora; entretanto, trata-se de uma mudança radical, que rompe com princípios tradicionais e inaugura outra forma de compreender o processo educativo. Essa abordagem reconhece e valoriza culturas, habilidades e trajetórias diversas, assumindo que todos os estudantes possuem potencial de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a escola é concebida como uma comunidade de aprendizagem, comprometida com ambientes pedagógicos flexíveis, acolhedores e de qualidade para todos. É um espaço que legitima as diferenças, utiliza-as como fonte de crescimento e lhes atribui significado, dignidade e funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p. 10).

Portanto, para Rodrigues (2000), instituições inclusivas se fundamentam em uma concepção de identidade e diversidade que não se organiza por meio de oposições rígidas — como normal/especial, branco/preto, masculino/feminino, rico/pobre, transgênero/cisgênero. Nesse modelo, nenhuma identidade é tomada como referência superior às demais. A inclusão escolar compreende que identidades são mutáveis, provisórias e sempre em construção; por isso, estudantes não podem ser fixados em categorias estáticas, nem agrupados com base em características arbitrárias que pouco revelam sobre suas reais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo um papel decisivo na formação humana, a escola exerce influência direta no desenvolvimento cultural, social, intelectual, emocional e físico dos estudantes. A ela são atribuídas múltiplas responsabilidades relacionadas à construção de valores e à preparação para a vida em sociedade.

Portanto, não basta que o estudante esteja apenas matriculado em uma turma do ensino comum — ainda que isso represente um avanço. É essencial que a escola, juntamente com toda a estrutura que a compõe, enfrente os desafios necessários para promover transformações que tornem a inclusão educacional uma realidade concreta e acessível a todos.

A PREPARAÇÃO DOCENTE

A preparação de docentes para atuar no campo da educação especial constitui um dos desafios mais urgentes dentro das práticas de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades.

A atuação docente na Educação Especial, dentro da lógica da Educação Inclusiva, tem se mostrado um campo repleto de desafios para o professor que trabalha nessa área. Durante sua formação, esse profissional é constantemente convocado a revisar e transformar seus conhecimentos, resignificando o que sabe diante das demandas da inclusão escolar. A elaboração desses saberes docentes surge como um processo contínuo, construído ao longo da carreira, influenciado pelas experiências culturais, práticas pedagógicas e discursos que o professor vivencia (BARTH, 2001).

Ao assumir a tarefa de oferecer um atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência — garantindo que tenham acesso, participação e continuidade na escola comum — o professor mobiliza um conjunto de competências didáticas que abrange desde princípios éticos e atitudes afetivas até conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória no magistério.

Dessa forma, a prática educativa se estrutura a partir da interação entre os saberes já adquiridos na formação inicial e aqueles que continuam sendo desenvolvidos na formação continuada. Este estudo nasce justamente dessas trocas, vivências e desafios que marcam o percurso formativo e profissional dos docentes no Brasil, especialmente diante das tensões e complexidades que atravessam o campo da Educação Especial.

A formação docente no Brasil tem se configurado como um território marcado por debates constantes, pressões sociais e, sobretudo, pela influência de políticas neoliberais que acabam reduzindo

o país à função de simples executor das diretrizes impostas pelo movimento globalizante (MÉSZÁROS, 2010). Trata-se de um tema que, por vezes, parece esgotado, mas que logo ressurge com força renovada, permanecendo como pauta recorrente nas políticas públicas e como objeto de investigação nos programas de pós-graduação stricto sensu. No final do século XX, esse campo passou a incorporar novas abordagens e concepções sobre o professor, sua formação e sua prática profissional.

Percebe-se que a formação inicial e continuada dos docentes tem sido atravessada por tendências pragmáticas e processos acelerados, o que, na prática, resulta em um enfraquecimento da profissão e na redução da formação inicial a um papel secundário. Nesse cenário, ganha destaque a capacitação em serviço, muitas vezes entendida apenas como o exercício cotidiano em sala de aula, desvinculado de uma base teórica sólida e de uma formação estruturada (BRZEZINSKI, 1997; GATTI et al., 2019).

É fundamental destacar que o trabalho docente envolve a articulação entre diferentes saberes construídos ao longo da formação inicial e continuada, saberes esses que se consolidam por meio das experiências vividas na escola e das relações estabelecidas com a comunidade escolar.

No âmbito da Educação Especial, a preparação do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige revisões permanentes. Produzir reflexões sobre a formação docente para e no AEE implica reconhecer que o avanço da Educação Especial, enquanto área de conhecimento e prática aplicada, é indispensável para efetivar a inclusão escolar (PLETSCH; GLAT, 2007). Além disso, é necessário considerar que as transformações sociais, políticas e teóricas que atravessam o cotidiano escolar influenciam diretamente a ação pedagógica, exigindo constante atualização e ressignificação.

As discussões mais recentes sobre formação docente evidenciam uma preocupação crescente com o desenvolvimento integral do professor, considerando sua dimensão humana, o contexto escolar em que atua e a necessidade de articular teoria e prática. Além disso, destacam a importância de preparar as novas gerações para uma sociedade em constante mudança, marcada por desafios inéditos e experiências emergentes (JARDILINO; OLIVERI; SAMPAIO, 2020, p. 12).

Nesse cenário, a pergunta central que orientou este estudo pode ser sintetizada da seguinte forma: de que maneira tem sido entendida a formação do professor da Educação Especial que atua no AEE, especialmente no que diz respeito à constituição de seus saberes profissionais? Para buscar respostas, foram definidos dois objetivos principais: analisar a formação do docente da Educação Especial à luz da história da formação de professores no Brasil e discutir a noção de docência considerando a articulação dos saberes necessários para sustentar práticas pedagógicas inclusivas.

Diversos autores, tanto nacionais quanto internacionais, têm contribuído significativamente para o debate sobre Formação de Professores, Saberes Docentes e Inclusão Escolar. Entre eles, destacam-se Brzezinski (1997), Pletsch e Glat (2007), Freitas (2006), Farias (2009). Suas reflexões convergem para a ideia de que a docência se realiza por meio da mobilização de múltiplos saberes que compõem a base de conhecimentos do professor, entendida como uma prática humana e, portanto, uma práxis.

Nesse mesmo sentido, Farias (2009, p. 73) ressalta que: “o professor não trabalha com objetos inertes, mas com pessoas, o que confere ao exercício docente uma natureza essencialmente relacional, simbólica e interativa”. Dessa forma, a formação inicial deve constituir-se como um espaço privilegiado para a produção de conhecimentos, para a compreensão crítica da realidade educacional e para a construção da identidade profissional, evitando que “o futuro docente seja lançado de forma acrítica no cotidiano escolar” (FREITAS, 2006, p. 104).

O ato de ensinar envolve dimensões sociais, culturais e humanas, entre outras. A diversidade presente nas salas de aula evidencia essa complexidade, especialmente quando se considera a perspectiva da inclusão escolar. Nesse contexto, refletir sobre a prática cotidiana e tomá-la como ponto de partida e de chegada torna-se um desafio permanente dentro dos processos formativos (FARIAS, 2009, p. 71).

Assim, a formação de professores acompanha os movimentos políticos, econômicos e socioculturais que moldam o exercício da docência. Trata-se de uma tarefa intrinsecamente complexa, que exige o envolvimento, o debate e a reflexão de todos os sujeitos implicados, tanto dentro da escola quanto fora dela, para que seja possível construir uma cultura verdadeiramente inclusiva. Nessa direção, torna-se essencial repensar a formação docente para que ela esteja alinhada a “um modelo educacional comprometido com a igualdade de oportunidades e com a qualidade do ensino destinado a todos os estudantes” (FREITAS, 2006, p. 162).

A preparação de professores para atuar na Educação Especial tem assumido, na atualidade, um caráter de constante busca — seja pela necessidade de aprimoramento, seja pela inquietação diante do desafio de trabalhar com esse público sem uma formação sólida ou suficientemente abrangente. Essa lacuna formativa tem marcado de maneira significativa o percurso profissional daqueles que já estão em serviço.

A ausência de uma política nacional integrada, capaz de orientar de forma consistente a formação em Educação Especial, levou o país a adotar diferentes modelos formativos. Em alguns momentos, tais iniciativas representam avanços importantes e reafirmam a autonomia necessária aos sistemas de ensino; em outros, porém, resultam em propostas divergentes que coexistem no mesmo território, sustentadas pelo discurso de “formação em educação especial”, mas que, na prática, apresentam concepções e estruturas bastante distintas — muitas vezes limitadas ao uso do rótulo Educação Especial.

Ainda assim, permanece evidente o desejo dos professores por desenvolvimento contínuo, reconhecimento de suas experiências e valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar como elementos fundamentais para sua profissionalização. Por isso, é indispensável que o processo de renovação educacional contemple tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

A formação de professores exige, portanto, um processo de ensinar que considere os desejos, as subjetividades e a escuta do outro, mantendo diálogo com a cultura existente, mas também abrindo caminhos para transformações. Em síntese, trata-se de explorar as dimensões humanas que permitam

ao docente revisitar seu fazer e seu saber, impulsionando um crescimento contínuo, profundo e distante do que é superficial, limitado ou medíocre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão pressupõe a construção de um projeto educacional que considere o estudante em sua totalidade, reconhecendo suas capacidades naturais, suas necessidades reais e também seus limites.

Essa proposta só se torna viável quando ocorre uma mudança profunda na maneira como a educação é compreendida. Isso exige uma nova postura das instituições e de todos os envolvidos no processo educativo, priorizando o aluno como sujeito e não apenas como parte de um sistema.

Ao adotarmos o conceito de inclusão, somos convocados a compreender a diversidade presente no universo infantil e em seu contexto sociocultural. Isso implica romper com a ideia de homogeneidade e assumir uma perspectiva que valorize as diferenças, favorecendo a construção de uma sociedade mais acolhedora, mais justa e, sobretudo, mais humana.

REFERÊNCIAS

- BARTH, B-M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1997.
- CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.
- FARIAS, M.S.de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liberlivros, 2009.
- FREITAS, S. N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-182.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a gestão da identidade deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu. 2001.
- MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica**. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, ES, v. 41, 2007.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, v. 1, p. 7-13, 2000.

UNESCO (2004). **Agenda aberta sobre educação inclusiva**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa. Acesso em 14 mai.2026.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2015). **Declaração e Quadro de Ação de Icheon**. Disponível em <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>. Acesso em 15 mai.2026.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAWAIA, B. **Identidade – uma ideologia separatista?** In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SPOSATTI, A. **Mapa da exclusão/inclusão na cidade de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA, L. P. A. **A escola em debate: gestão, projeto político pedagógico e avaliação**. Retratos da Escola. Brasília: CNTE, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosane Neves da. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** Revista Estudos de Psicologia I, Campinas, n. 23, v.1, p. 29-37, jan.-mar.2006. Disponível em <www.scielo.com.br>.

Acesso em: 05 jun.2026.

XAVIER, A. G. P. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. Revista Integração. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, a. 14, n. 24, 2002.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1993.

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO LIVRE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

THE IMPORTANCE OF FREE MOVEMENT IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 0 TO 3



ELISÂNGELA DE SOUSA MORAES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Norte do Paraná (2014). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade ITEQ (2022)

RESUMO

O presente artigo analisa a importância do movimento livre no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos no contexto da Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Com base em abordagens contemporâneas, compreende-se que o movimento não deve ser restringido ou antecipado por intervenções adultocêntricas, mas respeitado como uma manifestação natural da criança em interação com o ambiente. Nesse sentido, a perspectiva de Emmi Pikler fundamenta a defesa do movimento livre, ao afirmar que o desenvolvimento motor ocorre de forma mais saudável quando a criança tem liberdade para explorar, experimentar e descobrir suas próprias possibilidades corporais. Além disso, dialoga-se com Henri Wallon, que destaca a relação entre movimento, emoção e construção do conhecimento, e com Lev Vygotsky, ao evidenciar a importância das interações e do ambiente no processo de desenvolvimento infantil. A organização de espaços seguros, estimulantes e acessíveis é apontada como elemento essencial para garantir a autonomia e o protagonismo das crianças pequenas. Dessa forma, o papel do educador não é o de conduzir ou acelerar o desenvolvimento, mas de observar, respeitar e criar condições favoráveis para que ele ocorra de maneira natural e significativa. Conclui-se que o movimento livre é um direito da criança e um princípio fundamental para práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave: Movimento livre; Primeira infância; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil; Autonomia.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of free movement in the development of children aged 0 to 3 within the context of early childhood education, highlighting its contribution to motor, cognitive, emotional, and social development. Drawing on contemporary approaches, the understanding is that movement should not be restricted or prematurely induced by adult-centric interventions but rather respected as a natural manifestation of the child interacting with their environment. In this regard, Emmi Pikler's perspective underpins the advocacy for free movement, asserting that motor development proceeds more healthily when children are free to explore, experiment, and discover their own bodily capabilities. Furthermore, the article engages with the ideas of Henri Wallon—who emphasizes the relationship between movement, emotion, and knowledge construction—and Lev Vygotsky, highlighting the importance of interactions and the environment in the process of child development. The organization of safe, stimulating, and accessible spaces is identified as an essential element for ensuring the autonomy and active agency of young children. Thus, the educator's role is not to direct or accelerate development, but to observe, respect, and create favorable conditions for it to unfold naturally and meaningfully. The article concludes that free movement is a child's right and a fundamental principle for pedagogical practices that value holistic development in early childhood.

Keywords: Free movement; Early childhood; Child development; Early childhood education; Autonomy.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, especialmente no atendimento a crianças de 0 a 3 anos, tem avançado significativamente no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de desenvolvimento e capaz de interagir com o meio desde os primeiros meses de vida. Nesse contexto, o movimento assume um papel central, não apenas como expressão corporal, mas como linguagem, forma de exploração do mundo e meio fundamental para a construção de conhecimentos. Entre as abordagens contemporâneas, destaca-se a valorização do movimento livre, compreendido como a possibilidade de a criança desenvolver suas habilidades motoras de forma autônoma, respeitando seu ritmo e suas iniciativas.

Historicamente, práticas educativas voltadas à primeira infância foram marcadas por intervenções adultocêntricas, nas quais o desenvolvimento motor era frequentemente conduzido, estimulado ou até mesmo antecipado pelo adulto. No entanto, estudos mais recentes têm questionado essa lógica, apontando que a liberdade de movimento contribui de maneira mais significativa para o desenvolvimento global da criança. Nesse sentido, Emmi Pikler defende que “a criança deve ter liberdade para se mover e desenvolver-se a partir de suas próprias iniciativas”, ressaltando que o movimento autônomo favorece não apenas o desenvolvimento físico, mas também a segurança emocional e a confiança em si mesma.

Além disso, o movimento está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento afetivo e cognitivo. Para Henri Wallon, o corpo é o primeiro instrumento de relação da criança com o mundo, sendo por meio dele que ela expressa emoções, estabelece vínculos e inicia sua interação social. O autor afirma que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, articulando movimento, emoção e inteligência, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a ação corporal como elemento estruturante da aprendizagem.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky também contribui para essa discussão ao destacar que o desenvolvimento da criança se dá nas interações com o meio e com os outros sujeitos. Embora não trate diretamente do conceito de movimento livre, sua teoria evidencia que a aprendizagem ocorre a partir das experiências vividas, o que inclui as explorações corporais realizadas pela criança em ambientes que favoreçam sua autonomia. Assim, o espaço educativo deve ser organizado de modo a possibilitar a livre movimentação, a experimentação e a descoberta.

Nesse contexto, o papel do educador é ressignificado. Em vez de conduzir ou acelerar o desenvolvimento motor, cabe a ele observar atentamente, garantir a segurança e oferecer condições adequadas para que a criança explore o ambiente de forma livre e espontânea. Essa postura exige formação, sensibilidade e compreensão das necessidades da primeira infância, além de uma prática pedagógica fundamentada em princípios que respeitem a singularidade de cada criança.

Dessa forma, discutir a importância do movimento livre na Educação Infantil implica refletir sobre concepções de infância, práticas pedagógicas e organização dos espaços educativos. Trata-se de reconhecer que o desenvolvimento infantil não deve ser imposto, mas construído a partir das experiências da própria criança. Assim, este artigo tem como objetivo analisar como o movimento livre contribui para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos, destacando sua relevância para práticas educativas mais respeitadas, humanizadas e alinhadas às necessidades da primeira infância.

O MOVIMENTO COMO LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O movimento, nos primeiros anos de vida, constitui uma das principais formas de expressão da criança, antecedendo e sustentando o desenvolvimento da linguagem verbal. Desde o nascimento, o bebê utiliza o corpo para comunicar suas necessidades, desejos e emoções, estabelecendo uma relação ativa com o mundo que o cerca. Gestos, olhares, movimentos de braços e pernas, mudanças posturais e deslocamentos são formas legítimas de linguagem, por meio das quais a criança interage com o ambiente e com os outros. Nesse sentido, compreender o movimento como linguagem implica reconhecer que o corpo fala, expressa e produz sentidos.

De acordo com Henri Wallon, o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo dimensões motoras, afetivas e cognitivas. Para o autor, “o movimento é a primeira forma de expressão da vida psíquica”, evidenciando que a ação corporal não pode ser dissociada das emoções e do

pensamento (WALLON, 2007). Assim, ao se movimentar, a criança não apenas exercita seu corpo, mas também constrói relações, manifesta sentimentos e organiza suas experiências. O movimento, portanto, é um meio fundamental de comunicação e aprendizagem.

Além disso, o corpo em movimento permite à criança explorar o ambiente, descobrir possibilidades e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Ao rolar, engatinhar, sentar, levantar e caminhar, o bebê vivencia experiências que envolvem equilíbrio, coordenação, força e percepção espacial. Essas experiências não ocorrem de forma isolada, mas estão imersas em um contexto relacional, no qual o olhar, a presença e a interação com o outro desempenham papel essencial. Nesse sentido, Lev Vygotsky contribui ao afirmar que o desenvolvimento se dá nas interações sociais, o que inclui as trocas estabelecidas a partir das ações corporais da criança.

A compreensão do movimento como linguagem também exige do educador uma escuta sensível e atenta às manifestações corporais do bebê. Como a linguagem verbal ainda está em construção, cabe ao adulto interpretar gestos, expressões e movimentos como formas de comunicação, respondendo de maneira adequada e respeitosa. Essa escuta corporal amplia as possibilidades de interação e fortalece os vínculos afetivos, fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito à valorização da iniciativa da criança. Quando o movimento é reconhecido como linguagem, o educador passa a respeitar e incentivar as ações espontâneas do bebê, evitando intervenções desnecessárias que possam limitar sua expressão. Nessa perspectiva, Emmi Pikler defende que a criança deve ter liberdade para se movimentar e explorar o ambiente a partir de suas próprias iniciativas, pois é nesse processo que constrói confiança, autonomia e conhecimento sobre seu corpo.

Além disso, ao compreender o movimento como linguagem, amplia-se a concepção de aprendizagem na Educação Infantil. O conhecimento não se restringe à aquisição de conteúdos formais, mas se constrói nas experiências vividas, nas interações e nas explorações corporais. O movimento torna-se, assim, um meio pelo qual a criança pensa, sente e aprende, articulando diferentes dimensões do desenvolvimento.

Portanto, reconhecer o movimento como linguagem na primeira infância é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, respeitosas e alinhadas às necessidades das crianças. Essa compreensão valoriza o protagonismo infantil, fortalece as interações e contribui para um desenvolvimento integral, no qual o corpo é entendido como elemento central na constituição do sujeito.

MOVIMENTO LIVRE E AUTONOMIA INFANTIL

O movimento livre constitui um princípio fundamental para a promoção da autonomia na primeira infância, especialmente no período de 0 a 3 anos, em que a criança constrói suas primeiras relações com o próprio

corpo e com o ambiente. Ao possibilitar que o bebê se movimente sem intervenções excessivas do adulto, cria-se um contexto favorável para que ele descubra, experimente e compreenda suas próprias capacidades corporais. Nesse processo, a autonomia não é ensinada de forma direta, mas construída gradualmente a partir das experiências vividas pela própria criança.

Historicamente, práticas educativas e familiares foram marcadas pela antecipação de etapas do desenvolvimento motor, como colocar o bebê sentado, em pé ou incentivá-lo a andar antes de estar preparado. Essas intervenções, embora muitas vezes bem-intencionadas, podem limitar a experiência corporal da criança e interferir em seu desenvolvimento natural. Em contraposição a essa lógica, Emmi Pikler defende que “a criança deve ter liberdade para se desenvolver por meio de suas próprias iniciativas, sem ser colocada em posições que ainda não conquistou sozinha” (PIKLER, 2010). Essa abordagem valoriza o tempo da criança e reconhece sua competência para aprender por meio da ação.

Ao se movimentar livremente, o bebê desenvolve habilidades motoras de forma mais segura e consistente, pois aprende a controlar seu corpo a partir de tentativas, erros e descobertas. Esse processo contribui para o fortalecimento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção corporal, além de favorecer a construção da confiança em si mesmo. A criança que experimenta o movimento de forma autônoma tende a se tornar mais segura, pois reconhece seus próprios limites e potencialidades.

Além do aspecto motor, a autonomia construída por meio do movimento livre também impacta o desenvolvimento emocional e social. Ao perceber que é capaz de agir sobre o ambiente e produzir efeitos, a criança desenvolve sentimentos de competência e autoestima. Para Henri Wallon, o desenvolvimento emocional está profundamente relacionado às experiências vividas pela criança em interação com o meio, sendo a ação corporal um elemento central nesse processo. Assim, o movimento livre contribui para a formação de uma criança mais confiante, ativa e participativa.

Outro aspecto importante é que a autonomia não significa ausência de cuidado ou de presença do adulto. Pelo contrário, ela se constrói em um ambiente seguro, no qual o educador organiza o espaço, garante proteção e observa atentamente as ações da criança. Nesse sentido, o papel do adulto é criar condições para que o bebê possa explorar o ambiente com liberdade, intervindo apenas quando necessário. Essa postura exige sensibilidade e compreensão do desenvolvimento infantil, evitando práticas que limitem ou controlem excessivamente o movimento.

A perspectiva de Lev Vygotsky também contribui para essa discussão ao destacar que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais. Embora o movimento livre valorize a iniciativa da criança, ele não se dá de forma isolada, mas em um contexto relacional, no qual o adulto oferece suporte, encorajamento e segurança. Dessa forma, a autonomia é construída na relação com o outro, e não na ausência dele.

Portanto, o movimento livre é um elemento essencial para a promoção da autonomia na primeira infância, pois permite que a criança se reconheça como sujeito ativo, capaz de agir, explorar e aprender. Ao respeitar o tempo e as iniciativas do bebê, o educador contribui para a formação de indivíduos mais seguros, confiantes e protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

O PAPEL DO AMBIENTE NA PROMOÇÃO DO MOVIMENTO LIVRE

A promoção do movimento livre na Educação Infantil está diretamente relacionada à qualidade e à intencionalidade da organização do ambiente educativo. Para crianças de 0 a 3 anos, o espaço não é apenas um local físico, mas um elemento ativo no processo de desenvolvimento, que pode tanto favorecer quanto limitar as possibilidades de ação e exploração. Nesse sentido, pensar o ambiente como promotor do movimento livre implica planejá-lo de forma segura, acessível e estimulante, respeitando as necessidades e potencialidades dos bebês.

A abordagem de Reggio Emilia contribui significativamente para essa reflexão ao considerar o ambiente como o “terceiro educador”. Essa concepção reconhece que o espaço comunica, orienta comportamentos e influencia as experiências das crianças. Assim, um ambiente bem estruturado convida à exploração, à curiosidade e à autonomia, enquanto espaços restritivos ou desorganizados podem inibir o movimento e limitar o desenvolvimento.

Para garantir o movimento livre, é fundamental que o ambiente ofereça segurança física, permitindo que o bebê se movimente sem riscos. Isso inclui pisos adequados, ausência de objetos perigosos, mobiliário apropriado à faixa etária e espaços amplos que possibilitem deslocamentos como rolar, engatinhar, sentar-se e caminhar. A segurança, nesse contexto, não deve ser confundida com controle excessivo, mas entendida como condição para que a criança explore com liberdade e confiança.

Além da segurança, a acessibilidade dos materiais é um fator essencial. Os objetos devem estar ao alcance das crianças, possibilitando que elas escolham, manipulem e explorem de forma autônoma. Materiais simples, como blocos, tecidos, objetos de diferentes texturas e tamanhos, podem enriquecer as experiências corporais e sensoriais. A disposição desses elementos no espaço deve favorecer a circulação e a descoberta, evitando a centralização de objetos ou a dependência constante do adulto.

Outro aspecto relevante é a organização do ambiente em diferentes áreas ou cantos, que possibilitem разнообразные experiências. Espaços destinados ao movimento, ao descanso e à exploração sensorial contribuem para que a criança reconheça o ambiente e se sinta segura nele. Essa organização também favorece a construção de referências espaciais, importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A contribuição de Emmi Pikler reforça a importância de um ambiente que permita a livre movimentação desde os primeiros meses de vida. Em sua abordagem, o bebê deve ter espaço para se mover no chão, sem ser colocado em posições que ainda não conquistou, o que possibilita o desenvolvimento motor de

forma natural e progressiva. Essa perspectiva valoriza o protagonismo da criança e reconhece o ambiente como elemento facilitador desse processo.

Além disso, o ambiente também deve considerar a dimensão estética e afetiva. Espaços organizados, limpos, com iluminação adequada e elementos visuais agradáveis contribuem para o bem-estar das crianças. Um ambiente acolhedor transmite segurança e favorece a permanência e o envolvimento da criança nas atividades.

O papel do educador, nesse contexto, é fundamental na organização e constante avaliação do ambiente. Cabe a ele observar como as crianças utilizam o espaço, identificar possíveis barreiras e reorganizar o ambiente conforme as necessidades observadas. Essa prática exige sensibilidade e reflexão contínua, garantindo que o espaço esteja sempre alinhado às propostas pedagógicas e ao desenvolvimento das crianças.

Portanto, o ambiente educativo é um elemento central na promoção do movimento livre, sendo responsável por criar condições para que a criança explore, experimente e se desenvolva de forma autônoma. Quando planejado com intencionalidade pedagógica, o espaço torna-se um aliado do educador, contribuindo para experiências ricas, seguras e significativas na primeira infância.

MOVIMENTO, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM

O movimento, na primeira infância, está profundamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, constituindo-se como uma das principais vias pelas quais a criança constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Longe de ser apenas uma atividade física, o movimento envolve percepção, experimentação, resolução de problemas e construção de significados. Ao agir sobre o ambiente, a criança estabelece relações, testa hipóteses e desenvolve estruturas mentais que fundamentam o pensamento.

Segundo Jean Piaget, o conhecimento se constrói a partir da ação, especialmente no estágio sensório-motor, que compreende os primeiros anos de vida. Nesse período, a criança aprende por meio da exploração ativa do ambiente, utilizando o corpo como principal instrumento de interação. Ao manipular objetos, deslocar-se pelo espaço e experimentar diferentes movimentos, o bebê desenvolve noções fundamentais, como permanência do objeto, causalidade e relações espaciais. Assim, o movimento livre favorece a construção do pensamento, pois permite à criança vivenciar experiências que estimulam a inteligência.

Além disso, o movimento contribui para o desenvolvimento da atenção, da memória e da percepção. Ao explorar o ambiente, a criança observa, compara, reconhece padrões e organiza informações, processos essenciais para a aprendizagem. Por exemplo, ao tentar alcançar um objeto, o bebê precisa coordenar seus movimentos, ajustar sua postura e persistir na ação, desenvolvendo habilidades cognitivas

importantes. Essas experiências, embora simples, são fundamentais para a construção de conhecimentos mais complexos ao longo da vida.

A perspectiva de Lev Vygotsky amplia essa compreensão ao destacar o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a aprendizagem ocorre nas relações com o outro e com o meio, sendo mediada pela linguagem e pela cultura. Nesse sentido, o movimento não ocorre de forma isolada, mas em um contexto social, no qual o educador e os demais sujeitos participam ativamente. Ao interagir com o adulto durante suas explorações, a criança amplia suas possibilidades de aprendizagem, construindo significados a partir das experiências vividas.

Outro aspecto relevante é a relação entre movimento e resolução de problemas. Ao se deparar com desafios, como subir em um objeto, alcançar algo distante ou equilibrar-se, a criança mobiliza estratégias, testa alternativas e aprende com seus próprios erros. Esse processo favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de adaptação, habilidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. O movimento livre, ao permitir essas experiências, contribui para a formação de uma criança mais ativa e investigativa.

Além disso, o movimento está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem. Embora a linguagem verbal ainda esteja em construção nos primeiros anos de vida, as experiências corporais contribuem para a organização do pensamento e para a compreensão do mundo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Ao explorar o ambiente, a criança constrói significados que posteriormente serão expressos por meio da fala.

A relação entre movimento e emoção também deve ser considerada, uma vez que o estado emocional da criança influencia diretamente sua disposição para aprender. Para Henri Wallon, emoção e cognição são inseparáveis, sendo o movimento um elo entre essas dimensões. Quando a criança se sente segura e confiante para explorar, suas experiências tornam-se mais significativas e favorecem a aprendizagem.

O papel do educador, nesse contexto, é fundamental para potencializar as experiências de movimento, sem, contudo, interferir de forma excessiva. Cabe a ele observar, encorajar e criar situações que desafiem a criança, respeitando seu ritmo e suas iniciativas. Ao oferecer um ambiente rico e estimulante, o educador contribui para que o movimento se transforme em uma experiência de aprendizagem significativa.

Portanto, o movimento livre desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo das crianças de 0 a 3 anos, sendo um elemento central na construção do conhecimento. Ao permitir que a criança explore, experimente e interaja com o ambiente, o movimento contribui para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da aprendizagem, reafirmando sua importância nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR NO MOVIMENTO LIVRE

A promoção do movimento livre na Educação Infantil não implica ausência de intervenção pedagógica, mas sim a construção de uma mediação qualificada, sensível e intencional por parte do educador. Nesse contexto, o papel do adulto é ressignificado: em vez de dirigir ou antecipar o desenvolvimento motor da criança, ele passa a atuar como observador atento, organizador do ambiente e facilitador das experiências. Essa mudança de postura exige compreensão teórica, escuta sensível e respeito ao ritmo individual de cada bebê.

De acordo com Lev Vygotsky, o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais, sendo mediado pela presença do outro. Assim, mesmo quando a criança se movimenta de forma autônoma, ela não está isolada, mas inserida em um contexto relacional que influencia suas ações e aprendizagens. A mediação do educador, portanto, consiste em criar condições para que o movimento aconteça de forma livre, ao mesmo tempo em que oferece segurança, encorajamento e suporte emocional.

Um dos principais instrumentos dessa mediação é a observação. Observar atentamente as ações da criança permite ao educador compreender suas necessidades, interesses e avanços, ajustando suas práticas de forma mais adequada. A observação, nesse sentido, não é passiva, mas intencional e reflexiva, orientando decisões pedagógicas e intervenções pontuais. Ao observar, o educador identifica quando deve intervir e quando deve permitir que a criança continue explorando por conta própria.

A intervenção, quando necessária, deve ser mínima e respeitosa, evitando interromper processos de descoberta e aprendizagem. Intervenções excessivas, como posicionar a criança em posturas que ela ainda não conquistou ou direcionar constantemente seus movimentos, podem limitar sua autonomia e comprometer seu desenvolvimento. Nesse sentido, Emmi Pikler enfatiza que “o adulto deve confiar na capacidade da criança de se desenvolver por si mesma, oferecendo condições adequadas e evitando interferências desnecessárias” (PIKLER, 2010). Essa confiança é essencial para que o bebê se sinta seguro e motivado a explorar.

Além disso, a mediação do educador envolve a organização intencional do ambiente, garantindo que ele seja seguro, acessível e estimulante. Ao preparar o espaço, o educador cria possibilidades de movimento e exploração, sem a necessidade de intervenções constantes. Dessa forma, o ambiente torna-se um aliado na prática pedagógica, permitindo que a criança exerça sua autonomia com segurança.

Outro aspecto importante é o encorajamento. O educador, por meio de sua presença e de suas atitudes, pode incentivar a criança a explorar, tentar e persistir em suas ações. Esse encorajamento não deve ser invasivo, mas sutil, respeitando o tempo da criança e valorizando suas conquistas. Um olhar atento, um sorriso ou uma palavra de incentivo podem fortalecer a confiança do bebê e estimular sua participação ativa.

A dimensão afetiva também é central na mediação do educador. Para Henri Wallon, o desenvolvimento infantil está profundamente ligado às emoções, sendo o vínculo com o adulto um elemento fundamental para a aprendizagem. Assim, a presença de um educador acolhedor e sensível contribui para que a criança se sinta segura para explorar o ambiente e desenvolver suas habilidades.

Além disso, a mediação pedagógica exige formação contínua e reflexão sobre a prática. O educador precisa compreender os fundamentos do movimento livre, questionar práticas tradicionais e construir novas formas de atuação que valorizem a autonomia da criança. Esse processo envolve estudo, troca de experiências e análise crítica do cotidiano educativo.

Portanto, a mediação do educador no movimento livre é um elemento essencial para garantir experiências significativas na primeira infância. Ao observar, organizar, encorajar e intervir de forma consciente, o educador contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo autonomia, segurança e aprendizagem. Dessa forma, o movimento livre se consolida como uma prática pedagógica fundamentada, que respeita o protagonismo infantil e valoriza o processo de desenvolvimento em sua singularidade.

MOVIMENTO LIVRE COMO DIREITO DA CRIANÇA

A valorização do movimento livre na Educação Infantil ultrapassa uma escolha metodológica ou uma tendência pedagógica, configurando-se como uma questão de direito da criança. Considerar o movimento como um direito implica reconhecer o bebê como sujeito ativo, competente e digno de experiências que respeitem sua autonomia, seu ritmo e suas necessidades de desenvolvimento. Nesse sentido, garantir o movimento livre significa assegurar condições para que a criança explore o mundo, construa conhecimentos e se desenvolva de forma integral.

No contexto brasileiro, documentos oficiais como a BNCC reafirmam a centralidade das experiências corporais na Educação Infantil. A BNCC destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre eles o direito de explorar, brincar, participar e expressar-se, todos diretamente relacionados ao movimento. Dessa forma, restringir ou controlar excessivamente o corpo da criança vai de encontro a esses princípios, limitando suas possibilidades de interação e aprendizagem.

Além disso, o movimento livre está diretamente ligado à dignidade e ao respeito à infância. Quando o adulto impede que a criança se movimente livremente, seja por excesso de contenção em cadeirinhas, berços ou equipamentos restritivos, ou por intervenções constantes, há uma limitação de sua liberdade de ação e de sua capacidade de descoberta. Nesse sentido, Emmi Pikler defende que “o livre movimento é uma condição essencial para o desenvolvimento saudável da criança”, pois permite que ela construa confiança em si mesma e em suas capacidades.

A compreensão do movimento como direito também envolve uma dimensão ética. Para Paulo Freire, a prática educativa deve estar comprometida com a liberdade e a humanização dos sujeitos. Ao afirmar

que “educar é um ato de respeito à autonomia do educando” (FREIRE, 1996), o autor nos convida a refletir sobre práticas que, mesmo de forma não intencional, podem limitar a participação ativa da criança. Assim, promover o movimento livre é também uma forma de garantir uma educação mais democrática e respeitosa.

Outro aspecto relevante é a relação entre o movimento livre e a equidade. Nem todas as crianças têm, em seus contextos familiares, oportunidades de se movimentar livremente, seja por falta de espaço, excesso de dispositivos restritivos ou desconhecimento sobre a importância do movimento. Nesse sentido, a creche assume um papel fundamental na garantia desse direito, oferecendo um ambiente que favoreça a exploração, a autonomia e o desenvolvimento. A instituição educativa, portanto, torna-se um espaço de compensação de desigualdades, assegurando experiências fundamentais para todas as crianças.

Além disso, reconhecer o movimento como direito implica rever práticas tradicionais que ainda persistem em alguns contextos educativos, como a antecipação de etapas do desenvolvimento motor ou a valorização excessiva de comportamentos passivos. É necessário romper com a ideia de que a criança deve ser conduzida ou ensinada a se mover, compreendendo que o desenvolvimento ocorre de forma natural quando há condições adequadas.

O papel do educador, nesse cenário, é essencial para garantir a efetivação desse direito. Cabe a ele defender práticas que respeitem o movimento livre, orientar famílias, organizar ambientes e refletir continuamente sobre suas ações. Essa atuação exige compromisso ético, formação e sensibilidade para reconhecer o bebê como sujeito de direitos.

Portanto, o movimento livre deve ser entendido como um direito fundamental da criança na primeira infância, diretamente relacionado ao seu desenvolvimento integral, à sua autonomia e à sua dignidade. Garantir esse direito é responsabilidade das instituições educativas e dos profissionais que nelas atuam, sendo um passo essencial para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, inclusivas e alinhadas às necessidades das crianças de 0 a 3 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que o movimento livre é um elemento central no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, constituindo-se não apenas como uma dimensão motora, mas como uma linguagem essencial para a construção de conhecimentos, vínculos e experiências significativas. Ao reconhecer o corpo como meio de expressão, interação e aprendizagem, amplia-se a compreensão sobre o papel do movimento na Educação Infantil, especialmente nos primeiros anos de vida.

Nesse contexto, foi possível compreender que o movimento livre contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. As contribuições de Henri Wallon reforçam a indissociabilidade entre movimento e emoção, enquanto Jean Piaget evidencia a ação como base da construção do conhecimento. Já a perspectiva de Lev Vygotsky destaca a importância das interações sociais nesse processo, demonstrando que o desenvolvimento ocorre em contextos relacionais.

A abordagem de Emmi Pikler foi fundamental para sustentar a defesa do movimento livre como prática pedagógica, ao enfatizar o respeito ao ritmo da criança, sua autonomia e sua capacidade de aprender por meio da própria ação. Essa perspectiva convida educadores a repensarem práticas tradicionais, muitas vezes marcadas por intervenções excessivas, e a adotarem uma postura mais observadora, sensível e intencional.

Além disso, destacou-se o papel do ambiente e do educador na promoção do movimento livre. Espaços seguros, organizados e acessíveis, aliados a uma mediação pedagógica consciente, são condições essenciais para que a criança explore o ambiente com liberdade e confiança. Nesse sentido, o educador assume uma função mediadora, responsável por garantir condições adequadas, observar atentamente e intervir de forma respeitosa quando necessário.

A compreensão do movimento livre como direito da criança também se mostrou um aspecto relevante, alinhado às diretrizes da BNCC, que reconhece a importância das experiências corporais na Educação Infantil. Garantir esse direito implica promover práticas que respeitem a autonomia, a dignidade e as necessidades da criança, contribuindo para uma educação mais humanizada e inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que o movimento livre deve ser valorizado como princípio orientador das práticas pedagógicas com crianças pequenas, sendo essencial para o desenvolvimento integral e para a construção de experiências significativas na primeira infância. Investir na formação de educadores, na organização dos ambientes e na revisão de práticas tradicionais é fundamental para assegurar esse direito e promover uma Educação Infantil de qualidade, centrada na criança e em suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1975.
- PIKLER, Emmi. *Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global*. São Paulo: Phorte, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

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

MALAGUZZI, Loris. *Histórias, ideias e filosofia básica*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS MODERNOS: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN MODERN TIMES: CHALLENGES, POSSIBILITIES, AND PERSPECTIVES FOR THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT



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

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, desempenha papel fundamental na formação integral da criança. Em tempos modernos, caracterizados pelo avanço tecnológico, pelas mudanças sociais e pela diversificação das estruturas familiares, a escola assume novas responsabilidades na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. Este artigo discute os principais desafios e oportunidades da Educação Infantil contemporânea, abordando aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, à inovação pedagógica, à tecnologia educacional, à formação docente, à inclusão, à participação da família e às perspectivas futuras. Fundamentado em autores de referência da área educacional, o estudo destaca a importância de práticas pedagógicas humanizadas e significativas capazes de promover aprendizagens e experiências essenciais para a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Tecnologias Educacionais; Inclusão; Formação Docente.

ABSTRACT

Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, plays a fundamental role in the holistic development of the child. In modern times—characterized by technological advancement, social changes, and the diversification of family structures—schools are assuming new responsibilities in fostering children's cognitive, emotional, social, and cultural development. This article discusses the key challenges and opportunities in contemporary Early Childhood Education, addressing aspects such as child development, pedagogical innovation, educational technology, teacher training, inclusion, family participation, and future perspectives. Grounded in the work of leading authors in the field of education,

the study highlights the importance of humanized and meaningful pedagogical practices capable of fostering learning and experiences that are essential to childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Child Development; Educational Technologies; Inclusion; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Educação Infantil tem sido reconhecida mundialmente como uma etapa decisiva para o desenvolvimento humano. Os primeiros anos de vida constituem um período de intensa formação cognitiva, afetiva e social, sendo fundamentais para a construção da identidade e da autonomia da criança.

No contexto contemporâneo, marcado pela globalização, pela transformação digital e pelas constantes mudanças culturais, as instituições de Educação Infantil enfrentam novos desafios. A necessidade de integrar tecnologias, promover a inclusão e atender às diferentes necessidades das crianças exige práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

As novas configurações familiares e as demandas sociais ampliam o papel da escola, que passa a atuar como um espaço de acolhimento, socialização e desenvolvimento integral. Nesse cenário, educadores precisam repensar metodologias e estratégias que valorizem a infância em sua pluralidade.

A legislação educacional brasileira reforça a importância dessa etapa ao reconhecer o direito da criança a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, a Educação Infantil deixa de ser apenas um espaço assistencialista para se consolidar como ambiente educativo essencial.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a Educação Infantil em tempos modernos, analisando aspectos relevantes para sua efetividade e apontando caminhos para uma prática pedagógica alinhada às necessidades das crianças do século XXI.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Educação Infantil representa a base da trajetória escolar e do desenvolvimento humano. É nesse período que a criança constrói habilidades fundamentais para sua vida acadêmica e social.

Segundo Jean Piaget (1976), a aprendizagem ocorre por meio da interação da criança com o meio, permitindo a construção progressiva do conhecimento. Para o autor, a infância é marcada por processos cognitivos que exigem experiências concretas e significativas.

A convivência com outras crianças contribui para o desenvolvimento da linguagem, da cooperação e da socialização. Na escola, a criança aprende a respeitar regras, compartilhar espaços e construir relações interpessoais.

Os estímulos oferecidos durante os primeiros anos influenciam diretamente o desenvolvimento emocional e intelectual. Ambientes ricos em experiências ampliam as oportunidades de aprendizagem e descoberta.

Dessa forma, a Educação Infantil deve ser compreendida como um direito fundamental e uma etapa estratégica para o desenvolvimento integral da criança.

A literatura especializada destaca que os primeiros anos de vida constituem uma fase sensível para a formação das estruturas cognitivas, afetivas e sociais. Nesse período, as experiências vividas pelas crianças contribuem significativamente para a construção de sua personalidade, autoestima e capacidade de interagir com o mundo de forma autônoma e criativa.

A Educação Infantil de qualidade gera impactos positivos para toda a sociedade. Ao garantir condições adequadas para o desenvolvimento integral das crianças, a escola contribui para a redução das desigualdades educacionais, favorece a inclusão social e fortalece a formação de cidadãos mais participativos, críticos e preparados para os desafios da vida em comunidade.

A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO DA APRENDIZAGEM

As concepções contemporâneas reconhecem a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Ela aprende investigando, experimentando e interagindo com o ambiente.

Lev Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e culturais. A aprendizagem antecede o desenvolvimento e impulsiona novas conquistas cognitivas.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, organizando situações que favoreçam a construção do conhecimento. Sua atuação vai além da transmissão de conteúdos.

As brincadeiras, os projetos e as experiências exploratórias permitem que a criança desenvolva autonomia e pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Valorizar a escuta infantil e considerar seus interesses fortalece a participação ativa das crianças no cotidiano escolar.

A organização de ambientes educativos estimulantes favorece a curiosidade natural das crianças e incentiva a investigação constante. Quando a criança tem acesso a diferentes materiais, espaços de exploração e oportunidades de fazer escolhas, ela desenvolve competências importantes, como criatividade, resolução de problemas e tomada de decisões.

Reconhecer a criança como sujeito ativo implica respeitar seus ritmos, interesses e formas de expressão. Essa perspectiva fortalece a construção da identidade e da autoconfiança, permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira mais significativa e prazerosa. Dessa forma, o processo educativo torna-se mais democrático, participativo e alinhado às necessidades da infância contemporânea.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A tecnologia tornou-se parte integrante do cotidiano das crianças, influenciando formas de comunicação, aprendizagem e interação social.

Para Moran (2015), as tecnologias digitais podem potencializar processos educativos quando utilizadas de forma planejada e integrada aos objetivos pedagógicos.

Na Educação Infantil, recursos digitais devem complementar experiências concretas, e não as substituir. O brincar, o movimento e as interações presenciais continuam sendo essenciais.

Ferramentas tecnológicas podem ampliar oportunidades de pesquisa, criação e expressão, tornando a aprendizagem mais significativa e atrativa.

Entretanto, é necessário estabelecer limites e promover o uso consciente das tecnologias, garantindo o equilíbrio entre experiências digitais e vivências reais.

A inserção da tecnologia na Educação Infantil exige planejamento pedagógico criterioso, de modo que os recursos digitais sejam utilizados como instrumentos de apoio à aprendizagem. O uso de aplicativos educativos, histórias interativas e recursos audiovisuais pode enriquecer as experiências das crianças, ampliando suas possibilidades de exploração e descoberta de maneira lúdica e significativa.

Entretanto, é fundamental que os educadores promovam uma educação digital responsável desde a infância. As crianças precisam ser orientadas quanto ao uso equilibrado das tecnologias, desenvolvendo hábitos saudáveis e competências que favoreçam a convivência ética e segura nos ambientes digitais. Dessa forma, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e preparados para a sociedade contemporânea.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

A qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à formação dos profissionais que atuam nessa etapa.

Paulo Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Essa perspectiva coloca o educador como mediador do processo educativo.

Em tempos modernos, os professores precisam desenvolver competências relacionadas à inovação, à inclusão e ao uso de tecnologias educacionais.

A formação continuada permite a atualização de conhecimentos e o aprimoramento das práticas pedagógicas, favorecendo uma atuação mais crítica e reflexiva.

Investir na valorização docente é fundamental para garantir experiências educativas significativas e alinhadas às demandas contemporâneas.

A inovação pedagógica na Educação Infantil não está restrita à utilização de recursos tecnológicos, mas envolve a adoção de metodologias que coloquem a criança no centro do processo educativo. Projetos interdisciplinares, atividades investigativas e propostas lúdicas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do protagonismo infantil, tornando a aprendizagem mais significativa.

A prática reflexiva deve fazer parte da rotina dos educadores, permitindo a análise contínua das estratégias utilizadas e dos resultados alcançados. Conforme destaca Freire (1996), o professor também

aprende enquanto ensina, construindo novos conhecimentos a partir do diálogo, da observação e da interação com seus alunos. Essa postura favorece uma educação mais dinâmica, crítica e comprometida com a formação integral das crianças.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão constitui um princípio fundamental da educação contemporânea e deve estar presente desde os primeiros anos de escolarização.

Segundo Mantoan (2003), a escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças, promovendo oportunidades de aprendizagem para todos.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar espaços, recursos e estratégias que atendam às necessidades de cada criança.

A convivência com a diversidade favorece o desenvolvimento da empatia, do respeito e da cidadania, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa.

Promover a inclusão significa garantir a participação efetiva de todas as crianças nas experiências educativas e sociais oferecidas pela escola.

A valorização da diversidade na Educação Infantil contribui para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na promoção da equidade. Ao conviver com crianças de diferentes origens, culturas, crenças e condições, os alunos desenvolvem atitudes de tolerância, solidariedade e empatia, fundamentais para a vida em sociedade.

Nesse sentido, o papel do educador é essencial para criar práticas pedagógicas que assegurem a participação de todos os estudantes. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a Educação Infantil torna-se um espaço de acolhimento, pertencimento e reconhecimento das potencialidades de cada criança.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO

A relação entre família e escola é essencial para o desenvolvimento integral da criança e para o sucesso das práticas educativas.

Henri Wallon (2007) destaca a importância das relações afetivas no processo de desenvolvimento humano, especialmente durante a infância.

Quando família e escola atuam em parceria, é possível compreender melhor as necessidades, potencialidades e desafios apresentados pela criança.

A comunicação constante fortalece vínculos de confiança e contribui para a construção de estratégias conjuntas de acompanhamento e apoio.

A participação ativa das famílias nas atividades escolares favorece o desenvolvimento emocional e o engajamento das crianças no processo de aprendizagem.

A participação da família nas atividades e projetos desenvolvidos pela escola fortalece o vínculo entre os diferentes espaços de aprendizagem da criança. Quando os responsáveis acompanham o percurso escolar e demonstram interesse pelas experiências vividas no ambiente educativo, contribuem para o desenvolvimento da segurança emocional e da motivação para aprender.

A construção de uma relação colaborativa entre família e escola favorece a identificação precoce de necessidades específicas e potencialidades das crianças. Essa parceria possibilita a elaboração de estratégias conjuntas que promovem o desenvolvimento integral, garantindo que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais sejam acompanhados de maneira mais efetiva e integrada.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil do futuro tende a tornar-se cada vez mais centrada na criança, considerando suas singularidades e potencialidades.

Edgar Morin (2000) defende uma educação voltada para a complexidade, a cidadania e a compreensão das transformações do mundo contemporâneo.

As metodologias ativas, os ambientes inovadores e a integração entre diferentes áreas do conhecimento ganham destaque no cenário educacional atual.

Questões relacionadas à sustentabilidade, à cidadania digital e à educação socioemocional tornam-se cada vez mais relevantes para a formação das novas gerações.

O futuro da Educação Infantil dependerá da capacidade das instituições de promover experiências significativas, humanas e inclusivas, preparando as crianças para os desafios do século XXI.

As transformações sociais e tecnológicas exigem que a Educação Infantil esteja em constante processo de atualização, sem perder de vista os princípios fundamentais da infância. Nesse contexto, as instituições educacionais devem buscar um equilíbrio entre a inovação e as práticas que valorizam o brincar, as interações e as experiências concretas, reconhecendo a criança como protagonista de seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, será cada vez mais necessário investir em políticas públicas, infraestrutura adequada e formação continuada dos profissionais da educação. Conforme ressalta Morin (2000), a educação do futuro deve preparar os indivíduos para compreender a complexidade do mundo e enfrentar desafios de maneira ética e responsável.

Assim, a Educação Infantil continuará desempenhando papel essencial na formação de cidadãos conscientes, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais humana e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil ocupa posição estratégica na formação integral das crianças, constituindo a base para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e culturais. No contexto contemporâneo, marcado por rápidas transformações tecnológicas e sociais, as instituições educacionais precisam repensar práticas pedagógicas que valorizem a infância e respeitem as singularidades de cada criança.

Os autores analisados ao longo deste artigo evidenciam a importância das interações, da mediação docente, da inclusão, da participação da família e da inovação pedagógica. Esses elementos contribuem para a construção de ambientes educativos mais significativos e capazes de responder às demandas da sociedade atual.

Conclui-se que a Educação Infantil em tempos modernos deve manter a criança como centro do processo educativo, garantindo experiências que promovam aprendizagens relevantes, desenvolvimento integral e formação cidadã. Investir nessa etapa significa investir no futuro da sociedade.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a Educação Infantil deve ser pensada como um espaço de experiências significativas, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural.

Para isso, é indispensável que as práticas pedagógicas estejam fundamentadas em princípios que valorizem a escuta, a participação e o protagonismo infantil, respeitando as singularidades e os diferentes contextos em que as crianças estão inseridas.

Os desafios da contemporaneidade reforçam a necessidade de uma atuação articulada entre escola, família, comunidade e poder público. Somente por meio desse compromisso coletivo será possível garantir uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora, capaz de formar indivíduos preparados para viver em uma sociedade em constante mudança.

Investir na Educação Infantil, portanto, representa não apenas uma ação educativa, mas também uma estratégia essencial para a construção de um futuro mais justo, democrático e sustentável.

REFERÊNCIAS

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José Manuel. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. Campinas: Papyrus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

TOYS AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PLAY AS A STRATEGY FOR THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT

FABIANA CRISTINA CIRINO

Graduação em Letras pela Universidade paulista – UNIP (2008); licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2014); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Infantil – Na rede Pública Municipal.

RESUMO

O presente artigo analisa a importância dos brinquedos e das brincadeiras na Educação Infantil como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. O brincar constitui uma linguagem própria da infância e representa uma das principais formas pelas quais a criança interage com o mundo, constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e estabelece relações sociais. Fundamentado em autores como Kishimoto, Brougère, Vygotsky, Piaget, Wallon, Friedmann e Huizinga, bem como nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo discute a relevância das experiências lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, emocional e social. Além disso, aborda o papel do professor como mediador das experiências de aprendizagem e destaca a necessidade de garantir espaços, tempos e oportunidades para o brincar no contexto escolar. Também são analisados os desafios contemporâneos relacionados ao uso excessivo das tecnologias digitais, à redução dos espaços destinados às brincadeiras e às mudanças nas dinâmicas familiares. Conclui-se que os brinquedos e as brincadeiras constituem recursos pedagógicos indispensáveis para a promoção de uma educação significativa, inclusiva e humanizada, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, criativos, críticos e participativos.

Palavras-chave: brinquedos; brincadeiras; Educação Infantil; ludicidade; desenvolvimento infantil; aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of toys and play in Early Childhood Education as fundamental elements for the child's holistic development. Play constitutes a language unique to childhood and represents one of the primary ways children interact with the world, construct knowledge, develop skills, and establish social relationships. Drawing on authors such as Kishimoto, Brougère, Vygotsky, Piaget, Wallon, Friedmann, and Huizinga, as well as the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), the study discusses the relevance of playful experiences to cognitive, motor, affective, emotional, and social development. Furthermore, it addresses the teacher's role as a mediator of learning experiences and highlights the need to ensure spaces, time, and opportunities for play within the school context. Contemporary challenges related to the excessive use of digital technologies, the reduction of spaces dedicated to play, and changes in family dynamics are also analyzed. The study concludes that toys and play constitute indispensable pedagogical resources for fostering meaningful, inclusive, and humanized education, contributing to the development of autonomous, creative, critical, and participatory individuals.

Keywords: toys; play; Early Childhood Education; playfulness; child development; learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental na formação das crianças, constituindo um período marcado por intensas descobertas, aprendizagens e experiências. É nessa fase que se iniciam os processos de construção da identidade, da autonomia, das relações sociais e das habilidades necessárias para o desenvolvimento integral. Nesse contexto, os brinquedos e as brincadeiras assumem grande relevância, pois favorecem experiências significativas capazes de estimular a imaginação, a criatividade, a comunicação e a interação com o meio social e cultural.

O brincar faz parte da natureza da infância e constitui uma das formas mais importantes de expressão da criança. Por meio das brincadeiras, ela explora o ambiente, experimenta diferentes papéis sociais, manifesta sentimentos, desenvolve a linguagem e constrói conhecimentos acerca do mundo que a cerca. Dessa forma, o brincar não deve ser compreendido apenas como entretenimento ou passatempo, mas como uma atividade essencial ao desenvolvimento humano e à aprendizagem.

Diversos estudiosos destacam a relevância das experiências lúdicas para a formação infantil. Piaget evidencia a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, enquanto Vygotsky ressalta sua contribuição para a aprendizagem e para a construção das funções psicológicas superiores. Wallon enfatiza a integração entre emoção, movimento e inteligência, demonstrando que o brincar favorece o desenvolvimento global da criança. Kishimoto e Brougère, por sua vez, discutem o papel cultural e educativo dos brinquedos e das brincadeiras, reforçando sua importância no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a centralidade do brincar na Educação Infantil ao estabelecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas

pedagógicas. Nessa perspectiva, a escola deve garantir condições para que as crianças vivenciem experiências lúdicas diversificadas, significativas e desafiadoras, respeitando suas singularidades e promovendo aprendizagens que contribuam para seu desenvolvimento integral.

Entretanto, as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas têm impactado significativamente as formas de brincar. O aumento do uso de dispositivos eletrônicos, a diminuição dos espaços públicos destinados às brincadeiras e a intensificação das rotinas familiares têm reduzido as oportunidades de interação lúdica. Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre a importância do brincar e compreender como os brinquedos e as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento infantil e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Assim, este estudo busca analisar a relevância dos brinquedos e das brincadeiras na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e discutindo o papel da escola e do professor na garantia do direito de brincar.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância dos brinquedos e das brincadeiras na Educação Infantil como estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças e promover aprendizagens significativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o papel do brincar no desenvolvimento infantil.
- Identificar as contribuições dos brinquedos para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.
- Analisar a importância das brincadeiras como recurso pedagógico na Educação Infantil.
- Refletir sobre o papel do professor na organização e mediação das experiências lúdicas.
- Relacionar os brinquedos e as brincadeiras às orientações da Base Nacional Comum Curricular.
- Discutir os desafios contemporâneos para a valorização do brincar na infância.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema fundamenta-se na compreensão de que brincar é um direito da criança e uma necessidade essencial para seu desenvolvimento. As brincadeiras constituem uma importante forma de

aprendizagem, permitindo que as crianças construam conhecimentos, desenvolvam habilidades e estabeleçam relações significativas com o mundo e com as pessoas que as cercam.

Embora amplamente reconhecida por estudiosos da infância e por documentos educacionais, a importância do brincar ainda é, em muitos contextos, subestimada ou compreendida apenas como momento de lazer. Tal visão reduz o potencial educativo das experiências lúdicas e desconsidera sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança.

Na Educação Infantil, os brinquedos e as brincadeiras devem ocupar lugar central nas práticas pedagógicas, uma vez que favorecem o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e cultural. Além disso, constituem importantes instrumentos de inclusão, participação e construção da autonomia infantil.

Dessa forma, torna-se relevante aprofundar os estudos sobre o brincar, contribuindo para a valorização de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e garantam às crianças oportunidades de aprendizagem mais significativas, prazerosas e humanizadas.

PROBLEMA DE PESQUISA

De que maneira os brinquedos e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar acompanha a história da humanidade e está presente em diferentes culturas, sociedades e momentos históricos. Muito antes da institucionalização da Educação Infantil, as crianças já exploravam o mundo por meio de jogos, brinquedos confeccionados com elementos da natureza e brincadeiras transmitidas entre gerações. Essas experiências sempre desempenharam papel essencial na construção da identidade, na aprendizagem e na inserção social da criança.

Ao longo do tempo, diferentes estudiosos passaram a compreender o brincar como um importante objeto de investigação, reconhecendo que as brincadeiras não representam apenas momentos de diversão, mas constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, os brinquedos e as brincadeiras passaram a ser compreendidos como recursos pedagógicos capazes de favorecer aprendizagens significativas quando inseridos em propostas educativas intencionalmente planejadas.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade indispensável ao desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança represente situações vivenciadas, explore diferentes possibilidades de ação, desenvolva a imaginação e construa conhecimentos por meio da interação com pessoas, objetos e ambientes. Para a autora, a brincadeira permite que a criança atribua significados às experiências vividas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social.

Brougère (1998) complementa essa compreensão ao afirmar que a brincadeira é uma construção cultural. Cada sociedade produz suas próprias formas de brincar, transmitindo valores, costumes, tradições e modos de compreender o mundo. Dessa maneira, as brincadeiras tradicionais constituem importante patrimônio cultural, preservando conhecimentos que atravessam gerações e fortalecem o sentimento de pertencimento das crianças ao seu contexto social.

Entre essas brincadeiras destacam-se amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, roda cantada, pular corda, cabo de guerra, passa anel e tantas outras manifestações culturais que continuam presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Além de favorecerem o movimento corporal, essas brincadeiras estimulam a convivência, a cooperação, a comunicação e o respeito às regras construídas coletivamente.

Os brinquedos também apresentam grande diversidade. Podem ser industrializados, confeccionados artesanalmente ou produzidos com materiais reutilizáveis, como caixas de papelão, tampinhas, tecidos, gravetos, rolos de papel e outros elementos encontrados no cotidiano. Independentemente de sua origem, o mais importante é que despertem a curiosidade, a criatividade, a imaginação e a capacidade investigativa das crianças.

Nesse sentido, é importante destacar que o valor educativo do brinquedo não está relacionado ao seu custo financeiro ou ao nível de sofisticação tecnológica, mas às possibilidades de exploração e aprendizagem que oferece. Muitas vezes, materiais não estruturados favorecem experiências mais ricas, permitindo que as crianças criem diferentes significados para um mesmo objeto, desenvolvendo o pensamento simbólico e a criatividade.

Assim, os brinquedos e as brincadeiras constituem elementos indispensáveis para a prática pedagógica na Educação Infantil, pois favorecem experiências que integram aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais do desenvolvimento infantil.

O BRINCAR COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar ocupa lugar central no desenvolvimento infantil por possibilitar que a criança aprenda de maneira espontânea, prazerosa e significativa. Desde os primeiros anos de vida, a brincadeira favorece a exploração do ambiente, a construção das primeiras relações sociais, a expressão de sentimentos e o desenvolvimento da autonomia. Ao brincar, a criança interpreta a realidade, experimenta diferentes papéis sociais, cria hipóteses, resolve problemas e amplia sua compreensão sobre o mundo.

Para Vygotsky (1989), a brincadeira exerce papel fundamental na formação das funções psicológicas superiores. Segundo o autor, durante o faz de conta a criança cria situações imaginárias que favorecem o desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico, da atenção voluntária, da memória e da capacidade de resolver problemas. Nessas experiências, ela aprende a controlar impulsos, seguir regras e estabelecer relações cada vez mais complexas com o meio social.

Piaget (1990) compreende o brincar como parte do desenvolvimento cognitivo. Em sua teoria, os jogos acompanham as diferentes fases da infância, iniciando pelos jogos de exercício, passando pelos jogos simbólicos e chegando aos jogos de regras. Cada uma dessas formas de brincar contribui para a construção do conhecimento, permitindo que a criança organize suas experiências e desenvolva estruturas mentais cada vez mais elaboradas.

Wallon (2007), por sua vez, destaca a estreita relação entre emoção, movimento e aprendizagem. Para o autor, o corpo constitui o primeiro instrumento de comunicação da criança, sendo por meio das ações corporais que ela estabelece vínculos afetivos, expressa emoções e constrói conhecimentos. As brincadeiras que envolvem movimento favorecem simultaneamente o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional.

Leontiev (2001) também ressalta que a brincadeira representa a atividade predominante da infância, pois é por meio dela que a criança se apropria da cultura, compreende os papéis sociais e desenvolve formas cada vez mais complexas de pensamento. Ao brincar, ela não apenas reproduz situações observadas no cotidiano, mas também transforma a realidade, atribuindo novos significados às suas experiências. Essas contribuições evidenciam que brincar não significa apenas divertir-se. Trata-se de uma atividade complexa que integra imaginação, linguagem, movimento, interação social e construção do conhecimento. Por essa razão, o brincar deve ser compreendido como elemento estruturante das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, assegurando às crianças experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral.

A IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Os brinquedos constituem importantes instrumentos de aprendizagem na Educação Infantil, pois favorecem a exploração, a criatividade, a imaginação e a interação com o meio. Mais do que objetos utilizados para entretenimento, eles ampliam as possibilidades de experimentação, permitindo que as crianças descubram diferentes formas de pensar, agir e relacionar-se com o mundo.

A qualidade educativa do brinquedo não está relacionada ao seu valor financeiro ou ao uso de tecnologias sofisticadas. O aspecto mais relevante refere-se às experiências que ele proporciona e às oportunidades de investigação, criação e resolução de problemas. Um brinquedo simples pode despertar maior interesse e favorecer aprendizagens mais significativas do que um brinquedo altamente estruturado, desde que incentive a participação ativa da criança.

Segundo Kishimoto (2011), os brinquedos assumem diferentes funções no desenvolvimento infantil, podendo favorecer a construção do pensamento simbólico, o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da criatividade e das relações sociais. Ao manipular diferentes materiais, a criança amplia sua percepção sobre formas, tamanhos, texturas, cores, pesos e movimentos, construindo conhecimentos por meio da experimentação.

Os brinquedos de construção, como blocos de encaixe, estimulam o raciocínio lógico, a organização espacial, a coordenação motora fina e o planejamento de ações. Durante essas atividades, a criança formula hipóteses, realiza tentativas, identifica erros, reorganiza estratégias e desenvolve habilidades relacionadas à resolução de problemas.

Brinquedos destinados ao faz de conta, como bonecas, carrinhos, utensílios domésticos, fantasias e miniaturas, favorecem a imaginação e o desenvolvimento do pensamento simbólico. Nessas brincadeiras, a criança representa situações observadas em seu cotidiano, expressa sentimentos, elabora experiências vividas e amplia sua compreensão sobre os diferentes papéis sociais.

Os materiais não estruturados também ocupam lugar de destaque nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Caixas de papelão, tecidos, tampinhas, gravetos, rolos de papel, embalagens e elementos da natureza podem transformar-se em inúmeros brinquedos criados pelas próprias crianças. Além de estimular a criatividade, essas propostas contribuem para o desenvolvimento da consciência ambiental, incentivando o reaproveitamento de materiais e o consumo responsável.

Outro aspecto importante refere-se à construção de brinquedos durante as atividades escolares. Produzir petecas, bilboquês, instrumentos musicais, fantoches e jogos com materiais recicláveis favorece o protagonismo infantil, fortalece o sentimento de pertencimento e amplia as possibilidades de aprendizagem em diferentes campos do conhecimento. Durante esse processo, as crianças planejam, experimentam, tomam decisões e compartilham ideias, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais.

A escolha dos brinquedos deve considerar a faixa etária, as necessidades individuais das crianças, os aspectos relacionados à segurança e a valorização da diversidade cultural. Cabe ao professor organizar ambientes ricos em materiais variados, garantindo oportunidades para que todas as crianças participem das experiências propostas e desenvolvam suas potencialidades.

Portanto, os brinquedos representam recursos pedagógicos indispensáveis para a Educação Infantil, contribuindo para uma aprendizagem significativa, criativa e integrada aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

As brincadeiras constituem uma das formas mais significativas de aprendizagem na infância, pois permitem que a criança desenvolva simultaneamente capacidades físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Ao brincar, ela participa ativamente da construção do próprio conhecimento, estabelecendo relações entre suas experiências, o ambiente e as pessoas com quem convive.

No desenvolvimento motor, as brincadeiras favorecem o fortalecimento da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio, da lateralidade, da orientação espacial e da consciência corporal. Atividades como correr, saltar, subir, equilibrar-se, lançar objetos, dançar, pular corda e brincar com bolas contribuem para o domínio progressivo dos movimentos, preparando a criança para desafios cada vez mais complexos, inclusive aqueles relacionados ao processo de alfabetização.

Sob a perspectiva cognitiva, brincar favorece o desenvolvimento da atenção, da memória, da percepção, da linguagem, do raciocínio lógico e da criatividade. Jogos de construção, quebra-cabeças, brincadeiras de faz de conta e atividades que envolvem desafios estimulam a elaboração de hipóteses, a resolução de problemas e a tomada de decisões, promovendo aprendizagens significativas.

No aspecto socioemocional, as brincadeiras possibilitam que a criança expresse sentimentos, enfrente medos, lide com frustrações e desenvolva autoestima. Ao brincar com outras crianças, aprende a compartilhar materiais, respeitar regras, negociar conflitos, cooperar e reconhecer diferentes pontos de vista, fortalecendo competências relacionadas à empatia, ao respeito e à convivência democrática.

Além disso, brincar favorece o desenvolvimento da autonomia. Ao escolher brincadeiras, organizar materiais, estabelecer regras e solucionar desafios, a criança torna-se protagonista de suas próprias experiências, exercitando a responsabilidade, a iniciativa e a capacidade de tomar decisões.

Wallon (2007) destaca que emoção, movimento e inteligência constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento infantil. Dessa forma, as brincadeiras corporais contribuem para o equilíbrio emocional e para a construção da identidade, permitindo que a criança compreenda seus limites, reconheça suas potencialidades e fortaleça sua confiança.

As brincadeiras também representam importante meio de preservação da cultura infantil. Cantigas de roda, brincadeiras tradicionais, jogos populares e manifestações culturais regionais aproximam as crianças de diferentes formas de viver, fortalecendo vínculos com a comunidade e valorizando o patrimônio cultural brasileiro.

Assim, brincar não significa apenas ocupar o tempo da criança, mas oferecer oportunidades para que ela aprenda, crie, investigue, comunique-se e participe ativamente do processo educativo. O brincar constitui um direito assegurado às crianças e deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolidou importantes avanços para a Educação Infantil ao reconhecer as interações e o brincar como os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Essa concepção representa uma mudança significativa em relação a modelos educacionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos, colocando a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Na perspectiva da BNCC, brincar não é uma atividade complementar nem um momento destinado apenas ao lazer. Trata-se de uma experiência essencial para o desenvolvimento integral, por meio da qual as crianças exploram objetos, espaços, relações sociais e diferentes formas de expressão. Durante as brincadeiras, elas constroem conhecimentos de maneira ativa, significativa e prazerosa.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — evidenciam a importância das experiências lúdicas na formação

das crianças. Esses direitos orientam a organização das práticas pedagógicas e reforçam a necessidade de garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam a participação ativa das crianças nas diferentes situações do cotidiano escolar.

Os Campos de Experiência também fortalecem essa perspectiva. Em "O eu, o outro e o nós", as brincadeiras favorecem as relações sociais e a construção da identidade. Em "Corpo, gestos e movimentos", ampliam as possibilidades de exploração corporal. Em "Traços, sons, cores e formas", estimulam a criatividade e a expressão artística. Em "Escuta, fala, pensamento e imaginação", promovem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. Já em "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", contribuem para a investigação, a curiosidade e a resolução de problemas. Nesse contexto, o professor assume papel fundamental ao planejar experiências que integrem o brincar aos diferentes Campos de Experiência, respeitando os interesses, os ritmos e as necessidades das crianças. Dessa maneira, a BNCC reafirma que o brincar constitui um direito da infância e um elemento indispensável para uma Educação Infantil de qualidade, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

Embora o brincar seja uma manifestação espontânea da infância, o professor desempenha papel essencial para que essas experiências contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Sua atuação consiste em planejar ambientes, selecionar materiais diversificados e organizar propostas que despertem a curiosidade, a criatividade e a participação ativa dos estudantes.

Além de observar as brincadeiras, o educador deve mediar as interações, respeitando os interesses, as necessidades e os diferentes ritmos de aprendizagem. Essa mediação possibilita identificar potencialidades, dificuldades e avanços, contribuindo para o planejamento de práticas pedagógicas mais significativas.

Também cabe ao professor promover o equilíbrio entre brincadeiras livres e atividades orientadas, garantindo momentos em que as crianças possam criar, imaginar, explorar e construir conhecimentos de forma autônoma, sem perder de vista a intencionalidade educativa.

BRINCADEIRAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil deve assegurar que todas as crianças participem das experiências lúdicas, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades específicas. O brincar constitui uma importante estratégia de inclusão, pois favorece a interação, o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento ao grupo.

Para isso, o professor deve adaptar materiais, espaços e regras sempre que necessário, garantindo a participação efetiva de todas as crianças. Brincadeiras cooperativas, jogos tradicionais e atividades que

valorizem diferentes culturas contribuem para a construção de uma educação mais democrática, acolhedora e inclusiva.

Ao promover experiências lúdicas acessíveis, a escola fortalece valores como empatia, solidariedade, respeito e convivência, essenciais para a formação cidadã.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O BRINCAR

Apesar do reconhecimento da importância do brincar, muitos fatores têm limitado as experiências lúdicas na infância. O uso excessivo de dispositivos eletrônicos, a redução dos espaços destinados às brincadeiras, a insegurança urbana e as rotinas cada vez mais estruturadas diminuem as oportunidades de exploração, movimento e convivência entre as crianças.

Nesse cenário, a escola assume papel fundamental ao garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam o brincar diariamente. Além disso, torna-se importante estabelecer diálogo com as famílias, incentivando o equilíbrio entre o uso das tecnologias e as brincadeiras ao ar livre, preservando o direito das crianças de vivenciarem plenamente sua infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apresentados neste artigo evidenciam que os brinquedos e as brincadeiras desempenham papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, favorecendo aprendizagens relacionadas aos aspectos cognitivos, motores, afetivos, emocionais e sociais. O brincar ultrapassa a ideia de recreação, constituindo uma linguagem própria da infância e uma importante estratégia pedagógica na Educação Infantil.

As contribuições de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Brougère e Friedmann demonstram que as experiências lúdicas promovem a construção do conhecimento, a criatividade, a autonomia e a socialização, aspectos que também são valorizados pela Base Nacional Comum Curricular ao reconhecer o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil.

Conclui-se que a atuação do professor é indispensável para a organização de ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem, garantindo que o brincar seja planejado de forma intencional, inclusiva e significativa. Diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea, torna-se necessário fortalecer práticas pedagógicas que assegurem às crianças o direito de brincar, contribuindo para uma educação mais humana, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Cultura lúdica e educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender**. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar e a criança do século XXI**. São Paulo: Moderna, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEONTIEV, Alexei N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. São Paulo: Centauro, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO E O EXCESSO DE RESÍDUOS SÓLIDOS

MATHEMATICS AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: INVESTIGATING THE PRODUCTION AND EXCESS OF SOLID WASTE

FERNANDA DA ROCHA CARVALHO

Graduada em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Tecnologia de São Paulo – IFSP (2012). Mestra em Ensino e História das Ciências e da Matemática pelo programa de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do ABC – UFABC (2016). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2021). Doutora em Ensino e História das Ciências e da Matemática pelo programa de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do ABC – UFABC (2024). Professora do Ensino Médio – Física – na EE Martha Figueira Netto da Silva. Professora de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Antonio de Sampaio.



RESUMO

Este trabalho propõe a análise de um conjunto de possibilidades de discussão acerca das questões ambientais, tema que assume crescente relevância diante dos desafios contemporâneos, como as mudanças climáticas, a degradação dos ecossistemas, a produção excessiva de resíduos sólidos e a necessidade do uso sustentável dos recursos naturais. Nesse contexto, fundamentado em conceitos matemáticos e orientado pela Abordagem Temática, o estudo busca discutir a problemática do lixo produzido pela sociedade, articulando conhecimentos científicos e situações vivenciadas pelos estudantes. A proposta considera a Matemática como instrumento para a compreensão, análise e interpretação de dados relacionados à geração, ao descarte e aos impactos dos resíduos sólidos, favorecendo uma leitura crítica da realidade. Como referência metodológica, são utilizados os Três Momentos Pedagógicos, que possibilitam a partir da problematização de situações concretas, promover a organização do conhecimento e incentivar sua aplicação em diferentes contextos. Os resultados indicam a importância de aproximar os discursos escolares da realidade dos alunos, favorecendo uma aprendizagem contextualizada, crítica e socialmente comprometida, além de evidenciar o potencial da Abordagem Temática para a construção de conhecimentos matemáticos articulados às questões socioambientais.

Palavras-chave: ensino de matemática; educação em matemática; questões ambientais

ABSTRACT

This paper proposes an analysis of various avenues for discussing environmental issues—a topic of growing relevance given contemporary challenges such as climate change, ecosystem degradation,

excessive solid waste generation, and the need for sustainable natural resource use. Grounded in mathematical concepts and guided by the Thematic Approach, the study examines the issue of waste produced by society, linking scientific knowledge with the students' own lived experiences. The proposal views mathematics as a tool for understanding, analyzing, and interpreting data regarding solid waste generation, disposal, and impacts, thereby fostering a critical reading of reality. Methodologically, the study employs the "Three Pedagogical Moments" framework, which uses the problematization of concrete situations to organize knowledge and encourage its application across different contexts. The results highlight the importance of bridging the gap between school discourse and students' realities—fostering learning that is contextualized, critical, and socially engaged—while demonstrating the potential of the Thematic Approach to build mathematical knowledge integrated with socio-environmental issues.

Keywords: mathematics teaching; mathematics education; environmental issues

INTRODUÇÃO

Em um mundo marcado por transformações ambientais e sociais que impactam diretamente a qualidade de vida das populações, torna-se fundamental promover a reflexão crítica e a formação de cidadãos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A questão socioambiental vem ganhando espaço nas discussões em sala de aula. Em especial, quando se trata da produção de lixo nos centros urbanos, nota-se interesse dos alunos, seja porque o assunto está corriqueiramente presente na mídia ou é vivenciado em seu cotidiano. No contexto da escola, a questão socioambiental é apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM+) (BRASIL, 2002) como proposta que deve ir além e através das disciplinas, proporcionando uma nova prática na sala de aula.

Nesse contexto, a disciplina de matemática e a discussão sobre o meio ambiente podem ser trabalhadas de forma integrada, possibilitando que os estudantes utilizem conceitos matemáticos para compreender e analisar questões relacionadas ao meio ambiente. Por meio da coleta, organização e interpretação de dados, é possível desenvolver habilidades como cálculo, porcentagem, construção de gráficos e resolução de problemas, ao mesmo tempo em que se promove a conscientização sobre a preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade.

No contexto escolar, a discussão sobre a produção de resíduos é uma estratégia que aproxima os estudantes de situações reais do cotidiano, permitindo analisar a quantidade e os tipos de resíduos gerados em diferentes espaços. Essa prática favorece a reflexão sobre hábitos de consumo, descarte adequado de materiais e impactos ambientais, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes mais responsáveis em relação ao meio ambiente.

Desta forma, o currículo paulista orienta o desenvolvimento de competências e habilidades que promovem a formação integral dos estudantes, incentivando a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a contextualização das aprendizagens. Nesse sentido, temas contemporâneos, como a sustentabilidade e a educação ambiental, são incorporados às práticas pedagógicas de forma interdisciplinar, aproximando os conteúdos escolares da realidade dos alunos.

Além disso, o Currículo da Cidade de São Paulo reconhece que a Matemática desempenha um papel fundamental na compreensão e na análise de questões ambientais presentes no cotidiano dos estudantes. Ao possibilitar a interpretação de informações expressas em tabelas, gráficos, porcentagens, estimativas e outros recursos matemáticos, esse componente curricular contribui para que os alunos desenvolvam uma leitura crítica da realidade e compreendam a dimensão social, econômica e ambiental dos problemas que afetam a sociedade. Nessa perspectiva, o ensino da Matemática ultrapassa a aprendizagem de procedimentos e cálculos, tornando-se um importante instrumento para a formação de cidadãos capazes de tomar decisões fundamentadas e participar de forma consciente das discussões relacionadas à sustentabilidade.

Diante desse contexto, esta pesquisa busca identificar e analisar diferentes possibilidades de atividades e discussões sobre a temática ambiental no ensino de Matemática, tomando como foco a problemática dos resíduos sólidos e seus impactos socioambientais. Parte-se da justificativa de que a inserção dessas discussões em sala de aula favorece a contextualização dos conteúdos matemáticos, aproximando-os da realidade vivenciada pelos estudantes. Além disso, possibilita a interpretação de dados, a resolução de problemas reais e o desenvolvimento do pensamento crítico, estimulando atitudes de responsabilidade socioambiental. Dessa forma, a articulação entre Matemática e meio ambiente contribui para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e comprometida com a formação integral dos estudantes, em consonância com os princípios da Abordagem Temática e dos três momentos pedagógicos.

Diante desse contexto, esta pesquisa busca identificar e analisar diferentes possibilidades de atividades e discussões sobre a temática ambiental no ensino de Matemática, tomando como foco a problemática dos resíduos sólidos e seus impactos socioambientais. Como referencial teórico-metodológico, adota-se os Três Momentos Pedagógicos, propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), os quais orientam o processo de ensino a partir da problematização inicial, da organização do conhecimento e da aplicação do conhecimento. Essa perspectiva favorece a articulação entre os conhecimentos matemáticos e situações concretas vivenciadas pelos estudantes, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Assim, parte-se da justificativa de que a inserção das questões ambientais em sala de aula possibilita aos estudantes interpretar dados, resolver problemas reais, argumentar com base em evidências e desenvolver uma postura crítica e responsável frente às questões ambientais, contribuindo para uma formação comprometida com a cidadania e a sustentabilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao trabalhar a produção de resíduos por meio da matemática, os estudantes desenvolvem habilidades previstas no currículo, como a interpretação de informações, a elaboração de estratégias de resolução e a tomada de decisões fundamentadas, fortalecendo sua participação crítica e consciente na sociedade contribuindo para a tomada de decisões e para a formação integral dos estudantes. Desta forma, as

aulas devem promover experiências educativas voltadas para a construção de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, fortalecendo o compromisso dos estudantes com a sustentabilidade e a cidadania.

De certa forma, pode-se dizer que este assunto apresenta diversos desafios, dentre os quais destacam-se uma formação participativa do sujeito, contemplando aspectos de uma educação na perspectiva crítica, complexa e reflexiva (WATANABE-CARMELLO, 2012). Para essa releitura tomar-se-á como referência os pressupostos da Abordagem Temática (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002), especificamente, os três momentos pedagógicos. As questões socioambientais têm ocupado lugar de destaque nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante dos desafios relacionados às mudanças climáticas, ao consumo excessivo de recursos naturais e à produção crescente de resíduos. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de compreender a complexidade dessas problemáticas e atuar de forma crítica e responsável na sociedade. Assim, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que promovam a reflexão sobre as relações entre seres humanos, ambiente e desenvolvimento sustentável.

De certa forma, pode-se dizer que este assunto apresenta diversos desafios, dentre os quais se destacam a formação participativa do sujeito e a construção de uma consciência crítica sobre a realidade em que está inserido. Para Watanabe-Caramello (2012), a Educação Ambiental deve contemplar aspectos de uma educação crítica, complexa e reflexiva, favorecendo a compreensão dos fenômenos socioambientais para além de explicações simplificadas. Dessa maneira, o processo educativo deve estimular a análise, a argumentação e a tomada de decisões fundamentadas.

Nesse sentido, a matemática pode contribuir significativamente para a compreensão das questões ambientais, uma vez que possibilita a análise e interpretação de dados, tabelas, gráficos e informações estatísticas presentes em diferentes contextos. Ao relacionar conceitos matemáticos a situações reais, os estudantes podem desenvolver habilidades que lhes permitam compreender problemas ambientais de seu cotidiano, como o consumo de água, energia elétrica e a geração de resíduos sólidos, fortalecendo a aprendizagem significativa.

Para essa releitura, tomar-se-á como referência os pressupostos da Abordagem Temática, conforme Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), especialmente os Três Momentos Pedagógicos: *problematização inicial*, *organização do conhecimento* e *aplicação do conhecimento*. Essa perspectiva metodológica favorece a articulação entre os conhecimentos científicos e as experiências vividas pelos estudantes, possibilitando a construção de aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise se deu por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES & GALIAZZI, 2007), sistematizada a partir da: (i) unitarização; (ii) produção das categorias temáticas; (iii) comunicação, que consiste na

elaboração do texto descritivo a partir das categorias encontradas. Tendo a necessidade de propor aulas que se adequassem à realidade da escola pública, com tempos mais reduzidos e questões mais próximas da realidade discente, de forma que pudessem promover maior participação dos alunos; ainda que essa discussão fosse inicial e sistematizada posteriormente pelo docente.

O trabalho foi norteado pelos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1988) que se caracterizam por: **problematização inicial**, consiste na apresentação de questões, situações ou fenômenos presentes na realidade dos estudantes que despertem o interesse e motivam a discussão sobre um determinado tema. Nessa etapa, busca-se valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, promover o diálogo, estimular a reflexão crítica e levantar hipóteses acerca da problemática apresentada. Mais do que introduzir um conteúdo, esse momento pretende evidenciar contradições e desafios da realidade, incentivando os estudantes a reconhecerem a necessidade de novos conhecimentos para compreender e explicar as situações vivenciadas.

O segundo momento, denominado **organização do conhecimento**, corresponde à sistematização dos conceitos científicos e matemáticos necessários para a compreensão da problemática inicialmente apresentada. Nesse processo, o professor atua como mediador da aprendizagem, organizando os conteúdos de forma articulada e contextualizada, de modo que os estudantes possam relacionar os conceitos matemáticos às questões discutidas anteriormente. Essa etapa favorece a construção de conhecimentos que vão além da memorização de procedimentos, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação, análise e argumentação fundamentadas em conhecimentos científicos.

Por fim, o terceiro momento, denominado **aplicação do conhecimento**, busca retomar a problemática inicial ou apresentar novas situações do cotidiano que desafiam os estudantes a mobilizar os conhecimentos construídos ao longo do processo de ensino. Nessa etapa, espera-se que os alunos sejam capazes de utilizar os conceitos matemáticos para interpretar informações, analisar dados, propor soluções e tomar decisões diante de problemas reais. Dessa forma, a aplicação do conhecimento consolida a aprendizagem, evidencia a função social da Matemática e contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e participativa frente às questões ambientais e aos desafios presentes na sociedade.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

I. PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

A primeira proposta de aulas é implementar nas aulas a discussão dos descartes excessivos dos lixos no meio ambiente e suas consequências/ influências no fluxo de energia, considerando-o um sistema dinâmico.

Na primeira aula, os alunos discutiam sua interação com a natureza, com foco na produção dos lixos na sociedade moderna. Nessa aula utilizou-se como recurso de apoio um vídeo “Lixo nas ruas”.

Figura 1: Vídeo “Lixo nas ruas”



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/14416046/?s=0s>

O material audiovisual apresenta a problemática da produção excessiva de resíduos sólidos na cidade de São Paulo, evidenciando a dimensão do problema e possibilitando a análise de sua evolução ao longo dos anos. A partir de dados, imagens e informações apresentados no vídeo, os estudantes puderam refletir sobre os fatores que contribuem para o aumento da geração de lixo, bem como sobre os impactos ambientais, sociais e econômicos decorrentes do descarte inadequado dos resíduos. Além disso, o material favoreceu a discussão sobre hábitos de consumo, reciclagem, coleta seletiva e responsabilidade compartilhada entre poder público e sociedade na gestão dos resíduos sólidos.

Após o contato com essas questões, foi proposto que os estudantes sistematizassem os principais tópicos discutidos durante a aula, organizando as informações de maneira crítica e relacionando-as aos conceitos trabalhados. Nesse momento, os alunos caracterizaram as dinâmicas envolvidas no processo de produção do lixo, identificando suas principais etapas, desde o consumo até o descarte, além de reconhecerem os diferentes tipos de resíduos gerados no cotidiano. Também foram incentivados a refletir sobre a quantidade de lixo produzida pela população, as consequências ambientais decorrentes do aumento desses resíduos e a importância da adoção de práticas sustentáveis, como a redução do consumo, a reutilização de materiais e a reciclagem. Essa atividade permitiu consolidar os conhecimentos construídos ao longo da discussão e preparar os estudantes para a análise de situações-problema que envolvem dados quantitativos e conceitos matemáticos relacionados à temática ambiental. Assim, na **problematização inicial** as questões devem provocar reflexão, levantar hipóteses e aproximar o estudante da realidade da produção de resíduos em São Paulo, sem ainda exigir cálculo formal. Como por exemplo: De onde vem a maior parte do lixo produzido na cidade de São Paulo? O que acontece com o lixo depois que ele é descartado em casa ou na escola? Por que uma cidade grande como São Paulo produz tanto lixo diariamente? Quais fatores podem influenciar o aumento da produção de resíduos (consumo, embalagens, tecnologia, população)?

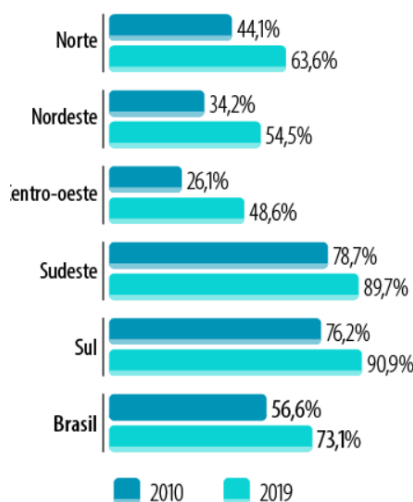
Essas questões contribuem para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, estabelecendo conexões entre a Matemática e situações do cotidiano. Além disso, favorecem a aproximação com problemáticas reais, como as questões ambientais vivenciadas no contexto urbano de São Paulo, possibilitando a leitura e interpretação de gráficos e dados concretos. Dessa forma, os estudantes são

gradualmente preparados para o trabalho com conceitos como porcentagens, construção de tabelas e análises quantitativas mais complexas, fortalecendo o desenvolvimento do pensamento matemático de forma significativa e contextualizada.

ii. ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Para a segunda aula discutiu-se a quantidade de energia envolvida em um sistema, analisando-se a decomposição dos materiais na natureza. A discussão com os alunos inicia com a questão das transformações que um material está submetido, desde sua extração até seu descarte, incluindo o tempo para que tudo isso ocorra. Nesse momento o tema “produção de lixo em São Paulo” deixa de ser apenas discussão e passa a ser **tratado com ferramentas matemáticas**, como leitura de gráficos, tabelas, porcentagens, médias e interpretação de dados.

Figura 2: Análise de gráficos
Municípios com iniciativas de coleta seletiva



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/06/aumento-da-producao-de-lixo-no-brasil-requer-acao-coordenada-entre-governos-e-cooperativas-de-catadores>

A reportagem apresenta um panorama sobre o crescimento da produção de resíduos sólidos no Brasil e evidencia que esse aumento exige ações articuladas entre o poder público, a iniciativa privada e as cooperativas de catadores. O gráfico destaca dados sobre a quantidade de lixo produzida no país, os desafios enfrentados para a ampliação da coleta seletiva e da reciclagem, bem como a importância da implementação efetiva da Política Nacional de Resíduos Sólidos. Além disso, evidencia que uma parcela significativa dos materiais recicláveis ainda é destinada de forma inadequada, comprometendo a preservação ambiental e desperdiçando recursos que poderiam ser reinseridos na cadeia produtiva.

A **organização do conhecimento** é a etapa em que o professor sistematiza os conceitos científicos e matemáticos necessários para compreender o problema levantado, articulando o saber cotidiano dos estudantes com o conhecimento escolar. A partir desse material, os estudantes são orientados a observar, ler e interpretar as informações quantitativas, identificando variações, tendências de crescimento e possíveis causas relacionadas à produção de resíduos.

Em seguida, são sistematizados os conceitos matemáticos necessários para a análise dos dados, como leitura e construção de gráficos de barras e linhas, cálculo de porcentagens, médias e comparação entre diferentes períodos. O professor atua como mediador, conduzindo a explicação dos procedimentos matemáticos e promovendo a participação dos estudantes na resolução de situações-problema. Dessa forma, o conhecimento científico é organizado de maneira estruturada, possibilitando a compreensão mais aprofundada da relação entre consumo, produção de resíduos e impactos ambientais.

iii. APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

Na terceira aula, a discussão voltou-se ao consumo exagerado da sociedade moderna, tomando como referência o documentário “A história das coisas”. Nessa aula discutiu-se a questão da sustentabilidade, suas diferentes vertentes e interesses.

Figura 3: Vídeo “A história das coisas”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw>

O vídeo A História das Coisas apresenta uma análise crítica do modelo de produção e consumo predominante na sociedade contemporânea, discutindo as etapas que compõem o ciclo de vida dos produtos: extração, produção, distribuição, consumo e descarte. Ao longo da narrativa, são evidenciados os impactos ambientais, sociais e econômicos decorrentes do consumo excessivo, da exploração intensiva dos recursos naturais e da crescente geração de resíduos sólidos. O material também problematiza a cultura do descarte e da obsolescência programada, incentivando reflexões sobre a necessidade de práticas mais sustentáveis e de um consumo consciente.

A **problematização do conhecimento** foi direcionada à reflexão sobre o consumo exagerado na sociedade contemporânea, a partir desse recurso audiovisual, os estudantes foram incentivados a analisar criticamente os padrões de produção e consumo, bem como seus impactos ambientais e sociais. Para iniciar a discussão, apresenta-se as questões: Qual a relação entre a sociedade moderna e a crise ambiental? Tomando a escola como produtora de lixo, qual o seu papel enquanto agente poluidor? Como você imagina São Paulo daqui 20 anos? Quais ações você pode tomar para lidar com o excesso de lixo?

Durante a discussão, aborda-se a temática da sustentabilidade em suas diferentes dimensões — ambiental, social, econômica e política — evidenciando os diversos interesses envolvidos nas práticas de consumo e descarte. Esse momento favoreceu o debate coletivo e a ampliação da consciência crítica dos estudantes sobre a necessidade de repensar hábitos cotidianos e compreender as consequências do consumismo para o meio ambiente.

Após a exibição do vídeo, os estudantes podem ser convidados a discutir como os padrões de consumo influenciam a produção de lixo e os impactos causados ao meio ambiente. Em seguida, foi proposta uma atividade de sistematização, na qual os alunos identificaram as diferentes etapas do ciclo de vida dos produtos e analisaram a relação entre consumo, geração de resíduos e sustentabilidade. A partir dessa discussão, é possível estabelecer conexões com conceitos matemáticos, como interpretação de dados, porcentagens, estimativas e análise de gráficos, favorecendo uma compreensão crítica da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta de aula a partir dos momentos pedagógicos se deu devido à necessidade de promover discussões que partem das questões presentes na realidade do aluno e à adequação aos tempos das aulas na escola pública. No caso do tempo, houve a necessidade de melhor sistematizar as aulas, visto que a variedade de assuntos que surgem nas discussões faz com que muitas questões da ciência não sejam aprofundadas. Para essa releitura produziu-se as organizações temática e conceitual (WATANABE-CARMELLO, 2012). E seguida, ainda que em andamento, propõem-se aulas baseadas em três momentos pedagógicos. Assim, por exemplo, na aula 1, tomando a escola enquanto um espaço para formar cidadãos críticos e ativos frente às ações globais, propõe-se que os alunos discutam suas ideias sobre o meio ambiente. A intenção é mobilizar os alunos, dando espaço para que possam se expor, ao mesmo tempo em que o professor tenha a oportunidade de introduzir questões mobilizadoras, como: como você caracteriza o lixo? Ele é um problema na sua região? Quais as trocas que ocorrem no nosso planeta? Que tipo de sistema é o planeta Terra?

Após uma visão geral sobre a interferência do homem na natureza, considerando o segundo momento pedagógico, tratar-se-á, por exemplo, das transformações do lixo, os processos envolvidos e o princípio da conservação e reciclagem. Por fim, para o terceiro momento, discutem-se aspectos mais gerais que vão dar subsídios para que os alunos possam reinterpretar os conceitos abordados na aula, num outro contexto. Por exemplo, abordam-se questões como: quais processos passam um produto, por exemplo, o seu caderno? Quanto tempo o papel leva para decompor-se na natureza? Tomando esse tempo como referência e considerando a complexa dinâmica do planeta, que ações implicará numa mudança de postura frente a produção do lixo?

Dessa reflexão nota-se a importância de estabelecer parcerias com os docentes atuantes na escola pública, visto que a reconstrução das propostas se dá dinamicamente. Ou seja, o professor que ajudou a produzir a primeira versão, ainda que experiente, também apontou para a necessidade de uma releitura do material. Além disso, do ponto de vista da educação, a busca por uma formação mais crítica requer que os alunos tornem-se mais participativos nas aulas.

REFERÊNCIAS

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.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J, A. **Física.** São Paulo, 1988: Ministério da Educação Secretaria de Ensino de 2º grau 205 p.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J, A; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

WATANABE-CARMELLO, G. **Aspectos da complexidade: contribuições da Física para a compreensão do tema ambiental.** São Paulo 2012. 246 p. (Tese (Doutorado) - Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,).

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): FUNDAMENTOS, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA



UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL): FOUNDATIONS, CONTRIBUTIONS, AND CHALLENGES FOR INCLUSIVE EDUCATION

GIRLEYDE BESERRA NUNES DA SILVA

Graduação em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2015); especialista em Neuropsicopedagogia e Análise Clínica pela União Brasileira de Faculdades (2025); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática – na EMEF Profª. Meire de Jesus Ribeiro e Professora de Educação Básica II – Matemática – na EE Luiz Bianconi.

RESUMO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui-se como uma abordagem pedagógica contemporânea que visa promover a inclusão educacional por meio da flexibilização curricular e da valorização da diversidade presente nos contextos escolares. Fundamentado em princípios oriundos das neurociências e dos direitos humanos, o DUA propõe a eliminação de barreiras à aprendizagem desde o planejamento pedagógico, beneficiando todos os estudantes, especialmente aqueles que historicamente enfrentam dificuldades de acesso, participação e aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar o DUA enquanto política e prática educacional inclusiva, discutindo seus fundamentos teóricos, suas contribuições para a Educação Especial e sua articulação com as políticas públicas educacionais no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, baseada em produções acadêmicas nacionais e internacionais, bem como em documentos normativos da educação inclusiva. A análise evidencia que o DUA se apresenta como uma alternativa potente aos modelos pedagógicos tradicionais, ao propor múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento, respeitando as singularidades dos estudantes. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à cultura escolar e às condições estruturais das instituições de ensino. Conclui-se que o DUA representa um avanço significativo no campo da

educação inclusiva, demandando investimentos em políticas públicas, formação continuada e mudança de paradigmas pedagógicos para sua efetiva consolidação no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação Inclusiva; Educação Especial; Currículo Flexível; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Universal Design for Learning (UDL) is a contemporary pedagogical approach that aims to promote educational inclusion through curricular flexibility and by valuing the diversity found in school settings. Grounded in principles derived from neuroscience and human rights, UDL proposes eliminating learning barriers at the pedagogical planning stage, thereby benefiting all students—especially those who have historically faced difficulties regarding access, participation, and learning. This article analyzes UDL as an inclusive educational policy and practice, discussing its theoretical foundations, its contributions to Special Education, and its alignment with public educational policies in Brazil. This is a qualitative study based on a review of academic literature and policy documents regarding inclusive education. The analysis highlights UDL as a powerful alternative to traditional pedagogical models, as it proposes multiple means of representation, action, expression, and engagement while respecting individual student differences. However, its implementation still faces challenges related to teacher training, school culture, and the structural conditions of educational institutions. The study concludes that UDL represents a significant advancement in the field of inclusive education, requiring investment in public policies, continuing education, and a shift in pedagogical paradigms for its effective consolidation within the Brazilian educational context.

Keywords: Universal Design for Learning; Inclusive Education; Special Education; Flexible Curriculum; Educational Policies.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se diante de um cenário marcado pela intensificação da diversidade humana nos espaços escolares, resultado de transformações sociais, políticas e legais que ampliaram o acesso de diferentes grupos historicamente excluídos aos sistemas de ensino. Estudantes com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, diferenças culturais, linguísticas e socioeconômicas passaram a compor de forma mais expressiva o cotidiano das escolas, desafiando modelos pedagógicos tradicionalmente estruturados a partir da homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de repensar práticas pedagógicas, currículos e políticas educacionais que garantam não apenas o acesso à escola, mas o direito efetivo à aprendizagem.

Historicamente, os sistemas educacionais foram organizados com base em currículos rígidos, metodologias padronizadas e formas únicas de avaliação, pressupondo que todos os estudantes aprenderiam da mesma maneira e no mesmo ritmo. Tal concepção contribuiu para a exclusão ou

marginalização daqueles que não se adequavam a esses padrões, sendo frequentemente rotulados como incapazes, desmotivados ou portadores de déficits individuais. A partir dessa lógica, a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem foi atribuída ao estudante, desconsiderando o papel das barreiras pedagógicas, curriculares e atitudinais presentes no ambiente escolar.

Com o avanço das discussões sobre educação inclusiva e direitos humanos, essa perspectiva passou a ser amplamente questionada. A compreensão de que a diversidade é uma característica inerente à condição humana e, portanto, ao espaço escolar, impulsionou a busca por abordagens pedagógicas capazes de atender às múltiplas formas de aprender. É nesse cenário que emerge o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como uma proposta que rompe com a lógica da adaptação posterior e defende o planejamento pedagógico flexível desde sua concepção inicial.

O DUA fundamenta-se no princípio de que não existe um aluno “padrão”, mas uma ampla variabilidade de perfis, interesses, habilidades e necessidades educacionais. Ao invés de propor intervenções individualizadas apenas após a identificação das dificuldades, o DUA orienta a construção de currículos e práticas pedagógicas que considerem, desde o início, diferentes formas de acesso ao conhecimento, de participação nas atividades e de expressão da aprendizagem. Essa abordagem desloca o foco do estudante para o currículo e para o ambiente de aprendizagem, reconhecendo que muitas das dificuldades enfrentadas no processo educativo são resultado de estruturas pedagógicas pouco flexíveis.

No campo da Educação Especial, o Desenho Universal para a Aprendizagem assume relevância estratégica, pois dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva. Ao propor a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, o DUA contribui para a superação de práticas segregadoras e compensatórias, historicamente associadas ao atendimento de estudantes com deficiência. Em vez de currículos paralelos ou adaptações isoladas, a abordagem defende a construção de propostas pedagógicas comuns, capazes de atender à diversidade presente na sala de aula regular.

No contexto brasileiro, embora o DUA ainda não esteja plenamente institucionalizado como política educacional, seus princípios encontram respaldo em documentos legais e normativos que defendem a flexibilização curricular, a valorização da diversidade e a garantia do direito à aprendizagem. As políticas públicas voltadas à educação inclusiva têm enfatizado a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, o que aproxima o DUA das diretrizes educacionais vigentes, especialmente no âmbito da Educação Especial.

Entretanto, a incorporação do DUA nas práticas escolares enfrenta desafios significativos. A formação inicial e continuada de professores, em muitos casos, ainda se mostra insuficiente para subsidiar a construção de currículos flexíveis e práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a cultura escolar, fortemente marcada por modelos tradicionais de ensino e avaliação, tende a resistir a mudanças que exigem maior planejamento, trabalho colaborativo e revisão de concepções pedagógicas consolidadas ao longo do tempo.

Outro desafio relevante refere-se às condições estruturais das instituições de ensino. A implementação do DUA demanda ambientes educacionais que favoreçam a diversidade de estratégias pedagógicas, o acesso a diferentes recursos didáticos e, em muitos casos, o uso de tecnologias educacionais que ampliem as possibilidades de representação e expressão da aprendizagem. Em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações de recursos, tais condições nem sempre estão asseguradas, o que compromete a efetividade da proposta.

Diante desse panorama, torna-se fundamental analisar o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma abordagem pedagógica que articula fundamentos teóricos, princípios inclusivos e implicações para as políticas públicas educacionais. Compreender o DUA para além de uma metodologia específica permite reconhecê-lo como uma perspectiva orientadora do planejamento pedagógico, capaz de contribuir para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com o direito à aprendizagem.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar o Desenho Universal para a Aprendizagem enquanto abordagem pedagógica inclusiva, discutindo seus fundamentos, suas contribuições para a Educação Especial e os desafios relacionados à sua implementação no contexto educacional brasileiro. A reflexão proposta busca contribuir para o debate acadêmico e para a consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como valor e que promovam, de forma efetiva, a aprendizagem de todos os estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge no campo educacional como uma resposta crítica às limitações historicamente impostas pelos modelos tradicionais de ensino, os quais foram estruturados a partir da homogeneização dos processos pedagógicos e da padronização das práticas educativas. Esses modelos, amplamente difundidos ao longo do desenvolvimento dos sistemas educacionais modernos, partiram da concepção de um aluno idealizado, capaz de aprender de maneira uniforme, no mesmo ritmo e por meio de estratégias semelhantes. Tal perspectiva desconsiderou, por décadas, a diversidade humana presente nos contextos escolares, contribuindo para a exclusão ou marginalização de estudantes que não se adequavam a esses padrões (MANTOAN, 2003).

Inspirado no conceito de Desenho Universal, originado inicialmente nos campos da arquitetura e do urbanismo, o DUA fundamenta-se na ideia de que ambientes devem ser concebidos para atender ao maior número possível de pessoas desde sua concepção inicial, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores. No âmbito arquitetônico, o Desenho Universal busca eliminar barreiras físicas e promover a acessibilidade de forma ampla, beneficiando não apenas pessoas com deficiência, mas toda a população. Ao ser transposto para o campo educacional, esse conceito passa a orientar o planejamento pedagógico, defendendo que currículos, metodologias e avaliações sejam pensados desde o início para contemplar a diversidade de perfis, habilidades, interesses e necessidades educacionais dos estudantes (CAST, 2018).

Os fundamentos teóricos do Desenho Universal para a Aprendizagem estão fortemente ancorados nas contribuições das neurociências, que evidenciam a variabilidade neural como característica intrínseca ao funcionamento do cérebro humano. Estudos nesse campo demonstram que os indivíduos diferem significativamente na forma como percebem informações, se engajam nas atividades propostas e expressam suas aprendizagens. Essas diferenças estão relacionadas a múltiplos fatores, incluindo aspectos biológicos, emocionais, sociais, culturais e experiências prévias de aprendizagem. Assim, a ideia de um método único e eficaz para todos os estudantes revela-se incompatível com a complexidade do funcionamento cognitivo humano (CAST, 2018).

A partir dessa compreensão, o DUA estrutura-se em torno de três princípios fundamentais: a oferta de múltiplos meios de representação, múltiplos meios de ação e expressão e múltiplos meios de engajamento. O primeiro princípio refere-se às diferentes formas pelas quais o conteúdo pode ser apresentado aos estudantes, reconhecendo que nem todos acessam o conhecimento da mesma maneira. O segundo princípio enfatiza a necessidade de oferecer variadas possibilidades para que os estudantes demonstrem o que aprenderam, respeitando diferentes modos de expressão. O terceiro princípio relaciona-se ao engajamento, considerando os interesses, motivações e emoções dos estudantes como elementos centrais do processo de aprendizagem (CAST, 2018).

No contexto educacional, a adoção do DUA implica uma mudança paradigmática significativa. Em oposição aos currículos rígidos e prescritivos, centrados na transmissão de conteúdos por meio de estratégias uniformes, o DUA propõe práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às múltiplas formas de aprender. Essa abordagem desloca o foco das dificuldades individuais dos estudantes para a análise das barreiras impostas pelo currículo, pelas metodologias e pelos ambientes educacionais. Dessa forma, reconhece-se que muitos dos obstáculos enfrentados no processo de aprendizagem são produzidos pelas próprias estruturas escolares e não pelas características dos estudantes (PLETSCH, 2014).

No âmbito da Educação Especial, o Desenho Universal para a Aprendizagem apresenta-se como uma alternativa potente aos modelos tradicionais baseados em adaptações curriculares individualizadas e intervenções compensatórias. Historicamente, tais práticas, embora muitas vezes justificadas como estratégias de inclusão, contribuíram para reforçar a lógica de diferenciação e exclusão pedagógica, ao propor currículos paralelos ou simplificados para determinados estudantes. Essa abordagem, ainda presente em muitos contextos escolares, pode resultar na redução das expectativas de aprendizagem e no afastamento dos estudantes do currículo comum (MANTOAN, 2015).

O DUA, ao contrário, defende a construção de propostas pedagógicas comuns, acessíveis a todos os estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores e promovendo maior equidade no acesso ao conhecimento. Ao planejar o currículo a partir da diversidade, a abordagem contribui para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, nos quais as diferenças são reconhecidas como parte constitutiva do processo educativo e não como exceções a serem corrigidas. Essa perspectiva fortalece o princípio da educação inclusiva e reafirma o direito de todos os estudantes à aprendizagem significativa.

As políticas públicas educacionais desempenham papel central na consolidação do Desenho Universal para a Aprendizagem como abordagem pedagógica. Embora o termo “DUA” nem sempre apareça explicitamente nos documentos normativos brasileiros, seus princípios encontram respaldo em legislações e diretrizes que defendem a flexibilização curricular, a eliminação de barreiras à aprendizagem e a garantia do direito à educação para todos. Documentos voltados à Educação Especial e à educação inclusiva enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas que assegurem acesso, permanência, participação e aprendizagem, o que aproxima o DUA das diretrizes educacionais vigentes (BRASIL, 2008).

Entretanto, a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem enfrenta desafios significativos no cotidiano das instituições de ensino, revelando a complexidade de transformar princípios teóricos em práticas pedagógicas efetivas. Um dos principais entraves refere-se à formação docente, tanto inicial quanto continuada. Em muitos cursos de licenciatura, os fundamentos do DUA ainda não são abordados de forma sistemática, o que resulta em profissionais que ingressam na carreira docente sem o domínio conceitual e metodológico necessário para planejar currículos flexíveis e práticas pedagógicas inclusivas. Essa lacuna formativa compromete a compreensão do DUA como uma abordagem estruturante do processo educativo, levando à sua aplicação fragmentada ou superficial (PLETSCH, 2014).

A ausência de uma formação inicial consistente sobre currículos flexíveis e educação inclusiva faz com que muitos professores reproduzam práticas pedagógicas tradicionais, baseadas na transmissão de conteúdos e na padronização das estratégias de ensino. Nesse contexto, o DUA tende a ser interpretado como um conjunto de técnicas ou recursos adicionais, utilizados apenas em situações específicas ou direcionados exclusivamente a estudantes com deficiência. Tal compreensão reduz o potencial transformador da abordagem e reforça a lógica de que a diversidade deve ser tratada de forma pontual, e não como elemento constitutivo do planejamento pedagógico (MANTOAN, 2015).

A formação continuada, por sua vez, embora prevista nas políticas educacionais, nem sempre ocorre de maneira articulada às demandas reais do cotidiano escolar. Em muitos casos, as ações formativas apresentam caráter pontual, descontextualizado e pouco reflexivo, o que dificulta a apropriação crítica dos princípios do DUA pelos professores. A ausência de espaços sistemáticos de estudo, planejamento coletivo e acompanhamento das práticas pedagógicas limita a consolidação do DUA como perspectiva orientadora do currículo e contribui para a manutenção de práticas excludentes (PLETSCH, 2014).

Outro aspecto relevante diz respeito às condições de trabalho docente. Turmas numerosas, carga horária excessiva, múltiplas atribuições e falta de apoio institucional dificultam o planejamento de práticas pedagógicas diversificadas e flexíveis. A implementação do DUA exige tempo para planejamento, reflexão e trabalho colaborativo, condições que nem sempre estão asseguradas no contexto escolar. Dessa forma, a responsabilidade pela inclusão acaba recaindo de maneira individualizada sobre o professor, desconsiderando a dimensão institucional e política do processo educativo.

A cultura escolar constitui outro elemento central que impacta diretamente a implementação do DUA. As instituições de ensino, em sua maioria, ainda operam sob modelos pedagógicos tradicionais, fortemente marcados pela centralidade do professor como transmissor do conhecimento, pela organização do currículo em disciplinas estanques e pela utilização de avaliações classificatórias. Essa lógica escolar, historicamente consolidada, dificulta a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia dos estudantes, o trabalho colaborativo e a participação ativa no processo de aprendizagem (MANTOAN, 2003).

Nesse contexto, a proposta do DUA entra em tensão com concepções pedagógicas que associam qualidade educacional à padronização dos conteúdos e dos resultados. A flexibilização curricular, princípio central do DUA, muitas vezes é interpretada de forma equivocada como redução de exigências ou perda de rigor acadêmico. Tal compreensão revela a permanência de concepções meritocráticas e excludentes, que desconsideram as desigualdades sociais e educacionais e atribuem o sucesso ou o fracasso escolar exclusivamente ao esforço individual do estudante.

A transformação cultural exigida pelo DUA envolve a revisão das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que orientam o trabalho pedagógico. Essa mudança implica reconhecer que os estudantes aprendem de formas distintas e que o currículo deve ser suficientemente flexível para acomodar essa diversidade. No entanto, alterar concepções profundamente enraizadas no cotidiano escolar constitui um processo gradual e complexo, que demanda investimento institucional, formação continuada e liderança pedagógica comprometida com os princípios da inclusão (CAST, 2018).

O fortalecimento do trabalho coletivo entre os profissionais da educação é outro desafio central para a implementação do DUA. A abordagem pressupõe a colaboração entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares e demais agentes da comunidade educativa. Contudo, a organização do trabalho escolar, muitas vezes fragmentada e individualizada, dificulta a construção de práticas colaborativas e a troca de saberes entre os profissionais. A ausência de tempos e espaços institucionais destinados ao planejamento coletivo limita a articulação das ações pedagógicas e compromete a efetividade do DUA.

Além disso, as práticas avaliativas predominantes nas escolas constituem um obstáculo significativo à consolidação do DUA. Avaliações centradas na memorização de conteúdos e na padronização dos instrumentos tendem a excluir estudantes que não se adequam a esses formatos, reforçando desigualdades educacionais. O DUA propõe a adoção de avaliações formativas, que acompanhem o processo de aprendizagem e ofereçam múltiplas possibilidades de demonstração do conhecimento. No entanto, a mudança das práticas avaliativas exige revisão de normas institucionais, formação docente e redefinição dos critérios de sucesso escolar (CAST, 2018).

Outro fator que impacta a implementação do DUA refere-se à infraestrutura e aos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas. Embora a abordagem não dependa exclusivamente de tecnologias digitais, estas podem ampliar significativamente as possibilidades de representação, expressão e engajamento. Entretanto, a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos, a precariedade da

infraestrutura escolar e a falta de suporte técnico dificultam a adoção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios do DUA, especialmente em contextos educacionais marcados por vulnerabilidade social.

Diante desses desafios, torna-se evidente que a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem não pode ser compreendida como uma ação isolada ou de responsabilidade exclusiva do professor. Trata-se de um processo que exige compromisso institucional, investimento em políticas públicas, formação docente consistente e transformação da cultura escolar. A consolidação do DUA pressupõe a construção de uma escola que reconheça a diversidade como valor e que esteja disposta a revisar suas práticas, estruturas e concepções pedagógicas.

Assim, enfrentar os desafios relacionados à formação docente e à cultura escolar constitui passo fundamental para a efetivação do DUA no contexto educacional. Somente por meio de ações articuladas, sustentadas por políticas públicas e comprometidas com a equidade, será possível transformar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem em práticas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

No que se refere às práticas avaliativas, o DUA propõe a superação de modelos exclusivamente classificatórios, que tendem a excluir estudantes que não se adequam a formatos padronizados de avaliação. A abordagem defende o uso de avaliações formativas, que acompanhem o processo de aprendizagem de maneira contínua e ofereçam múltiplas possibilidades para que os estudantes demonstrem seus conhecimentos e habilidades. Essa perspectiva amplia o conceito de sucesso escolar, valorizando os avanços individuais e reconhecendo a diversidade de trajetórias de aprendizagem (CAST, 2018).

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel das tecnologias educacionais no contexto do DUA. Embora a abordagem não dependa exclusivamente do uso de tecnologias digitais, estas podem potencializar suas práticas, ampliando as formas de representação dos conteúdos e de expressão da aprendizagem. Recursos digitais permitem o uso de diferentes linguagens, suportes e formatos, favorecendo o acesso ao conhecimento por estudantes com diferentes perfis. Contudo, a desigualdade no acesso a esses recursos e a precariedade da infraestrutura tecnológica em muitas escolas brasileiras limitam as possibilidades de implementação efetiva do DUA.

As condições estruturais das instituições escolares também influenciam diretamente a efetivação do DUA. Ambientes físicos pouco flexíveis, turmas numerosas, carga horária excessiva e ausência de apoio institucional dificultam o planejamento e a execução de práticas pedagógicas inclusivas. Esses fatores evidenciam que a implementação do DUA não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso institucional e político que exige investimentos, planejamento sistêmico e acompanhamento contínuo por parte dos gestores educacionais (BRASIL, 2014).

Além disso, a consolidação do DUA exige articulação entre diferentes políticas públicas. A educação inclusiva pressupõe ações integradas entre as áreas de educação, saúde e assistência social, de modo a garantir suporte adequado aos estudantes e às famílias. A ausência de diálogo entre essas

políticas compromete a efetividade das práticas pedagógicas e dificulta a superação das barreiras que limitam a aprendizagem e a participação dos estudantes no ambiente escolar.

Outro desafio relevante refere-se às tensões entre concepções pedagógicas inclusivas e discursos que ainda defendem a segregação escolar. Em muitos contextos, o argumento de que a escola regular não estaria preparada para atender à diversidade é utilizado para justificar práticas excludentes. O DUA confronta diretamente essa lógica, ao afirmar que é o currículo que deve ser repensado para atender à diversidade, e não os estudantes que devem se adaptar a estruturas rígidas e excludentes (MANTOAN, 2015).

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para a construção de uma nova compreensão sobre o papel da escola e do professor. Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, a abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas colaborativas, planejamento intencional e valorização das singularidades dos estudantes. Essa perspectiva amplia o compromisso ético da educação com a equidade e com a garantia do direito à aprendizagem para todos.

Dessa forma, o DUA apresenta-se como uma abordagem capaz de promover mudanças estruturais e pedagógicas significativas no campo educacional, desde que seja compreendido para além de uma metodologia ou conjunto de estratégias isoladas. Sua efetivação requer o fortalecimento das políticas públicas, investimentos consistentes em formação docente, revisão das práticas curriculares e a construção de uma cultura escolar inclusiva. Ao orientar o planejamento pedagógico a partir da diversidade humana, o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para a consolidação de uma educação comprometida com os princípios democráticos, com a justiça social e com o direito de todos os estudantes à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Desenho Universal para a Aprendizagem configura-se como uma abordagem pedagógica contemporânea que responde de forma consistente aos desafios impostos pela diversidade presente nos contextos educacionais. Ao longo deste artigo, foi possível evidenciar que o DUA propõe uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, historicamente baseados na homogeneização dos processos de aprendizagem, ao defender a construção de currículos flexíveis capazes de atender às múltiplas formas de aprender dos estudantes. Essa perspectiva reafirma o compromisso da educação com a equidade e com a garantia do direito à aprendizagem para todos, especialmente para aqueles que, ao longo da história, enfrentaram barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar.

A análise dos fundamentos do DUA evidencia que sua proposta vai além da adoção de estratégias pontuais ou do uso isolado de recursos tecnológicos. Trata-se de uma abordagem que orienta o planejamento pedagógico desde sua concepção inicial, considerando a variabilidade humana como princípio organizador do currículo. Ao deslocar o foco das dificuldades individuais para as barreiras impostas pelo currículo e pelo ambiente educacional, o DUA contribui para a superação de práticas

excludentes e para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, participativos e significativos.

No contexto da Educação Especial e da educação inclusiva, o DUA apresenta-se como um instrumento pedagógico de grande relevância, ao favorecer a escolarização de estudantes com diferentes perfis em classes comuns do ensino regular. A proposta de currículos acessíveis desde o planejamento inicial reduz a necessidade de adaptações posteriores e intervenções compensatórias, promovendo maior equidade no acesso ao conhecimento e fortalecendo o princípio de que a diversidade não constitui obstáculo à aprendizagem, mas elemento constitutivo do processo educativo.

Entretanto, a efetivação do DUA no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação revela-se como um dos principais entraves, uma vez que muitos docentes não tiveram oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre currículos flexíveis e práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a cultura escolar, fortemente marcada por currículos prescritivos, metodologias tradicionais e avaliações padronizadas, tende a resistir a mudanças que exigem maior planejamento, trabalho colaborativo e revisão de concepções pedagógicas consolidadas.

Outro desafio relevante refere-se às condições estruturais das instituições de ensino. A implementação do DUA demanda ambientes educacionais que favoreçam a diversidade de estratégias pedagógicas, o acesso a diferentes recursos didáticos e, em muitos casos, o uso de tecnologias educacionais que ampliem as possibilidades de representação e expressão da aprendizagem. Em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações de recursos, tais condições nem sempre estão asseguradas, o que compromete a efetividade da proposta e reforça a necessidade de investimentos contínuos por parte do poder público.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a consolidação do DUA não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso institucional e político. A adoção dessa abordagem exige o fortalecimento das políticas públicas educacionais, a promoção de ações de formação continuada e a construção de uma cultura escolar baseada na valorização da diversidade e na garantia dos direitos educacionais. A articulação entre diferentes políticas públicas, bem como a participação ativa da comunidade escolar e das famílias, constitui elemento central para a efetividade do DUA no contexto educacional.

Conclui-se, portanto, que o Desenho Universal para a Aprendizagem representa um avanço significativo no campo da educação inclusiva, ao oferecer fundamentos teóricos e pedagógicos que orientam a construção de práticas educacionais mais democráticas e equitativas. Sua consolidação no sistema educacional brasileiro demanda investimentos, compromisso político e mudanças estruturais, mas apresenta grande potencial para transformar o modo como a escola compreende a aprendizagem e a diversidade. Ao reconhecer que todos os estudantes são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas, o DUA reafirma a educação como direito fundamental e contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.
- 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 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 6 jan. 2026.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 6 jan. 2026.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15–35.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e formação de professores**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

LIMITS AND POSSIBILITIES OF PROFESSIONAL INTERVENTION IN THE CHILD LITERACY PROCESS



GISELDA SANTOS SOUZA CHAVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2004); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Hoyer (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na – EMEF João XXIII, Professora de Educação Básica.

RESUMO

O intuito deste trabalho é ressaltar a relevância da alfabetização no contexto educacional brasileiro, reconhecendo a importância de se estabelecer uma sociedade plenamente alfabetizada, crítica, consciente, participativa e solidária, fatores que dependem dos componentes alfabetização e letramento, uma vez que essa sociedade estará distante destes objetivos caso seus cidadãos sejam somente alfabetizados, ou seja, somente saibam interpretar os símbolos e sinais, mas que sejam letrados, ou seja, que tenham domínio e compreensão aquilo que se lê ou se escreve, razão pela qual estes dois componentes, apesar de distintos, se interligam. Sob essa ótica, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, documento normativo do Ministério da Educação que orienta as escolas quanto aos direitos de aprendizagem dos estudantes e os objetivos que os educadores devem atingir em cada etapa educacional, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em especial no que se refere ao tema da alfabetização, tema que as autoridades da Educação buscam superar desafios de proporções continentais. Assim, o MEC tem apresentado diversas legislações visando alcançar o intento de alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade em todo o território nacional, sendo que a última delas foi o CNCA, Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, no entanto, apesar de toda essa preocupação e anseios transformados em lei, esse objetivo ainda está distante de se alcançar, visto que problemas socioeconômicos evidentes dificultam o cumprimento dessa meta. Contudo, além destas questões, existem fatores diários que os professores enfrentam, pois apesar de compreenderem que a aprendizagem é assimilada de modo diferente de criança para criança, algumas não alcançam o desenvolvimento esperado, e muitas vezes isso requer uma avaliação pedagógica que indica a necessidade de intervenção profissional multidisciplinar especializada. Estas ações apresentam limites

aos profissionais, tanto dos educadores quanto das equipes multifuncionais, todavia, geram possibilidades efetivas de superação destes desafios e podem auxiliar grandemente os alunos a chegarem à alfabetização plena.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Intervenção; Escola.

ABSTRACT

This study aims to highlight the relevance of literacy within the Brazilian educational context, recognizing the importance of establishing a society that is fully literate—possessing both basic decoding skills and the ability to engage critically, consciously, and collaboratively with texts. Achieving this requires addressing both **alfabetização** (the acquisition of the writing system/decoding) and **letramento** (literacy practices/functional literacy); a society falls short of these goals if its citizens merely know how to interpret symbols and signs without mastering and comprehending what they read or write—hence the interconnection between these two distinct yet complementary components. In this light, the BNCC (National Common Curricular Base)—a normative document from the Ministry of Education guiding schools on student learning rights and educational objectives across Early Childhood, Elementary, and High School levels—addresses the theme of literacy, an area where education authorities are striving to overcome challenges of continental proportions. Consequently, the Ministry of Education (MEC) has introduced various legislative measures aiming to ensure all children across the country are literate by age eight—most recently the CNCA (National Commitment for the Literate Child). However, despite these concerns and legislative efforts, the goal remains distant, as evident socioeconomic issues hinder the achievement of this target. Furthermore, teachers face daily challenges; while they understand that learning processes vary from child to child, some students fail to meet expected developmental milestones. This often necessitates a pedagogical assessment indicating the need for specialized, multidisciplinary professional intervention. While these actions present limitations for both educators and multidisciplinary teams, they also create effective possibilities for overcoming these challenges and can significantly assist students in achieving full literacy.

Keywords: Literacy (Decoding); Literacy (Functional/Social Practice); Intervention; School.

INTRODUÇÃO

Alfabetizar as crianças brasileiras até os oito anos de idade é uma ambição das autoridades e da sociedade brasileira, representando um momento significativo de oportunidade em que a criança está iniciando a apropriação do processo de alfabetização, ou seja, ela está dando os primeiros passos para a apropriação sistemática da linguagem escrita e desenvolvendo habilidades e competências que são necessárias à continuidade da sua formação acadêmica e da sua vida na sociedade atual. Entretanto, mais do que aprender a decodificar os símbolos formados pelas letras, números e regras, o que torna o estudante alfabetizado, é necessário que ele seja inserido nas práticas sociais cotidianas utilizando-se da leitura e da escrita, o que torna o estudante letrado. Esta constatação ressalta a ideia de que alfabetização e letramento caminham juntos, uma vez que só fazem sentido real quando ambos são alcançados, contudo, muitos são ainda os desafios a serem enfrentados para a alfabetização se consolide em todo o território nacional.

Mesmo considerando as inúmeras diferenças socioeconômicas existentes entre as regiões do país, a escolarização de todas as crianças e a alfabetização plena até os oito anos de idade, tem se tornado uma aspiração da sociedade que percebe o quanto este elemento contribui para o crescimento

na nação em todas as esferas, e as autoridades governamentais têm buscado atender a esse anseio da população. Dessa forma, algumas leis foram implementadas visando alcançar este intento de alfabetização que compreenda todas as crianças brasileiras em todo o território nacional, todavia, nenhuma delas obteve êxito ainda, sendo que a mais recente foi denominada de Compromisso nacional da Criança Alfabetizada, CNCA, que estabelece essa obrigatoriedade. No entanto, apesar de seus três anos de existência, essa legislação tem esbarrado em diversos desafios, principalmente de ordem socioeconômica, pois a falta de recursos e a localização distante de determinadas instituições de ensino, impedem o projeto de ganhar força e alcance, já que faltam materiais didáticos, professores capacitados, recursos tecnológicos, de acessibilidade, de alimentação, de transporte e uma série de outros desafios que limitam a atuação dos profissionais da educação e a tão sonhada alfabetização.

Todavia, não são somente os componentes socioeconômicos que impactam o desenvolvimento da alfabetização, pois existem outros fatores que comprometem o processo de aprendizagem e que estão relacionados aos próprios alunos, e mesmo compreendendo que cada aluno possui a sua maneira e o seu tempo específicos de aprender, quando as expectativas não estão sendo atingidas, o professor precisa fazer uma avaliação pedagógica mais refinada, e entender as causas para que ele possa promover a intervenção profissional adequada. Evidentemente que o professor não deve estabelecer diagnósticos, mas deve contar com profissionais como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas que possam avaliar e orientar maneiras para que o professor desenvolva a alfabetização das crianças sob esta condição. Com todo este cenário envolvendo a alfabetização, este artigo propõe ressaltar estes pontos e demonstrar os limites e as possibilidades que estas intervenções profissionais podem proporcionar, para isso, foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, com os créditos devidamente registrados.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES DA BNCC SOBRE O TEMA

Dentre algumas definições importantes que se propõem a apresentar uma definição sobre o que é alfabetização, é possível destacar aquela que a define como o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa os fonemas (sons) da fala por meio de grafemas (letras). Entretanto, sempre que se fala em alfabetização torna-se necessário referir-se também ao letramento, ou seja, se a alfabetização consiste em saber ler e escrever, o letramento consiste em compreender corretamente aquilo que se lê ou se escreve e utilizar a linguagem escrita de um modo crítico e adequado no contexto social, o que leva a pensar que, lamentavelmente, no cenário educacional brasileiro muitos estudantes deixam as escolas sem serem letrados, uma vez que muitos deles não compreendem o sentido ou o significado daquilo que estão lendo.

Uma dificuldade que a concepção de letramento apresenta é de como diferenciar um alfabetizado de um letrado. Faz-se necessário retomar o pressuposto de que o letramento comporta a dimensão individual do domínio técnico do ler e escrever (desenvolvido no âmbito da alfabetização), e a dimensão cultural, como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e seu uso segundo o padrão das exigências de determinado contexto social. Com base nessa concepção, pode-se distinguir o âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita que se refere às habilidades de ler e escrever, e o âmbito que inclui a prática dessas habilidades em atividades significativas para a formação cultural, científica e ideológica do aprendiz” (CAVAZOTTI, 2013 p. 23).

Reconhecendo, portanto, que alfabetização e letramento, são processos distintos, entretanto, são inseparáveis, e, na verdade, são componentes importantes que se somam e se completam, fica evidente que estes fundamentos se tornam as competências que a criança irá assimilar desde os seus primeiros anos de vida, principalmente porque ela já se relaciona com o mundo das letras desde muito pequena, no entanto, este processo de alfabetização começa, de forma determinante na Educação Infantil. Neste

sentido, é possível compreender a alfabetização como sendo o processo inicial de transmissão da leitura e da escrita, a qual ocorre mediante o domínio dos códigos, ou seja, a criança passa a dominar as habilidades alfabéticas e ortográficas necessárias à decodificação da língua da maneira correta. Por esta razão, muitos estudiosos e pesquisadores nessa temática têm buscado apresentar algumas alternativas bastante coerentes e efetivas.

Muito se fala na necessidade de alfabetizar letrando, e que a ação pedagógica para o letramento precisa estar articulada ao trabalho específico e explícito do sistema de escrita (alfabetização, mas, em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escrever pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado “alfabetizar letrando” (SOARES, 2017 p. 35).

No entanto, é fundamental destacar que a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que estabelece orientações, referenciais e diretrizes para que as escolas de todo o território nacional possam estruturar seus currículos pedagógicos, define o conjunto de aprendizagens fundamentais, ou seja, aquelas que devem ser desenvolvidas por todos os alunos das escolas regulares brasileiras, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até ao Ensino Médio. Assim, ela define quais são os direitos de aprendizagem dos estudantes em cada etapa da sua formação, assim como as habilidades gerais que eles precisarão desenvolver durante sua formação que são: a capacidade de pensar de modo crítico, de resolver problemas, de trabalhar em equipe, de exercer a cidadania e de se comunicar de modo efetivo. Nessa ótica, a BNCC estimula sempre a utilização de práticas pedagógicas inovadoras, por meio de conteúdos que promovam aprendizagens significativas e que levem as escolas a elaborar o seu currículo como quiserem, utilizando as estratégias que julgarem mais apropriadas, mas tudo deve estar em conformidade com a BNCC, ou seja, a escola deve andar sempre em sintonia com as normas da Base Nacional.

A BNCC define as competências gerais 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.” Assim, elas contribuem para a formação integral dos estudantes. Agora, confira quais são as dez competências gerais da BNCC: **Conhecimento:** Tem o objetivo de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; **Pensamento científico, crítico e criativo:** Visa exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas. **Senso estético e repertório cultural:** O ensino deve valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. **Comunicação:** Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos. **Cultura digital:** Tem o objetivo de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. **Trabalho e projeto de vida:** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas

alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida. **Argumentação:** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias. **Autoconhecimento e autocuidado:** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. **Empatia e cooperação:** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas, sem nenhum tipo de preconceito. **Responsabilidade e cidadania:** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BLOG PROESC, 2024).

Estas competências deixam claro que a BNCC busca a formação de estudantes que sejam protagonistas, bem articulados, preparados para exercer sua cidadania com responsabilidade, atuando em sociedade de forma crítica, respeitosa e consciente. No que se refere à questão da alfabetização, bem como da escrita e da leitura, a Base estimula as instituições a alfabetizar as crianças preferencialmente até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, visando garantir que as crianças conquistem o direito fundamental que é ler e escrever. Segundo o parecer da BNCC, a alfabetização não pode se restringir somente à decodificação, mas deve também envolver o letramento, ou seja, a compreensão daquilo que está sendo lido ou escrito, de forma que as crianças possam fazer uso prático da leitura e da escrita nas relações sociais em que elas participarem, ou seja, exercerem letramento.

A BNCC indica que os estudantes devem ser alfabetizados entre o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o que significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nesse início da vida escolar. Vale lembrar que ser alfabetizado implica não apenas decifrar o código de escrita alfabético, mas compreender o que foi lido, como indicado no texto da Base: “Esses conhecimentos de alfabetização até o 2º ano incluem a criança compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas, dominar as convenções gráficas, conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita, dominar as relações entre grafemas e fonemas, saber decodificar palavras e textos escritos, saber ler, reconhecendo globalmente as palavras, ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura”. Em Língua Portuguesa, a BNCC indica que o trabalho de alfabetização deve contemplar quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica (OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE, 2024).

AS POLÍTICAS BRASILEIRAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O COMPROMISSO NACIONAL DA CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA)

Apesar de reconhecer que a alfabetização é um dos eixos estruturantes da educação básica, no entanto, lamentavelmente, ela consiste em um dos maiores desafios históricos das políticas públicas educacionais no Brasil, visto que, mesmo com a criação de diversos programas e normas ao longo das últimas décadas, visando reduzir os baixos índices de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, tal intento ficou muito longe de ser alcançado. Três deliberações importantes foram criadas em tempos recentes, as quais buscaram alcançar o intento de alfabetizar todas as crianças em território nacional até o 2º ano do ensino fundamental, e consolidar essa condição até o 3º ano, e elas devem ser destacadas. São elas: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017; e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado em 2023. Todas estas ações do governo buscaram garantir que a

alfabetização se estendesse a todas as crianças do território nacional até o final do período do ciclo alfabetizador, entretanto, muitos desafios e implicações pedagógicas surgiram para dificultar o sucesso destes projetos, como a que trata do tempo do ciclo alfabetizador, das concepções de alfabetização envolvidas e do monitoramento da formação docente.

A alfabetização é uma das etapas fundamentais do aprendizado e influencia na capacidade de leitura, compreensão e interpretação de texto. Mas para 40% dos alunos de escolas públicas, no Brasil, em fase de alfabetização, essa etapa não está sendo bem-sucedida. A avaliação feita pelo Datafolha indica que 6% dos alunos não estão avançando na aprendizagem e 34% estão avançando com dificuldades no processo de alfabetização enquanto que 40% dos alunos apresentam algum desafio para ser alfabetizados. A desigualdade regional e a má formação dos professores são apontadas pela pesquisa do Datafolha como os principais fatores que contribuem para as dificuldades da alfabetização dos estudantes de escolas públicas no país. Como exemplo, a pesquisa cita a ampliação do uso das tecnologias nas escolas como uma demanda importante para estudantes das regiões Norte (28%), Centro-Oeste (23%) e Nordeste (22%). Tal como escolas de índices socioeconômicos mais baixos têm maiores necessidades de ampliar o uso de tecnologia aos alunos (EDUCA MAIS BRASIL, 2023).

Apesar de não atingirem seus objetivos em sua totalidade, as legislações estabelecidas tiveram indicadores razoáveis e propósitos consideráveis, assim, o PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado em 2012, visava reverter um quadro que evidenciava significativas fragilidades na leitura e na escrita nos anos iniciais. Sua meta era assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, e para isso investiu em formação continuada dos professores e na perspectiva de uma alfabetização muito conectada ao letramento, todavia, já em 2017, dava mostras de que não decolaria.

Um projeto quase estagnado. Números da ANA, Avaliação Nacional de Alfabetização divulgados pelo MEC em outubro mostram que houve pouco avanço em leitura, escrita e Matemática entre 2014 e 2016. Para se ter uma ideia: dos mais de 2 milhões de alunos entre 7 e 10 anos que fizeram o exame em 2016, apenas 45,27% obtiveram um nível de proficiência considerado satisfatório para leitura. Em 2014, eram 43,83%. Esses dados aparecem cinco anos depois de o MEC ter lançado o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado justamente para tentar mudar a situação. Inspirado em políticas que deram certo no Ceará, o PNAIC apostou em parceria direta com os municípios, além de distribuir materiais didáticos e realizar programas de formação docente por meio de universidades públicas. Foi nesse contexto que a ANA surgiu: para acompanhar o impacto das ações no aprendizado das crianças. À época, o programa foi visto como um avanço por colocar a alfabetização, um problema crônico no sistema de ensino brasileiro, no centro das políticas públicas. Por outro lado, houve críticas a respeito da estruturação e das metodologias adotadas em alguns materiais. Ao anunciar os números, o governo federal sinaliza que já não acredita tanto no PNAIC (NOVA ESCOLA, 2017).

Nesse cenário, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, a qual estabeleceu um marco na organização curricular das escolas brasileiras, uma vez que propôs determinar competências e habilidades essenciais para cada etapa da educação básica. Este documento estabeleceu que a alfabetização deveria estar consolidada até o 2º ano do ensino fundamental, ou seja, redefiniu o tempo destinado à conclusão da alfabetização em um ano, em relação ao que propunha o PNAIC. Essa antecipação produziu inúmeros debates no meio educacional, pois este prazo se constituía em um grande desafio devido à imensa diversidade social, econômica e cultural brasileira. Entretanto, ao considerar que a Base proporcionou um significativo detalhamento das expectativas de

aprendizagem, estabelecendo um foco direcionado à progressão sistemática das habilidades, possibilitou uma maior objetividade curricular, todavia, a pressão por resultados imediatos se intensificou.

A BNCC é uma iniciativa importante para a educação brasileira, pois busca assegurar uma formação de qualidade para todos os estudantes. No entanto, a implementação da BNCC pode ser prejudicada pela falta de recursos e dificuldades na implementação, assim como pela desigualdade na educação e falta de clareza nas diretrizes. É importante continuar trabalhando para superar esses desafios e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

- Falta de Recursos: A implementação da BNCC pode ser prejudicada pela falta de recursos financeiros, incluindo falta de verbas para a contratação de professores e de investimentos em tecnologia e infraestrutura escolar.
- Dificuldades de Implementação: A implementação da BNCC pode ser difícil, especialmente nas escolas com recursos limitados e com professores sem treinamento adequado.
- Desigualdade na Educação: Embora a BNCC vise padronizar a educação em todo o país, a desigualdade na educação ainda existe, com algumas escolas recebendo mais recursos do que outras.
- Falta de Clareza: A BNCC pode ser confusa para alguns professores e escolas, com algumas diretrizes sendo mal interpretadas ou mal aplicadas. (BLOG SÓ ESCOLA, 2023).

A terceira deliberação governamental relacionada à alfabetização no Brasil foi a criação do CNCA, Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, instituído no ano de 2023, num cenário marcado pelos impactos promovidos pela pandemia de COVID-19, o qual evidenciou os níveis de desigualdades educacionais que comprometeram de modo significativo os processos de alfabetização. Mesmo mantendo a meta de alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, assim como orienta a BNCC, seu diferencial é consolidar um regime de colaboração federativa, fortalecendo elementos como o apoio técnico e financeiro às redes de ensino e o monitoramento contínuo por meio de indicadores nacionais.

Importante destacar que o CNCA promove o reconhecimento das redes de ensino municipais e estaduais que mais se destacaram na efetivação de políticas de alfabetização, por meio de uma graduação de selos, sendo: selo ouro, selo prata e selo bronze, obtidos conforme o nível de engajamento, desempenho e resultados alcançados.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), divulgou nesta segunda-feira, 9 de fevereiro de 2026, o resultado final da 2ª edição do Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização. A certificação reconhece redes públicas de ensino que se destacaram na formulação e implementação de políticas voltadas à alfabetização de crianças na idade adequada. Ao todo, foram concedidos 2.285 Selos Ouro, 1.896 Selos Prata e 547 Selos Bronze, contemplando redes municipais, estaduais e do Distrito Federal em todas as regiões do país. A segunda edição do selo registrou adesão expressiva dos entes federativos. Das 5.595 redes de ensino que aderiram ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, CNCA, 4.872 realizaram inscrição, o que representa 87,1% de participação. Entre as redes inscritas, 4.728 foram certificadas, índice equivalente a 97% de êxito (EDUCA MAIS BRASIL, 2026).

A NECESSIDADE DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Apesar de compreender que o projeto CNCA, Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada ainda estar distante de atingir a abrangência que dele se esperava, é importante ressaltar que nem

sempre são os fatores socioeconômicos que impactam o desenvolvimento linear do processo de alfabetização das crianças brasileiras, existem fatores específicos e pontuais da criança que, em alguns casos, não apresenta um desenvolvimento no processo de alfabetização, nesse sentido, é essencial que o professor esteja atento a alguns sinais que podem indicar a necessidade de apoio multidisciplinar ou alguma intervenção que estimule um desenvolvimento adequado.

Embora cada criança tenha seu próprio ritmo de aprendizagem, existem alguns sinais que podem indicar dificuldades na alfabetização. É importante estar atento a esses sinais para intervir precocemente e evitar que esse cenário se agrave. Além da dificuldade da criança em identificar e nomear letras do alfabeto, associando sons às letras correspondentes, há ao menos quatro aspectos que pais e educadores devem se atentar. São eles:

- falta de interesse em livros e leitura;
- dificuldade em rimar e dividir palavras em sílabas;
- confusão com sons e letras semelhantes;
- dificuldade em seguir instruções simples.

Nesse sentido, é importante lembrar que esses sinais não devem ser interpretados isoladamente, mas sim como parte de um conjunto de observações. É indispensável estar atento aos sinais que indicam a necessidade de uma intervenção mais especializada. **1- Atraso significativo no desenvolvimento:** se a criança demonstrar um atraso significativo em relação às expectativas para sua idade e nível de escolaridade, pode ser um sinal de que precisa de apoio adicional. **2- Dificuldades persistentes:** se as dificuldades na alfabetização persistirem mesmo após a implementação de estratégias e atividades adequadas em casa, pode ser necessário buscar a avaliação de um profissional. **3- Problemas de fala ou linguagem:** crianças com problemas de fala ou linguagem podem enfrentar desafios adicionais na alfabetização e se beneficiar de terapia fonoaudiológica. **4- Dificuldades de aprendizagem específicas:** algumas crianças podem ter dificuldades de aprendizagem específicas, como dislexia ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), que exigem intervenções especializadas. **5- Frustrações ou ansiedade excessiva:** se a criança demonstrar frustrações excessivas, ansiedade ou aversão às atividades de alfabetização, pode ser um sinal de que precisa de apoio emocional e estratégias específicas para lidar com essas questões (BLOG EAD RADIANTE, 2026).

Nesse sentido, quando se observar situações como estas, é recomendável que o professor oriente os pais do estudante e busque a avaliação de um profissional especializado, como um psicopedagogo, um fonoaudiólogo, ou mesmo um especialista em tratar de dificuldades de aprendizagem. Essa equipe multidisciplinar é plenamente capaz de identificar as necessidades específicas do estudante, além de fornecerem orientação para intervenções apropriadas para que a criança possa alcançar o máximo do seu potencial. Entretanto, o envolvimento da família nesse processo é necessário, uma vez que ao ter seu desenvolvimento impactado, muitas vezes algum tipo de adaptação como ensino remoto em casa e a utilização de novas tecnologias na educação podem ajudar, todavia, é preciso conhecer as possíveis dificuldades da família em efetivar uma parceria eficaz e encontrar boas soluções, especialmente quando se tem uma turma com muitos alunos com demandas distintas e necessidades diferentes e específicas. Nesse cenário, o apoio e a parceria da família são muito bem-vindos, e podem contribuir para melhorar o processo.

A parceria com a família é fundamental para conhecer melhor as dificuldades e orientar sobre práticas que podem ajudar. **1- Acompanhamento das aulas:** Em muitos casos, as dúvidas das crianças são desafiadoras para os familiares, que nem sempre conhecem as melhores maneiras de orientar didaticamente. Por isso, é importante que exista uma parceria com a escola, que pode promover espaços para diálogo e apresentação dessas

necessidades para encontrar as estratégias mais adequadas. **2- Uso das tecnologias:** Atualmente, a escola enfrenta o desafio de educar na era digital, em que as crianças já têm acesso a aparelhos tecnológicos desde muito cedo. Nesse contexto, é interessante encontrar caminhos que atendam às características da nova geração. Em casa, muitas vezes pode ser difícil encontrar os melhores recursos ou estabelecer o equilíbrio entre o uso desses equipamentos e os estudos com lápis e papel. **3- Inclusão dos estudos na rotina doméstica:** A família da criança pode ter muitos afazeres e dificuldade de incluir os estudos na rotina. Durante o período de alfabetização, todos em casa precisam passar por uma mudança, afinal, o acompanhamento das atividades escolares passa a fazer parte das ocupações. Para tornar essa adaptação mais tranquila, é bom que a escola seja flexível em relação aos prazos, tenha bons canais de comunicação para solucionar dúvidas e passe as orientações de maneira clara. É possível que o empecilho esteja na organização do tempo ou na condução dos estudos. Para evitar que isso aconteça, a instituição pode realizar workshops que ajudem a otimizar a aprendizagem em casa. **4- Aproximação entre a escola e a família:** a aproximação entre a escola e a família é essencial, especialmente nos primeiros anos de ensino, em que a criança necessita de apoio e incentivo. Quando existe essa relação de parceria, os desafios da alfabetização podem ser superados com mais facilidade, pois há o suporte necessário para que as habilidades se desenvolvam plenamente. Similarmente, fica mais fácil identificar quando houver algum comportamento incomum que possa interferir na aprendizagem. Com uma boa comunicação, é possível encontrar alternativas para superar as dificuldades. Dessa forma, é importante que os adultos demonstrem sintonia nas ações. Com isso, o estudante se sente mais seguro para fazer as suas descobertas (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2024).

Nesse contexto, o papel da escola é fundamental para a construção dessa ponte de ligação com a família do aluno com dificuldades de assimilação do processo de alfabetização, portanto, promover um diálogo constante e realizar ações que aproximem a família da escola são elementos capazes de contribuir para que os desafios da alfabetização sejam superados nos casos em que não sejam necessárias ações mais complexas que demandem suporte especializado.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

Compreendendo, então, que as dificuldades de aprendizagem relacionadas à alfabetização podem demandar intervenções pedagógicas, tanto na escola quanto no ambiente familiar, além da intervenção da equipe multidisciplinar para casos em que o desenvolvimento do aluno apresente problemas que requeiram este suporte especializado, torna-se necessário estabelecer alguns limites e apresentar algumas possibilidades, principalmente na questão da intervenção pedagógica, ou seja, nas ações que o professor deve ou não fazer quando percebe que algumas dificuldades estão impactando a assimilação dos processos de alfabetização e de letramento. A princípio, cabe destacar que a intervenção pedagógica ocorre quando se identifica problemas de aprendizagem por meio de uma avaliação diagnóstica confiável, todavia, algumas ações não podem ser tomadas pelos professores, visto que, ao ultrapassar esse limite o professor poderá prejudicar ainda mais o aluno em seu processo de alfabetização.

Os limites nas intervenções pedagógicas junto aos estudantes que apresentam dificuldade para assimilar o processo de alfabetização também são definidos por aquilo que é essencialmente pedagógico para aquilo que compete a um diagnóstico ou tratamento clínico, ou seja, o papel do professor é adaptar metodologias e aplicar conteúdos, não possuindo técnica ou autoridade para diagnosticar algum tipo de distúrbio e nem prescrever terapias. Assim, avaliar distúrbios ou disfunções, são ações que estão a cargo de psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e neuropediatras. A formação

docente também se constitui em uma barreira limitadora quando o professor não possui especialização em neuroeducação ou psicopedagogia clínica para lidar minimamente com problemas dessa natureza (CESP-FACESP, 2023).

Considerando que os limites da intervenção profissional evidenciam que a alfabetização é impactada por diversos fatores, as possibilidades evidenciam que a atuação pedagógica consiste em um elemento decisivo para a alfabetização dos alunos, sendo que no caso dos alunos com dificuldade, o foco é sempre identificar o momento em que o aluno parou e trabalhar as habilidades e as competências de leitura e escrita, mesmo em contextos marcados por desafios institucionais e sociais. Todavia, esse cenário exige uma postura investigativa do professor e uma avaliação diagnóstica é importante para identificar avanços e dificuldades, permitindo assim que o professor possa fazer as intervenções pedagógicas devidas, pautadas nos elementos: observar, diagnosticar, planejar, intervir e reavaliar. Além disso, aplicar atividades voltadas à percepção dos sons da fala, identificação de sílabas, rimas e fonemas favorecem a compreensão da leitura e da escrita. Outras estratégias são:

Abordagem Multissensorial: Utilização de letras móveis, massinha de modelar para desenhar letras, caixas de areia para treinar o traçado e músicas para memorizar o som das letras (consciência fonêmica). **Redução e Foco do Conteúdo:** Trabalhar com um número reduzido de palavras por semana (ex: 5 palavras), explorando rimas, quantidade de sílabas e montagem de pequenas frases com o mesmo tema. **Adaptação de Atividades:** Em vez de atividades de anos anteriores (que geram desmotivação), o professor adapta o conteúdo da turma para o nível de habilidade da criança. Textos maiores são substituídos por textos curtos e com apoio visual.

Gamificação e Jogos: Utilização de jogos de tabuleiro, dominó de palavras e aplicativos educativos para transformar a prática da leitura em algo divertido e menos frustrante.

Acompanhamento Especializado: Quando a dificuldade é mais profunda, a intervenção de um psicopedagogo ou neuropsicopedagogo é essencial para avaliar possíveis transtornos de aprendizagem, como dislexia, disgrafia ou TDAH, e criar um plano individualizado (RHEMA NEUROEDUCAÇÃO, 2024).

Identificar rapidamente as dificuldades de aprendizagem é fundamental para possibilitar que os alunos obtenham o apoio necessário e recebam as intervenções que minimizem o impacto dessas dificuldades no desenvolvimento da criança. Assim, a intervenção abre diversas possibilidades, pois ela acontece por meio de algumas dinâmicas e estratégias que permitem ao aluno assimilar os conteúdos de modo diferenciado. Portanto, ao desenvolver e conduzir o plano de intervenção, o professor buscará auxiliar seus alunos a superarem os desafios de aprendizagem e as dificuldades específicas de alfabetização. A seguir alguns passos importantes:

Passo 1: Identificar os alunos que precisam de uma ação pedagógica: Normalmente os alunos selecionados para esse tipo de ação são os que estão com médias abaixo da esperada, certo? Entretanto, essa não deve ser a única métrica que pode ser avaliada. Isso porque o aluno pode estar na média, mas ainda assim apresentar uma dificuldade em um ponto específico que precisa ser fortalecido. Portanto, o primeiro passo é definir quais são os alunos que necessitam de intervenção de acordo não só com as médias nos boletins, mas também com os relatórios de acompanhamento pedagógico dos professores. **Passo 2: Entender quais as dificuldades pedagógicas:** Para conseguir entender quais as dificuldades de aprendizagem dos alunos, diagnósticos levantados por avaliações com os alunos são essenciais. Isso porque, para elaborar propostas de intervenção eficazes, o professor e demais profissionais da educação precisam de informações para analisar e encontrar as dificuldades dos estudantes. **Passo 3: Classificar os alunos em grupos de dificuldades:** Fica mais fácil para a escola e mais empolgante para os estudantes realizar as ações de intervenção pedagógica, por isso,

vale a pena fazer essa classificação. É possível dividir os alunos por matéria, nível de dificuldade ou por lacunas de aprendizagem que precisam ser trabalhadas. A escolha dos grupos depende do perfil dos alunos e dos objetivos da escola (TUTOR MUNDI, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização infantil é, inegavelmente, um dos processos mais complexos e mais relevantes no contexto da educação básica, uma vez que a criança percebe desde os primeiros anos de vida que leitura e escrita serão essenciais na sua jornada como cidadão ativo na sociedade. Assim, a criança inicia seu processo de alfabetização no ambiente escolar, visando tornar-se alfabetizado e letrado, condição que permitirá essa participação nas práticas cotidianas. A importância da alfabetização é, portanto, extraordinária, e a BNCC define orientações para que as escolas cumpram com os direitos de aprendizagem e as competências que os alunos deverão desenvolver ao longo da sua jornada educacional na rede básica.

Além da BNCC, as autoridades educacionais apresentaram projetos de lei que visam alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, como é o caso do CNCA, entretanto, a enorme diversidade socioeconômica do país contribui para que essas metas não se cumpram. Todavia, além dessa questão, existem os desafios diários para a aquisição da alfabetização que estão diretamente ligados aos próprios alunos, os quais não acompanham de forma regular todo o processo de alfabetização. Esse contexto demanda uma análise pedagógica atenta do professor para que ele acione as intervenções profissionais como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas, respeitando, todavia, os limites de atuação dos professores e destes especialistas da equipe multifuncional, o que permitirá o surgimento de inúmeras e efetivas possibilidades de reconduzir estes alunos de volta ao caminhar da aprendizagem e da alfabetização na idade certa.

REFERÊNCIAS

BLOG EAD RADIANTE. **Quando indicar ajuda profissional para a alfabetização da criança.** Disponível em: <https://eadradiante.com.br/blog/quando-se-preocupar-com-a-alfabetizacao-da-crianca>. Acesso em 03 jul. 2026.

BLOG SÓ ESCOLA. **Aspectos positivos e negativos da BNCC.** Disponível em: <https://soescola.com/2023/03/quais-sao-os-aspectos-positivos-e-negativos-sobre-a-bncc.html>. Acesso em 29 jun. 2026.

BLOG PROESC, **Entenda como funciona a Base Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/entenda-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em 21 jun. 2026.

CAVAZOTTI, M. A. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização.** 2ª Revisão, Curitiba, IESDE, 2013

CESP-FACESP. **Dificuldades na aprendizagem e intervenção pedagógica.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Il5xFNyCCow&t=20s>. Acesso em 02 jul. 2026.

EDUCA MAIS BRASIL, **MEC divulga resultado final do Selo Nacional de Alfabetização.** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/mec-divulga-resultado-final-do-selo-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em 26 jun. 2026.

EDUCA MAIS BRASIL, **Dificuldades para avançar na alfabetização comprometem educação de alunos, mostra pesquisa.** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/dificuldades-para-avancar-na-alfabetizacao-compromete-educacao-de-alunosmostra-pesquisa>. Acesso em 02 jul. 2026.

NOVA ESCOLA, **A alfabetização no Brasil não avança. O PNAIC falhou ?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7096/a-alfabetizacao-no-brasil-nao-avanca-sera-que-o-pnaic-falhou>. Acesso em 17 jun. 2026.

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE, **Como se organiza o processo de alfabetização na BNCC.** Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/mes-da-alfabetizacao-o-que-a-bncc-fala-sobre-essa-etapa-da-educacao-basica-2/#:~:text=A%20BNCC%20indica%20que%20os,An%C3%A1lise%20Lingu%C3%ADstica/Semi%C3%B3tica>. Acesso em 26 jun. 2026.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

TUTOR MUNDI. **Ações de intervenção pedagógica para reduzir o desnível escolar.** Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/acoes-de-intervencao-pedagogica/>. Acesso em 03 jul. 2026.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

PLAY AS A STRATEGY FOR HOLISTIC DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN LIGHT OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC)



GISELE GOMES RAMIRES MEDRADO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2013); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Integrada Campos Salles (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Célia Peres e na EMI Antonia Capovilla.

RESUMO

O brincar constitui um dos principais eixos estruturantes da Educação Infantil e representa uma condição indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Muito além de uma atividade recreativa, a brincadeira possibilita experiências significativas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e linguístico. Por meio das interações estabelecidas com os pares, com os adultos, com os espaços e com diferentes materiais, as crianças constroem conhecimentos sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo que as cerca. Nesse contexto, o professor assume papel fundamental na organização de ambientes, na seleção de materiais e na mediação das experiências, promovendo situações que ampliem a curiosidade, a criatividade, a autonomia e a participação infantil. Este estudo tem como objetivo analisar a importância do brincar como estratégia pedagógica na Educação Infantil, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as contribuições de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em livros, documentos oficiais e estudos relacionados ao desenvolvimento infantil. Os resultados evidenciam que o brincar favorece aprendizagens significativas, fortalece vínculos afetivos, amplia as possibilidades de investigação e contribui para a formação integral da criança, reafirmando sua centralidade na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Desenvolvimento Infantil; BNCC; Aprendizagem.

ABSTRACT

Play constitutes one of the key pillars of Early Childhood Education and represents an indispensable condition for children's holistic development. Far more than a mere recreational activity, play enables meaningful experiences

that foster cognitive, motor, social, emotional, and linguistic development. Through interactions with peers, adults, spaces, and various materials, children construct knowledge about themselves, others, and the world around them. In this context, the teacher plays a fundamental role in organizing environments, selecting materials, and mediating experiences, thereby promoting situations that expand children's curiosity, creativity, autonomy, and participation. This study aims to analyze the importance of play as a pedagogical strategy in Early Childhood Education, taking into account the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and the contributions of authors such as Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, and Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. The research is bibliographic in nature, grounded in books, official documents, and studies related to child development. The results demonstrate that play fosters meaningful learning, strengthens emotional bonds, expands opportunities for exploration, and contributes to the child's holistic development, reaffirming its central role in the organization of pedagogical practices within Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Child Development; BNCC; Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel essencial na promoção do desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, emocional, social e cultural. Nesse período da vida, as aprendizagens acontecem principalmente por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vivenciadas nos diferentes contextos educativos. Assim, o brincar deixa de ser compreendido apenas como entretenimento para assumir uma função pedagógica capaz de favorecer a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das relações sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e o brincar como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. O documento estabelece que as instituições devem organizar experiências que assegurem os direitos de aprendizagem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, garantindo que todas as crianças sejam protagonistas de seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, o planejamento docente precisa considerar os interesses infantis, respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e proporcionar ambientes ricos em possibilidades de investigação.

Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Tizuko Morchida Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira destacam que o brincar favorece a construção do conhecimento ao possibilitar que a criança explore objetos, estabeleça relações, formule hipóteses, resolva problemas, desenvolva a linguagem e fortaleça vínculos sociais. Essas contribuições teóricas reforçam que a brincadeira constitui uma atividade indispensável para o desenvolvimento infantil e deve ocupar lugar central nas propostas pedagógicas.

Além das brincadeiras convencionais, a organização dos espaços, a oferta de materiais estruturados e não estruturados, a valorização das experiências sensoriais e o contato com diferentes linguagens ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem. Quando o professor organiza ambientes intencionalmente planejados, observa atentamente as ações das crianças e intervém de forma sensível, cria condições para que novas descobertas aconteçam de maneira significativa.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar como estratégia para o desenvolvimento integral na Educação Infantil, analisando as contribuições da BNCC e de estudiosos da infância para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a criança como sujeito de direitos. Busca-se evidenciar que o brincar representa um elemento essencial na promoção de aprendizagens significativas e na formação de crianças curiosas, participativas, autônomas e capazes de estabelecer relações com o mundo que as cerca.

O BRINCAR COMO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O brincar constitui uma das principais formas de expressão da infância e representa uma atividade indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Na Educação Infantil, as brincadeiras não devem ser compreendidas apenas como momentos destinados ao lazer ou ao entretenimento, mas como experiências que favorecem a construção de conhecimentos, a formação da identidade, a ampliação das relações sociais e o desenvolvimento das diferentes linguagens. Ao brincar, a criança experimenta, investiga, cria hipóteses, estabelece relações e atribui significados às situações vivenciadas em seu cotidiano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, reafirmando que as crianças aprendem principalmente por meio das interações estabelecidas com outras crianças, com os adultos, com os espaços e com os diferentes materiais disponibilizados nas instituições educativas. Dessa maneira, brincar constitui um direito de aprendizagem e deve estar presente em toda a rotina pedagógica, possibilitando experiências diversificadas que respeitem os interesses, as necessidades e os ritmos de desenvolvimento de cada criança.

Jean Piaget (1975) compreende o brincar como uma atividade diretamente relacionada ao desenvolvimento das estruturas cognitivas. Segundo o autor, a criança constrói conhecimentos ao interagir com o ambiente, organizando mentalmente as informações obtidas nas diferentes experiências. Durante as brincadeiras, ocorre um constante processo de assimilação e acomodação, no qual novos conhecimentos são incorporados às estruturas cognitivas já existentes, favorecendo o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de resolver problemas.

Sob essa perspectiva, as brincadeiras de construção, os jogos de encaixe, as experiências de classificação, seriação e organização de objetos contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual das crianças. Ao manipular diferentes materiais, comparar tamanhos, identificar formas e experimentar possibilidades, a criança desenvolve habilidades fundamentais para a aprendizagem futura.

Lev Vygotsky (2007), por sua vez, destaca o papel das interações sociais na construção do conhecimento. Para o autor, o desenvolvimento ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pela criança. Nesse sentido, as brincadeiras constituem espaços privilegiados de aprendizagem, pois possibilitam que as crianças compartilhem ideias, negociem regras, solucionem conflitos, utilizem diferentes formas de linguagem e ampliem suas formas de pensar.

Vygotsky também introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), demonstrando que as crianças conseguem realizar determinadas atividades quando recebem apoio de adultos ou de colegas mais experientes. Assim, a atuação do professor como mediador torna-se indispensável para ampliar as possibilidades de aprendizagem durante as brincadeiras. Ao observar atentamente as ações infantis, propor desafios adequados e incentivar novas formas de exploração, o educador favorece avanços importantes no desenvolvimento.

Henri Wallon (2007) acrescenta que o desenvolvimento infantil acontece de maneira integrada, envolvendo aspectos motores, cognitivos e afetivos. Para esse autor, o movimento e as emoções desempenham papel essencial na construção do conhecimento. As brincadeiras corporais, os jogos de movimento, as atividades musicais e as experiências sensoriais favorecem não apenas o desenvolvimento físico, mas também a construção da identidade, da autonomia e das relações sociais. Ao brincar de correr, saltar, equilibrar-se, transportar objetos ou explorar diferentes espaços, as crianças ampliam sua consciência corporal, desenvolvem a coordenação motora ampla e fortalecem a percepção espacial. Essas experiências repercutem diretamente sobre outras aprendizagens, uma vez que o desenvolvimento motor está intimamente relacionado à construção das funções cognitivas.

Outro importante referencial é Tizuko Morchida Kishimoto (2017), que defende o brincar como elemento essencial da cultura infantil. Segundo a autora, a brincadeira possibilita que a criança interprete o mundo, recrie situações vividas, desenvolva a imaginação e atribua novos significados às suas experiências. Nesse contexto, o brincar simbólico assume grande relevância, pois permite representar papéis sociais, elaborar sentimentos, compreender relações familiares e ampliar a capacidade de comunicação.

Durante as brincadeiras simbólicas, observa-se que as crianças reproduzem acontecimentos do cotidiano, organizam diálogos, criam personagens e simulam diferentes situações sociais. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da criatividade e da resolução de conflitos, além de fortalecerem os vínculos estabelecidos entre os participantes.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019) destaca que o brincar precisa ser planejado intencionalmente pelo professor. Não basta disponibilizar brinquedos; é necessário organizar ambientes desafiadores, selecionar materiais diversificados e observar continuamente as formas como as crianças exploram esses recursos. A intencionalidade pedagógica transforma a brincadeira em uma experiência de aprendizagem significativa, respeitando os interesses infantis sem limitar sua liberdade de criação.

Nesse contexto, ganha destaque o uso dos materiais não estruturados. Elementos como caixas de papelão, tecidos, tubos, tampas, cones, cestos, potes, colheres de madeira, bambolês, sementes, galhos, pedras, folhas e outros objetos do cotidiano oferecem inúmeras possibilidades de exploração. Diferentemente dos brinquedos industrializados, esses materiais não apresentam uma única função, permitindo que cada criança atribua novos significados durante suas brincadeiras.

A utilização de materiais não estruturados favorece a criatividade, o pensamento investigativo, a autonomia e a resolução de problemas. Ao transformar uma caixa em uma casa, um tubo em um telescópio ou um tecido em uma fantasia, a criança demonstra capacidade de simbolização, imaginação e elaboração de hipóteses, aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social.

Outro aspecto relevante refere-se às experiências sensoriais. A exploração de elementos naturais, como areia, água, terra, folhas, sementes, argila e diferentes texturas, amplia significativamente as oportunidades de aprendizagem. Essas propostas favorecem a curiosidade, estimulam os sentidos e permitem que as crianças observem características dos materiais, estabeleçam comparações, formulem perguntas e construam novos conhecimentos por meio da investigação.

Dessa forma, torna-se evidente que o brincar ocupa posição central na Educação Infantil, constituindo uma prática pedagógica capaz de integrar diferentes áreas do desenvolvimento humano. Quando planejadas de forma intencional e fundamentadas em referenciais teóricos consistentes, as brincadeiras transformam-se em importantes instrumentos para promover aprendizagens significativas, fortalecer vínculos afetivos e assegurar o desenvolvimento integral das crianças.

Além dos aspectos cognitivos e motores, o brincar desempenha papel essencial na constituição da identidade e no desenvolvimento da autonomia infantil. Durante as brincadeiras, as crianças fazem escolhas, negociam regras, tomam decisões, experimentam diferentes possibilidades de ação e aprendem a lidar com desafios próprios das interações sociais. Essas experiências favorecem a construção da autoconfiança e da capacidade de resolver conflitos de maneira progressivamente mais autônoma.

Sob essa perspectiva, o brincar representa um espaço privilegiado para o exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida. Ao compartilhar brinquedos, organizar brincadeiras coletivas, respeitar turnos e reconhecer diferentes pontos de vista, as crianças desenvolvem competências relacionadas ao convívio social, à cooperação e ao respeito às diferenças. Essas vivências contribuem para a formação de valores fundamentais, como solidariedade, empatia, responsabilidade e participação.

Vygotsky (2007) afirma que, na brincadeira, a criança atua em um nível superior ao de seu comportamento habitual, pois cria situações imaginárias que exigem planejamento, autocontrole, linguagem e elaboração de significados. Dessa forma, o brincar possibilita que ela avance em seu desenvolvimento ao vivenciar experiências que ampliam suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. O faz de conta, por exemplo, permite representar papéis sociais, compreender normas de convivência e elaborar situações observadas no cotidiano, favorecendo a construção do pensamento simbólico.

Nessa mesma direção, Kishimoto (2017) destaca que a brincadeira constitui uma linguagem própria da infância e deve ser compreendida como elemento estruturante do currículo da Educação Infantil. Quando planejada com intencionalidade pedagógica, amplia as oportunidades de investigação, criatividade, imaginação e expressão, permitindo que a criança participe ativamente da construção do conhecimento. Assim, brincar não significa interromper a aprendizagem, mas vivenciá-la de maneira significativa e contextualizada.

Ao reconhecer o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, o professor promove experiências que integram diferentes áreas do conhecimento sem fragmentar o desenvolvimento infantil. Uma única brincadeira pode envolver linguagem oral, movimento, raciocínio lógico, expressão artística, resolução de problemas e interação social, demonstrando que as aprendizagens ocorrem de forma

articulada e significativa. Essa compreensão reforça a concepção defendida pela Base Nacional Comum Curricular de que as crianças aprendem por meio das interações e das brincadeiras, em contextos que respeitam seus interesses, seus ritmos e suas formas de participação.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização dos espaços e a seleção dos materiais constituem elementos essenciais para a qualidade das experiências oferecidas às crianças na Educação Infantil. O ambiente educativo não deve ser compreendido apenas como um local destinado à permanência das crianças, mas como um espaço de aprendizagem, investigação, convivência e construção do conhecimento. Quando planejado de forma intencional, o espaço comunica possibilidades, desperta a curiosidade e incentiva diferentes formas de exploração.

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca que as experiências vivenciadas pelas crianças devem favorecer a participação ativa, a investigação, a experimentação e a construção de relações significativas com pessoas, objetos, elementos da natureza e diferentes linguagens. Dessa forma, a organização dos ambientes assume importante função pedagógica, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral.

Os espaços precisam ser acolhedores, acessíveis, seguros e flexíveis, permitindo que as crianças circulem livremente, façam escolhas, explorem materiais e estabeleçam interações. Ambientes organizados em diferentes contextos favorecem brincadeiras simbólicas, experiências sensoriais, investigações científicas, produções artísticas, leitura, movimento e construção coletiva do conhecimento.

Segundo Oliveira (2019), a disposição dos materiais interfere diretamente nas formas de participação das crianças. Quando os objetos permanecem ao alcance do grupo, ampliam-se as oportunidades de exploração, autonomia e tomada de decisões. A organização dos ambientes comunica às crianças que elas são protagonistas do processo educativo e que seus interesses são valorizados pelo planejamento docente.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização dos materiais não estruturados. Esses recursos não possuem uma única finalidade previamente determinada, permitindo múltiplas possibilidades de exploração. Caixas de papelão, tubos, tecidos, cones, cestos, galhos, sementes, potes, tampas, colheres de madeira, argolas, pedaços de madeira, pedras, bambus, rolos de papel e elementos naturais transformam-se em importantes instrumentos para o brincar investigativo.

Kishimoto (2017) afirma que materiais dessa natureza favorecem a criatividade porque estimulam a imaginação infantil. Ao contrário dos brinquedos industrializados, que frequentemente apresentam uma única forma de utilização, os materiais não estruturados permitem que cada criança atribua novos significados aos objetos, criando diferentes possibilidades de uso durante as brincadeiras.

Essa liberdade favorece a construção do pensamento simbólico, da criatividade e da resolução de problemas. Uma simples caixa pode transformar-se em casa, ônibus, barco, castelo ou esconderijo. Um tecido pode representar uma capa, uma cabana, um rio ou uma fantasia. Essas transformações revelam a capacidade infantil de produzir cultura, imaginar situações e elaborar hipóteses sobre o mundo.

Os ambientes externos também assumem papel relevante na Educação Infantil. Jardins, parques, gramados, pátios e áreas abertas ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem, pois permitem o contato direto com elementos da natureza. Explorar folhas, gravetos, sementes, terra, areia, água, pedras e pequenos animais favorece o desenvolvimento da curiosidade científica, da observação e do cuidado com o meio ambiente.

Além disso, os espaços externos contribuem para o desenvolvimento motor, oferecendo desafios relacionados ao equilíbrio, à coordenação, à força e à percepção corporal. Correr, subir, descer, escalar, transportar objetos, cavar, construir caminhos e experimentar diferentes percursos fortalecem habilidades fundamentais para o desenvolvimento infantil.

A organização dos espaços, portanto, não ocorre de forma aleatória. Cada escolha realizada pelo professor possui intencionalidade pedagógica e busca favorecer experiências significativas, respeitando os interesses, os tempos e as necessidades das crianças

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Na Educação Infantil, o professor desempenha papel fundamental na construção de experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Sua atuação ultrapassa a transmissão de conhecimentos, assumindo características de mediação, escuta, observação, planejamento e organização de contextos de aprendizagem.

A mediação pedagógica consiste em criar condições para que as crianças investiguem, explorem, experimentem e construam conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras. Nesse processo, o professor organiza os ambientes, seleciona materiais, propõe desafios e acompanha atentamente as descobertas realizadas pelo grupo.

Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento ocorre nas relações estabelecidas entre as pessoas. Dessa forma, a presença do adulto torna-se indispensável para ampliar as possibilidades de aprendizagem. O professor observa, incentiva, questiona, propõe novas situações e apoia as crianças na resolução de desafios que ainda não conseguiram superar sozinhas.

Entretanto, mediar não significa dirigir constantemente as brincadeiras. A intervenção docente precisa ocorrer de maneira sensível, respeitando a autonomia infantil e valorizando as iniciativas das crianças. Muitas vezes, o silêncio, a observação atenta e o registro das experiências revelam-se mais significativos do que intervenções frequentes.

Nesse contexto, ganha destaque a escuta sensível. Escutar as crianças significa reconhecer que elas possuem ideias, opiniões, hipóteses e formas próprias de compreender o mundo. Quando o professor

acolhe essas manifestações, fortalece a autoestima, promove o protagonismo infantil e favorece aprendizagens mais significativas.

Outro instrumento indispensável para a prática docente é a observação sistemática. Observar não significa apenas acompanhar o comportamento das crianças, mas compreender como aprendem, quais materiais despertam maior interesse, quais estratégias utilizam para resolver problemas e como estabelecem relações durante as brincadeiras.

Essas informações subsidiam o planejamento pedagógico, permitindo reorganizar ambientes, selecionar novos materiais e propor experiências mais desafiadoras. Dessa maneira, o planejamento deixa de ser um documento estático e transforma-se em um processo contínuo de reflexão sobre a prática educativa. A documentação pedagógica também ocupa lugar de destaque. Registros escritos, fotografias, produções infantis e portfólios permitem acompanhar o percurso das aprendizagens, comunicar às famílias as experiências vividas e refletir sobre a prática docente. A documentação valoriza o processo vivido pelas crianças e contribui para a construção de uma avaliação formativa.

Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a avaliação deve ocorrer por meio do acompanhamento contínuo das experiências das crianças, sem objetivos classificatórios ou de promoção. O foco da avaliação está na compreensão do desenvolvimento infantil e na reorganização das práticas pedagógicas.

Outro aspecto essencial refere-se à construção de vínculos afetivos. Wallon (2007) destaca que afetividade e cognição caminham juntas no desenvolvimento infantil. Quando as crianças estabelecem relações de confiança com os adultos, sentem-se seguras para explorar o ambiente, experimentar novas situações, expressar sentimentos e enfrentar desafios.

Nesse sentido, o professor torna-se um parceiro das descobertas infantis, promovendo um ambiente acolhedor, respeitoso e estimulante. Sua atuação favorece a construção da autonomia, da cooperação, da criatividade e da participação, elementos indispensáveis para uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apesar dos avanços promovidos pelas políticas públicas voltadas à primeira infância, diversos desafios ainda precisam ser enfrentados para que o brincar ocupe o lugar central previsto pela Base Nacional Comum Curricular. Em muitas instituições, permanece a compreensão de que brincar representa apenas um momento destinado ao descanso entre atividades consideradas "mais importantes". Essa concepção reduz significativamente as oportunidades de aprendizagem e desconsidera as inúmeras possibilidades educativas presentes nas brincadeiras.

Outro desafio refere-se à necessidade de formação continuada dos professores. A constante atualização profissional permite aprofundar conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil, às metodologias de ensino, às políticas educacionais e às práticas pedagógicas fundamentadas em

evidências científicas. Investir na formação docente significa fortalecer práticas mais reflexivas, sensíveis e comprometidas com os direitos das crianças.

A organização dos tempos e dos espaços também merece atenção. Muitas instituições ainda apresentam ambientes pouco flexíveis, com excesso de mobiliário, escassez de materiais investigativos e reduzidas oportunidades para brincadeiras livres. Reorganizar esses espaços exige planejamento, criatividade e compromisso pedagógico, não necessariamente grandes investimentos financeiros.

Nesse contexto, os materiais não estruturados constituem importantes aliados da prática educativa. Objetos simples do cotidiano, elementos naturais e materiais reutilizáveis ampliam significativamente as possibilidades de investigação, criação e resolução de problemas. Além de favorecerem a criatividade, esses recursos contribuem para práticas pedagógicas mais sustentáveis e conscientes.

Outro aspecto fundamental diz respeito à parceria entre escola e família. Quando ambas compartilham objetivos, dialogam sobre o desenvolvimento infantil e valorizam as experiências vividas pelas crianças, fortalecem-se os vínculos educativos e ampliam-se as possibilidades de aprendizagem. A participação das famílias favorece a continuidade das experiências iniciadas na instituição e contribui para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil.

A inclusão constitui igualmente um compromisso permanente da Educação Infantil. As práticas pedagógicas devem assegurar que todas as crianças participem efetivamente das propostas, respeitando suas características, potencialidades e necessidades específicas. O brincar revela-se um importante instrumento de inclusão, pois favorece diferentes formas de comunicação, interação e participação.

Outro desafio contemporâneo refere-se ao equilíbrio entre o uso das tecnologias e as experiências concretas da infância. Embora recursos digitais possam contribuir para determinadas aprendizagens, eles não substituem as experiências corporais, sensoriais, sociais e afetivas proporcionadas pelas brincadeiras presenciais. A Educação Infantil precisa preservar tempos e espaços destinados às interações humanas, à exploração da natureza, à imaginação e ao brincar livre.

Por fim, destaca-se a importância da documentação pedagógica como instrumento de reflexão sobre a prática docente. Os registros das experiências infantis permitem acompanhar percursos de aprendizagem, identificar interesses, avaliar propostas e reorganizar o planejamento. Mais do que registrar atividades realizadas, a documentação pedagógica evidencia os processos vividos pelas crianças e valoriza suas descobertas cotidianas.

Superar esses desafios exige compromisso coletivo entre professores, gestores, famílias e sistemas educacionais. Quando o brincar é compreendido como eixo estruturante da Educação Infantil, amplia-se a qualidade das experiências oferecidas às crianças e fortalece-se uma educação comprometida com a formação integral, o respeito à infância e a garantia dos direitos de aprendizagem.

Outro desafio que se apresenta às instituições de Educação Infantil refere-se à necessidade de superar concepções que compreendem o brincar apenas como momento de recreação ou descanso entre atividades consideradas mais importantes. Essa compreensão reduz o potencial educativo das brincadeiras e distancia as práticas pedagógicas das orientações presentes na Base Nacional Comum

Curricular, que reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil e como um direito de aprendizagem das crianças.

Também merece destaque a crescente influência das tecnologias digitais na infância. Embora esses recursos possam contribuir para determinadas experiências educativas quando utilizados de forma planejada, o tempo excessivo de exposição às telas pode reduzir as oportunidades de brincadeiras corporais, interações presenciais, exploração dos espaços e contato com a natureza. Nesse contexto, a instituição de Educação Infantil assume papel relevante ao garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam experiências lúdicas diversificadas, valorizando a cultura da infância e as interações entre as crianças.

Outro aspecto importante diz respeito à formação continuada dos professores. Planejar propostas fundamentadas no brincar exige conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, observação das crianças, mediação pedagógica e organização de ambientes que despertem a curiosidade e incentivem a investigação. Investir na formação docente contribui para que o brincar seja compreendido como estratégia pedagógica intencional, articulada aos objetivos educacionais e às necessidades de cada grupo.

Da mesma forma, a parceria entre a escola e as famílias fortalece a valorização das brincadeiras na infância. Compartilhar com os responsáveis a intencionalidade pedagógica das propostas desenvolvidas permite ampliar a compreensão de que brincar constitui uma experiência essencial para o desenvolvimento integral. Quando escola e família reconhecem conjuntamente essa importância, cria-se um contexto mais favorável para que as crianças vivenciem experiências lúdicas tanto na instituição quanto em outros espaços de convivência.

Diante desses desafios, torna-se indispensável reafirmar que o brincar ocupa lugar central na Educação Infantil. Garantir esse direito significa oferecer às crianças oportunidades de explorar, imaginar, criar, comunicar-se e construir conhecimentos por meio de experiências significativas. Assim, mais do que uma atividade cotidiana, a brincadeira constitui uma prática educativa comprometida com a formação integral da criança e com os princípios estabelecidos pela legislação educacional brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o brincar constitui um dos principais elementos da prática pedagógica na Educação Infantil, assumindo papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Longe de representar apenas um momento de recreação, as brincadeiras configuram-se como experiências que favorecem a construção do conhecimento, o fortalecimento das relações sociais, o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da autonomia e da capacidade investigativa.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que as orientações da Base Nacional Comum Curricular reforçam a necessidade de reconhecer o brincar e as interações como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Os direitos de aprendizagem e os Campos de Experiência orientam a organização de práticas que

respeitam as especificidades da infância e asseguram às crianças oportunidades para conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer a si mesmas em diferentes contextos educativos.

As contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira evidenciam que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos cognitivos, motores, emocionais, sociais e culturais. Esses referenciais teóricos reforçam que as aprendizagens construídas durante as brincadeiras possuem significado para as crianças, pois partem de suas experiências, interesses e formas próprias de compreender o mundo.

Outro aspecto discutido neste trabalho refere-se à importância da organização intencional dos espaços, dos materiais e das propostas pedagógicas. Ambientes acolhedores, investigativos e ricos em possibilidades de exploração favorecem a participação ativa das crianças, ampliam sua autonomia e estimulam processos de investigação e criação. Nesse contexto, os materiais não estruturados revelam-se importantes recursos pedagógicos, pois incentivam a imaginação, a resolução de problemas e a atribuição de novos significados aos objetos presentes no cotidiano.

Também foi possível compreender que a atuação do professor ultrapassa a função de transmissor de conhecimentos. O educador assume o papel de mediador das experiências infantis, organizando contextos de aprendizagem, observando atentamente as ações das crianças, registrando seus percursos de desenvolvimento e planejando intervenções fundamentadas na escuta sensível e na documentação pedagógica. Essa postura contribui para uma prática educativa mais reflexiva, inclusiva e comprometida com os direitos da infância.

Além disso, destaca-se a importância da formação continuada dos professores, da parceria entre instituição e famílias e da valorização da documentação pedagógica como elementos que fortalecem a qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Esses aspectos possibilitam compreender melhor os processos de aprendizagem das crianças e favorecem a construção de práticas pedagógicas coerentes com os princípios estabelecidos pela legislação educacional brasileira.

Conclui-se que reconhecer o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil significa reconhecer a criança como sujeito ativo de direitos, capaz de produzir cultura, construir conhecimentos e participar de forma significativa das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Investir em propostas pedagógicas fundamentadas na ludicidade, na investigação e nas interações representa um compromisso com uma educação que respeita a infância em sua singularidade e contribui para a formação de crianças curiosas, criativas, participativas, autônomas e preparadas para os desafios da vida em sociedade.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a importância do brincar na Educação Infantil, incentivando professores, gestores e demais profissionais da educação a fortalecer práticas pedagógicas que valorizem as experiências infantis e promovam o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

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

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

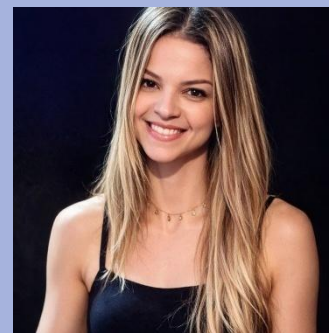
BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ENTRE TELAS, VOZES E SABERES: OS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA

BETWEEN SCREENS, VOICES, AND KNOWLEDGE: MULTILITERACIES IN CONTEMPORARY BASIC EDUCATION



GISLANDIA MARTINS DOS SANTOS

Graduação em Letras pela Faculdade Universidade Paulista –UNIP (2007); Especialista em Práticas Reflexivas no Ensino de Inglês, pela Faculdade Pontifícia Universidade Católica – PUC (2014), Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2024); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Professor Florestan Fernandes, Professora de Educação Básica – Língua Portuguesa – na EE Presidente Tancredo de Almeida Neves

RESUMO

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas modificaram profundamente as formas de comunicação, leitura, escrita, bem como a produção de conhecimento. Nesse contexto, os multiletramentos emergem como uma perspectiva educacional capaz de ampliar as práticas pedagógicas e aproximar as escolas das diferentes linguagens presentes no cotidiano dos estudantes. Este artigo discute a importância dos multiletramentos na educação básica, considerando as mudanças provocadas pela cultura digital, pelas múltiplas formas de linguagem e pela diversidade cultural presente na sociedade contemporânea. A pesquisa apresenta reflexões sobre o papel da escola na formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, capazes de interpretar e produzir sentidos em diferentes contextos sociais. Além disso, aborda-se a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem textos multimodais, tecnologias digitais, diversidade linguística e participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Este estudo também destaca os desafios enfrentados por nós, professores, diante das novas demandas educacionais e a importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas voltadas aos multiletramentos. Conclui-se que os multiletramentos representam uma possibilidade significativa de transformação das práticas escolares, contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e conectada às realidades contemporâneas.

Palavras-chave: Multiletramentos; Educação básica; Cultura digital; Linguagens; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Social and technological transformations in recent decades have profoundly altered forms of communication, reading, and writing, as well as knowledge production. In this context, multiliteracies emerge as an educational perspective capable of expanding pedagogical practices and bridging the gap between schools and the diverse forms of language present in students' daily lives. This article discusses the importance of multiliteracies in basic education, considering the changes brought about by digital culture, multiple forms of language, and the cultural diversity found in contemporary society. The research reflects on the school's role in shaping critical, creative, and participatory individuals capable of interpreting and constructing meaning across various social contexts. Furthermore, it addresses the need for pedagogical practices that value multimodal texts, digital technologies, linguistic diversity, and active student participation in the learning process. The study also highlights the challenges teachers face regarding new educational demands and the importance of teacher training for developing practices centered on multiliteracies. It concludes that multiliteracies offer a significant opportunity to transform school practices, contributing to an education that is more inclusive, critical, and connected to contemporary realities.

Keywords: Multiliteracies; Basic education; Digital culture; Languages; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A expansão das tecnologias digitais nas últimas décadas transformou profundamente as formas de comunicação, produção de conhecimento e participação social. O avanço da internet, das redes sociais e das diferentes plataformas digitais alterou significativamente a maneira como as pessoas e, em especial, os estudantes acessam informações, interagem e constroem saberes. Nesse contexto, a educação passa a desempenhar um papel fundamental na formação de sujeitos letrados, capazes de compreender, utilizar e refletir criticamente sobre as tecnologias digitais em suas práticas diárias.

No âmbito da educação pública brasileira, políticas educacionais têm buscado incorporar essas transformações ao currículo escolar, reconhecendo a importância da cultura digital para o desenvolvimento integral dos estudantes, que é a base dos documentos oficiais sobre educação da Prefeitura Municipal de São Paulo. Documentos orientadores e diretrizes educacionais apontam para a necessidade de integrar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas, promovendo não apenas o acesso a recursos tecnológicos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à comunicação e à participação responsável em ambientes digitais.

Na cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação tem desenvolvido documentos orientadores que articulam a educação digital às práticas pedagógicas e às práticas sociais contemporâneas. Entre esses documentos destacam-se o Currículo da Cidade, os materiais de orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) e as diretrizes voltadas à cultura digital e ao uso pedagógico das tecnologias, uma vez que a alfabetização e o letramento são intrínsecos as tecnologias digitais.

Entretanto, apesar da presença crescente das tecnologias digitais na sociedade e das orientações presentes nos documentos oficiais, ainda existem desafios relacionados à forma como essas tecnologias são efetivamente integradas ao cotidiano escolar. Nesse sentido, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a educação digital é abordada nos documentos oficiais da rede municipal de ensino de São Paulo e como essa abordagem se relaciona com as práticas sociais contemporâneas mediadas pelas tecnologias digitais?

A relevância deste estudo está na necessidade de compreender como as políticas educacionais orientam a integração da cultura digital no ambiente escolar e quais são as implicações dessa integração para a formação dos estudantes. Dessa forma, a justificativa deste trabalho baseia-se na importância de analisar como a educação digital vem sendo incorporada às práticas pedagógicas e de que maneira essa abordagem contribui para a formação de cidadãos letrados e capazes de atuar de forma crítica, ética e responsável na sociedade digital. Nesse sentido, a cultura digital pode ser compreendida como um conjunto de práticas sociais mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. De acordo com Pierre Lévy, “a cibercultura expressa o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é discutir a relação entre educação digital e práticas sociais no contexto da rede municipal de ensino de São Paulo, a partir da análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, sob um viés de educadora.

Para alcançar esse propósito, estabelecem-se como objetivos específicos: analisar como a educação digital é apresentada nos documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; compreender de que forma esses documentos propõem a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas; refletir sobre as relações entre educação digital, cultura digital e práticas sociais contemporâneas no ambiente escolar.

Assim, a educação digital não se limita ao ensino do uso técnico de ferramentas tecnológicas, mas envolve um campo mais amplo que inclui o desenvolvimento do letramento, da autoria digital, da colaboração em ambientes virtuais e da participação ética e responsável nas redes digitais. Nesse sentido, as práticas sociais mediadas pelas tecnologias tornam-se também objeto de reflexão e aprendizagem no espaço escolar, ampliando as possibilidades de formação dos estudantes para a cidadania na era digital.

A sociedade contemporânea é marcada pela intensa circulação de informações, pelo avanço das tecnologias digitais e pela presença de diferentes linguagens nos processos de comunicação. Atualmente, crianças e jovens convivem diariamente com imagens, vídeos, memes, redes sociais, jogos digitais, *podcasts* e diversas outras formas de interação mediadas pela tecnologia. Diante desse cenário, o educador e a escola enfrentam o desafio de ampliar suas práticas pedagógicas para dialogar com essas novas formas de produção de sentido.

Durante muito tempo, o ensino da leitura e da escrita esteve centrado apenas no texto verbal impresso. Entretanto, as transformações culturais e tecnológicas exigem que a educação vá além das práticas tradicionais de alfabetização e letramento. Surge, então, a perspectiva dos multiletramentos, conceito desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres na década de 1990, que propõe uma educação voltada para a multiplicidade cultural e para a diversidade de linguagens presentes na sociedade.

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos envolvem não apenas diferentes linguagens, mas também diferentes culturas, formas de interação e modos de participação social. A autora afirma que os multiletramentos “apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13). Isso significa compreender que os estudantes produzem sentidos por meio de múltiplas semioses, como imagens, sons, vídeos, movimentos, textos digitais e diferentes recursos multimodais.

Nesse sentido, os educadores precisam reconhecer que os estudantes já chegam ao ambiente escolar trazendo experiências significativas relacionadas às tecnologias digitais e às práticas de comunicação contemporâneas. Muitas vezes, os estudantes dominam recursos tecnológicos e participam ativamente de ambientes digitais, mas ainda necessitam desenvolver competências leitoras e escritoras de forma crítica, para interpretar informações, compreender discursos e utilizar as tecnologias de forma ética e responsável, dada a vasta gama de recursos visuais para análise em textos diversos.

Este estudo é relevante, posto que existe a necessidade de refletir sobre o papel dos multiletramentos na educação básica, além de compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para uma formação mais crítica, inclusiva e conectada às demandas da sociedade atual. Assim, este artigo tem como objetivo discutir a importância dos multiletramentos no contexto da educação básica, analisando suas contribuições para o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita, comunicação e participação social.

Como objetivos específicos, busca-se compreender o conceito de multiletramentos, analisar a relação entre cultura digital e práticas pedagógicas, refletir sobre o papel do professor diante das novas linguagens e discutir os desafios e possibilidades da implementação dos multiletramentos na escola.

Dessa forma, pensar os multiletramentos significa reconhecer que ensinar e aprender, na contemporaneidade, envolve muito mais do que decodificar palavras. Trata-se de formar sujeitos

capazes de interpretar criticamente o mundo, produzir sentidos em diferentes linguagens e participar ativamente da vida social, tanto dentro como além dos muros da escola.

LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA VIDA SOCIAL

Durante muitos anos, acreditou-se que aprender a ler e escrever significava apenas reconhecer letras, formar palavras e produzir frases corretamente. Entretanto, alguns estudos na área da educação e da linguagem passaram a demonstrar que o processo é muito mais amplo. Saber decodificar palavras não garante, necessariamente, que um estudante consiga compreender textos, interpretar informações ou utilizar a leitura e a escrita em situações reais da vida cotidiana.

Nesse sentido, surge a noção de letramento, conceito que amplia a compreensão sobre as práticas de leitura e escrita. Mais do que dominar técnicas de alfabetização, trata-se da capacidade de utilizar a linguagem escrita de maneira significativa nas diferentes práticas sociais.

Segundo Soares (2009), o letramento está relacionado ao uso social da leitura e da escrita. A autora afirma que “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p. 39). Isso significa compreender que a leitura e a escrita fazem parte da vida em sociedade e estão presentes em diversas situações do cotidiano.

Quando uma pessoa lê uma notícia, interpreta uma placa, envia uma mensagem pelo celular, escreve um currículo, lê um meme, acompanha uma receita ou participa de uma discussão nas redes sociais, ela está utilizando práticas relacionadas à linguagem escrita. Essas experiências mostram que aprender envolve também compreender contextos, interpretar sentidos e participar da vida em sociedade.

A escola possui um papel fundamental nesse processo, pois é um dos principais espaços de acesso ao conhecimento sistematizado. No entanto, trabalhar a leitura e a escrita de maneira significativa exige ir além da simples memorização de regras gramaticais ou exercícios repetitivos.

Segundo Kleiman (2005), as práticas de leitura e escrita precisam estar relacionadas às experiências sociais dos estudantes. A autora destaca que “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Isso significa reconhecer que os estudantes já chegam à escola trazendo conhecimentos, vivências e experiências relacionadas à linguagem. Muitas crianças, por exemplo, têm contato com livros, músicas, histórias, celulares, placas, embalagens e conteúdos digitais antes mesmo do processo formal de alfabetização. Além disso, a leitura não acontece apenas por meio de textos escritos, as pessoas também

interpretam imagens, sons, símbolos, gestos e diferentes formas de comunicação presentes na sociedade. Por isso, compreender o mundo exige sensibilidade para analisar informações, estabelecer relações e construir sentidos.

Paulo Freire contribuiu profundamente para essa reflexão ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 11). Essa perspectiva mostra que a aprendizagem está diretamente ligada às experiências sociais, culturais e históricas vividas pelos sujeitos.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico precisa considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e promover práticas que estimulem o pensamento crítico, a participação e o diálogo. Quando a leitura e a escrita são trabalhadas de forma contextualizada, os alunos conseguem perceber sentido no que aprendem e desenvolvem maior autonomia. Outro fator importante refere-se ao impacto das tecnologias digitais nas práticas de linguagem. Atualmente, crianças e adolescentes convivem diariamente com redes sociais, vídeos, aplicativos de mensagens, jogos online e diferentes plataformas digitais. Isso transforma a maneira como as pessoas leem, escrevem, interagem e produzem informações.

Dessa forma, a educação contemporânea precisa compreender que as práticas de leitura e escrita se tornaram mais dinâmicas, interativas e multimodais. A interpretação de memes, vídeos, *podcasts*, infográficos e conteúdos digitais também faz parte da construção de sentidos na sociedade atual.

Assim, compreender o letramento significa reconhecer que aprender a ler e escrever envolve participação social, construção de sentidos, interação cultural e desenvolvimento da consciência crítica. Mais do que ensinar códigos linguísticos, a escola contribui para formar sujeitos capazes de interpretar o mundo, expressar ideias e participar ativamente da vida escolar e em sociedade.

CULTURA DIGITAL E NOVAS FORMAS DE APRENDIZAGEM

A cultura digital faz parte do cotidiano de crianças, adolescentes e adultos, e o uso constante de celulares, redes sociais, plataformas digitais e aplicativos de comunicação transformaram as maneiras de aprender, interagir e compartilhar conhecimentos.

Dessa forma, os estudantes desenvolvem novas formas de aprendizagem, muitas vezes mediadas pela tecnologia e pela interação em ambientes digitais. Vídeos educativos, tutoriais, jogos online, fóruns de discussão e redes colaborativas tornam-se espaços de construção de saberes.

Segundo Lévy (1999), a cibercultura representa um conjunto de práticas, valores e modos de pensamento desenvolvidos a partir do crescimento do ciberespaço. Para o autor, “a cibercultura expressa o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Isso significa que as tecnologias

digitais não são apenas ferramentas, mas elementos que influenciam diretamente a forma como as pessoas se comunicam e produzem conhecimento.

Diante dessa realidade, a escola não pode permanecer distante das práticas culturais vivenciadas pelos estudantes. É necessário reconhecer que a aprendizagem acontece também fora dos espaços tradicionais de ensino e que as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância da cultura digital no desenvolvimento das competências dos estudantes. O documento ressalta que os alunos devem ser capazes de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 9). O documento afirma que é necessário “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018).

Podemos concluir, portanto que trabalhar com multiletramentos na educação básica significa incorporar diferentes linguagens e recursos tecnológicos ao currículo escolar, promovendo práticas pedagógicas mais significativas e próximas da realidade dos estudantes.

Além disso, a cultura digital favorece o desenvolvimento da autoria, da criatividade e da colaboração. Quando os alunos produzem vídeos, *podcasts*, jornais digitais ou projetos multimídia, eles passam a atuar de forma mais ativa no processo de aprendizagem, desenvolvendo competências relacionadas à comunicação, à pesquisa e ao pensamento crítico.

OS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as diferentes linguagens presentes na sociedade. Sendo assim, os multiletramentos oferecem possibilidades importantes para ampliar as práticas pedagógicas, além de promover aprendizagens mais significativas.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita não se limita apenas ao texto verbal. Imagens, músicas, vídeos, infográficos, memes, fotografias, histórias em quadrinhos, jogos digitais e redes sociais também passam a ser considerados textos que produzem sentidos e merecem ser analisados criticamente, além de dar suporte inerente ao letramento.

Essa abordagem contribui para aproximar a escola das experiências vividas pelos estudantes em seu cotidiano. Muitas vezes, os alunos demonstram grande interesse e familiaridade com conteúdos digitais, mas encontram dificuldades em relacionar essas experiências às práticas escolares tradicionais. No entanto, ao incorporar diferentes linguagens ao processo educativo, o educador pode ampliar as possibilidades de participação dos estudantes e favorecer o desenvolvimento de competências

comunicativas mais amplas. A produção de textos multimodais, por exemplo, estimula a criatividade, a autoria e o trabalho colaborativo, por possibilitar a participação direta dos estudantes.

Além disso, os multiletramentos contribuem para a valorização da diversidade cultural presente na escola. Os estudantes possuem diferentes repertórios culturais, linguísticos e sociais, e essas experiências precisam ser reconhecidas como parte importante do processo educativo.

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O autor afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Dessa forma, considerar as vivências culturais e digitais dos estudantes significa promover uma educação mais democrática e significativa.

Os multiletramentos também favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico. Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações, torna-se fundamental que os estudantes aprendam a analisar conteúdos, identificar *fake News* (notícias falsas), compreender discursos e refletir sobre os impactos das mídias digitais.

Assim, representam uma proposta pedagógica alinhada às necessidades da educação contemporânea, contribuindo para formar sujeitos letrados, críticos, criativos e participativos.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

A incorporação dos multiletramentos na escola exige também uma transformação no papel do professor. Mais do que transmissor de conteúdos, o educador passa a atuar como mediador do conhecimento, incentivando os estudantes a investigar, criar, dialogar e refletir criticamente.

Nesse contexto, o professor precisa desenvolver práticas pedagógicas que valorizem diferentes linguagens e promovam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Isso implica utilizar recursos tecnológicos, textos multimodais e metodologias que favoreçam a colaboração e a construção coletiva de atividades, bem como aquisição de conhecimento, tudo isso incorporado ao seu plano de ensino.

Além disso, é fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com as transformações provocadas pela cultura digital. A formação continuada de docentes torna-se essencial para que os professores compreendam as potencialidades das tecnologias e possam utilizá-las de maneira significativa em sala de aula.

Segundo Moran (2015), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem, mas exigem novas posturas pedagógicas. Para o autor, “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, relacionamos, estabelecemos vínculos e damos significado ao que aprendemos” (MORAN,

2015, p. 29). O autor destaca que o professor precisa atuar como orientador e incentivador da aprendizagem, promovendo experiências mais interativas e participativas.

Dessa forma, práticas como produção de *podcasts*, criação de *blogs*, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, análise de vídeos e uso de plataformas colaborativas podem enriquecer o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, o professor desempenha um papel importante na formação ética dos estudantes, orientando sobre o uso responsável das tecnologias, o respeito às diferenças e a importância da cidadania digital.

Portanto, trabalhar com multiletramentos significa também construir relações pedagógicas mais dialógicas, criativas e conectadas às demandas sociais contemporâneas.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

Apesar das contribuições dos multiletramentos para a educação básica, sua implementação nas escolas ainda enfrenta diferentes desafios. Entre eles, destacam-se as dificuldades relacionadas à infraestrutura tecnológica, à formação docente e às desigualdades de acesso às tecnologias digitais. Embora não seja necessário somente esses recursos tecnológicos, eles expressam o que ocorrem nas mídias sociais digitais, no que tange as novas tecnologias.

Em muitas escolas públicas, por exemplo, o acesso limitado à internet e a falta de equipamentos adequados dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Além disso, alguns professores ainda se sentem inseguros diante das novas demandas relacionadas ao uso de recursos digitais em sala de aula, bem como o trabalho com textos multimodais nas mais diversas áreas do conhecimento. Outro desafio importante refere-se à necessidade de superar práticas pedagógicas excessivamente tradicionais, centradas apenas na transmissão de conteúdos. Trabalhar com multiletramentos exige metodologias mais participativas, nas quais os estudantes possam atuar de forma ativa na construção do conhecimento.

Por outro lado, as possibilidades abertas por essa visão são inúmeras, como, por exemplo, projetos envolvendo produção audiovisual, jornais digitais, *podcasts*, criação de histórias em quadrinhos, leitura crítica de redes sociais e produção colaborativa de conteúdos podem tornar a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade dos estudantes.

Além disso, os multiletramentos favorecem a inclusão e a valorização da diversidade cultural. Ao reconhecer diferentes formas de linguagem e expressão, a escola amplia as oportunidades de participação e fortalece práticas pedagógicas mais democráticas. Outra questão importante é a possibilidade de desenvolvimento do letramento dos estudantes. Quando os estudantes participam

ativamente de projetos, pesquisas e produções multimodais, eles assumem maior protagonismo no processo educativo, o que favorece a aprendizagem.

Mesmo diante dos desafios existentes no cotidiano escolar, essa perspectiva representa uma oportunidade de transformação das práticas escolares, contribuindo para uma educação mais crítica, criativa e inclusiva.

MULTILETRAMENTOS E CIDADANIA NA ERA DIGITAL

Na sociedade contemporânea, participar socialmente envolve também compreender e utilizar diferentes linguagens e tecnologias. Nesse sentido, essas aprendizagens estão diretamente relacionadas à formação para a cidadania.

A circulação intensa de informações nas redes sociais exige que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à análise crítica de conteúdos, à verificação de informações e à compreensão dos diversos aportes textuais presentes nos ambientes digitais, além disso, a cidadania digital envolve questões relacionadas à ética, ao respeito às diferenças, à privacidade e ao uso responsável das tecnologias. A escola possui um papel fundamental na construção dessas reflexões.

Ao trabalhar com multiletramentos, o professor pode desenvolver atividades que promovam debates sobre *fake news*, *cyberbullying*, discurso de ódio, direitos autorais e responsabilidade nas redes sociais, entre outras questões que envolvem o meio digital que estão em evidência na sociedade. Segundo Freire (1996), a educação deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade. O educador destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 11), evidenciando a importância de relacionar a aprendizagem às experiências sociais dos estudantes. Assim, promover práticas de multiletramentos significa também incentivar a participação social e o exercício da cidadania dos estudantes.

Além disso, essa prática permite que os estudantes ampliem suas formas de expressão e participação cultural. A produção de conteúdos digitais, por exemplo, possibilita que os alunos expressem opiniões, compartilhem experiências e participem de diferentes espaços de comunicação.

Dessa forma, o trabalho com diferentes tipos de ferramentas para a aprendizagem, contribui não apenas para o desenvolvimento de competências linguísticas e tecnológicas, mas também para a formação de sujeitos mais conscientes, participativos e preparados para atuar na sociedade contemporânea, ampliando suas formas de agir e ver o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea exige que a escola reconfigure suas práticas pedagógicas e seus objetivos formativos. A educação digital, as transformações tecnológicas e culturais das últimas décadas modificaram profundamente as formas de comunicação, interação e produção de conhecimento. Nesse cenário, a escola precisa repensar suas práticas pedagógicas para dialogar com as novas linguagens e com as experiências vividas pelos estudantes.

Os multiletramentos emergem como uma perspectiva educacional fundamental para responder às demandas da sociedade contemporânea, no que tange o letramento crítico. Ao valorizar diferentes linguagens, culturas e formas de participação social, essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para uma educação em sua integralidade.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que os multiletramentos vão além do uso de tecnologias digitais em sala de aula, ela aborda diferentes tipos de texto digitais e impressos. Trata-se de uma proposta pedagógica que reconhece a diversidade cultural, promove o pensamento crítico e incentiva a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento crítico, através de múltiplas formas de interpretação de uma imagem ou texto, ou qualquer outro recurso multimodal.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais relevante. O educador atua como mediador das aprendizagens, incentivando práticas pedagógicas de leitura crítica e criativa, conectadas às realidades contemporâneas.

Apesar dos desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e às desigualdades sociais, as possibilidades oferecidas pelos multiletramentos demonstram grande potencial para transformar a educação básica.

Assim, é fundamental que a escola reconheça as múltiplas formas de linguagem presentes na sociedade e promova práticas pedagógicas capazes de formar sujeitos críticos, éticos, criativos e preparados para participar ativamente da sociedade. Essa prática representa não apenas uma inovação pedagógica, mas também uma necessidade educacional diante das transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

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

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND CONTRIBUTIONS TO THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT



GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE

Graduação em pedagogia pela Faculdade Universidade Camilo Castelo Branco. (ano de conclusão 2013)

RESUMO

Este artigo analisa a criatividade na educação infantil como dimensão constitutiva do desenvolvimento integral da criança e como elemento central para a qualificação das práticas pedagógicas. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em produções recentes que discutem o brincar, a imaginação, a arte, o corpo, o movimento e a narrativa no contexto da infância. Ao longo da análise, verificou-se que a criatividade não deve ser compreendida como habilidade isolada ou restrita a atividades específicas, mas como processo que atravessa as experiências infantis de aprendizagem, expressão e interação. Os resultados apontam que práticas pedagógicas excessivamente padronizadas tendem a restringir a participação ativa da criança, enquanto propostas abertas à exploração, à ludicidade e às múltiplas linguagens favorecem a autoria, a sensibilidade e a construção de conhecimentos significativos. Constatou-se, ainda, que o professor exerce papel decisivo como mediador, ao organizar ambientes e experiências que estimulem a invenção e a participação infantil. Assim, o estudo reafirma a importância de uma educação infantil comprometida com a valorização da criatividade como eixo formativo essencial.

Palavras-chave: Criatividade. Educação infantil. Brincadeira. Imaginação. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes creativity in early childhood education as a constitutive dimension of the child's holistic development and as a central element in enhancing pedagogical practices. The study was conducted through a literature review based on recent works discussing play, imagination, art, the body, movement, and narrative within the context of childhood. The analysis reveals that creativity should not be understood as an isolated skill or one restricted to specific activities, but rather as a process that permeates children's experiences of learning, expression, and interaction. The results indicate that overly standardized pedagogical practices tend to limit children's active participation, whereas approaches open to exploration, playfulness, and multiple forms of expression foster agency, sensitivity, and the construction of meaningful knowledge. It was also found that the teacher plays a decisive role as a mediator by organizing environments and experiences that stimulate invention and child participation. Thus, the study reaffirms the importance of early childhood education committed to valuing creativity as an essential formative element.

Keywords: Creativity. Early childhood education. Play. Imagination. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A criatividade na educação infantil tem sido cada vez mais reconhecida como dimensão essencial do desenvolvimento infantil, uma vez que favorece a ampliação da imaginação, da expressão, da autonomia e da capacidade de construir sentidos sobre o mundo vivido. No contexto das instituições de educação infantil, essa discussão assume grande relevância porque envolve a compreensão da criança como sujeito ativo, capaz de criar, interpretar, experimentar e transformar a realidade a partir das interações que estabelece com o meio, com os pares e com os adultos. Nessa perspectiva, a prática pedagógica precisa superar propostas limitadas à repetição de tarefas prontas, valorizando experiências que acolham múltiplas linguagens e promovam formas diversificadas de participação infantil, como indicam Marques e Martins (2024).

Ao se pensar a criatividade na infância, torna-se indispensável reconhecer o brincar como um dos principais caminhos por meio dos quais a criança elabora experiências, explora possibilidades e produz novas formas de ação e pensamento. O brincar não representa apenas uma atividade espontânea ou recreativa, mas uma prática complexa, carregada de significados, que envolve imaginação, negociação, corporeidade, emoção e elaboração simbólica, ampliando as condições de aprendizagem e desenvolvimento. Barbosa, Camargo e Mello (2020) mostram que as brincadeiras infantis carregam grande complexidade e revelam aspectos relevantes das dinâmicas de convivência e expressão, o que reforça a necessidade de compreendê-las como parte constitutiva do trabalho pedagógico.

Nessa mesma direção, o corpo e o movimento precisam ser entendidos como dimensões inseparáveis das práticas educativas voltadas às crianças pequenas, pois a infância se expressa intensamente por meio da ação corporal, do gesto, do deslocamento e da experimentação sensível.

Quando a escola organiza propostas excessivamente rígidas e pouco abertas à livre exploração, tende a restringir experiências criadoras que poderiam emergir do contato entre corpo, espaço e imaginação. Camargo e Dornelles (2023) defendem que brincar, corpo e movimento devem ser assumidos como eixos de formação e de atuação com crianças pequenas, o que evidencia a necessidade de propostas mais abertas, vivenciais e coerentes com as especificidades da educação infantil.

Essa discussão também se torna pertinente porque as práticas pedagógicas contemporâneas vêm sendo atravessadas por diferentes linguagens e recursos, inclusive tecnológicos, que podem ampliar as experiências infantis quando mediados com intencionalidade educativa. O uso de vídeos, narrativas, imagens, dramatizações e propostas interativas, por exemplo, pode favorecer a criatividade quando não substitui a ação da criança, mas a impulsiona. Joaquim e Mazzoni (2025) analisam que vídeos e brincar podem contribuir para o desenvolvimento infantil em contextos específicos, ao passo que Freitas e Silva (2025) evidenciam a potência da narrativa para o desenvolvimento da criança, mostrando que contar, ouvir, recriar e simbolizar experiências também constitui um terreno fecundo para a criação.

Diante disso, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil podem favorecer a criatividade das crianças por meio do brincar, da imaginação, da arte, do corpo e do movimento? A escolha dessa problemática decorre da necessidade de compreender com maior profundidade como o trabalho pedagógico pode contribuir para a formação de crianças mais participativas, expressivas e inventivas, sobretudo em um contexto no qual ainda persistem práticas escolares pouco abertas à escuta da infância. A justificativa da pesquisa, portanto, apoia-se na relevância educacional e social de investigar modos de promover experiências mais criativas no cotidiano da educação infantil, considerando que essa dimensão interfere diretamente na forma como a criança aprende, se relaciona e produz cultura no espaço escolar.

Com base nisso, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a importância da criatividade na educação infantil, considerando sua relação com o brincar, a imaginação, a arte, o corpo, o movimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças pequenas. Como objetivos específicos, busca-se compreender como o brincar e a imaginação favorecem a criatividade infantil, identificar práticas pedagógicas que estimulem a expressão criadora das crianças e discutir o papel do professor na organização de experiências educativas sensíveis às especificidades da infância. Para atender a esses propósitos, o trabalho foi construído por meio de análise bibliográfica de produções recentes sobre a temática, permitindo reunir contribuições teóricas capazes de sustentar uma visão ampla acerca da criatividade como elemento constitutivo do processo educativo na infância.

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO

A criatividade na educação infantil deve ser compreendida como elemento constitutivo do desenvolvimento integral da criança, e não como atributo periférico vinculado apenas a momentos de recreação ou a atividades artísticas isoladas. Quando o trabalho pedagógico reconhece a infância como tempo de experimentação, linguagem e produção de cultura, amplia-se a possibilidade de a criança agir

sobre o meio de forma inventiva, elaborando hipóteses, testando caminhos e atribuindo novos significados às experiências vividas. Nessa direção, Marques e Martins (2024) sustentam que a didática na educação infantil precisa estar comprometida com processos de humanização, o que implica organizar práticas nas quais a criança participe ativamente da construção do conhecimento.

Ao se examinar o lugar da criatividade nesse campo, torna-se inevitável discutir o papel do brincar, pois é por meio dele que a criança mobiliza imaginação, emoção, memória, ação corporal e interação social em uma mesma experiência. Barbosa, Camargo e Mello (2020) mostram que a brincadeira possui elevada complexidade, justamente porque articula diferentes dimensões do desenvolvimento e revela que a criança não apenas reproduz o real, mas o reelabora simbolicamente. Esse entendimento desloca a visão reducionista de que brincar seria simples pausa entre atividades pedagógicas, fazendo emergir a noção de que a ludicidade constitui uma via privilegiada de aprendizagem, criação e elaboração de sentidos.

Nesse contexto, a mediação docente assume função decisiva, já que a criatividade infantil não floresce apenas pela presença espontânea de materiais ou espaços, mas depende também de propostas intencionalmente organizadas para acolher a curiosidade, a expressão e a autoria das crianças. Quando o professor planeja experiências abertas, sensíveis e desafiadoras, cria condições para que o inesperado, a pergunta e a invenção façam parte do cotidiano escolar. Camargo e Dornelles (2023), ao abordarem brincar, corpo e movimento como eixos de formação, reforçam que o trabalho com crianças pequenas requer uma compreensão ampla da docência, em que ensinar não significa controlar cada gesto, mas sustentar contextos ricos de exploração.

A corporeidade, aliás, ocupa lugar central na criatividade infantil, porque a criança pequena pensa, sente, comunica-se e aprende com o corpo inteiro. Restringir seus movimentos, impor rotinas excessivamente rígidas ou reduzir a experiência pedagógica a atividades de mesa significa limitar uma dimensão essencial da infância. Conforme argumentam Camargo e Dornelles (2023), corpo e movimento não podem ser tratados como apêndices da prática educativa, pois integram o próprio modo infantil de estar no mundo. A criação, nesse sentido, emerge quando a criança corre, gesticula, imita, experimenta ritmos, ocupa o espaço e transforma ações corporais em linguagem.

A arte também se apresenta como campo privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, desde que não seja reduzida a exercícios de reprodução formal ou à confecção de produtos padronizados. Em vez de priorizar resultados esteticamente uniformes, a educação infantil precisa valorizar processos de criação, sensibilidade, descoberta e expressão subjetiva. Ostetto (2024) discute exatamente essa necessidade ao defender proposições artísticas que reconheçam a potência da experiência estética e das narrativas docentes como espaço de reflexão sobre a infância. Sob essa ótica, desenhar, pintar, modelar, dramatizar e compor deixam de ser tarefas meramente ilustrativas e passam a constituir experiências por meio das quais a criança interpreta e reinventa o mundo.

Associada à arte, a imaginação ocupa posição estruturante no desenvolvimento infantil, pois permite à criança articular elementos da realidade com conteúdos simbólicos, criando possibilidades de ação e pensamento. Não se trata, portanto, de fantasia desvinculada da aprendizagem, mas de operação

cognitiva e afetiva complexa, que participa da elaboração de hipóteses, da resolução de problemas e da construção de narrativas. Schlindwein, Milléo e Souza (2024) evidenciam que brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica se entrelaçam profundamente, enquanto Santos e Ramos (2025) afirmam que a imaginação criadora é parte constitutiva da aprendizagem escolar na primeira infância. Com isso, torna-se evidente que práticas pedagógicas excessivamente mecânicas tendem a empobrecer o trabalho educativo.

Essa mesma reflexão pode ser ampliada quando se observa a relação entre criatividade e construção do conhecimento em áreas diversas, inclusive na aproximação entre imaginação e pensamento investigativo. França, Munford e Neves (2023) demonstram que ciência e imaginação podem ser articuladas de modo fecundo, rompendo com a falsa oposição entre criatividade e aprendizagem conceitual. Na educação infantil, essa articulação é especialmente relevante, porque a criança aprende ao perguntar, explorar, testar, comparar e imaginar explicações para aquilo que observa. Quanto mais o ambiente pedagógico favorece essa atitude investigativa, maiores tendem a ser as possibilidades de produção criadora e de desenvolvimento intelectual.

Outro aspecto importante diz respeito à diversidade de linguagens que podem ampliar a criatividade infantil, inclusive quando associadas a recursos narrativos e tecnológicos utilizados de forma crítica e intencional. Joaquim e Mazzoni (2025) mostram que vídeos e brincar podem contribuir para o desenvolvimento das crianças quando integrados a experiências mediadas, e não consumidos de maneira passiva. De forma complementar, Freitas e Silva (2025) ressaltam a potência da narrativa na infância, indicando que contar, ouvir, interpretar e recriar histórias fortalece tanto a organização do pensamento quanto a expressão subjetiva. Nesse quadro, a criatividade revela-se como processo relacional, alimentado pela interação entre linguagem, escuta, imaginação e experiência.

Também se faz necessário considerar que o estímulo à criatividade possui implicações pedagógicas e sociais mais amplas, pois se relaciona à formação de sujeitos mais autônomos, participativos e capazes de atuar de modo sensível diante da realidade. Quando a educação infantil valoriza propostas abertas à invenção, ao diálogo e à pluralidade de experiências, contribui para que a criança desenvolva confiança em sua própria capacidade de criar, interpretar e propor. Setlik e Martins (2025), ao refletirem sobre práticas pedagógicas no retorno ao presencial, evidenciam a importância de romper com modelos engessados e acolher formas mais flexíveis de participação infantil. Tal perspectiva reforça que a criatividade não deve ser vista como luxo pedagógico, mas como dimensão essencial da qualidade educativa.

Desse modo, discutir criatividade na educação infantil implica defender uma concepção de ensino que reconheça o brincar, a arte, o corpo, a imaginação, a narrativa e a mediação docente como elementos interdependentes do processo formativo. Mais do que preparar a criança para etapas posteriores da escolarização, a educação infantil precisa assegurar experiências significativas no presente, capazes de respeitar a singularidade da infância e ampliar suas formas de expressão e conhecimento. À luz das contribuições de Barbosa, Camargo e Mello (2020), Ostetto (2024), Santos e Ramos (2025) e Marques e Martins (2024), compreende-se que a criatividade constitui eixo decisivo para

práticas pedagógicas mais humanizadoras, participativas e coerentes com as necessidades das crianças pequenas.

A criatividade, nesse horizonte, não se desenvolve de maneira desvinculada das relações estabelecidas no cotidiano escolar, mas se constitui precisamente na qualidade das interações que a criança vivencia com adultos, objetos, espaços, tempos e outras crianças. Quando a instituição de educação infantil organiza experiências centradas apenas na execução uniforme de tarefas, reduz-se a possibilidade de experimentação e, com isso, enfraquece-se a construção de percursos autorais de aprendizagem. Por outro lado, quando a mediação pedagógica se ancora na escuta, na observação e na valorização das iniciativas infantis, o ambiente educativo passa a favorecer processos mais inventivos e significativos. Nessa linha, Marques e Martins (2024) defendem uma didática comprometida com a humanização, o que implica reconhecer que ensinar crianças pequenas exige muito mais do que transmitir conteúdos, exigindo sensibilidade para compreender as múltiplas formas por meio das quais a infância pensa e cria.

Essa compreensão exige rever, inclusive, o modo como se concebe o planejamento pedagógico na educação infantil, já que a criatividade não se fortalece em propostas fechadas, previsíveis e orientadas apenas por resultados formais. Planejar, nesse campo, não pode significar antecipar cada ação da criança, mas construir condições para que ela explore materiais, formule perguntas, experimente combinações e produza respostas singulares diante das situações vividas. Como observam Setlik e Martins (2025), práticas pedagógicas menos rígidas e mais abertas à participação efetiva da criança contribuem para deslocar modelos tradicionais que ainda insistem em enquadrar a infância em comportamentos excessivamente controlados. Nesse sentido, a criatividade se manifesta com maior potência quando a escola admite o inacabado, o imprevisto e a pluralidade de caminhos.

Esse processo não é acessório, pois traduz a capacidade infantil de transpor o dado imediato e operar simbolicamente sobre a realidade. Barbosa, Camargo e Mello (2020) mostram que a brincadeira comporta tensões, negociações, deslocamentos e aprendizagens complexas, revelando-se, assim, como espaço fecundo para o desenvolvimento criador. Ao reconhecer essa riqueza, a prática docente deixa de tratar o brincar como intervalo e passa a assumi-lo como linguagem central da infância.

Também a experiência estética ocupa lugar expressivo nessa discussão, sobretudo porque a criatividade infantil se alimenta de sensações, percepções, gestos e afetos mobilizados em vivências artísticas significativas. Quando a criança desenha, canta, dança, dramatiza ou experimenta diferentes materiais, ela não está apenas “fazendo uma atividade”, mas elaborando modos próprios de se colocar diante do mundo. Ostetto (2024) problematiza justamente a necessidade de romper com práticas artísticas padronizadas que silenciam a singularidade infantil, propondo experiências que privilegiem criação, sensibilidade e escuta. Assim, as linguagens artísticas deixam de ocupar um lugar decorativo no currículo e passam a ser compreendidas como espaços de invenção, nos quais a criança constrói marcas pessoais, interpretações e formas de comunicação que não cabem em moldes fixos.

Ao imaginar, a criança não abandona o real; ao contrário, reordena elementos da realidade, combina referências diversas e ensaia possibilidades ainda não vividas de maneira concreta. França,

Munford e Neves (2023) demonstram que imaginação e produção de conhecimento podem caminhar de forma integrada, ao passo que Santos e Ramos (2025) reforçam a presença da imaginação criadora nos processos de aprendizagem durante a primeira infância. Essa perspectiva é particularmente importante porque desmonta a ideia de que a aprendizagem séria precisaria excluir o imaginário, quando, na verdade, é muitas vezes por meio dele que a criança formula hipóteses, compreende fenômenos e constrói sentidos.

A narrativa favorece não apenas o domínio da linguagem verbal, mas também a construção de vínculos, a elaboração emocional e a ampliação da imaginação, especialmente quando se transforma em experiência partilhada e aberta à participação infantil. Freitas e Silva (2025) destacam que a narrativa possui forte potência no desenvolvimento das crianças, enquanto Joaquim e Mazzoni (2025) mostram que diferentes recursos mediadores, inclusive audiovisuais, podem ampliar possibilidades de brincar e aprender quando integrados a propostas intencionais. Nessa perspectiva, a criatividade é fortalecida quando a criança deixa de ser mera receptora de histórias e passa a ser autora, intérprete e reinventora de enredos.

Camargo e Dornelles (2023), Schlindwein, Milléo e Souza (2024) e Marques e Martins (2024) convergem, ainda que por caminhos distintos, na defesa de práticas que acolham corpo, imaginação, brincadeira e interação como componentes centrais do trabalho educativo. Nessa direção, discutir criatividade na educação infantil não significa tratar de um aspecto complementar da formação, mas enfrentar uma questão decisiva para a construção de experiências escolares mais vivas, mais sensíveis e efetivamente coerentes com as necessidades das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que a criatividade na educação infantil não deve ser tratada como elemento secundário do processo pedagógico, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento da criança e da própria organização do trabalho educativo. Ao longo da discussão, evidenciou-se que o problema de pesquisa foi contemplado, uma vez que a análise permitiu identificar de que modo as práticas pedagógicas, quando orientadas pelo brincar, pela imaginação, pela arte, pelo corpo e pelo movimento, podem favorecer experiências mais significativas, participativas e inventivas no cotidiano da educação infantil.

As reflexões desenvolvidas demonstraram que a criatividade emerge com maior consistência em contextos nos quais a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, elaborar hipóteses, expressar sentimentos e intervir simbolicamente sobre a realidade. Nessa direção, verificou-se que propostas excessivamente padronizadas, rígidas e centradas apenas na reprodução de atividades tendem a limitar a autonomia infantil e a empobrecer as possibilidades de criação. Em contrapartida, práticas pedagógicas abertas à exploração, à escuta e à valorização das múltiplas linguagens infantis ampliam as condições para aprendizagens mais integrais.

Também se constatou que o papel do professor é decisivo nesse processo, não como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador que organiza tempos, espaços, materiais e interações

capazes de sustentar experiências criadoras. Essa atuação exige sensibilidade pedagógica, planejamento intencional e compreensão das especificidades da infância, de modo que a criatividade seja promovida de forma articulada ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e expressivo da criança.

Além disso, o estudo permitiu sintetizar que o brincar, a narrativa, a arte, o movimento e a imaginação não representam dimensões isoladas, mas aspectos que se entrelaçam na construção de práticas educativas mais humanizadas. Tal constatação reforça a necessidade de se repensar a educação infantil para além de perspectivas escolarizantes precoces, valorizando experiências que respeitem a singularidade da criança e sua forma própria de conhecer o mundo.

Como contribuição, o trabalho reafirma a importância de ampliar o debate sobre a criatividade no campo da educação infantil, especialmente no que se refere à qualificação das práticas pedagógicas e à formação docente. Dessa forma, conclui-se que promover a criatividade na infância significa defender uma educação comprometida com a integralidade do desenvolvimento infantil, com a valorização da autoria da criança e com a construção de ambientes educativos mais sensíveis, dinâmicos e coerentes com as necessidades dessa etapa formativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. **A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas**. Journal of Physical Education, v. 31, e3156, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/x4tQn8jXzjWRXqqb4DbYHpM/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

CAMARGO, D.; DORNELLES, L. V. **Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas**. Educar em Revista, v. 39, e77386, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LLL8kXCRbztyf9TyzBnMjBK/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

FRANÇA, E. S.; MUNFORD, D.; NEVES, V. F. A. **Ciência e imaginação nos anos iniciais do ensino fundamental: uma articulação possível**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280084, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VQn3KTRhr7HfSvVYqtxX3Pv/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

FREITAS, A. P.; SILVA, D. N. H. **A potência da narrativa no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Pro-Posições, v. 36, e20240026BR, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3dDsCgH8bySS56w7fTVLtp/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

JOAQUIM, R. H. V. T.; MAZZONI, M. F. R. **Vídeos e brincar: tecnologia para o desenvolvimento de crianças em acolhimento e orientação aos cuidadores**. Revista Psicologia e Saúde, v. 17, e17342665, 2025. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-093X2025000100221&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2026.

MARQUES, E. S. A.; MARTINS, M. N. F. **Didática na educação infantil: mediação para humanização de crianças**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 105, e5781, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zgJWddhwyPffcDbgHkkJxsQ/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

OSTETTO, L. E. **Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes**. Pro-Posições, v. 35, e2024c1204BR, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ygfB8pKHXPLe7RDdtpfnVZD/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SCHLINDWEIN, L. M.; MILLÉO, O.; SOUZA, M. L. S. **Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica**. Cadernos CEDES, v. 44, n. 124, p. 316-327, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Z6H8RNCLKDMDmTWwPL3gjGN/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SANTOS, A. R. T.; RAMOS, W. **Imaginação criadora na aprendizagem escolar durante a primeira infância: conceitos, metodologias e práticas docentes**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 29, e266537, 2025. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572025000100204&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2026.

SETLIK, M. G.; MARTINS, P. L. O. **Criança “dentro e fora da caixa”: práticas pedagógicas no retorno ao presencial na educação infantil**. Educação em Revista, v. 41, e60472, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FVQcPPSYVwgV5x6bXc9s9tf/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



GISLENE SANDER DA SILVA

Graduada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo conclusão em 12 de fevereiro de 2016, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Educamaís em 01 de Agosto de 2022. Professora de Educação infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Neste artigo será abordado a linguagem corporal na educação inclusiva tendo como foco o protagonismo dos alunos com deficiência na educação básica. Partindo do princípio que o corpo fala e o trabalho pedagógico amplia as possibilidades de comunicação de alunos com deficiência, podemos observar que é na escola que muitos adquirem consciência corporal, uma vez que as atividades de coordenação motora, lateralidade, noção de espaço e muitas outras são oferecidas através das de várias propostas pedagógicas envolvendo também artes visuais, dança, música, teatro e atividades lúdicas em geral. De acordo com a BNCC, é preciso trabalhar com as dez competências gerais durante a educação básica e de acordo com a constituição é assegurado o acesso da criança com deficiência a educação. Esse trabalho visa ampliar possibilidades de trabalho com crianças PCD tendo em vista que incluir de fato é permitir que se expressem da melhor maneira possível, quebrando barreiras e se comunicando de todas as formas possíveis.

Palavra-chave: Linguagem Corporal; Educação Inclusiva; Competências gerais

ABSTRACT

This article addresses body language within the context of inclusive education, focusing on the active role of students with disabilities in basic education. Based on the principle that the body communicates and that pedagogical work expands the communication possibilities for students with disabilities, it is evident that the school environment is where many acquire body awareness. This occurs as activities addressing motor coordination, laterality, spatial awareness, and other skills are offered through diverse pedagogical approaches—including visual arts, dance, music, theater, and general play-based activities. In

accordance with the BNCC (National Common Curricular Base), the ten general competencies must be addressed throughout basic education, and the Constitution guarantees children with disabilities access to education. This work aims to broaden the possibilities for working with children with disabilities, bearing in mind that true inclusion means enabling them to express themselves in the best possible way, breaking down barriers, and communicating through every available means.

Keywords: Body Language; Inclusive Education; General Competencies

INTRODUÇÃO

Ter domínio sobre a linguagem do corpo e suas múltiplas expressões, tanto a maneira como nos expressamos como a leitura do que o outro quer dizer de acordo como se expressa, pode contribuir de maneira positiva para o nosso convívio social.

Com base nesta reflexão entendemos que, trabalhar as diferentes formas de linguagens corporais possibilita o aluno a se tornar mais seguro, por meio de atividades estimuladoras, principalmente alunos com necessidades especiais, já que eles podem usar todo o corpo para se comunicar de acordo com as suas limitações.

O professor mediador precisa observar as dificuldades dos alunos e analisar como pode contribuir na interação deles, principalmente na educação infantil onde a formação do indivíduo começa.

De acordo com a BNCC, competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e demandas para resolver problemas do cotidiano. Daí vem a importância de assegurar uma educação de qualidade, sobretudo aos alunos com necessidades especiais considerando as leis:

Art. 2º LDB: A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; Lei 9.394 define a educação especial assegura aos alunos com necessidades especiais o acesso da educação de qualidade.

Além de conhecer as leis que favorecem a inclusão escolar, bem como normas estabelecidas pela BNCC para construção do currículo escolar, nós, professores, precisamos refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista que o pensamento e o corpo devem caminhar juntos.

Através do ensino infantil a criança terá seu primeiro contato com atividades lúdicas e o faz de conta, que contribui de maneira significativa na construção de seu conhecimento e desenvolvimento físico, cultural e sociocognitivo.

Nesta pesquisa será feito um estudo de como um professor, consciente das diversas possibilidades de despertar nos alunos todos seu potencial para se expressar pode fazer intervenções pedagógicas, envolvendo as crianças com diferentes tipos de linguagens, desencadeando assim um processo que possibilite a compreensão e a flexibilidade de realizar e fazer diferentes tipos de leituras e expressões dentro do universo das artes com o tema proposto.

LINGUAGENS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com a educadora Ana Mae Barbosa na abordagem triangular no ensino de artes em três eixos norteadores que consistem em: Contextualizar- conhecer a contextualização histórica, Fazer artístico- fazer arte, Apreciação artística- contemplação da obra de arte,

Esses eixos norteadores, usados atualmente na arte educação, contribuem significativamente no processo de construção do conhecimento da criança, pois através deles elas terão a capacidade de ler, interpretar diferentes tipos de linguagens e imagens tanto no universo artístico como na mídia.

Cada criança é única e na sala de aula onde há tantas descobertas a serem vividas, é nos professores que todas depositam confiança para iniciar a grande caminhada em direção ao mundo do conhecimento de si, do outro e de tudo a sua volta.

Inicialmente a criança começa a observar o próprio corpo, buscando compreender a própria identidade.

“Valorizamos o corpo quando compreendemos que o ser humano se desenvolve plenamente por meio da sua existência motora/sensorial. Isso envolve a capacidade de movimentar-se e reconhecer o corpo como identidade pessoal”. Vazquez (op. Cit., p. 51)

Partindo desta análise pensamos no espaço escolar como facilitador no processo de aquisição do conhecimento de mundo, considerando que:” O movimento é traço de todas as atividades humanas” (CUNHA, org. p. 243)

De acordo com Piaget a construção do conhecimento se dá pela ação sobre as coisas, onde a criança interage com o objeto, dando novos significados, reconstruindo o mundo de acordo com o que já é capaz de entender. As fases do desenvolvimento são: Período sensório motor, que inicia a partir do nascimento até os dois anos, onde a criança relaciona tudo com o seu corpo. Existem três fases que compõem esse período que são:

Primeiros dois meses da vida, dados pela exploração sensorial da criança onde ela começa a conhecer o mundo por instintos e emoções.

Fase dos três até os seis meses: onde são desenvolvidos hábitos motores e dá-se início a organização da percepção motora, onde a criança começa a ver o mundo de maneira visual e auditiva.

Fase dos sete meses aos dois anos: caracteriza-se pela inteligência onde a criança vai aprimorar esquemas de ação na medida em que manipula objetos adquirindo conhecimento e estabelecendo relações entre eles. A partir desta fase a criança age de forma intencional para alcançar os objetivos, construindo categorias de ação.

Nos períodos seguintes as crianças passam a desenvolver noções de pensamentos, na área afetiva surgem sentimentos que indicam preferência ou indiferença, sucesso ou fracasso devido a sua consciência que começa a se desenvolver.

No período pré-operatório dividido em duas partes que variam entre dois até sete anos Piaget descreve o aparecimento e desenvolvimento da linguagem verbal (fala), na primeira parte a criança desenvolve o pensamento representativo como parte da função simbólica ampliando as possibilidades de comunicação da criança. Na segunda parte que vai dos quatro aos sete anos, tem como foco o raciocínio intuitivo onde a criança atribui vida aos objetos, imaginando que tudo possui vida.

Piaget propõe aos docentes que elaborem atividades que estimulem o movimento os sentidos, atenção, convívio em grupo e prática de jogos simbólicos.

Período operatório inicia-se aos sete anos onde é desenvolvida a formação das operações concretas e formais.

Partindo do conhecimento obtido de como a criança aprende e se desenvolve em cada etapa da infância, compreendemos que, isso implica na forma de como interage com o meio e os colegas na busca por interpretar o mundo em todas as áreas, principalmente quando estamos falando de movimento.

“É necessário enfatizar para a criança, desde pequena, que seu corpo se comunica, tem necessidades, desejos, possibilidades e que o melhor campo para explorá-las é pelo convívio harmonioso com seu corpo, estimulando-a a representar o mundo, aprendendo a sobreviver nele e a elaborar suas questões pelo viés da cultura, da arte e do conhecimento, contrabalançando uma forma de ver e estar no mundo que prioriza demasiadamente as experiências exatas e a racionalidade em detrimentos” (CUNHA, Suzana Rangel Vieira 2012, pag. 173).

A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Por meio de atividades lúdicas, a dança contribui para a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade, para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência crítica e à construção de sua imagem

corporal, fatores que são importantíssimos para o crescimento individual e a consciência social da criança. Nessas atividades coletivas, as improvisações em dança dão oportunidade para a criança experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas no seu relacionamento com os outros.

Quando interage o estudante pode reconhecer identificações e diferenças, sempre procurando entender e coordenar as múltiplas facetas e habilidades com o espírito de cooperação e de respeito. No planejamento de suas aulas, o professor deve levar em consideração o desenvolvimento motor da criança, observando suas ações físicas e habilidades naturais.

CONCEITO 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.

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, sugere 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.

A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na antiguidade a economia do país se fundamentava nas atividades de produção e de comércio agrícola, pecuária e de artesanato, a sociedade se dividia em dois agrupamentos: a nobreza e os povos. A nobreza era os senhores que detinham o poder social, político e econômico e o povo aqueles que eram considerados seres inferiores, indignos de conviverem na sociedade, dependente economicamente e propriedades dos nobres.

Neste mesmo período era utilizado o termo estigma para pessoas que tinham sinais corporais que evidenciava algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os representava Goffman (1988), relata que “os sinais eram feitos com cortes ou fogos pelo corpo que a denunciavam como sendo escravo, criminoso ou traidor” (p.11), colocando-os assim, em destaque e consequentemente sendo excluído da sociedade.

O papel desempenhado pelos povos era de produzir e aos nobres de consumir o que era produzido. O homem tinha seu valor na medida em que produzia para a realização dos desejos e necessidades de seus donos, os nobres. Neste contexto a pessoa com deficiência não tinha espaço e “era exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral” (ARANHA, 2000, p.8).

O clero vem assumir maior poder social, político e econômica tomando para si a guarda do conhecimento já produzido e armazenado, conquistando assim o domínio da nobreza e passando a comandar toda a sociedade. O papel do povo, no entanto, não se modifica, a ele cabe o trabalho seja na produção de bens e serviços e na constituição dos exércitos para o enriquecimento do clero e da nobreza sem a possibilidade de participar dos processos decisórios e administrativos da sociedade.

Os deficientes neste período eram considerados criaturas de Deus, mas ignorada a própria sorte, pois dependiam da caridade e boa vontade dos outros para sobreviverem, alguns deles eram aproveitados da mesma forma que na Antiguidade, como fonte de diversão, bobo da corte ou material de exposição em circos.

Surge, no século XIII, o Paradigma da Institucionalização, com a criação de instituições para abrigar deficientes mentais, com uma preocupação acentuada na sobrevivência e nos bens que possuíam.

A educação neste período apresenta duas vertentes de objetivos, a religiosidade que visava formar elementos para o clero e, outra com objetivos mais específicos, dependendo dos valores assumidos pela sociedade, que formava homens para irem a guerra ou para artes. Neste modelo de sociedade dois processos se instalaram, a Inquisição Católica e a Reforma Protestante.

A Reforma Protestante questionava a supremacia eclesiástica do papa, propiciando a instauração das igrejas protestantes e, a principal consequência desta reforma, foi à transferência da escola para as mãos do Estado nos países protestantes, e a partir deste momento as escolas ensinavam a ler, escrever, aritmética básica, catecismo, culturas clássicas, matemática e ciências.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO

Incorporar alunos especiais à educação formal é um desafio a equipe profissional que atua na escola. Então, parece ser essencial para a escola seja inclusivo, toda a sua equipe entende e implementa princípios inclusivos. Ações realizadas para o seu desenvolvimento, contribuindo para que os alunos se tornem promotores ativos da escola não só para garantir a sua persistência na sala de aula doença.

Sobre a segunda parte do questionário, análise de resposta permitida explica quatro aspectos em detalhes, esses aspectos referem-se aos desafios enfrentados pelas escolas normais inclui alunos TGD. A definição desses eixos é a seguinte: vulnerabilidade ao treinamento ensino, aceitação de alunos TGD, a necessidade de reorganização do método e a importância de apoiar a integração escolar. O primeiro eixo representa a vulnerabilidade da formação de professores aluno TGD. Como Salgado (2008) e Silva (2011) enfatizaram, do ponto de vista a seguir, os professores são vitais para o desenvolvimento do processo educacional conter.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toshio (2003), as atividades de ensino são responsáveis por o ensino e a aprendizagem dos alunos permitem que ocorra o seu desenvolvimento global.

Os dados mostram que quatro entrevistados acreditam que o treinamento é necessário específico para trabalho que contribui para a inclusão. Isso pode ser provado por depoimento de uma

professora (P1): “[... precisa receber formação contínua”. Os participantes sentem a necessidade de treinar seu trabalho envolva os alunos TGD para contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Conforme mostrado por Sassaki (2003). Mas mesmo que este reconhecimento seja reconhecido importância, despreparo dos professores, coordenadores e demais integrantes. A escola é uma realidade que muitas vezes aparece no cotidiano escolar.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como visto em capítulo anterior, para que a educação, e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, chegasse a ser uma realidade nas escolas públicas e privadas, muitos foram os percalços e mudanças necessárias nas leis que regem a educação especial. Mesmo, que em alguns casos, o processo inclusivo seja por força de lei, o que em pleno século XXI é espantoso, ela existe e todas as suas etapas devem ser compreendidas e realizada.

Através de todas as diretrizes educacionais essa inclusão, na atualidade, tornou-se algo real e de suma importância para crianças com necessidades especiais. O respaldo legal é importante para que essa fosse empregada, porém, muito maior que a força da lei são os entendimentos sociais que a comunidade escolar precisa ter sobre a inclusão. E a necessidade dessas na formação dos alunos, tanto os inclusos, como os que não.

Porém, como muitas vezes, esse entendimento parece não ser generalizado, as leis inclusivas se fazem necessárias. Na Constituição Federal, artigos 205 e 206, fica expressa que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família. Onde a igualdade de condições e permanência na escola são asseguradas em lei. (BRASIL, 1998)

Esse direito de todos, para que não fosse dado margem a interpretações equivocadas ou, fossem esquecidos os portadores de necessidade especiais, no seu artigo 208 assegura: [...] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa lei tem validade tanto para escolas públicas como as privadas. (BRASIL, 1998)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assegura no seu art.59 que “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (LDB, 9.394/96, 1996, pág. 34)

Talvez, um dos grandes problemas em relação a implementação da escola inclusiva, seja o que tange à aceitação da comunidade escolar. Existe resistência dentro e fora dos muros das instituições. Dentro os profissionais, ou boa parte deles, acredita que só vão ter acúmulo de funções e fora ainda existir a concepção de que essa criança especial pode atrapalhar a aprendizagem das outras. Assim sendo, Zimmermann ressalta:

A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças (ZIMMERMANN, 2008, p. 01).

Esse reconhecimento social, tão necessário para a pessoa inclusa, onde a mesma poderá usufruir de todas as possibilidades de inserção ao meio, são essenciais. Para que tal reconhecimento aconteça, independente de leis, ações relacionadas a conscientização dessa comunidade é algo para se pensar, e porventura, ser objeto de estudo para melhor compreensão e uso.

Segundo Costa (1998 p. 18) “O conceito de escola inclusiva veio, por sua vez, reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino e baseia-se no princípio de que os objetivos

educacionais e plano de estudo são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir”.

Sendo esse um dos princípios básicos da inclusão, a adequação da escola, esse processo inclusivo pode ser altamente satisfatório, principalmente no que concerne a integração social, o direito que essa criança tem de estar com outras da sua mesma idade ou de série igual, não lhe sendo cerceada nem uma das etapas educativas que tem direito enquanto cidadão. Meirieu (2005), assim complementa:

Abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui, não é uma escola. A escola, propriamente, é aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. (MEIRIEU, 2005 p. 44)

Assim sendo, a inclusão perpassa o aspecto da matrícula, da permanência da criança em sala de aula. Incluir é muito mais amplo em todos os sentidos, tanto para a criança como para a escola que recebe a mesma. Deve haver a preocupação de todos que fazem parte desse processo para que essa escola, ao receber alunos com necessidades educativas especiais, não seja excludente, pois ao integrar esse, e não estar preparado para tal, pode ser mais maléfico que o contrário para esse estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ampliar o conhecimento na educação inclusiva, utilizando meios para facilitar a comunicação dos alunos como figuras, quadros de rotina, jogos e brincadeiras, é preciso considerar também um caminho pela Arte, pois é possível desenvolver o protagonismo desde a educação infantil sempre estimulando a participação e autoestima dos alunos. Vale lembrar que a família também precisa de acolhimento e acreditar que o aluno é capaz de se expressar sim, basta saber ouvir o que o corpo fala, basta entender que são capazes de comunicar suas próprias necessidades. Para tanto, é preciso explorar suas potencialidades, sem limitar seu progresso.

A educação especial, ainda que perpetue inúmeros debates, não se faz demasiado estupefato 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.

É na educação inclusiva que nos permitimos perceber que nada está pronto ou finalizado, trocamos de papel constantemente, ensina e aprende. Assim, acreditamos que o Plano de AEE permite essa flexibilidade, pois nos leva a refletir sobre o que foi desenvolvido e essa troca entre os profissionais que atuam junto ao aluno, permitem 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 em: 06 maio. 2026

_____. **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: 06 maio. 2026

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.

CATÓLICA ON-LINE. **A Importância da Linguagem Corporal na Educação**, Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/17-pedagogia.pdf>> acesso em: 06 maio. 2026

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **As artes no universo infantil**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. 3ed. São Paulo: Summus, 1991.

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.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 2ed. São Paulo: Ática, 1995.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOVA ESCOLA. **A Linguagem do corpo**, Disponível em: < <http://acervo.novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/linguagem-corpo-429693.shtml>> acesso em: 06 maio. 2026

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PILLAR, Analice Dutra Pillar. **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ed. Porto Alegre: Mediação 2014

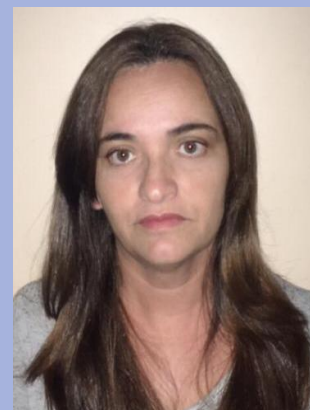
SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SEDUC. **Linguagem Corporal Movimento Corporal na Escola** Rodolfo Trechaud Curvo, Disponível em:< <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Linguagem-Corporal-Movimento-corporal-na-Escola-Rodolfo-Trechaud-Curvo.aspx>> acesso em: 06 maio. 2026

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MEANINGFUL LEARNING WITHIN THE CONTEXT OF EARLY EARLY EDUCATION



GIZILDA BARRETO DE ALMEIDA RIBEIRO

Licenciatura em Pedagogia e professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A aprendizagem significativa na educação infantil refere-se ao processo pelo qual a criança constrói conhecimentos de maneira ativa, relacionando novas informações às experiências já vividas. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser um sujeito passivo e passa a participar de forma protagonista do próprio aprendizado. O papel do educador é essencial, pois ele deve planejar práticas pedagógicas que valorizem a curiosidade, a exploração, o brincar e a interação social. Ambientes acolhedores e ricos em estímulos favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Atividades lúdicas, histórias, jogos e experiências concretas contribuem para que o aprendizado tenha sentido e relevância. Além disso, respeitar o tempo e as individualidades de cada criança é fundamental para garantir uma aprendizagem efetiva. Dessa forma, a aprendizagem significativa promove o desenvolvimento integral, tornando o processo educativo mais prazeroso, eficiente e alinhado às necessidades da infância.

Palavras-chave: Abordagem Pedagógica; Aprendizagem; Crianças; Universo Infantil.

ABSTRACT

Meaningful learning in early childhood education refers to the process by which a child actively constructs knowledge by connecting new information to prior experiences. From this perspective, the student shifts from being a passive subject to playing a leading role in their own learning. The educator's role is essential, as they must plan pedagogical practices that value curiosity, exploration, play, and social interaction. Welcoming, stimulating environments foster children's cognitive, emotional, and social development. Play-based activities, stories, games, and hands-on experiences help ensure that learning is meaningful and relevant. Furthermore, respecting each child's pace and individuality is fundamental to

ensuring effective learning. Thus, meaningful learning promotes holistic development, making the educational process more enjoyable, efficient, and aligned with the needs of childhood.

Keywords: Pedagogical Approach; Learning; Children; World of Childhood.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a base do desenvolvimento humano, sendo um período fundamental para a construção de conhecimentos, habilidades e valores. Nesse contexto, a aprendizagem significativa ganha destaque, pois propõe que a criança aprenda de forma ativa, relacionando novos conteúdos às suas experiências prévias.

Assim, o processo educativo torna-se mais dinâmico, envolvente e alinhado às necessidades próprias da infância.

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: como promover a aprendizagem significativa na educação infantil de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças? Essa questão reflete a necessidade de compreender práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil, a ludicidade e as interações sociais no ambiente escolar.

A relevância deste estudo está na importância de repensar as metodologias aplicadas na educação infantil, considerando que práticas tradicionais, centradas apenas na transmissão de conteúdos, podem não atender às demandas contemporâneas da educação.

Dessa forma, discutir estratégias que favoreçam uma aprendizagem com sentido torna-se essencial para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Além disso, compreender a aprendizagem significativa contribui para a valorização do papel do educador como mediador do conhecimento.

O professor deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a atuar como facilitador, criando situações que estimulem a curiosidade, a investigação e a construção do saber pelas crianças.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da aprendizagem significativa na educação infantil, destacando práticas pedagógicas que favoreçam esse processo. Busca-se, assim, contribuir para a melhoria das práticas educativas e para a promoção de um ensino mais efetivo, humanizado e centrado no desenvolvimento integral da criança.

FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem significativa, conceito desenvolvido por David Ausubel, baseia-se na ideia de que o conhecimento é construído a partir da relação entre novas informações e os saberes prévios do indivíduo.

Na educação infantil, esse processo torna-se essencial, pois as crianças estão em constante descoberta do mundo ao seu redor (AUSUBEL, 2003). Dessa forma, o ensino precisa considerar a bagagem cultural e as experiências que cada criança já possui.

Nesse contexto, a criança assume um papel ativo na construção do conhecimento, deixando de ser um sujeito passivo no processo educativo. A aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo apresentado faz sentido para o aluno, sendo incorporado de maneira consciente e estruturada. Isso contribui para a retenção do conhecimento e para o desenvolvimento da autonomia desde a primeira infância.

Para que esse tipo de aprendizagem aconteça, é necessário que o educador organize os conteúdos de forma lógica e acessível, favorecendo conexões com o cotidiano das crianças. Assim, o ensino deixa de ser mecânico e passa a ser compreensivo, promovendo maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas (AUSUBEL, 2003).

Além disso, o ambiente escolar deve ser planejado para estimular a curiosidade e a interação. Espaços ricos em estímulos, materiais diversificados e propostas lúdicas são fundamentais para despertar o interesse da criança e facilitar o processo de aprendizagem significativa. O brincar, nesse sentido, torna-se uma ferramenta importante de construção do conhecimento.

Portanto, compreender os fundamentos da aprendizagem significativa é essencial para a prática pedagógica na educação infantil. Ao valorizar os conhecimentos prévios e promover experiências com sentido, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de construir novos saberes ao longo da vida.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O brincar é considerado uma das principais formas de aprendizagem na Educação Infantil. Por meio das brincadeiras, a criança explora o ambiente, estabelece relações sociais, experimenta diferentes papéis e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. O brincar não representa apenas um momento de lazer, mas uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento infantil.

Quando a escola utiliza atividades lúdicas contextualizadas com a realidade das crianças, cria condições favoráveis para a aprendizagem significativa. Durante as brincadeiras, as crianças mobilizam conhecimentos já adquiridos e os articulam com novas descobertas, produzindo aprendizagens mais profundas e duradouras.

Além de favorecer a construção do conhecimento, o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Ao participar de jogos, dramatizações e atividades coletivas, a criança aprende a resolver problemas, desenvolver a criatividade, expressar sentimentos e interagir com os colegas de forma cooperativa.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois integra imaginação, aprendizagem e construção da identidade. Dessa forma, as práticas pedagógicas que valorizam o lúdico contribuem significativamente para uma educação mais humanizada e significativa na infância.

O EDUCADOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O educador exerce uma função central no desenvolvimento da aprendizagem significativa na educação infantil. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor um mediador essencial nesse processo. Ele é responsável por criar situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais das crianças.

Nesse sentido, o professor deve atuar de forma intencional, planejando práticas que incentivem a participação ativa dos alunos. Ao propor atividades que envolvam diálogo, cooperação e exploração, o educador contribui para a construção coletiva do conhecimento. A mediação pedagógica permite que a criança avance além de suas capacidades iniciais, alcançando novos níveis de aprendizagem.

As práticas pedagógicas devem considerar a chamada “zona de desenvolvimento proximal”, conceito que evidencia a importância da interação no aprendizado. Quando o professor oferece suporte adequado, a criança consegue realizar tarefas que inicialmente não conseguiria sozinha, ampliando suas competências (VYGOTSKY, 1998).

É fundamental que o educador valorize o brincar como estratégia de ensino. Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, ao mesmo tempo em que constroem conhecimentos de maneira espontânea e prazerosa. O lúdico, portanto, deve estar presente no planejamento pedagógico.

Dessa forma, o papel do educador vai além da transmissão de conteúdos. Ele atua como facilitador do processo de aprendizagem, promovendo experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Sua atuação consciente e planejada é determinante para a qualidade da educação infantil.

ESTRATÉGIAS E CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A utilização de estratégias pedagógicas adequadas é fundamental para promover a aprendizagem significativa na educação infantil. Jean Piaget (1999) destaca que a criança aprende por meio da ação e da interação com o meio, construindo conhecimentos a partir de suas experiências. Dessa forma, o ensino deve priorizar atividades práticas e exploratórias.

Entre as estratégias mais eficazes estão os jogos, as histórias, as atividades lúdicas e as experiências concretas. Esses recursos tornam o aprendizado mais atrativo e facilitam a compreensão dos conteúdos. Ao participar dessas atividades, a criança desenvolve o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas (PIAGET, 1999).

Outro aspecto importante é o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança. Cada aluno possui um tempo próprio para assimilar conhecimentos, e o educador deve considerar essa individualidade ao planejar suas ações pedagógicas. Isso contribui para um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

A aprendizagem significativa também favorece o desenvolvimento emocional e social das crianças. Ao interagir com os colegas e participar de atividades coletivas, elas aprendem a compartilhar, respeitar regras e lidar com diferentes situações. Essas experiências são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

As contribuições da aprendizagem significativa são amplas e impactam todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Ao promover um ensino com sentido, a escola contribui para a formação integral da criança, preparando-a para enfrentar desafios e construir conhecimentos ao longo de sua vida.

INTERAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA INFÂNCIA

A interação social desempenha papel central no processo de aprendizagem das crianças. Desde os primeiros anos de vida, o desenvolvimento ocorre por meio das relações estabelecidas com adultos e com outras crianças. Essas interações permitem a troca de experiências, a construção de significados e a ampliação das formas de compreender o mundo.

Na Educação Infantil, ambientes que favorecem o diálogo, a cooperação e a participação ativa das crianças contribuem para a construção de conhecimentos significativos. As experiências compartilhadas em sala de aula possibilitam que os estudantes aprendam não apenas conteúdos, mas também valores, atitudes e formas de convivência social.

O professor atua como mediador desse processo, organizando situações de aprendizagem que estimulem a interação entre as crianças e promovam desafios adequados ao seu desenvolvimento. Por meio dessa mediação, a criança amplia gradativamente suas capacidades cognitivas, sociais e linguísticas.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo. Sua teoria destaca que a aprendizagem é impulsionada pelas relações sociais e pelo processo de mediação. Assim, a construção do conhecimento na Educação Infantil torna-se mais significativa quando ocorre em ambientes ricos em interações e experiências coletivas.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa na Educação Infantil não ocorre de maneira espontânea, mas depende da ação intencional do professor como mediador do processo educativo. Cabe ao docente organizar experiências, selecionar recursos pedagógicos e criar situações de aprendizagem que permitam às crianças relacionar os novos conhecimentos às suas vivências e conhecimentos anteriores. Nessa perspectiva, ensinar significa promover condições favoráveis para que a criança construa significados sobre aquilo que aprende.

O professor da Educação Infantil precisa observar atentamente as manifestações, curiosidades e interesses das crianças, transformando esses elementos em oportunidades pedagógicas. Ao considerar

a realidade dos alunos como ponto de partida para o planejamento, o educador fortalece o vínculo entre escola e cotidiano, favorecendo aprendizagens mais relevantes e duradouras.

A mediação docente também envolve o estímulo à investigação, à experimentação e à resolução de problemas. Ao propor desafios adequados à faixa etária, o professor amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, incentivando a criança a pensar, questionar, comparar e construir hipóteses sobre o mundo que a cerca. Dessa forma, o conhecimento torna-se resultado da participação ativa da criança no processo educativo.

Segundo Paulo Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Essa concepção reforça a importância de um professor que atua como facilitador da aprendizagem, promovendo autonomia, diálogo e participação ativa das crianças em seu processo de desenvolvimento.

EXPERIÊNCIAS, AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem significativa está profundamente relacionada às experiências vividas pelas crianças e às relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar. Na Educação Infantil, aprender envolve muito mais do que adquirir conhecimentos acadêmicos; significa desenvolver capacidades emocionais, sociais, cognitivas e motoras de forma integrada. Nesse sentido, a afetividade assume papel fundamental na construção do conhecimento.

Quando a criança se sente acolhida, respeitada e valorizada em suas singularidades, ela desenvolve maior confiança para explorar o ambiente, expressar ideias e participar das atividades propostas. As relações positivas entre professor e aluno fortalecem o sentimento de pertencimento e contribuem para a formação de uma imagem positiva de si mesma como aprendiz.

As experiências concretas e contextualizadas também favorecem a aprendizagem significativa. Atividades que envolvem a observação da natureza, projetos investigativos, contação de histórias, exploração de materiais diversos e vivências culturais permitem que as crianças estabeleçam conexões entre os conteúdos escolares e sua realidade. Essas experiências ampliam a compreensão do mundo e fortalecem o desenvolvimento integral.

De acordo com Henri Wallon (2007), a afetividade e a cognição são dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Para o autor, as emoções influenciam diretamente a aprendizagem e a construção da personalidade, tornando indispensável a criação de ambientes educativos acolhedores, participativos e capazes de promover aprendizagens significativas desde a primeira infância.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano, período em que a criança constrói conhecimentos, desenvolve habilidades e estabelece as primeiras relações sociais fora do ambiente familiar. Nesse contexto, a participação da família torna-se um

elemento indispensável para a promoção da aprendizagem significativa, uma vez que a formação da criança é resultado da interação entre os diferentes espaços educativos que ela frequenta.

A parceria entre família e escola fortalece o processo de construção do conhecimento ao favorecer a continuidade das experiências vivenciadas pela criança. Quando os responsáveis acompanham a vida escolar, participam de reuniões, dialogam com os professores e demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas, contribuem para que a criança atribua maior significado às aprendizagens realizadas no ambiente escolar.

Os aspectos pedagógicos, o envolvimento familiar promove segurança emocional e fortalece o desenvolvimento da autoestima infantil. Crianças que percebem a valorização da escola por parte de suas famílias tendem a demonstrar maior interesse pelas atividades propostas, ampliando sua participação e seu engajamento nos processos de aprendizagem. Dessa forma, a construção do conhecimento ocorre de maneira mais integrada e contextualizada.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento da criança acontece por meio das interações estabelecidas nos diferentes ambientes em que ela está inserida, especialmente na família e na escola. Para o autor, quanto maior for a articulação entre esses contextos, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento integral e de construção de aprendizagens significativas ao longo da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem significativa na educação infantil revela-se como uma abordagem essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois

valoriza suas experiências, interesses e conhecimentos prévios. Ao promover um ensino com sentido, essa perspectiva contribui para a construção de aprendizagens mais duradouras e relevantes.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o papel do educador é fundamental nesse processo. Sua atuação como mediador, aliada a práticas pedagógicas planejadas e contextualizadas, possibilita a criação de ambientes que estimulam a curiosidade, a participação e a autonomia infantil.

Além disso, as estratégias utilizadas no cotidiano escolar, como o brincar, a interação e as atividades lúdicas, tornam o aprendizado mais envolvente e significativo. Essas práticas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos sociais e emocionais das crianças.

Outro ponto importante refere-se ao respeito às individualidades e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, garantindo uma educação mais inclusiva e humanizada. Esse cuidado fortalece o vínculo entre educador e criança, tornando o processo educativo mais acolhedor e eficaz.

Dessa forma, conclui-se que investir na aprendizagem significativa é essencial para a qualidade da educação infantil, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de aprender continuamente ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, David Paul. Educational Psychology: **A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

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

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e Aprendizagem**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

ACTIVE METHODOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE LEARNING OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE SCHOOL CONTEXT



GLÁUCIA GOUVÊA COELHO

Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Guarulhos 2006; com extensão Prevenção do uso de Drogas para educadores de escola pública, pela Universidade de Brasília 2010; Pós-graduada em Psicopedagogia pela FALC 2018; Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho 2020; Especialista em educação especial com ênfase no atendimento educacional especializado (AEE) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP 2026; Professora de ensino fundamental II - Ciências na EE Professor João Cavaleiro Salém e professora de educação infantil na CEI Vila Santa Inês.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a utilização de abordagens pedagógicas ativas na aprendizagem de alunos com deficiência, buscando promover práticas de ensino mais inclusivas, adequadas às suas necessidades e capazes de atender e favorecer o desenvolvimento da autonomia. O trabalho caracteriza-se como de natureza qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, com base em análise documental e registro do estágio supervisionado, configurando-se como um estudo teórico-analítico, articulado a uma análise reflexiva das experiências vivenciadas no estágio supervisionado. Nessas abordagens, os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo educativo, construindo conhecimento de forma significativa, em contraste com o modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdo. Fundamenta-se em produções acadêmicas, legislações e documentos institucionais relacionados à educação inclusiva, e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise desenvolvida neste trabalho consiste em dados provenientes exclusivamente do estágio supervisionado, e em uma reflexão crítica a partir da literatura consultada, buscando compreender os benefícios das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Os resultados evidenciam que a adoção dessas práticas favorece o engajamento, amplia a participação dos alunos com deficiência e contribuem para o desenvolvimento de habilidades como autonomia, interação social

e protagonismo. Conclui-se que tais estratégias, quando associada a uma mediação docente intencional e planejada, fortalecem a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e alinhadas ao princípio da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Metodologias Ativas; Alunos com Deficiência; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to analyze the use of active pedagogical approaches in the learning process of students with disabilities, seeking to promote more inclusive teaching practices that are tailored to their needs and capable of fostering the development of autonomy. The work is qualitative in nature and descriptive-reflective in character, based on document analysis and records from a supervised internship; it constitutes a theoretical-analytical study linked to a reflective analysis of experiences gained during the internship. In these approaches, students are encouraged to participate actively in the educational process, constructing knowledge meaningfully, in contrast to the traditional model centered on content transmission. The study is grounded in academic literature, legislation, and institutional documents related to inclusive education and Specialized Educational Services (AEE). The analysis presented here draws on data derived exclusively from the supervised internship and on critical reflection based on the consulted literature, aiming to understand the benefits of active methodologies in the teaching-learning process for students with disabilities. The results demonstrate that adopting these practices fosters engagement, expands the participation of students with disabilities, and contributes to the development of skills such as autonomy, social interaction, and agency. It is concluded that such strategies, when combined with intentional and planned teacher mediation, strengthen the construction of pedagogical practices that are more equitable and aligned with the principles of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education; Active Methodologies; Students with Disabilities; Learning.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de investigação baseado no estágio, a análise das práticas pedagógicas fundamentadas nas metodologias ativas e sua contribuição para a inclusão de alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Parte-se da compreensão de que a educação inclusiva, consolidada como princípio das políticas educacionais contemporâneas, não se limita ao acesso à escola, mas exige a organização de condições pedagógicas que assegurem participação, aprendizagem significativa e pertencimento.

No campo educacional, já se reconhece que práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos mostram-se insuficientes para atender à diversidade presente nas salas de aula. Estudos teóricos apontam que as metodologias ativas favorecem maior envolvimento discente, ao reposicionarem o estudante como sujeito ativo da construção do conhecimento e ao atribuírem ao professor o papel de mediador intencional das aprendizagens. Entretanto, ainda se observam lacunas entre os referenciais teóricos e a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à articulação entre o planejamento pedagógico, o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as estratégias efetivamente adotadas em sala de aula.

Nesse sentido, a adoção de abordagens pedagógicas ativas configura-se como uma alternativa promissora para promover a participação efetiva dos alunos com deficiência, favorecendo a eliminação e a superação de barreiras, bem como a construção colaborativa do conhecimento. Em contraste com o ensino tradicional, tais estratégias centradas no estudante reposicionam o discente como protagonista de seu processo de aprendizagem e redefinem o papel do docente como mediador e facilitador do

processo educativo. Ao privilegiar experiências interativas e dinâmicas, essas práticas educacionais inovadoras contribuem para a constituição de um ensino mais significativo, envolvente e inclusivo.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível compreender de que maneira essas dinâmicas de aprendizagem ativa podem favorecer a inclusão efetiva de alunos com deficiência, considerando que sua implementação requer sensibilidade, planejamento e adequação às especificidades de cada contexto. Tal reflexão amplia o entendimento acerca do perfil de escola e de professor demandados na contemporaneidade — uma instituição que valoriza a diversidade e um educador apto a promover o aprendizado por meio de práticas inovadoras, críticas e humanizadoras.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que modo essas estratégias pedagógicas participativas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, de modo a promover a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar?

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de qualificação das práticas docentes frente à crescente heterogeneidade presente nas instituições escolares, contribuindo, assim, para o fortalecimento dos princípios da educação inclusiva.

Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo analisar, descrever e interpretar como essas abordagens pedagógicas inovadoras podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão de alunos com deficiência. Busca-se, ainda, identificar demandas, discutir possibilidades de intervenção e refletir sobre ações que fortaleçam a articulação entre planejamento, mediação docente e participação discente, colaborando para o aprimoramento das práticas pedagógicas, do ambiente escolar e da formação docente, reafirmando o compromisso com uma educação mais equitativa, inclusiva e humanizadora.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar de que forma as metodologias ativas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e para a inclusão de alunos com deficiência. De modo específico, busca examinar as principais abordagens pedagógicas ativas aplicáveis à educação inclusiva e seus fundamentos teóricos, bem como analisar como essas estratégias centradas no aluno favorecem a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, considerando o papel mediador do professor, em consonância com as ações pedagógicas registradas no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e no Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O PAPEL DO PROFESSOR NA ESDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Atualmente, o papel do professor vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Cabe a ele integrar as novas tecnologias ao processo educativo, utilizando-as como ferramentas que facilitam e tornam a aprendizagem mais dinâmica, significativa e envolvente para os alunos. Além disso, espera-se que o educador estimule a reflexão, promova o pensamento crítico e favoreça a interação como caminho essencial para a construção do conhecimento.

Nóvoa (1995), afirma que:

A docência, ao longo dos séculos, foi se delineando e se estruturando como profissão, na medida em que ia sendo definido a quem competia a função de educar. Essa atribuição, por volta do século XVI, estava a cargo da Igreja, tendo algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal. Nesse sentido, uma gama de elementos foi sendo incorporada ao trabalho docente: currículo, técnicas pedagógicas, habilitação; sendo cada vez mais requisitado que o professor se tornasse um especialista. Foram implementadas regulamentações da profissão pelo Estado, tendo a licença para ensinar concedida a indivíduos que dispusessem de alguns requisitos e que prestassem exame ou concurso.

Diante desse percurso histórico e das transformações no papel docente, evidencia-se a necessidade de uma atuação cada vez mais reflexiva, crítica e alinhada às demandas contemporâneas da educação. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como essas mudanças se articulam com práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos e favoreçam a inclusão. Assim, a próxima seção abordará os fundamentos e as contribuições dessas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na educação inclusiva.

METODOLOGIA ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APREDIZAGEM

Ao longo do tempo, observa-se um declínio progressivo do modelo tradicional de educação, caracterizado por práticas mecânicas, rígidas e centradas na figura do professor, muitas vezes distantes das demandas e da realidade que se estende para além da sala de aula.

A distinção fundamental entre o ensino tradicional e as abordagens pedagógicas ativas está na postura assumida pelo estudante: enquanto, no primeiro, ele ocupa um papel predominantemente passivo, nessas estratégias centradas no aluno passa a envolver-se de maneira consciente e participativa no próprio processo de aprendizagem.

As práticas de aprendizagem ativa contrapõem-se ao modelo tradicional de ensino, caracterizado por procedimentos homogêneos de avaliação e por reduzida consideração às singularidades e potencialidades dos estudantes. Nesse formato mais convencional, observa-se a tendência à padronização dos resultados e à centralização do processo na exposição do professor, o que pode gerar desmotivação, passividade e, em alguns casos, dificuldades no processo de aprendizagem. Em contraste, tais abordagens participativas buscam valorizar as diferenças individuais, promover maior engajamento e favorecer a participação significativa dos alunos.

A utilização dessas estratégias pedagógicas inovadoras torna o ensino mais dinâmico, colaborativo e estimulante, favorecendo o engajamento e a autonomia discente. Ao promover experiências de aprendizagem significativas, esse conjunto de práticas extrapola o ambiente escolar e dialoga diretamente com situações da vida cotidiana.

Assim, a adoção das metodologias ativas configura-se como um recurso potente para tornar o processo educativo mais relevante e alinhado às necessidades contemporâneas dos alunos. Vale destacar que tais propostas ganharam força a partir da década de 1980, surgindo como alternativa ao modelo de aprendizagem passiva, no qual predominava a exposição oral do professor como principal — e muitas vezes única — estratégia didática (MOTA; WERNER, 2018, p. 263).

METODOLOGIA ATIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE.

A atuação do professor é marcada pelos desafios próprios da profissão, pela dinâmica cotidiana do ensino e pelas interações constantes com os alunos e a comunidade escolar. Inserido em um contexto que envolve tanto o desenvolvimento educacional quanto o social, o docente frequentemente precisa assumir o papel de mediador diante das limitações, demandas e complexidades que surgem no ambiente escolar. Quando o foco se volta para a educação inclusiva, esse papel de mediação torna-se ainda mais crucial, exigindo que o professor não apenas conheça as metodologias ativas, mas saiba adaptá-las às diferentes necessidades educacionais dos alunos. As metodologias ativas constituem abordagens pedagógicas centradas no protagonismo do estudante, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento. Segundo Bacich e Moran (2018), essas metodologias deslocam o foco do ensino tradicional para práticas em que o aluno assume papel ativo, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e colaboração.

Nesse contexto, estratégias como aprendizagem baseada em projetos (Project Based Learning – PBL), sala de aula invertida e ensino híbrido possibilitam maior engajamento dos estudantes, ao integrarem teoria e prática. Conforme Moran (2018), aprender ativamente implica experimentar, investigar e resolver problemas reais, tornando o processo mais significativo. Além disso, favorecem a personalização do ensino, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem distintos, o que se torna especialmente relevante em contextos educacionais heterogêneos.

De acordo com Gardner (1995), as metodologias ativas permitem que os alunos se envolvam em projetos que têm significado para eles, ao trabalharem com habilidades e conhecimentos fundamentais. Em sua obra, o autor apresenta uma concepção ampla das capacidades humanas, reconhecendo a existência de múltiplas formas de inteligência. Ele ressalta que cada indivíduo possui seu próprio ritmo de aprendizagem e diferentes potencialidades, que devem ser identificadas, valorizadas e estimuladas. Esta perspectiva é fundamental para a educação inclusiva, pois rejeita a ideia de um único caminho ou estilo de aprendizagem válido.

Nesse cenário, as abordagens pedagógicas ativas promovem uma transformação significativa nos processos educacionais, deslocando o protagonismo do professor para o aluno e rompendo com os modelos tradicionais de ensino, ao favorecer práticas que tornam a aprendizagem mais autônoma, participativa e significativa. No contexto da inclusão, essa mudança de paradigma revela-se ainda mais potente, pois permite que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenham suas formas singulares de aprender reconhecidas e valorizadas.

Para o aluno com deficiência, essa mediação ganha contornos específicos, pois o docente precisa planejar ações que viabilizem sua participação ativa, considerando, por exemplo, a necessidade de recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares ou diferentes formas de comunicação.

Nesse contexto, tais práticas pedagógicas inovadoras apresentam benefícios significativos para o desenvolvimento acadêmico e pessoal de todos os estudantes, com potencial ainda maior para aqueles que historicamente enfrentam barreiras à aprendizagem. Entre esses benefícios, destaca-se o aumento da motivação, decorrente da participação ativa e do protagonismo discente. Além disso, favorecem uma aprendizagem significativa, ao possibilitarem a articulação entre teoria e prática por meio de atividades investigativas e resolução de problemas.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, trabalho em equipe, liderança, comunicação e capacidade de enfrentar desafios concretos da realidade. Essas abordagens participativas também contribuem para o fortalecimento da autonomia e da responsabilidade, uma vez que os alunos passam a assumir maior controle sobre seu percurso formativo. Para estudantes com deficiência, o desenvolvimento da autonomia constitui um objetivo central, e estratégias como a aprendizagem baseada em projetos ou o estudo de caso podem ser importantes aliadas nesse processo.

Ademais, o envolvimento direto nas atividades tende a ampliar a memorização e a retenção dos conteúdos, superando a lógica da recepção passiva de informações. A educação inclusiva tem como princípio garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. De acordo com Mendes (2010), a inclusão escolar exige não apenas a presença do aluno com deficiência na escola regular, mas a adaptação das práticas pedagógicas às suas necessidades.

Nesse sentido, a perspectiva inclusiva demanda mudanças estruturais e metodológicas, considerando a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Para Souza e Nunes (2025), a inclusão efetiva ocorre quando o ensino é planejado de forma acessível, utilizando recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos. Assim, a educação inclusiva ultrapassa a ideia de integração e se consolida como um modelo que valoriza a equidade e a diversidade no ambiente escolar.

A personalização do ensino, um dos pilares dessas práticas, também constitui um princípio estruturante da educação inclusiva, que busca garantir a equidade e o direito à aprendizagem para todos.

Essas dinâmicas de aprendizagem ativa destacam-se por promoverem um processo formativo mais dinâmico, participativo e significativo, possibilitando que os estudantes não apenas assimilem conteúdos, mas também os compreendam de forma contextualizada e os apliquem em diferentes situações. Ao favorecerem a interação, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, contribuem para uma formação mais efetiva e alinhada às demandas contemporâneas.

Nesse sentido, a BNCC enfatiza a formação integral do estudante e ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a construção do conhecimento de maneira autônoma e significativa. As metodologias ativas são, portanto, reconhecidas como estratégias coerentes com essa perspectiva, ao deslocarem o foco do ensino centrado na exposição do professor para uma proposta que posiciona o aluno como sujeito central e participante ativo do próprio processo de aprendizagem.

A produção de materiais voltados à educação inclusiva gera impactos positivos que extrapolam o público com deficiência, pois contribui também para o desenvolvimento emocional e social de todos os estudantes. Ao favorecer a convivência entre alunos com e sem deficiência, a educação inclusiva possibilita aprendizagens mútuas e o fortalecimento de valores como empatia, respeito e colaboração. De acordo com Mantoan (2015), trata-se de promover uma cidadania global, plena e livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças como parte fundamental da vida em sociedade.

A articulação entre propostas pedagógicas ativas e educação inclusiva tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência. Segundo Souza et al. (2024), o uso dessas metodologias contribui para a participação ativa dos alunos, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Nesse contexto, práticas como aprendizagem colaborativa, gamificação e uso de tecnologias digitais possibilitam a adaptação do ensino às diferentes necessidades educacionais. Conforme Xavier e Ghisi (2025), as metodologias ativas ampliam as possibilidades de inclusão ao favorecerem a interação, a autonomia e o engajamento dos estudantes. Além disso, o uso de tecnologias assistivas, aliado às metodologias ativas, potencializa a acessibilidade e a aprendizagem. Para Souza e Nunes (2025), a integração entre recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas inovadoras contribui significativamente para a efetivação da inclusão escolar.

Dessa forma, as metodologias ativas se configuram como ferramentas fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e significativa.

Para a construção do referencial teórico, foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritivo-reflexiva, baseada em observação de estágio, e foram consultadas obras de autores reconhecidos na área, como Berbel (2011), Gardner (1995), Mantoan (2015), entre outros, cujas contribuições possibilitam compreender as bases conceituais e pedagógicas relacionadas ao tema.

Articulação com os dados provenientes exclusivamente do estágio supervisionado, a fim de estabelecer um diálogo entre a fundamentação teórica e o contexto educacional concreto, este trabalho incorpora a análise de situações observadas durante o estágio supervisionado.

O presente estudo insere-se no contexto da educação básica, mais especificamente no âmbito do Ensino Fundamental da rede pública estadual. A pesquisa tem como foco a análise de práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase na utilização de metodologias ativas, articulando os pressupostos teóricos com a realidade observada durante o estágio supervisionado. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva e reflexiva. A investigação fundamenta-se na análise de produções acadêmicas, legislações educacionais e referenciais teóricos que discutem as

metodologias ativas e a educação inclusiva, em diálogo com observações e experiências realizadas no contexto do estágio supervisionado.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, pertencente a uma escola da rede estadual de ensino. Participaram do contexto investigado os estudantes da turma, com destaque para um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma aluna com deficiência intelectual. Ressalta-se que, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, as identidades dos participantes foram preservadas, não sendo divulgadas quaisquer informações que permitam sua identificação. Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram:

- o diário de campo, destinado ao registro sistemático das observações realizadas durante o estágio supervisionado;
- a observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula;
- o registro das estratégias didáticas adotadas pelo professor regente, incluindo as adaptações realizadas para promover a acessibilidade e a participação dos alunos.

A observação enquanto instrumento metodológico possibilita a compreensão do fenômeno educativo em seu contexto natural, permitindo ao pesquisador captar aspectos que nem sempre são evidentes em outras formas de coleta de dados.

A coleta de dados ocorreu por meio de observações sistemáticas realizadas ao longo do período de estágio supervisionado. Durante esse processo, foram analisadas situações pedagógicas concretas, com atenção especial às estratégias de ensino empregadas, ao nível de participação e envolvimento dos alunos — especialmente aqueles com deficiência — e às adaptações implementadas com vistas à inclusão.

A seleção dos dados baseou-se na relevância das situações observadas, priorizando episódios que evidenciassem a articulação entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica no contexto escolar inclusivo. Tal perspectiva dialoga com a concepção de aprendizagem significativa, que considera as experiências vividas pelos estudantes como elementos centrais no processo educativo (GARDNER, 1995). A análise dos dados foi conduzida sob uma abordagem qualitativa, fundamentada na articulação entre os registros empíricos e o referencial teórico adotado. Para a construção desse referencial, foram consultadas obras de autores reconhecidos na área da educação, cujas contribuições subsidiam a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas e das metodologias ativas.

A análise buscou identificar de que forma os pressupostos teóricos se concretizam no cotidiano escolar, possibilitando uma reflexão crítica acerca da efetividade das práticas observadas, dos processos de inclusão e dos desafios inerentes à atuação docente.

Nessa direção, entende-se que a educação inclusiva requer a reorganização das práticas pedagógicas, de modo a atender às diferentes necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa para todos (MANTOAN, 2015). Além disso, o reconhecimento das múltiplas inteligências reforça a necessidade de diversificação das estratégias de ensino, considerando as potencialidades individuais dos estudantes (GARDNER, 1995).

A experiência vivenciada durante o estágio permitiu observar, na prática, desafios e possibilidades que nem sempre são evidenciados na literatura, evidenciando a complexidade do processo educativo e a necessidade constante de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

A análise das situações observadas durante o estágio evidencia que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), quando associada a uma mediação pedagógica intencional, pode favorecer a participação de estudantes com deficiência no contexto da educação inclusiva. O projeto interdisciplinar

“Alimentos e Cultura” constituiu um cenário propício para observar a relação entre metodologias ativas e inclusão, ao demandar pesquisa, colaboração e protagonismo discente.

No caso específico do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificaram-se, inicialmente, barreiras relacionadas à interação social e à participação em atividades coletivas. A intervenção do professor, ao propor uma função adaptada às necessidades do aluno, centrada no uso de recursos visuais, evidenciou a importância da flexibilização das estratégias pedagógicas como mecanismo de promoção da inclusão.

Tal encaminhamento demonstra que a efetividade das metodologias ativas não reside exclusivamente em sua aplicação, mas na capacidade do docente de adequá-las às singularidades dos estudantes. Ao possibilitar uma forma de participação compatível com o perfil do aluno, a prática pedagógica contribuiu para o aumento do engajamento e da autonomia, corroborando a perspectiva de Gardner (1995), acerca da valorização das diferentes formas de aprendizagem.

Ademais, a situação analisada revela impactos que extrapolam o desenvolvimento individual, ao favorecer dinâmicas colaborativas no grupo. A valorização da participação do estudante pelos colegas indica a construção de um ambiente mais inclusivo, pautado no respeito às diferenças e na cooperação, em consonância com os princípios defendidos por Mantoan (2015).

Dessa forma, a experiência observada permite compreender que a articulação entre metodologias ativas e práticas pedagógicas inclusivas depende, fundamentalmente, da intencionalidade docente e da adoção de estratégias que garantam condições reais de participação para todos os alunos.

A experiência observada evidencia que as metodologias ativas, como a ABP, possuem um grande potencial para a educação inclusiva, mas não operam por si mesmas. Conforme destacado na literatura, **Nóvoa (1995)** o papel do professor como mediador e planejador é determinante.

Neste caso, a prática do professor em adaptar a atividade, oferecendo diferentes formas de participação e utilizando recursos visuais, foi o que efetivamente tornou a metodologia ativa acessível. A simples adoção de um projeto sem esse planejamento cuidadoso poderia ter excluído o aluno com TEA, aprofundando as barreiras à sua aprendizagem.

Além dessa experiência, outras situações observadas indicam padrões semelhantes de mediação pedagógica, reforçando que a inclusão depende, sobretudo, da intencionalidade docente e da capacidade de adaptação às necessidades dos estudantes.

Assim, a análise da prática demonstra que a efetividade das metodologias ativas na perspectiva inclusiva reside menos na metodologia em si e mais na intencionalidade pedagógica e na capacidade do professor de criar estratégias personalizadas que garantam o protagonismo de todos os alunos, em conformidade com os princípios de equidade e acessibilidade.

As metodologias ativas ressaltam propostas pedagógicas que valorizam a exploração, a escolha de materiais e a interação entre pares, tendendo a estimular maior envolvimento de alunos com deficiência no processo de aprendizagem. A participação ativa, nesse contexto, amplia as oportunidades de interação e fortalece o sentimento de pertencimento ao grupo.

Quanto à autonomia e à iniciativa, de acordo com a revisão literária, pesquisas na área da educação destacam a relevância da mediação docente planejada de forma intencional e flexível, considerando as necessidades e potencialidades de cada aluno.

No que se refere à mediação pedagógica, a experiência observada aponta que a efetivação da inclusão não depende apenas da adoção de metodologias ativas, mas também da forma como o professor organiza o ambiente educativo, propõe desafios e realiza intervenções pedagógicas sensíveis às necessidades dos estudantes. Assim, a intencionalidade pedagógica assume papel central na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. A educação inclusiva busca garantir o acesso

e a permanência de todos os alunos no ambiente escolar, respeitando suas diferenças (MANTOAN, 2015).

Os estudos também mencionam desafios relacionados à implementação dessas práticas, entre eles a necessidade de planejamento contínuo, formação docente específica e adequação de recursos pedagógicos. Tais aspectos indicam que a adoção de metodologias ativas requer reflexão permanente e compromisso institucional com a construção de práticas educacionais inclusivas.

Os referenciais analisados evidenciam que as metodologias ativas, quando articuladas a uma perspectiva inclusiva, podem favorecer a ampliação das oportunidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento de alunos com deficiência.

A análise dos dados coletados durante o estágio, aliada à fundamentação teórica, permitiu identificar pontos de convergência e desafios na aplicação prática das aprendizagens participativas ativas no contexto da educação inclusiva.

Exemplo de aplicação: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a participação de alunos com deficiência.

Durante o estágio, foi possível acompanhar o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar intitulado “Alimentos e Cultura”, desenvolvido ao longo de quatro semanas. O projeto, que envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e História, tinha como objetivo que os alunos pesquisassem a origem de diferentes alimentos e suas relações com a cultura local.

A ABP coloca o aluno no centro da aprendizagem, promovendo autonomia, trabalho em equipe e a articulação entre teoria e prática. A BNCC reforça o desenvolvimento de competências como pesquisa, investigação e protagonismo.

Prática observada: Um dos alunos da turma, diagnosticado com TEA (Transtorno do Espectro Autista), apresentava inicialmente dificuldade para trabalhar em grupo e se comunicar com os colegas. O professor, atuando como mediador, organizou os grupos de forma estratégica e, em vez de exigir que o aluno participasse oralmente das discussões iniciais, ofereceu a ele a função de “pesquisador visual”. Sua tarefa era encontrar imagens dos alimentos pesquisados e organizá-las em um mural. A partir dessa função, que respeitou sua necessidade de uma entrada mais concreta e menos abstrata no tema, o aluno começou a se engajar. Gradualmente, passou a apontar as imagens para os colegas e, ao final do projeto, apresentou uma parte da pesquisa oralmente com o apoio de um cartaz que ele mesmo ajudou a montar. Essa experiência corrobora a afirmação de Gardner (1995) sobre o respeito aos ritmos e potencialidades individuais e demonstra como a metodologia ativa, quando devidamente adaptada, pode promover a inclusão efetiva, indo além da simples presença física do aluno na sala de aula.

Teoria (MANTOAN, 2015): A autora defende que a educação inclusiva promove aprendizagens mútuas e o fortalecimento de valores como empatia e colaboração.

Prática observada: A estratégia adotada pelo professor não apenas beneficiou o aluno com TEA, mas também impactou positivamente a turma. Os colegas passaram a valorizar a contribuição dele, percebendo que sua forma de participar, embora diferente, era igualmente importante para o sucesso do projeto. Houve um movimento natural de colaboração, onde os alunos buscavam ajuda do colega para encontrar informações visuais, demonstrando na prática os princípios de respeito e cooperação defendidos por Mantoan (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre metodologias ativas e educação inclusiva, buscando articular a fundamentação teórica com a prática observada no contexto escolar. A partir da revisão de literatura, foi possível confirmar o potencial das metodologias ativas para promover

maior engajamento, autonomia e protagonismo discente, aspectos que dialogam fortemente com os princípios da educação inclusiva, que preza pela valorização das diferenças e pela personalização do ensino.

No entanto, a articulação com a experiência de estágio revelou que a aplicação dessas metodologias no cotidiano escolar não é um processo automático ou isento de desafios. A análise da prática evidenciou que, para que as metodologias ativas cumpram seu papel inclusivo, é imprescindível um planejamento cuidadoso e uma mediação intencional por parte do professor. A simples utilização de um projeto, de uma sala de aula invertida ou de uma aprendizagem baseada em problemas, sem as devidas adaptações curriculares, de recursos e de estratégias de comunicação, pode não apenas falhar em promover a inclusão, mas também acabar por criar barreiras para alunos com deficiência.

A experiência acompanhada demonstrou que o sucesso da inclusão por meio de metodologias ativas está diretamente ligado à postura do professor como designer de experiências de aprendizagem. Esse profissional precisa ir além do conhecimento teórico sobre as metodologias, desenvolvendo competências para analisar as necessidades de seus alunos, flexibilizar procedimentos e criar múltiplas possibilidades de participação e expressão. A prática bem-sucedida do professor regente, que adaptou a Aprendizagem Baseada em Projetos para incluir um aluno com TEA, serviu como um exemplo concreto de como a teoria pode ser transposta para a realidade.

Portanto, este trabalho não apenas reafirma a importância das metodologias ativas como um caminho promissor para a educação contemporânea, mas também ressalta a necessidade de uma formação docente que prepare o professor para ser um agente ativo na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A articulação entre teoria e prática, revelou-se fundamental para uma compreensão mais crítica e realista dos desafios e possibilidades dessa articulação.

Conclui-se, portanto, que a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas exige condições pedagógicas que assegurem participação significativa, autonomia e pertencimento. Nesse contexto, as metodologias ativas revelam-se alinhadas aos princípios da educação inclusiva, contribuindo para a construção de práticas mais equitativas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MACHADO, Andréa B. et al. *Práticas inovadoras em metodologias ativas*. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Rodrigo (org.). *Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas*. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2010.

MOTA, Antônio; WERNER DA ROSA, Cleiton. *Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas*. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, Francisco Jorge de. B. et al. (org.). *Metodologias ativas e tecnologias assistivas no ensino inclusivo*. São Paulo: EBPCA – Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024. DOI: 10.51473/ed.almat.

SOUZA, Ligiane Oliveira da Silva; NUNES, Antonio Vicente. *Tecnologia assistiva e metodologias ativas na perspectiva da educação inclusiva*. [S. l.: s. n.], 2025.

XAVIER, Vanessa da Silva; GHISI, Kátia Maria. *Metodologias ativas na educação inclusiva: desafios e possibilidades*. [S. l.: s. n.], 2025.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

LEARNING ASSESSMENT IN BASIC EDUCATION: PERSPECTIVES FOR MEANINGFUL PEDAGOGICAL PRACTICE



HELENA SILVANIA DE PAULA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Santo Amaro (Unisa) em 2007. Possui mais de 10 anos de experiência na Educação Básica. Atua, atualmente como professora na Educação Infantil na rede pública.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos elementos centrais do processo educativo, desempenhando um papel fundamental na compreensão do desenvolvimento dos alunos e na orientação das práticas pedagógicas. No contexto da educação contemporânea, torna-se necessário superar modelos tradicionais de avaliação, baseados exclusivamente na mensuração de resultados, para adotar abordagens mais formativas, processuais e inclusivas. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem na Educação Básica, destacando suas implicações para a prática docente e para a construção de uma educação mais significativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2005), Libâneo (2004) e Perrenoud (2000), que discutem a avaliação sob uma perspectiva crítica e formativa. Os resultados evidenciam que a avaliação, quando utilizada de forma reflexiva e contínua, contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da aprendizagem significativa dos estudantes. Conclui-se que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico e integrado ao ensino, sendo necessário repensar as práticas avaliativas para promover uma educação mais democrática, inclusiva e centrada no aluno.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Educação Básica; Prática Pedagógica; Avaliação Formativa; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

Learning assessment is a central element of the educational process, playing a fundamental role in understanding student development and guiding pedagogical practices. In the context of contemporary education, it is necessary to move beyond traditional assessment models—based exclusively on measuring results—and adopt approaches that are more formative, process-oriented, and inclusive. Accordingly, this article aims to analyze different conceptions of learning assessment in Basic Education, highlighting their implications for teaching practice and the construction of a more meaningful educational experience. This is a qualitative, bibliographic study grounded in the work of authors such as Luckesi (2011), Hoffmann (2005), Libâneo (2004), and Perrenoud (2000), who discuss assessment from a critical and formative perspective. The results demonstrate that when assessment is employed in a reflective and continuous manner, it fosters the development of student autonomy, critical thinking, and meaningful learning. The study concludes that assessment must be understood as a dynamic process integrated into teaching; consequently, it is necessary to rethink assessment practices to promote an education that is more democratic, inclusive, and student-centered.

Keywords: Learning Assessment; Basic Education; Pedagogical Practice; Formative Assessment; Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos elementos centrais do processo educativo, desempenhando um papel fundamental na organização do ensino e na compreensão do desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar (LUCKESI, 2011). Historicamente, a avaliação esteve associada a práticas classificatórias e seletivas, centradas na verificação de resultados por meio de provas e exames, o que contribuiu para a construção de uma cultura avaliativa excludente, que muitas vezes desconsidera as singularidades dos alunos e suas diferentes formas de aprender.

Diante das transformações sociais, culturais e educacionais que marcam a contemporaneidade, torna-se necessário repensar o papel da avaliação no contexto escolar, superando concepções tradicionais e adotando abordagens mais inclusivas, formativas e processuais (HOFFMANN, 2005). Nesse sentido, a avaliação passa a ser compreendida não apenas como um instrumento de mensuração do conhecimento, mas como um processo contínuo de acompanhamento e intervenção pedagógica, que contribui para a melhoria da aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, a avaliação da aprendizagem deve estar articulada ao processo de ensino, sendo utilizada como um recurso para orientar a prática docente e promover ajustes nas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos (LIBÂNEO, 2004). Essa perspectiva reforça a importância de uma avaliação diagnóstica, capaz de identificar dificuldades e potencialidades, contribuindo para a construção de práticas educativas mais eficazes e significativas.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação formativa, que se destaca como uma abordagem capaz de promover o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos, valorizando o processo de aprendizagem em detrimento dos resultados finais (PERRENOUD, 2000). Essa concepção de avaliação contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ao possibilitar que eles

participem ativamente do processo avaliativo, refletindo sobre suas aprendizagens e identificando estratégias para superar dificuldades.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se fundamental, uma vez que ele é responsável por planejar, executar e analisar as práticas avaliativas, garantindo que elas estejam alinhadas aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos (LUCKESI, 2011). Essa atuação exige uma postura reflexiva e crítica, bem como o domínio de diferentes instrumentos e estratégias avaliativas que possibilitem uma análise mais ampla do processo de aprendizagem.

Entretanto, a implementação de práticas avaliativas mais inovadoras ainda enfrenta desafios significativos, como a resistência à mudança por parte de alguns professores, a falta de formação específica na área de avaliação e a predominância de uma cultura escolar centrada na atribuição de notas (HOFFMANN, 2005). Esses fatores dificultam a construção de uma avaliação mais significativa e inclusiva, evidenciando a necessidade de mudanças no contexto educacional.

Além disso, é importante destacar que a avaliação da aprendizagem está diretamente relacionada às políticas educacionais e às diretrizes curriculares, que orientam as práticas pedagógicas nas escolas (LIBÂNEO, 2004). Nesse sentido, a construção de uma avaliação mais democrática depende também do comprometimento das instituições e dos sistemas educacionais em promover mudanças estruturais e pedagógicas.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de diversificação dos instrumentos avaliativos, considerando diferentes formas de expressão e aprendizagem dos alunos, como trabalhos em grupo, projetos, autoavaliação e avaliação por pares (PERRENOUD, 2000). Essa diversidade contribui para uma análise mais abrangente do desempenho dos estudantes e para a construção de uma avaliação mais justa e equitativa.

Diante dessas considerações, torna-se evidente a importância de aprofundar os estudos sobre a avaliação da aprendizagem, analisando suas diferentes concepções e implicações para a prática pedagógica. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, destacando suas contribuições para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

Por fim, destaca-se que a relevância deste estudo está relacionada à necessidade de promover uma educação que valorize o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade (LUCKESI, 2011).

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem pode ser compreendida a partir de diferentes concepções teóricas que refletem distintas formas de entender o processo educativo e o papel da escola na formação dos sujeitos (LUCKESI, 2011). Nesse sentido, a avaliação tradicional caracteriza-se por seu caráter classificatório e seletivo, sendo frequentemente utilizada como instrumento de controle e verificação do desempenho dos

alunos, por meio de provas e exames que priorizam a mensuração de resultados em detrimento da compreensão do processo de aprendizagem.

Dessa forma, a concepção tradicional de avaliação está fortemente associada a uma visão de ensino centrada na transmissão de conteúdos, na qual o professor assume o papel de detentor do conhecimento e o aluno é visto como receptor passivo (LIBÂNEO, 2004). Essa perspectiva contribui para a construção de práticas avaliativas excludentes, que desconsideram as diferenças individuais e os diversos ritmos de aprendizagem dos estudantes, reforçando desigualdades no contexto escolar.

Em contraposição a essa abordagem, a avaliação diagnóstica surge como uma proposta que visa identificar as dificuldades, potencialidades e necessidades dos alunos no início ou ao longo do processo educativo, permitindo ao professor planejar intervenções pedagógicas mais adequadas (PERRENOUD, 2000). Essa concepção contribui para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e orientada para o desenvolvimento da aprendizagem.

Além disso, a avaliação formativa destaca-se como uma abordagem que prioriza o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, valorizando não apenas os resultados finais, mas todo o percurso desenvolvido pelo aluno (HOFFMANN, 2005). Nesse sentido, a avaliação passa a ser compreendida como um instrumento de mediação pedagógica, que contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação somativa, que tem como objetivo verificar os resultados obtidos ao final de um determinado período de ensino, sendo geralmente utilizada para fins de classificação e certificação (LUCKESI, 2011). Embora essa forma de avaliação ainda seja amplamente utilizada, é importante que ela seja articulada a outras abordagens, de modo a não se tornar o único instrumento de análise da aprendizagem.

Além disso, as diferentes concepções de avaliação refletem visões distintas sobre o papel da educação, podendo contribuir tanto para a manutenção de práticas excludentes quanto para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva (LIBÂNEO, 2004). Nesse sentido, é fundamental que os professores compreendam essas concepções e adotem práticas avaliativas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de superar a dicotomia entre ensino e avaliação, compreendendo esses processos como dimensões interdependentes que se articulam na prática pedagógica (PERRENOUD, 2000). Essa integração contribui para a construção de uma avaliação mais significativa, que esteja alinhada aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes.

Além disso, a avaliação da aprendizagem deve considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos sociais, emocionais e culturais que influenciam o processo educativo (HOFFMANN, 2005). Essa abordagem amplia a compreensão da aprendizagem, permitindo uma análise mais completa do desenvolvimento dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à participação dos alunos no processo avaliativo, por meio de práticas como autoavaliação e avaliação por pares, que contribuem para o desenvolvimento da

autonomia e da responsabilidade em relação à aprendizagem (LUCKESI, 2011). Essa participação fortalece o protagonismo discente e favorece a construção de uma educação mais participativa.

Por fim, destaca-se que a compreensão das diferentes concepções de avaliação é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes, reflexivas e alinhadas às demandas da educação contemporânea (LIBÂNEO, 2004). Nesse sentido, a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO EDUCATIVO

A avaliação formativa constitui uma abordagem pedagógica que se diferencia das práticas tradicionais por priorizar o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, permitindo ao professor identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos ao longo do desenvolvimento das atividades escolares (HOFFMANN, 2005). Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um momento isolado de verificação de resultados e passa a integrar o processo de ensino, assumindo um caráter dinâmico e reflexivo que contribui para a melhoria da aprendizagem.

Dessa forma, a avaliação formativa tem como principal objetivo orientar o processo educativo, fornecendo informações relevantes que possibilitem ao professor ajustar suas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades dos estudantes (PERRENOUD, 2000). Essa perspectiva contribui para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e intencional, na qual o ensino é constantemente reavaliado e aprimorado.

Além disso, a avaliação formativa favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, ao incentivá-los a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, identificando suas dificuldades e buscando estratégias para superá-las (LUCKESI, 2011). Nesse contexto, o aluno deixa de ser um sujeito passivo e passa a assumir um papel ativo na construção do conhecimento, tornando-se corresponsável por sua aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de diferentes instrumentos avaliativos, como portfólios, registros reflexivos, trabalhos em grupo, projetos e atividades práticas, que permitem uma análise mais abrangente do desenvolvimento dos alunos (HOFFMANN, 2005). Essa diversidade de instrumentos contribui para uma avaliação mais justa e equitativa, considerando as diferentes formas de aprendizagem.

Além disso, a avaliação formativa promove a interação entre professor e aluno, estabelecendo um diálogo constante que favorece a construção de relações pedagógicas mais significativas (PERRENOUD, 2000). Essa interação contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e colaborativo.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de feedback contínuo, que constitui um dos elementos centrais da avaliação formativa, permitindo ao aluno compreender seus erros e acertos e

orientar seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2011). Esse feedback deve ser claro, construtivo e orientador.

Além disso, a avaliação formativa contribui para a superação de práticas avaliativas excludentes, ao valorizar o processo de aprendizagem e não apenas os resultados finais (HOFFMANN, 2005). Essa abordagem favorece a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação docente para a implementação da avaliação formativa, uma vez que essa abordagem exige mudanças na concepção de ensino e aprendizagem (PERRENOUD, 2000). A formação continuada é essencial para o desenvolvimento dessas práticas.

Entretanto, a implementação da avaliação formativa ainda enfrenta desafios, como a resistência à mudança e a predominância de uma cultura escolar baseada na atribuição de notas (LUCKESI, 2011). Esses fatores dificultam a consolidação dessa prática.

Por fim, destaca-se que a avaliação formativa representa um avanço significativo no campo educacional, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e alinhadas às demandas da educação contemporânea (HOFFMANN, 2005). Sua adoção é fundamental para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A avaliação da aprendizagem na Educação Básica enfrenta diversos desafios que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e formativas, sobretudo em contextos marcados por tradições avaliativas enraizadas e por limitações estruturais do sistema educacional (LUCKESI, 2011). Nesse sentido, a permanência de modelos avaliativos centrados na classificação e na seleção dos alunos evidencia a necessidade de repensar as concepções de avaliação, buscando superar práticas que priorizam exclusivamente a atribuição de notas em detrimento da compreensão do processo de aprendizagem.

Um dos principais desafios refere-se à forte influência da cultura escolar tradicional, que valoriza a avaliação como instrumento de controle e mensuração do desempenho dos alunos, reforçando práticas excludentes e competitivas (LIBÂNEO, 2004). Essa cultura dificulta a implementação de abordagens formativas, uma vez que muitos professores e instituições ainda associam a avaliação à ideia de aprovação ou reprovação, desconsiderando seu potencial como instrumento de aprendizagem.

Além disso, a falta de formação docente específica na área da avaliação constitui um obstáculo significativo para a adoção de práticas avaliativas mais inovadoras e eficazes (HOFFMANN, 2005). Muitos professores não recebem, em sua formação inicial ou continuada, orientações adequadas sobre como planejar e utilizar a avaliação de forma formativa, o que pode resultar em práticas pedagógicas pouco alinhadas às necessidades dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à resistência à mudança por parte de alguns profissionais da educação, que podem apresentar dificuldades em abandonar práticas tradicionais de avaliação e adotar novas abordagens (PERRENOUD, 2000). Essa resistência pode estar relacionada à insegurança, à falta de apoio institucional ou à ausência de experiências formativas que incentivem a inovação pedagógica.

Além disso, a sobrecarga de trabalho dos professores constitui um fator que impacta diretamente a qualidade das práticas avaliativas, uma vez que a implementação de uma avaliação formativa exige planejamento, acompanhamento contínuo e análise detalhada do processo de aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2011). Essa realidade pode dificultar a adoção de práticas mais reflexivas e individualizadas.

Outro ponto importante refere-se à padronização dos sistemas de avaliação, especialmente em contextos marcados pela presença de avaliações externas, que muitas vezes orientam as práticas pedagógicas e reforçam a centralidade dos resultados quantitativos (LIBÂNEO, 2004). Essa padronização pode limitar a autonomia dos professores e dificultar a construção de práticas avaliativas mais contextualizadas.

Além disso, a diversidade presente no ambiente escolar constitui um desafio para a avaliação da aprendizagem, uma vez que exige a adoção de estratégias que considerem as diferentes formas de aprender, os ritmos de desenvolvimento e as especificidades dos alunos (HOFFMANN, 2005). A ausência de práticas avaliativas inclusivas pode contribuir para a exclusão de estudantes que não se adequam aos modelos tradicionais.

Outro aspecto relevante refere-se à dificuldade de integração entre avaliação e ensino, que ainda são, muitas vezes, tratados como processos distintos no contexto escolar (PERRENOUD, 2000). Essa separação compromete a efetividade da avaliação como instrumento de aprendizagem e dificulta a construção de práticas pedagógicas mais coerentes.

Entretanto, apesar dos desafios, é possível avançar na construção de uma avaliação mais significativa por meio da adoção de práticas formativas, da valorização do processo de aprendizagem e do investimento na formação docente (LUCKESI, 2011). Essas ações contribuem para a transformação das práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, destaca-se que a superação dos desafios da avaliação na Educação Básica exige uma mudança de concepção por parte dos profissionais da educação, bem como o comprometimento das instituições e das políticas públicas em promover práticas avaliativas mais democráticas, inclusivas e alinhadas às demandas da educação contemporânea (HOFFMANN, 2005). Dessa forma, a avaliação pode cumprir seu papel de instrumento de aprendizagem e de promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

PRÁTICAS AVALIATIVAS INOVADORAS

As práticas avaliativas inovadoras emergem como uma necessidade no contexto educacional contemporâneo, na medida em que buscam superar os modelos tradicionais de avaliação, caracterizados pela centralidade na prova e na atribuição de notas, promovendo uma abordagem mais ampla, reflexiva

e significativa do processo de aprendizagem (PERRENOUD, 2000). Nesse sentido, tais práticas valorizam o desenvolvimento integral do estudante, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos sociais, emocionais e culturais que influenciam a aprendizagem.

Dessa forma, as práticas avaliativas inovadoras estão diretamente relacionadas à concepção de avaliação formativa, que prioriza o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos e a utilização dos resultados como subsídios para a intervenção pedagógica (HOFFMANN, 2005). Essa abordagem permite que o professor identifique dificuldades e potencialidades, ajustando suas estratégias de ensino de maneira mais eficaz e alinhada às necessidades dos estudantes.

Além disso, a diversificação dos instrumentos avaliativos constitui um dos principais elementos das práticas inovadoras, possibilitando a utilização de diferentes estratégias, como portfólios, projetos, seminários, autoavaliação, avaliação por pares e atividades práticas (LUCKESI, 2011). Essa diversidade contribui para uma análise mais abrangente do processo de aprendizagem, considerando as diferentes formas de expressão dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização do processo de aprendizagem em detrimento dos resultados finais, permitindo que o erro seja compreendido como parte do processo educativo e não como um indicador de fracasso (PERRENOUD, 2000). Essa perspectiva favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, no qual os alunos se sintam seguros para experimentar, errar e aprender.

Além disso, as práticas avaliativas inovadoras promovem a participação ativa dos alunos no processo avaliativo, por meio de estratégias que incentivam a reflexão sobre o próprio aprendizado, como a autoavaliação e a coavaliação (HOFFMANN, 2005). Essa participação contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do pensamento crítico dos estudantes.

Outro ponto importante refere-se à utilização do feedback como ferramenta essencial no processo avaliativo, permitindo que o aluno compreenda seus avanços e dificuldades e identifique caminhos para a melhoria de sua aprendizagem (LUCKESI, 2011). O feedback, quando bem utilizado, contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa e orientada.

Além disso, as práticas avaliativas inovadoras favorecem a construção de uma educação mais inclusiva, ao considerar as diferenças individuais dos alunos e adotar estratégias que respeitem seus ritmos e estilos de aprendizagem (HOFFMANN, 2005). Essa abordagem contribui para a promoção da equidade no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à integração entre avaliação e ensino, que deve ocorrer de forma contínua e articulada, permitindo que a avaliação seja utilizada como instrumento de melhoria do processo educativo (PERRENOUD, 2000). Essa integração fortalece a prática pedagógica.

Entretanto, a implementação dessas práticas ainda enfrenta desafios, como a resistência à mudança, a falta de formação docente e a predominância de uma cultura escolar centrada na avaliação tradicional (LUCKESI, 2011). Esses fatores dificultam a consolidação de práticas inovadoras.

Por fim, destaca-se que as práticas avaliativas inovadoras representam um avanço significativo no campo educacional, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e

significativa, capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea (HOFFMANN, 2005). Sua adoção é fundamental para a promoção de uma aprendizagem mais reflexiva e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, evidencia-se que a avaliação da aprendizagem desempenha um papel fundamental no processo educativo, sendo indispensável para a compreensão do desenvolvimento dos alunos e para a orientação das práticas pedagógicas (LUCKESI, 2011). Nesse sentido, torna-se necessário superar as concepções tradicionais de avaliação, marcadas pelo caráter classificatório e excludente, em favor de abordagens mais formativas, inclusivas e centradas no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, observa-se que a avaliação formativa se apresenta como uma alternativa significativa às práticas avaliativas tradicionais, ao priorizar o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes e a utilização dos resultados como subsídio para a intervenção pedagógica (HOFFMANN, 2005). Essa abordagem contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa, na medida em que valoriza o percurso do aluno e não apenas os resultados, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Além disso, destaca-se a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos, que possibilita a utilização de diferentes estratégias para analisar o desempenho dos alunos, considerando suas especificidades e formas de aprendizagem (PERRENOUD, 2000). Essa diversidade contribui para uma avaliação mais justa e equitativa, promovendo a inclusão e respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor no processo avaliativo, sendo responsável por planejar, aplicar e interpretar as práticas de avaliação de forma crítica e reflexiva, garantindo sua coerência com os objetivos educacionais (LUCKESI, 2011). Nesse sentido, a formação continuada dos docentes torna-se fundamental para o desenvolvimento de competências necessárias à implementação de práticas avaliativas mais inovadoras e eficazes.

Entretanto, a implementação de uma avaliação mais formativa ainda enfrenta desafios significativos, como a resistência à mudança por parte de alguns profissionais da educação, a falta de formação específica e a predominância de uma cultura escolar centrada na atribuição de notas (HOFFMANN, 2005). Esses fatores evidenciam a necessidade de transformação das práticas pedagógicas e das concepções de avaliação no contexto educacional.

Além disso, é importante destacar que a avaliação da aprendizagem deve estar integrada ao processo de ensino, sendo utilizada como instrumento de acompanhamento e melhoria da aprendizagem, e não apenas como mecanismo de verificação de resultados (PERRENOUD, 2000). Essa integração contribui para a construção de uma prática pedagógica mais coerente e eficaz.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de promover a participação dos alunos no processo avaliativo, por meio de estratégias como autoavaliação e avaliação por pares, que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade em relação à aprendizagem (LUCKESI, 2011). Essa participação fortalece o protagonismo discente e favorece a construção de uma educação mais democrática.

Dessa forma, torna-se evidente que a construção de uma avaliação mais significativa depende da articulação entre diferentes fatores, como formação docente, práticas pedagógicas inovadoras e políticas educacionais que incentivem a mudança (HOFFMANN, 2005). Essa articulação é essencial para a consolidação de uma educação de qualidade.

Por fim, conclui-se que a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um processo contínuo, dinâmico e formativo, que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para a melhoria da qualidade do ensino (LUCKESI, 2011). Nesse sentido, sua utilização consciente e reflexiva é fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.
- DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Senac, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A EPIFANIA NOS CONTOS DE LYGIA FAGUNDES TELLES

EPIPHANY IN THE SHORT STORIES OF LYGIA FAGUNDES TELLES



HOSANA AMÉLIA SYLVESTRE CORREIA

Graduação em Letras, com habilitação em Português/Francês pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP (2016); Especialista em Metodologia e Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2018); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF City Jaraguá IV.

RESUMO

Este artigo organiza algumas definições específicas sobre o gênero conto e sobre o significado do conceito de epifania no universo literário. Procuramos mostrar brevemente como este conceito vem sendo associado à literatura de Clarice Lispector e, em seguida, apontamos algumas coincidências formais e temáticas entre o universo ficcional de Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles. Analisamos seu conto *Natal na Barca* (1958), presente no livro *Antes do Baile Verde* (1970), e identificamos a ocorrência do fenômeno literário da epifania.

Palavras-chave: conto literário; epifania; Clarice Lispector; Lygia Fagundes Telles

ABSTRACT

This article outlines specific definitions regarding the short story genre and the meaning of the concept of epiphany within the literary realm. We briefly examine how this concept has been associated with the literature of Clarice Lispector and subsequently highlight formal and thematic parallels between the fictional worlds of Clarice Lispector and Lygia Fagundes Telles. We analyze the short story "Natal na Barca" (1958)—included in the collection **Antes do Baile Verde** (1970)—and identify the occurrence of the literary phenomenon of epiphany.

Keywords: literary short story; epiphany; Clarice Lispector; Lygia Fagundes Telles

INTRODUÇÃO

Ouvir e contar histórias são duas atividades inerentes a todos nós, vivemos repletos de narrativas em nosso cotidiano, ouvimos e contamos histórias com uma frequência que talvez nos passe despercebido.

O gênero conto, originalmente de transmissão oral, evoluiu ao longo da história para o seu registro escrito e, posteriormente, para a criação escrita de narrativas que, em geral, repercutem aspectos exteriores ao próprio enredo e refletem, portanto, o mundo: as diversas relações interpessoais, os valores, comportamentos e costumes de uma determinada sociedade; o seu espaço cultural, a época e o próprio meio social em que estão inseridas.

A discussão sobre a definição do que é o conto literário é um tanto quanto controversa, pois há os que admitem uma teoria sobre o conto e propõem definições e a procura da forma e há os que não admitem uma teoria específica e que são contrários às regras e definições prescritivas, reconhecendo que o conto filia-se a uma teoria geral da narrativa.

De fato, o conto é um tipo determinado de narrativa e esta duplicidade de pontos de vista gerou uma enorme bibliografia teórica sobre o gênero.

Segundo a teoria do ficcionista e teórico do conto, Edgar Allan Poe, a especificidade deste gênero está na relação entre a extensão e a reação ou efeito único que a leitura do conto causa no leitor. Para Poe, o conto é superior ao romance, pois ao demandar a leitura atenta de uma só assentada, sem interrupções, consegue um sequestro momentâneo do leitor, deixando-o a mercê da intenção do contista, o que não é possível no caso do romance. Assim, este jamais poderia atingir a unidade de efeito de uma narrativa de curta extensão.

Dada esta característica de gênero de menor extensão (em relação ao romance, por exemplo), outra especificidade que vale ser ressaltada ao tratar do gênero conto diz respeito à economia dos meios narrativos, que muito tem a ver com o objetivo ou a intenção de criar o efeito único ou impressão total no leitor. Para Júlio Cortázar, — um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases (CORTÁZAR, 2008, p.152), ou seja, em um bom conto dificilmente encontraremos elementos gratuitos ou meramente decorativos.

Ademais, variam-se os temas e os modos de narrar, existem contos em que a técnica do suspense é predominante perante o enigma, como é o caso dos contos de terror, de mistério e do conto policial, dos quais Poe era mestre. E existem narrativas que são marcadas principalmente pela intriga, ou pela multiplicidade de acontecimentos e que diferem, portanto, daquelas que exploram mais o momento, que narram acontecimentos aparentemente sem grandes ações, sem nada de extraordinário ou fora do comum, e que primam pelo retrato de um detalhe, de um determinado instante.

Nesta pesquisa, nos detivemos em um desses momentos narrativos identificado pelo escritor irlandês James Joyce, em seu livro *Stephen Hero* (1944), como "epifania".

Em um primeiro momento, buscamos e organizamos algumas definições específicas sobre o conceito de epifania e trouxemos algumas associações feitas com este fenômeno na obra da escritora Clarice Lispector.

Depois, apontamos algumas coincidências formais e temáticas entre o universo ficcional de Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles, sua contemporânea.

Em seguida, fizemos um breve mapeamento da obra de Lygia Fagundes Telles, a fim de elencar as principais características de sua escrita ao longo do tempo. Tentamos assim, dividi-las em períodos, de forma que pudéssemos identificar algumas fases e suas respectivas vertentes temáticas.

Por fim, analisamos o conto “Natal na Barca” do livro Antes do Baile Verde (1970), de Lygia Fagundes Telles, e identificamos a ocorrência do fenômeno literário da epifania.

Com isso, constatamos a presença da epifania na ficção de Lygia Fagundes Telles, visando um aprofundamento futuro do estudo e investigação deste processo ao longo de toda a sua obra.

EPIFANIA

A palavra epifania, do grego *epiphanéia* (=manifestação, revelação), e pelo latim *epiphania* (=aparição), é um termo originalmente litúrgico e refere-se aos festejos do dia 6 de janeiro (“dia de Reis”) em que se comemora a revelação de Jesus Cristo aos gentios, na pessoa dos Reis Magos. (MOISÉS, 2004, p. 156).

Já sua acepção no sentido literário se deu graças ao escritor irlandês James Joyce que, ultrapassando o sentido religioso, a identificou em seu livro Stephen Hero (1944), como sendo uma “manifestação espiritual súbita” em que um objeto se desvenda ao sujeito ou “um instante de experiência que emerge por uma abrupta revelação interior”, que, segundo Piero Eyben, é capaz de infundir singularidade às coisas comuns. (EYBEN, 2012, p. 15).

Desta forma, o termo epifania, aplicado à literatura, significa “o relato de uma experiência que a princípio mostra-se simples e rotineira, mas que acaba por apontar toda a força de uma inusitada revelação.” (SANT’ANNA, 1973, p. 187).

É, portanto, a percepção de uma realidade atordoante, quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam uma iluminação súbita na consciência dos indivíduos.

A EPIFANIA EM CLARICE LISPECTOR

Tema recorrente na crítica brasileira, a questão da epifania é largamente associada à obra da escritora Clarice Lispector. Inúmeros são os estudos destinados ao tema, dentre os quais, alguns

denominam a epifania como “instante existencial”, “momento privilegiado” ou mesmo, como é o caso do crítico Benedito Nunes, como “descortino silencioso”.

As personagens da ficção de Clarice Lispector estão mergulhadas no mundo cotidiano e, a partir de uma “percepção reveladora”, são levadas a uma realidade outra ainda não explorada. Este instante é designado como “momento epifânico” da personagem, em que a revelação do mundo sensível se dá através da troca de posições e do intercâmbio entre o observador e o objeto ou a coisa observada. É o caso, por exemplo, do que ocorre com as imagens dos animais, tão presentes em seus textos.

Olga de Sá, em seu livro *A Escritura de Clarice Lispector* (1979), descreve a epifania como um dos aspectos fundamentais para entender a obra da escritora, e pensa que o aprofundamento no estudo deste aspecto ou “processo literário” traz uma contribuição para se avaliar a importância inovadora de Lispector na literatura brasileira. Assim, a autora desenvolve uma aproximação comparativa entre a obra de James Joyce e a de Clarice Lispector buscando aprofundar-se neste aspecto considerado como *técnica narrativa*.

APROXIMAÇÕES FICCIONAIS ENTRE CLARICE LISPECTOR E LYGIA FAGUNDES TELLES

Além do fluxo de consciência e do monólogo interior, a obra de Lygia Fagundes Telles, assim como a de Clarice Lispector, investiga o universo feminino. Em grande parte de suas narrativas a mulher tem papel central.

Desta forma, as figuras femininas inseridas em uma sociedade regulada pela ideologia patriarcal, ganham voz para exteriorizarem seus dramas, angústias e sofrimentos. São personagens profundas e cheias de vida, que buscam suas identidades e que estão em luta por liberdade, assim como qualquer ser humano.

Percebem-se, nas obras de Clarice Lispector, questionamentos, muitas vezes irônicos, a respeito do célebre “destino da mulher”. Seus textos são considerados de difícil leitura, exigindo do leitor uma atenção concentrada, já que a própria autora admitiu diversas vezes escrevê-los em “transe”.

O estilo epifânico de Lispector reverbera não só para a temática de seus escritos (que registram episódios banais do cotidiano que se mostram reveladores para seus personagens), como também para toda a sua obra que é considerada “transfiguradora” da literatura brasileira.

As duas escritoras, contemporâneas e amigas, inserem em suas personagens características complexas como a angústia existencial e as inquietações psicológicas, refletindo sempre sobre o ser humano e a sua condição.

Ainda que distintas em muitos pontos, as vozes de Clarice Lispector e de Lygia Fagundes Telles se identificam no papel que assumiram de mulheres escritoras e intelectuais em um país de Terceiro Mundo, tão frágil em aspectos essenciais, como a educação.

A FICÇÃO DE LYGIA FAGUNDES TELLES: A GRANDE DAMA DA LITERATURA BRASILEIRA

Dona de uma obra artística de imenso valor estético e de grande prestígio crítico, Lygia Fagundes Telles é considerada uma das mais conceituadas escritoras da literatura em língua portuguesa.

Conhecida como “a grande dama da literatura brasileira”, Lygia Fagundes Telles nasceu em São Paulo, mas passou parte de sua infância se mudando por diversas cidades do interior do estado devido à profissão de seu pai. Desde cedo, ouvinte atenta das histórias contadas por suas pajens, a escritora desenvolve a vocação de reproduzir, inventar e contar histórias.

Todavia, não obstante as descrições detalhadas das ambientações externas e internas de seus enredos e personagens, a ficção de Lygia Fagundes Telles não se submete a formas objetivas de significação, deixando o desafio de decifração, a cargo do leitor, seu “cúmplice” no jogo da ficção. Assim, uma das afirmações reiteradas por diversos críticos alerta para a aparente “simplicidade” inculcada na literatura da autora. Esta superficial aparência de uma “leitura fácil e fluente” dada por uma linguagem lúcida e segura, pode esconder mistérios.

A composição técnica e temática de sua literatura é bem mais complexa do que aparenta ser, exigindo do leitor um esforço de compreensão bem mais profundo, que resulta em experiências de leitura extremamente marcantes.

De maneira habilidosa, engajada e, sobretudo, corajosa, a grande dama da nossa literatura, assim como Clarice Lispector e muitas outras, encarou o desafio de ser mulher e escritora em um país de Terceiro Mundo e não se isentou de expor e denunciar conflitos do nosso tempo e sociedade, sendo uma grande testemunha da experiência humana e, deixando registrada em nossas letras, narrativas que são verdadeiras obras de arte.

ANÁLISE DO CONTO “NATAL NA BARCA”

A seguir, analisamos o conto Natal na Barca, presente no livro *Antes do Baile Verde* (1970), de Lygia Fagundes Telles, e identificamos a ocorrência do fenômeno literário da epifania.

NATAL NA BARCA

“Natal na barca” foi publicado pela primeira vez em 1958, no livro *Histórias do desencontro*. O conto é escrito em primeira pessoa e narra uma travessia de barca com quatro passageiros solitários em uma noite de Natal.

A barca, historicamente vista como símbolo nefasto da morte enquanto transporte de almas no rito de passagem para o outro mundo, dá à narrativa uma ambientação fantástica, soturna, enfatizada pelo mistério aparente desde a primeira frase do conto. Solitária, na embarcação “desconfortável” e “tosca”, a narradora observa os demais passageiros: um velho “bêbado esfarrapado” e uma mulher “jovem e pálida” que aperta nos braços uma criança “enrolada em panos”. É noite de Natal e o sentimento de solidão é intensificado pelo silêncio dos passageiros.

A narradora, que a princípio quer se eximir de qualquer contato humano (“Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade.”), sente-se atraída pela figura enigmática daquela mulher e começa a lhe fazer perguntas sobre a sua vida. A mulher relata que reside em Lucena e que tomou a barca para levar o filho, de quase um ano, que está doente, a um médico especialista.

Mediante o desenvolvimento do diálogo, a jovem mulher vai relatando, com serenidade, sua história de lutas e perdas: é professora, mora de aluguel com a mãe, seu primeiro filho morreu aos quatro anos de idade, o marido a abandonou e, em plena noite de Natal, precisou sair às pressas porque o filho mais novo estava com febre.

A narradora revela suas inquietações emocionais diante da tranquilidade com que a mulher lhe narra tamanhas desgraças. Quando afirma: “A senhora é conformada”, a mulher responde: “Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.” É através dessa resposta que ocorre a epifania do conto. A partir desse momento, a narradora consegue entender que a fé inabalável, que “move montanhas”, é o elemento estruturador da existência daquela mulher e o que faz com que ela consiga superar até mesmo a dor da perda de um filho.

A mãe relata ainda uma experiência epifânica e sobrenatural vivida após a morte do filho, quando sonhou que Deus lhe segurava a mão e viu o menino brincando com o Menino Jesus no jardim do Paraíso. Ao contrário da personagem-mãe, a narradora parece ter medo de enfrentar o assunto da morte. Uma das tônicas da ficção de Lygia Fagundes Telles é a dicotomia entre a vida e a morte. Neste conto, a ambiguidade entre a data comemorativa do Natal e o ambiente lúgubre ganha ênfase quando a narradora descobre a cabeça da criança e percebe que ela está morta.

Extremamente angustiada, pretende fugir antes que a mulher descubra mais aquela desgraça. Porém, quando a barca chega ao destino, a mulher afasta o xale que cobre a cabeça do filho e exclama: “Acordou, o dorminhoco!”. Para espanto da narradora, a criança abriu os olhos e bocejava. A mulher despede-se desejando um “bom Natal” e desaparece na noite com a criança viva e sem febre.

Interessa-nos menos uma explicação pormenorizada sobre os eventos ocorridos no enredo e mais a reação da personagem-narradora após a deflagração da *epifania*. A partir do instante epifânico em que apreende a força misteriosa da fé, uma realidade outra se faz presente em sua vida. Ainda que o leitor conclua que a narradora tenha se enganado, através da epifania aconteceu o milagre da ressurreição da vida interior da narradora, provocada pelo despertar da fé que a faz, no final do conto, acreditar que, de manhã cedo, o rio, extremamente negro e gélido durante a noite, seja “verde e quente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio às diversas situações cotidianas que nos passam despercebidas podemos ser surpreendidos por momentos reveladores que nos transformam e nos fazem ter uma nova percepção da realidade em nossa volta.

Como visto ao longo deste trabalho, na literatura, o registro destes episódios de revelação é definido como *epifania*. A epifania pode ser encontrada em diversos gêneros narrativos, como no romance, na

crônica, etc., mas é mais comumente identificada no gênero conto. Isto porque, o conto literário enquanto um tipo determinado de narrativa ficcional tem a especificidade de ser uma forma breve e concisa, que permite a liberdade de enredos sem grandes ações, que primam pelo retrato de um detalhe, ou apenas de um determinado instante.

Para Alfredo Bosi, é tarefa do contista estar atento, se aperceber e registrar estas situações aparentemente banais que os outros “não souberam ver com tanta clareza” e “não souberam sentir com tanta força”. Assim, o contista é “um pescador de momentos singulares cheios de significação”. (BOSI, 1997, p. 9).

Em sua trajetória como contista e romancista brasileira, Lygia Fagundes Telles é testemunha de seu tempo e de sua sociedade, criando narrativas que refletem o mundo, com tudo o que já dissemos: as diversas relações interpessoais, o espaço, os valores, comportamentos e costumes, enfim, tudo o que diz respeito ao humano e à sua condição.

Em “Natal na Barca” (1958), o instante epifânico narrado coincide com o sentido original e religioso da epifania, que é a revelação ou a irrupção da fé divina na personagem-narradora.

Através da análise deste conto, pudemos constatar a presença do fenômeno da epifania na escritura de Lygia Fagundes Telles. Com isto, visamos um aprofundamento futuro deste estudo, a fim de investigar se esta característica identificada nestes contos é recorrente ao longo de toda a sua obra ficcional.

REFERÊNCIAS

TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do Baile Verde*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOSI, Alfredo. —Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: *O Conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1975. p.7-22.

CANDIDO, Antônio. —A nova narrativall. In: *A Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

CORTÁZAR, Júlio. —Alguns aspectos sobre o conto. In: *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 147-163.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do Conto*. 11 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CARDOSO, Miguel: s.v. —Epifaniall, E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, , consultado em 20-07-2016

JOYCE, James. Epifanias. Tradução de Piero Eyben. 1. Ed. São Paulo: Iluminuras, 2012.

MOISÉS. Massaud. Clarice Lispector: ficção e cosmovisão. Estado de São Paulo, Suplemento Literário. 26 set. 1970, p. 1

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. Lygia Fagundes Telles. [Caderno], nº 5, São Paulo: IMS (Instituto Moreira Salles), 1998.

VIVÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

PLAY-BASED EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT



JACKELINE GONÇALVES GOMES

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2020). Professora de Educação Infantil na EMEI Caio Graco da Silva Prado.

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições das vivências lúdicas para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, tomando o lúdico não como recurso pedagógico acessório, mas como modo constitutivo de ser da infância. A pesquisa, de natureza bibliográfica, dialoga com autores como Winnicott, Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Luckesi e Santos, confrontando perspectivas que nem sempre são convergentes e identificando os pontos de tensão que enriquecem o debate. O texto argumenta que a qualidade das vivências lúdicas depende de condições concretas, como formação docente, organização do espaço e parceria com as famílias, e que a legislação brasileira, embora favorável ao lúdico, ainda encontra resistência nas práticas cotidianas de muitas instituições. As Considerações Finais retomam os principais argumentos e apontam desafios reais para a efetivação do direito ao brincar na primeira infância.

Palavras-chave: Vivências Lúdicas; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Ludicidade; Formação Docente.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of play-based experiences to the holistic development of children in early childhood education, viewing play not merely as an ancillary pedagogical tool, but as a constitutive aspect of the nature of childhood. This bibliographic study engages with authors such as Winnicott, Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Luckesi, and Santos, contrasting perspectives that do not always align and identifying points of tension that enrich the debate. The text argues that the quality of play-based experiences depends on concrete conditions—such as teacher training, spatial organization, and partnerships with families—and notes that while Brazilian legislation supports play, it still faces resistance

in the daily practices of many institutions. The final section revisits the main arguments and highlights real challenges regarding the realization of the right to play during early childhood.

Keywords: Play-based experiences; Early childhood education; Holistic development; Playfulness; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Há uma contradição que atravessa boa parte das instituições de Educação Infantil brasileiras: os documentos oficiais que regulam essa etapa valorizam, com clareza e consistência, o brincar e as vivências lúdicas como eixos centrais do trabalho pedagógico; as práticas observadas em muitas salas, no entanto, continuam orientadas por uma lógica escolarizante precoce, na qual atividades dirigidas, fichas mimeografadas e treinos de letra e número substituem o tempo de brincar. Essa distância entre o prescrito e o realizado não é inocente, e compreendê-la exige ir além da boa intenção dos documentos oficiais para investigar as concepções de criança, de aprendizagem e de educação que ainda orientam, muitas vezes de forma implícita, o cotidiano da Educação Infantil.

O tema deste artigo, longe de ser novo, permanece urgente. A discussão sobre o valor das vivências lúdicas para o desenvolvimento infantil já conta com décadas de produção teórica sólida, com autores que vão de Winnicott (1975) a Kishimoto (2010), passando por Vygotsky (1991) e Piaget (1978). Mesmo assim, o brincar continua sendo tratado, em muitos contextos, como atividade de segunda categoria, tolerada nos intervalos entre as "atividades de verdade". É esse paradoxo, entre o que se sabe e o que se faz, que justifica retornar ao tema com rigor acadêmico e disposição crítica.

Este artigo tem por objetivo analisar as contribuições das vivências lúdicas para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, considerando suas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora. De modo específico, busca-se discutir os fundamentos teóricos do lúdico, identificar pontos de convergência e tensão entre diferentes perspectivas, examinar o papel do professor e do ambiente nesse processo e refletir sobre as condições reais, nem sempre favoráveis, para a efetivação de vivências lúdicas de qualidade nas escolas brasileiras.

O trabalho está organizado em seções que avançam progressivamente do campo teórico para o campo prático: primeiro, discute-se o que se entende por vivência lúdica e por que essa distinção importa; depois, examinam-se as contribuições do lúdico para cada dimensão do desenvolvimento infantil; em seguida, analisa-se o papel do professor e do ambiente; por fim, discutem-se os desafios concretos que a realidade das escolas impõe à efetivação dessas vivências. As Considerações Finais não repetem o que foi dito, mas apontam o que ainda está em aberto.

O QUE É UMA VIVÊNCIA LÚDICA: DISTINÇÕES NECESSÁRIAS

Nem toda atividade que envolve brinquedos ou jogos é, de fato, uma vivência lúdica. Essa distinção, aparentemente simples, tem consequências profundas para a prática pedagógica. Luckesi (2000) foi preciso ao diferenciar atividade lúdica, que pode ser qualquer ação rotulada como tal pelo professor, de vivência lúdica propriamente dita, que se define pela qualidade da experiência interna do sujeito: há prazer genuíno, imersão, liberdade de escolha e sensação de completude. Uma ficha colorida com desenhos para colorir não é uma vivência lúdica. Uma criança que passa quarenta minutos construindo uma cidade imaginária com blocos, negociando papéis com os colegas e inventando regras à medida que a brincadeira avança, está vivenciando algo da ordem do lúdico em seu sentido mais pleno.

Winnicott (1975) chegou a uma compreensão semelhante por outro caminho. Para esse autor, o brincar ocorre em um espaço potencial, situado entre a realidade psíquica interna da criança e o mundo externo compartilhado. Não se trata de fantasia pura, nem de realidade objetiva, mas de uma zona de

experiência criativa na qual o sujeito pode agir sobre o mundo de forma segura e significativa. Quando esse espaço é suprimido, seja pela ausência de tempo, de materiais ou de liberdade, o que se perde não é apenas uma atividade prazerosa: perde-se o principal mecanismo de elaboração emocional e de construção de sentido disponível para a criança pequena.

Vygotsky (1991) acrescentou a esse debate um elemento que frequentemente é subestimado: toda brincadeira, mesmo a mais aparentemente caótica e livre, contém regras. Quando a criança brinca de ser professora, ela se submete às regras implícitas desse papel, exerce autocontrole e disciplina voluntária muito mais intensa do que em qualquer atividade dirigida pelo adulto. É nesse sentido que Vygotsky afirmou que, na brincadeira, a criança está sempre acima de sua idade, operando na zona de desenvolvimento proximal e avançando além do que conseguiria fazer sozinha em situações não lúdicas. Brincar, portanto, não é descanso do desenvolvimento: é seu motor mais potente nos primeiros anos de vida.

Piaget (1978), por sua vez, mapeou os tipos de jogo que correspondem a cada estágio do desenvolvimento cognitivo, mostrando que a brincadeira evolui junto com a inteligência, e não à sua margem. Os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras não são apenas categorias descritivas, são indicadores do nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, instrumentos que o impulsionam. O jogo simbólico, central na faixa etária da Educação Infantil, é especialmente relevante porque é nele que a criança exercita a função semiótica, ou seja, a capacidade de usar um objeto ou gesto para representar outra coisa, que está na base de toda a aprendizagem simbólica posterior, incluindo a leitura e a escrita.

O que todas essas perspectivas têm em comum é a recusa em tratar o brincar como trivialidade. Elas divergem nos mecanismos explicativos, mas convergem na conclusão: as vivências lúdicas são estruturantes do desenvolvimento humano na infância e não podem ser substituídas por nenhuma outra forma de atividade sem custo real para a criança.

VIVÊNCIAS LÚDICAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: ALÉM DO ÓBVIO

Dizer que o brincar desenvolve a cognição já se tornou quase um lugar-comum na área da Educação Infantil. O problema dos lugares-comuns é que eles dispensam o pensamento: repetem-se sem que se examine o que exatamente está sendo dito. Quando Piaget (1978) mostrou que o jogo simbólico desenvolve a função semiótica, ele não estava afirmando apenas que brincar é bom para a inteligência, frase que qualquer pessoa diria sem precisar de teoria. Ele estava descrevendo um mecanismo específico: ao fazer de conta que um cabo de vassoura é um cavalo, a criança aprende a separar o significante do significado, operação que está na base de toda linguagem, de toda matemática e de toda ciência.

Vygotsky (1991) foi ainda mais preciso ao mostrar que é na brincadeira que a criança aprende a agir a partir do significado e não do objeto. Na vida cotidiana, o objeto dita a ação, ver uma bola convida a chutar, ver uma escada convida a subir. No faz de conta, a criança inverte essa lógica: o significado, e não o objeto, passa a guiar o comportamento. Essa inversão é um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento, que prepara a criança para lidar com sistemas simbólicos abstratos, como a escrita e os números, nos quais o signo não tem relação direta com o que representa.

A linguagem oral, frequentemente tratada como competência a ser desenvolvida em atividades específicas de "roda de conversa" ou "hora da história", encontra nas vivências lúdicas seu contexto mais natural e poderoso de desenvolvimento. Nas negociações que ocorrem antes e durante uma brincadeira coletiva, as crianças argumentam, convencem, explicam, narram e questionam com uma intensidade e uma motivação que raramente se observa em situações dirigidas. Santos (1997) destaca que a criança que brinca livremente com pares desenvolve habilidades discursivas que a atividade pedagógica estruturada dificilmente consegue promover com a mesma eficácia.

Há, contudo, um ponto que merece atenção crítica: a tentação de transformar toda vivência lúdica em atividade cognitiva explícita, com objetivos de aprendizagem descritos e avaliados. Kishimoto (2010) alerta que, quando o professor define com precisão demais o que a criança deve aprender em cada brincadeira, corre o risco de destruir exatamente o que torna a brincadeira formativa: sua abertura, sua imprevisibilidade e a liberdade de a criança seguir seus próprios caminhos de descoberta. A tensão entre intencionalidade pedagógica e respeito à autonomia da criança é real e não se resolve com fórmulas simples.

Outro aspecto relevante diz respeito à resolução de problemas. Durante as brincadeiras, especialmente aquelas organizadas em pequenos grupos, as crianças são constantemente desafiadas a tomar decisões, criar estratégias, testar hipóteses e reformular suas ações diante dos resultados obtidos. Diferentemente de atividades em que existe apenas uma resposta considerada correta, as vivências lúdicas permitem múltiplos caminhos para alcançar um objetivo, favorecendo o pensamento flexível e a criatividade. Essa característica amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a autonomia intelectual da criança, que passa a confiar em sua capacidade de encontrar soluções por meio da experimentação.

Além disso, a curiosidade, elemento constitutivo da infância, encontra no brincar um ambiente favorável para se desenvolver. Ao explorar objetos, materiais e situações imaginárias, a criança formula perguntas, estabelece relações entre experiências anteriores e novos conhecimentos e amplia sua compreensão sobre o mundo que a cerca. Nesse processo, o erro deixa de representar um fracasso e passa a fazer parte da própria construção do conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

A DIMENSÃO AFETIVA E SOCIAL DAS VIVÊNCIAS LÚDICAS

Se a dimensão cognitiva do brincar é a mais citada nos textos acadêmicos, a dimensão afetiva é, talvez, a mais subestimada nas práticas escolares. Winnicott (1975) dedicou boa parte de sua obra a mostrar que o brincar é, antes de tudo, um espaço de elaboração emocional. A criança que brinca de médico depois de uma consulta assustadora, que faz de conta que o boneco está com febre e precisa de remédio, não está apenas imitando o adulto, ela está processando uma experiência que foi intensa demais para ser assimilada de uma vez. O brincar funciona, nesse sentido, como uma espécie de digestão emocional, que permite à criança retornar à experiência vivida em condições de maior controle e segurança.

Essa função elaborativa do brincar tem implicações práticas imediatas para a Educação Infantil. Crianças que atravessam situações difíceis, como separação dos pais, nascimento de irmãos, mudanças de rotina ou perdas, frequentemente expressam e processam essas experiências nas brincadeiras muito antes de conseguirem falar sobre elas. O professor atento, que observa as brincadeiras sem pressa de intervir, acessa informações preciosas sobre o estado emocional de cada criança e pode oferecer suporte de forma muito mais sensível do que qualquer questionário ou ficha de avaliação seria capaz de revelar.

Do ponto de vista social, as vivências lúdicas coletivas são insubstituíveis. É no brincar juntos que as crianças aprendem, na prática e não na teoria, o que significa cooperar, respeitar o ponto de vista do outro, lidar com a frustração de perder, negociar quando os interesses divergem e construir acordos coletivos. Vygotsky (1991) mostrou que essas competências sociais não surgem de forma espontânea na criança isolada: elas se constroem nas relações, e as situações lúdicas são o contexto privilegiado em que essas relações se desenvolvem com intensidade e significado.

Vale, aqui, um comentário crítico: há uma tendência recente de transformar o brincar coletivo em pretexto para o ensino explícito de "habilidades socioemocionais", com fichas de autoavaliação, cartazes sobre emoções e roteiros de resolução de conflitos. Embora bem-intencionadas, essas iniciativas podem, paradoxalmente, esvaziar o potencial formativo das situações lúdicas ao substituírem a experiência viva pela reflexão dirigida sobre a experiência. O conflito real que surge durante uma brincadeira, e que as

crianças resolvem por conta própria com mediação discreta do professor, tem um valor formativo que nenhuma atividade planejada sobre o tema consegue reproduzir.

O CORPO QUE BRINCA: DESENVOLVIMENTO MOTOR E PERCEPÇÃO

O corpo da criança pequena não é apenas o suporte físico de uma mente em desenvolvimento: ele é o próprio instrumento pelo qual a criança conhece o mundo. Antes de qualquer representação simbólica, é pelo toque, pelo movimento, pelo peso dos objetos nas mãos e pela percepção do próprio corpo no espaço que a criança constrói os primeiros esquemas de compreensão da realidade. As vivências lúdicas que envolvem o corpo, correr, pular, rolar, escalar, dançar, brincar na areia, na água, com barro e com materiais de diferentes texturas, não são atividades complementares ao desenvolvimento: são o fundamento sobre o qual tudo o mais se edifica.

A coordenação motora grossa, que sustenta habilidades como equilíbrio, lateralidade e coordenação de movimentos amplos, desenvolve-se fundamentalmente nas brincadeiras ao ar livre e nos jogos de movimento. A escola que confina as crianças em salas pequenas, que elimina o pátio ou que restringe o tempo de brincar ao ar livre por razões de segurança ou de manutenção da ordem, paga um preço real: crianças com menor percepção corporal, maior dificuldade de atenção e autorregulação, e base motora mais frágil para as aprendizagens que virão.

A coordenação motora fina, por sua vez, desenvolve-se principalmente nas brincadeiras que exigem manipulação precisa: modelar argila, encaixar peças, recortar, colar, pintar com diferentes instrumentos, construir com blocos pequenos. Essas atividades preparam a criança para a escrita de forma muito mais eficaz do que os tradicionais exercícios de cobrir pontinhos ou completar tracejados, porque envolvem intencionalidade, prazer e variedade de movimentos. Santos (1997) destaca que o desenvolvimento motor não ocorre de forma isolada das outras dimensões: a criança que se move com prazer, liberdade e propósito aprende com o corpo inteiro, de forma integrada e significativa.

O PROFESSOR DIANTE DO BRINCAR: ENTRE A MEDIAÇÃO E O CONTROLE

O papel do professor nas vivências lúdicas é, provavelmente, o ponto mais delicado e mais mal compreendido de toda a discussão sobre o lúdico na Educação Infantil. Há dois equívocos simétricos que precisam ser evitados: o primeiro é o do professor que se retira completamente, deixando as crianças "livres para brincar" sem qualquer planejamento, organização do espaço ou intervenção, como se a mera presença de brinquedos garantisse experiências ricas; o segundo é o do professor que controla tudo, que define o tema da brincadeira, distribui papéis, corrige o percurso e avalia o produto, transformando o brincar em mais uma atividade dirigida com verniz lúdico.

Kishimoto (2010) propõe uma postura que exige muito mais sofisticação do que qualquer um desses dois extremos: o professor como organizador de situações lúdicas. Isso significa planejar com cuidado os espaços e os materiais, observar com atenção o que as crianças fazem e de que forma interagem, intervir pontualmente quando necessário para ampliar possibilidades ou mediar conflitos, e saber recuar quando a brincadeira está fluindo sem necessidade de interferência. Essa postura exige do professor uma concepção clara de criança como sujeito ativo e competente, e uma disposição real para abrir mão do controle sem abrir mão da intencionalidade pedagógica.

A observação merece destaque especial porque é, ao mesmo tempo, a competência mais importante e a mais negligenciada na formação de professores de Educação Infantil. Observar as brincadeiras das crianças com olhar atento e sem pressa revela informações que nenhuma outra fonte pode oferecer: o estágio de desenvolvimento de cada criança, seus interesses mais genuínos, suas dificuldades relacionais, seus medos e seus saberes. Oliveira (2002) afirma que a escuta sensível às crianças, que inclui a escuta do corpo, do gesto e da brincadeira, é condição indispensável para um planejamento pedagógico que faça sentido real para o grupo.

A documentação pedagógica das brincadeiras, por meio de fotografias, vídeos e registros escritos, é uma ferramenta que serve a dois propósitos igualmente importantes. Por um lado, torna visível para as famílias e para a própria instituição o que as crianças aprendem ao brincar, respondendo à pergunta implícita "mas o que elas fazem o dia todo?". Por outro, oferece ao professor um material de reflexão sobre sua própria prática: ao rever as imagens de uma brincadeira, ele pode perceber intervenções que foram desnecessárias, oportunidades perdidas de ampliar uma situação rica ou dinâmicas grupais que merecem atenção. A documentação, nesse sentido, não é um produto final, mas um instrumento de formação contínua.

Luckesi (2000) traz uma contribuição que raramente aparece nos textos sobre o tema: a ideia de que o professor só consegue promover vivências lúdicas de qualidade se tiver, ele próprio, uma relação saudável e prazerosa com o lúdico. O professor que nunca brinca, que se envergonha de se envolver em jogos com as crianças, que olha para o brincar como tempo perdido, transmite isso de forma não verbal e constante. A formação docente para a Educação Infantil precisa incluir, portanto, não apenas o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil, mas a experiência concreta de vivências lúdicas pelos próprios estudantes de pedagogia, o que raramente acontece nos currículos de formação inicial.

Também é importante reconhecer que a mediação docente não se limita ao momento da brincadeira. Ela começa no planejamento dos ambientes, na seleção criteriosa dos materiais e na organização de tempos que respeitem o ritmo das crianças. Um planejamento sensível considera os interesses do grupo, observa as experiências que já fazem parte do cotidiano infantil e cria oportunidades para que novas descobertas aconteçam de forma espontânea, sem descaracterizar o brincar.

Outro elemento indispensável é a reflexão permanente sobre a prática pedagógica. Ao registrar, analisar e discutir as vivências realizadas, o professor amplia sua compreensão sobre as formas como as crianças aprendem e identifica possibilidades de aperfeiçoar sua atuação. Essa postura investigativa fortalece a qualidade do trabalho desenvolvido e favorece a construção de propostas cada vez mais significativas para o desenvolvimento integral da criança.

ESPAÇO, MATERIAIS E TEMPO: AS CONDIÇÕES CONCRETAS DO BRINCAR

Nenhuma teoria sobre o valor das vivências lúdicas se concretiza no ar: ela precisa de espaço físico adequado, de materiais diversificados e de tempo protegido. Esses três elementos, tão concretos e tão dependentes de decisões políticas e de gestão, são frequentemente ignorados nos textos acadêmicos sobre o lúdico, que tendem a focar nos fundamentos teóricos e na postura do professor sem examinar as condições materiais sem as quais nem a melhor teoria nem a melhor intenção docente conseguem produzir resultados.

Horn (2004) demonstrou de forma convincente que a organização do espaço físico na Educação Infantil é, ela própria, uma decisão pedagógica de primeira ordem. Uma sala com carteiras enfileiradas voltadas para um quadro negro comunica uma pedagogia; uma sala organizada em cantos temáticos, com materiais acessíveis e variados distribuídos por diferentes zonas de exploração, comunica outra. No primeiro caso, a criança é convidada a sentar, ouvir e reproduzir; no segundo, é convidada a explorar, criar e interagir. O espaço, diz a autora, é o terceiro educador, e suas mensagens são recebidas pelas crianças antes mesmo que qualquer palavra seja pronunciada.

Os materiais disponíveis para o brincar determinam em grande medida a riqueza das experiências lúdicas possíveis. Materiais abertos, sem uso predeterminado, como caixas de papelão, tecidos, tampinhas, pedras, conchas, argila e madeira, são especialmente valiosos porque deixam a criança livre para criar e inventar, adaptando o material à sua intenção e não sua intenção ao material. Kishimoto (2010) observa que brinquedos industrializados com função única e predefinida, embora presentes em quase todas as escolas, tendem a limitar a criatividade em vez de estimulá-la, porque oferecem apenas um caminho correto de uso. Uma caixa de papelão pode ser um carro, uma casa, uma cama ou um barco: é a criança quem decide, e é exatamente essa decisão que desenvolve.

O tempo é, talvez, o recurso mais escasso e mais mal gerido na Educação Infantil brasileira. Rotinas excessivamente fragmentadas, com blocos de quinze ou vinte minutos para cada atividade, impedem que as crianças atinjam o estado de imersão que caracteriza uma vivência lúdica genuína. Luckesi (2000) afirma que a ludicidade plena exige duração: é preciso tempo para começar, para se engajar, para criar os problemas que a brincadeira impõe e para resolvê-los. Cortar uma brincadeira no momento em que ela começa a se aprofundar é um dos atos mais pedagogicamente destrutivos que uma rotina escolar pode praticar, e é algo que ocorre todos os dias em muitas instituições de Educação Infantil.

É preciso também mencionar a questão da segurança, frequentemente invocada para justificar a restrição das vivências lúdicas, especialmente as que envolvem movimento amplo, uso de materiais não convencionais ou exploração de espaços externos. Há, evidentemente, riscos reais que precisam ser gerenciados com responsabilidade. O problema surge quando a gestão do risco se transforma em eliminação do risco e, com ele, de toda a experiência significativa que ele carregava. A criança que nunca sobe em árvores, nunca corre em terrenos irregulares, nunca experimenta materiais que podem sujar, cortar ou molhar, é uma criança privada de experiências corporais e sensoriais insubstituíveis. Caberia às escolas, com criatividade e responsabilidade, encontrar formas de oferecer vivências desafiadoras dentro de condições de segurança razoável, e não simplesmente proibir tudo o que possa resultar em um joelho ralado.

A FAMÍLIA E A ESCOLA DIANTE DO BRINCAR: PARCERIA E TENSÃO

A relação entre família e escola no que diz respeito ao brincar é marcada, com frequência, por uma tensão real que precisa ser reconhecida e enfrentada, e não apenas celebrada com frases sobre a importância da parceria. Muitas famílias, especialmente aquelas com menor acesso a informações sobre desenvolvimento infantil, interpretam o brincar como sinal de que a escola não está ensinando nada. Quando o filho chega em casa sem caderno preenchido, sem tarefa para fazer, sem nada concreto para mostrar que "aprendeu alguma coisa", a reação pode ser de desconfiança ou até de exigência por uma abordagem mais "séria".

Essa tensão não é resolvida com cartazes explicativos sobre "por que o brincar é importante". Ela exige um trabalho contínuo e paciente de comunicação entre escola e família, que inclua mostrar concretamente o que as crianças aprendem ao brincar, documentar as vivências lúdicas com fotografias e relatos, e promover conversas em que os próprios responsáveis possam observar as crianças em situações de brincadeira. Oliveira (2002) destaca que a confiança das famílias na proposta pedagógica da escola se constrói na transparência e na escuta, e não na imposição de uma visão que, por mais fundamentada que seja, chega de cima para baixo sem diálogo.

Há, por outro lado, um patrimônio lúdico imenso que as famílias carregam e que a escola frequentemente ignora. Cantigas de roda transmitidas pelos avós, jogos de mão aprendidos na rua, brincadeiras regionais e tradicionais, histórias contadas em volta do fogão, brinquedos artesanais feitos com materiais do cotidiano: tudo isso é cultura lúdica viva, que representa a identidade das famílias e das comunidades de onde vêm as crianças. Kishimoto (2010) defende que valorizar esse patrimônio no interior da escola, transformando-o em conteúdo do currículo, é ao mesmo tempo um ato de respeito cultural e uma forma de enriquecer o repertório lúdico de todos.

Quando a escola compartilha com as famílias registros das vivências lúdicas, fotografias, relatos pedagógicos e observações sobre o desenvolvimento das crianças, fortalece a compreensão de que brincar também é aprender. Essa aproximação contribui para reduzir concepções equivocadas que associam a aprendizagem apenas às atividades formais e amplia o reconhecimento do trabalho realizado pelos professores da Educação Infantil.

Da mesma forma, ouvir as famílias sobre as brincadeiras presentes no cotidiano das crianças permite que a escola conheça melhor seus contextos culturais e sociais. Essa troca favorece a

valorização das diferentes infâncias e possibilita que o planejamento pedagógico dialogue com as experiências que as crianças já vivenciam fora do ambiente escolar, tornando o currículo mais significativo.

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO E O QUE ACONTECE NA PRÁTICA

A legislação educacional brasileira é, no que diz respeito ao brincar, generosa e bem fundamentada. A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito da criança ao lazer e à brincadeira. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reitera e amplia esse direito. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) colocam as interações e a brincadeira como eixos norteadores de toda a prática pedagógica nessa etapa. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ao organizar a Educação Infantil a partir dos campos de experiência, adota uma perspectiva curricular que é, em sua essência, lúdica e experiencial.

O problema é que a existência de um arcabouço legal favorável ao lúdico não garante sua efetivação nas práticas cotidianas. Entre a norma e a realidade há um fosso que é alimentado por múltiplos fatores: formação docente insuficiente ou inadequada, infraestrutura precária de muitas escolas públicas, pressão de famílias e gestores por resultados mensuráveis a curto prazo, concepções pedagógicas conservadoras que ainda associam seriedade a silêncio e aprendizagem a cópia, e ausência de supervisão e acompanhamento pedagógico que ajude os professores a implementar propostas mais lúdicas com segurança e competência.

Reconhecer esse fosso é o primeiro passo para reduzi-lo. As políticas públicas de Educação Infantil precisam ir além da produção de documentos orientadores e investir de forma concreta e continuada na formação dos professores, na melhoria das condições físicas das escolas, na valorização salarial dos profissionais da primeira infância e na construção de uma cultura institucional que tome o brincar a sério como direito da criança e como fundamento do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma contradição real: sabe-se muito sobre o valor das vivências lúdicas para o desenvolvimento infantil, e ainda se faz pouco para garantir que esse valor se traduza em práticas cotidianas de qualidade nas escolas de Educação Infantil. Esse paradoxo não se resolve com mais teoria, mas com uma reflexão honesta sobre as condições concretas, teóricas, formativas, materiais e políticas, que determinam o que acontece de verdade nas salas de aula da primeira infância.

Os autores com os quais este artigo dialogou, Winnicott, Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Luckesi e Santos, não dizem exatamente a mesma coisa sobre o brincar, e essa diferença importa. Winnicott fala de elaboração emocional e saúde psíquica; Vygotsky fala de zona de desenvolvimento proximal e funções psicológicas superiores; Piaget fala de estágios cognitivos e assimilação; Kishimoto fala de intencionalidade pedagógica e situação lúdica; Luckesi fala de completude interna e imersão; Santos fala de ludicidade como necessidade humana permanente. Essas perspectivas não são intercambiáveis, e o professor que conhece suas diferenças está muito mais bem equipado para tomar decisões pedagógicas fundamentadas do que aquele que as trata como variações do mesmo tema.

O desenvolvimento integral da criança, nas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora, depende de vivências lúdicas ricas, variadas e protegidas. Protegidas, aqui, tem sentido literal: protegidas do excesso de controle pedagógico, da fragmentação do tempo, da escassez de materiais, da pressão por resultados precoces e da desconfiança das famílias. Garantir essas condições é uma tarefa que não compete apenas ao professor individual, por mais comprometido que seja: ela exige políticas públicas consistentes, gestão pedagógica competente e uma cultura institucional que reconheça no brincar não um privilégio, mas um direito.

Há um desafio que este artigo não poderia deixar de mencionar explicitamente: o avanço acelerado das tecnologias digitais e seu impacto sobre as formas de brincar da infância contemporânea. Crianças cada vez mais novas têm acesso a telas, aplicativos e jogos eletrônicos, e os debates sobre os limites e as possibilidades dessas tecnologias no contexto da Educação Infantil ainda estão longe de uma conclusão. O que se pode afirmar, com base nos referenciais discutidos ao longo deste artigo, é que nenhuma tecnologia digital substitui a experiência sensorial, corporal e relacional que o brincar físico e presencial proporciona. O movimento real, o contato com materiais concretos, a negociação face a face com um colega e a imprevisibilidade de uma brincadeira no pátio são experiências que a tela não replica. Reconhecer isso não é negar as tecnologias, mas colocá-las em seu lugar adequado dentro de uma proposta pedagógica que tem o corpo, a relação e o mundo real como pontos de partida.

A escola que entende isso não transforma o brincar em método, não o instrumentaliza a serviço de objetivos externos a ele próprio e não o oferece como recompensa pelo comportamento adequado. Ela o trata como linguagem própria da infância, como modo legítimo de aprender e de ser, e como condição sem a qual o desenvolvimento pleno da criança simplesmente não acontece. Essa compreensão, mais do que qualquer técnica ou recurso, é o que distingue uma Educação Infantil de qualidade de uma que apenas ocupa o tempo das crianças à espera de que elas cresçam.

Por fim, reafirma-se que promover vivências lúdicas de qualidade significa reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e capaz de construir conhecimentos nas interações com seus pares, com os adultos e com o ambiente. Essa compreensão exige que o brincar deixe de ocupar um lugar secundário no planejamento pedagógico e passe a ser entendido como uma experiência fundamental para o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida.

Nesse contexto, investir em formação continuada, em espaços adequados, em materiais diversificados e em tempos destinados ao brincar representa um compromisso com a garantia dos direitos das crianças. Mais do que cumprir orientações curriculares ou documentos legais, trata-se de assegurar condições para que cada criança viva plenamente sua infância e tenha oportunidades reais de aprender, criar, imaginar, conviver e se desenvolver de maneira integral.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: UFBA/Faced/GEPEL, 2000. p. 22-60.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

HISTÓRIAS QUE VIRAM MISSÃO: TRILHAS GAMIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

STORIES THAT BECAME A MISSION: GAMIFIED TRAILS IN EARLY EARLY EDUCATION



JAQUELINE DE OLIVEIRA PEIXOTO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2006); Graduação em Letras Libras pelo Centro Universitário Cidade Verde (2025) Especialista em Neurociência aplicada a Educação pela FMU (2023); Professora de Ensino Fundamental I na EPG Walter Efigênio, Professora de Educação Infantil na EMEI Fernando Sabino.

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica realizada com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Guarulhos. A proposta nasceu da busca por aproximar a literatura infantil de práticas mais participativas e envolventes, articulando elementos da gamificação, das metodologias ativas e da cultura digital. O trabalho foi desenvolvido por meio de trilhas de aprendizagem inspiradas em obras literárias, nas quais as crianças foram convidadas a participar de diferentes missões e desafios. Entre as experiências realizadas, destaca-se a trilha construída a partir do conto boliviano *Abuela Grillo*. A escolha da obra ganhou um significado especial pela presença, na turma, de uma criança de origem boliviana, criando oportunidades para conhecer e valorizar aspectos de sua cultura e fortalecer o sentimento de pertencimento. Ao longo do percurso, as crianças participaram de pesquisas, produções artísticas, entrevistas, atividades relacionadas à educação financeira, momentos de troca de conhecimentos e experiências de aproximação com a cultura boliviana. Durante o desenvolvimento da proposta, foi possível perceber o envolvimento das crianças e avanços relacionados à oralidade, à criatividade, à autonomia, à cooperação e ao respeito às diferenças. A experiência mostrou que a aproximação entre literatura e gamificação pode tornar o cotidiano pedagógico mais dinâmico e significativo, especialmente quando as crianças são convidadas a participar ativamente das descobertas e decisões que fazem parte do percurso. Dessa forma, o trabalho reforça a importância de propostas que partam da literatura para criar experiências capazes de despertar a curiosidade, favorecer o protagonismo infantil e ampliar as possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura Infantil; Gamificação; Metodologias Ativas; Cultura Digital.

ABSTRACT

This article presents a pedagogical experience conducted with 4- and 5-year-old children in an early childhood education program at a municipal public school in Guarulhos. The initiative stemmed from a desire to connect children's literature with more participatory and engaging practices, integrating elements of gamification, active learning methodologies, and digital culture. The project was carried out through learning pathways inspired by literary works, in which children were invited to take part in various missions and challenges. A highlight among the activities was a pathway based on the Bolivian folktale **Abuela Grillo**. The choice of this story took on special significance due to the presence of a child of Bolivian heritage in the class, creating opportunities to learn about and value aspects of their culture while strengthening a sense of belonging. Throughout the process, the children engaged in research, artistic creation, interviews, financial literacy activities, knowledge-sharing sessions, and experiences that brought them closer to Bolivian culture. The project fostered deep engagement among the children and led to progress in areas such as oral communication, creativity, autonomy, cooperation, and respect for differences. The experience demonstrated that combining literature with gamification can make daily classroom life more dynamic and meaningful, especially when children are invited to play an active role in the discoveries and decisions that shape the learning journey. Thus, this work underscores the value of initiatives that use literature as a starting point to create experiences capable of sparking curiosity, fostering child agency, and expanding learning opportunities in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education; Children's Literature; Gamification; Active Methodologies; Digital Culture.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período muito importante na vida das crianças. É nessa etapa que elas ampliam suas relações, descobrem novas formas de se comunicar, aprendem a conviver com o outro e começam a compreender, pouco a pouco, o mundo que está ao seu redor. Nesse processo, a literatura infantil ocupa um espaço privilegiado, pois uma história nunca se encerra apenas em suas páginas. Ela pode despertar perguntas, provocar a imaginação, aproximar diferentes culturas e abrir caminhos para novas descobertas.

No cotidiano da Educação Infantil, percebemos que as crianças estabelecem relações muito próprias com as histórias que escutam. Elas fazem comentários, relacionam acontecimentos das narrativas às suas próprias experiências, levantam hipóteses e, muitas vezes, desejam continuar vivendo aquela história para além do momento da leitura. É justamente nessa possibilidade de ampliar a experiência literária que encontramos um campo fértil para a construção de novas aprendizagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do contato das crianças com diferentes práticas de leitura e com a cultura escrita desde os primeiros anos, considerando suas curiosidades, seus interesses e as experiências que já trazem consigo. Nessa perspectiva, ler para e com as crianças vai muito além de apresentar uma história. Trata-se de proporcionar uma experiência cultural e social na qual elas possam imaginar, questionar, interpretar e atribuir sentidos ao que ouvem e vivenciam.

Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que as crianças de hoje crescem em um contexto profundamente marcado pela cultura digital. A interatividade, as imagens, os jogos e a rapidez com que as informações circulam fazem parte do universo das infâncias contemporâneas. Essa realidade traz novos desafios para a escola e nos leva, enquanto educadores, a refletir sobre formas de aproximar

essas diferentes linguagens das práticas pedagógicas, sem perder de vista a intencionalidade educativa e as especificidades da infância.

Foi a partir dessas inquietações que surgiu a ideia de transformar as histórias trabalhadas com as crianças em verdadeiros percursos de descobertas. Em vez de finalizar a experiência após a leitura de um livro, buscamos fazer com que a narrativa se tornasse o ponto de partida para novas perguntas, pesquisas, brincadeiras e desafios.

Nesse processo, encontramos na gamificação uma possibilidade interessante de organização das experiências. Elementos como missões, desafios, etapas e conquistas passaram a fazer parte das propostas, não com o objetivo de estimular a competição entre as crianças, mas de despertar a curiosidade e criar um sentido de percurso coletivo. Cada nova missão representava uma oportunidade de investigar, criar, conversar, experimentar e aprender junto.

A aproximação com as metodologias ativas também contribuiu para repensarmos o lugar ocupado pelas crianças durante esse percurso. Mais do que receber informações prontas, elas foram incentivadas a fazer perguntas, buscar respostas, levantar hipóteses e compartilhar aquilo que descobriam. Dessa forma, o professor passou a assumir ainda mais o papel de mediador das experiências, organizando situações que favorecessem a participação e a construção coletiva do conhecimento.

Entre as trilhas desenvolvidas, a experiência com o conto boliviano *Abuela Grillo* tornou-se especialmente significativa. A escolha da obra esteve relacionada à presença de uma criança de origem boliviana na turma. Ao trazer para o cotidiano escolar uma narrativa ligada às suas raízes culturais, percebemos a possibilidade de valorizar sua história e, ao mesmo tempo, proporcionar às demais crianças o contato com uma cultura diferente da sua.

A partir da história, surgiram perguntas, curiosidades e diferentes possibilidades de investigação. A narrativa deixou de ser apenas uma história ouvida e passou a acompanhar o grupo em uma sequência de experiências que envolveram arte, cultura, pesquisa, oralidade, educação financeira e momentos de troca com outras pessoas. A cada etapa, novas descobertas eram incorporadas ao percurso, respeitando também os interesses e as manifestações das próprias crianças.

Assim, este artigo tem como objetivo compartilhar e analisar essa experiência pedagógica, construída a partir da articulação entre literatura infantil, gamificação, metodologias ativas e cultura digital. Mais do que apresentar uma sequência de atividades, buscamos refletir sobre como a construção de trilhas de aprendizagem pode favorecer o envolvimento e o protagonismo das crianças, além de contribuir para experiências mais significativas e para a valorização da diversidade cultural presente no espaço escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura infantil ocupa um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a ampliação da linguagem, da imaginação, da criatividade e das relações afetivas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do contato com os livros desde a primeira infância, possibilitando que as crianças se familiarizem com a cultura escrita e desenvolvam vínculos positivos com a leitura. Nesse sentido, o documento afirma que “na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer” (BRASIL, 2018, p. 42).

Ao longo da Educação Básica, a BNCC também estabelece competências e habilidades voltadas para a formação do leitor literário, buscando garantir a ampliação do repertório cultural, o desenvolvimento da sensibilidade estética e a construção de uma postura crítica diante dos textos e das diferentes manifestações culturais.

Os benefícios da literatura na infância têm sido amplamente discutidos por pesquisadores e instituições dedicadas ao desenvolvimento infantil. De acordo com o artigo *Palavras que transformam: os impactos da literatura na primeira infância*, publicado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2025), estudos do relatório *Reading for Pleasure*, elaborado pelo National Literacy Trust, demonstram que crianças que leem por prazer apresentam níveis mais elevados de bem-estar emocional, além de maior capacidade para lidar com desafios sociais e emocionais. O contato com diferentes narrativas também favorece o desenvolvimento da empatia, uma vez que permite às crianças conhecerem diversas culturas, perspectivas e modos de vida.

Reconhecer o acesso à literatura como um direito da criança significa compreender que a leitura qualifica e enriquece as experiências da infância. Isso implica garantir o acesso a acervos diversificados e de qualidade, compostos por obras que representem múltiplas vozes, culturas e realidades. Nesse contexto, investir na formação do leitor desde os primeiros anos de vida representa contribuir para uma infância mais rica, significativa e plural.

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA

Nos últimos anos, a gamificação tem se consolidado como uma estratégia pedagógica capaz de promover maior engajamento e participação dos estudantes nos processos de aprendizagem. Inspirada em elementos presentes nos jogos, como desafios, missões, níveis e conquistas, essa abordagem busca criar experiências mais significativas e motivadoras no contexto educacional.

Ao interagirem com jogos digitais, as crianças costumam ser estimuladas por objetivos claros, desafios progressivos e oportunidades constantes de superação. Tais elementos podem ser incorporados às práticas pedagógicas de forma contextualizada e interdisciplinar, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Entretanto, é importante considerar que a motivação promovida pela gamificação não deve estar centrada exclusivamente em recompensas externas. Nesse sentido, Resnick (2017), em sua obra *Jardim de Infância para a Vida Toda*, argumenta que a criatividade e o envolvimento genuíno das crianças estão diretamente relacionados à motivação intrínseca, ou seja, ao interesse e à satisfação decorrentes do próprio processo de aprendizagem.

Partindo dessa perspectiva, a proposta desenvolvida neste artigo foi estruturada de modo que as recompensas assumissem caráter simbólico, valorizando as conquistas individuais e coletivas das crianças. A trilha de aprendizagem foi organizada em etapas progressivas, permitindo que os estudantes acompanhassem visualmente seu percurso, identificassem seus avanços e celebrassem cada desafio superado. O avanço nos níveis ocorria mediante a realização de missões criativas e desafios colaborativos relacionados às experiências literárias vivenciadas durante o projeto.

METODOLOGIAS ATIVAS E CULTURA DIGITAL

As transformações tecnológicas das últimas décadas modificaram significativamente as formas de comunicação, interação e acesso à informação. Atualmente, crianças e jovens crescem em um contexto marcado pela presença constante das tecnologias digitais, convivendo com múltiplas possibilidades de informação, entretenimento, produção de conteúdo e participação social.

Nesse cenário, Renee Hobbs, fundadora do Media Education Lab e referência internacional nos estudos sobre educação midiática, destaca que a cultura digital não se limita ao consumo de informações e entretenimento. Ela envolve também a participação ativa dos sujeitos na produção, compartilhamento e circulação de conhecimentos, permitindo que crianças e jovens aprendam, expressem suas ideias e exerçam sua criatividade em diferentes espaços digitais.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de dialogar com as demandas da cultura digital contemporânea. Mais do que utilizar tecnologias, é necessário promover experiências de aprendizagem que estimulem a investigação, a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas assumem papel relevante ao colocarem o estudante no centro do processo educativo. Conforme aponta Andreas Schleicher, diretor de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), citado no *Guia da Educação Midiática* (INSTITUTO PALAVRA ABERTA, 2020), o objetivo da educação não deve ser apenas a reprodução de conhecimentos, mas a capacidade de utilizá-los de forma criativa em novas situações.

Assim, as metodologias ativas favorecem a construção do conhecimento por meio da participação efetiva dos estudantes, incentivando a investigação, a experimentação, a colaboração e o protagonismo. O professor, nesse contexto, atua como mediador das experiências de aprendizagem, criando oportunidades para que as crianças explorem, descubram, criem e atribuam significado às suas vivências.

A integração entre literatura, gamificação, metodologias ativas e cultura digital possibilita a construção de experiências educativas mais significativas, alinhadas às características das infâncias contemporâneas e às demandas de uma educação voltada para a participação, a criatividade e a formação integral das crianças.

METODOLOGIA / RELATO DE EXPERIENCIA

Essa experiência foi realizada com crianças de 4 a 5 anos, em uma escola pública municipal de Guarulhos, com aproximadamente 33 crianças presentes na turma, os contos eram estudados durante um mês, o conto que farei o relato de experiência será o conto Boliviano “Abuella Grillo” escolhido por termos uma aluna recente matriculada em nossa escola e de origem boliviana.

ETAPA 1 – CONVERSAS INICIAIS E LANÇAMENTO DA MISSÃO

As crianças já aguardavam com expectativa o início da nova trilha de aprendizagem e a descoberta da narrativa que seria explorada ao longo do mês. Em roda de conversa, após a apresentação do conto *Abuela Grillo*, dialogamos sobre algumas palavras presentes na língua espanhola e seus significados. Nesse momento, uma aluna de origem boliviana contribuiu compartilhando seus conhecimentos sobre o idioma, auxiliando os colegas na compreensão de uma das expressões presentes na história.

A missão inicial proposta às crianças consistia em conhecer e explorar aspectos da cultura boliviana ao longo da trilha de aprendizagem. Como desafio final, foi planejada uma culminância na qual os estudantes participariam de uma rotação por estações de aprendizagem, apresentando para outra turma da Educação Infantil os conhecimentos construídos durante o percurso.

A narrativa foi apresentada de forma gradual, por meio da contação da história em capítulos ao longo das semanas, estratégia que despertou a curiosidade e manteve o interesse das crianças durante todo o desenvolvimento do projeto. Como conquista coletiva ao final da trilha e em reconhecimento ao envolvimento do grupo nos desafios colaborativos propostos, as crianças puderam assistir à versão audiovisual do conto, ampliando suas possibilidades de interação com a obra literária.

ETAPA 2 – MISSÕES LITERÁRIAS

Durante o desenvolvimento da trilha de aprendizagem, as crianças tiveram contato contínuo com o conto *Abuela Grillo* e com diferentes aspectos da cultura boliviana. A missão proposta consistia em investigar e conhecer elementos culturais presentes no país de origem da personagem central da narrativa e também de uma colega da turma. A partir dessa proposta, as próprias crianças levantaram questões e curiosidades sobre o tema, orientando o percurso investigativo desenvolvido ao longo do mês.

Entre os aspectos explorados estavam a alimentação, as vestimentas, as manifestações artísticas, as músicas e as danças típicas da Bolívia. As pesquisas e descobertas foram acompanhadas por diversas experiências práticas e produções artísticas. Inspiradas pelo trabalho artesanal amplamente presente na cultura boliviana, as crianças utilizaram lã, tecido de juta e outros materiais para criar produções autorais, como desenhos, bolsas e chapéus, desenvolvendo habilidades manuais e expressivas.

Além disso, conheceram artistas bolivianos e, a partir da apreciação de suas obras, realizaram releituras artísticas utilizando predominantemente as cores da bandeira da Bolívia. Essas atividades permitiram que as crianças ampliassem seu repertório cultural e expressassem suas aprendizagens por meio de diferentes linguagens.

No dia da culminância da missão, as crianças foram convidadas a vestir roupas nas cores da bandeira boliviana. Como mediadora da proposta, disponibilizei chapéus para todos os participantes, acessório tradicionalmente associado à cultura boliviana em diversas regiões do país. Cada criança personalizou seu chapéu com desenhos e símbolos relacionados aos conhecimentos construídos ao longo do projeto.

A celebração final foi organizada em formato de estações de aprendizagem, nas quais os estudantes compartilharam suas descobertas com outra turma da Educação Infantil. Para essa apresentação, as crianças foram divididas em cinco grupos temáticos, responsáveis por abordar diferentes aspectos estudados: alimentação, artes visuais, vestimentas, músicas e o reconto da história. Esse momento possibilitou que exercessem a oralidade, a socialização dos conhecimentos e o protagonismo, tornando-se mediadores das aprendizagens construídas durante a trilha.

ETAPA 3 – DESAFIOS COLABORATIVOS

Como parte dos desafios colaborativos propostos na trilha de aprendizagem, as crianças foram incentivadas a elaborar perguntas sobre a cultura boliviana para estudantes mais velhos da escola que também possuíam essa origem cultural. A atividade culminou em um momento de entrevista, no qual os pequenos puderam esclarecer curiosidades e ampliar seus conhecimentos por meio do contato direto com outras experiências de vida. Além disso, a mãe da aluna boliviana da turma foi convidada a participar do projeto, compartilhando aspectos de sua cultura e respondendo aos questionamentos levantados pelas crianças, fortalecendo a aproximação entre escola, família e comunidade.

Outro aspecto explorado surgiu a partir da própria narrativa do conto *Abuela Grillo*, que aborda de forma simbólica uma problemática social relacionada à escassez de água e às desigualdades no acesso a esse recurso. A partir dessa reflexão, foram desenvolvidas conversas sobre a importância da água para a manutenção da vida, para o equilíbrio da natureza e para o bem-estar das pessoas.

Como desdobramento desse estudo, foi proposto um novo desafio colaborativo, integrando conhecimentos matemáticos e noções iniciais de educação financeira. Organizadas em grupos, as crianças foram convidadas a criar um produto, planejar sua apresentação e participar de uma situação simulada de comercialização. Durante a atividade, refletiram sobre valores justos para quem compra e para quem vende, discutindo questões relacionadas à troca, ao consumo e à valorização do trabalho.

A experiência possibilitou o desenvolvimento de diferentes aprendizagens, envolvendo resolução de problemas, negociação, cooperação e raciocínio matemático. Para tornar a vivência mais concreta e significativa, as crianças utilizaram dinheiro simbólico durante as transações, ampliando sua compreensão sobre o funcionamento das relações de compra e venda de forma lúdica e contextualizada.

ETAPA 4 – CONQUISTA FINAL

Ao final da trilha de aprendizagem, foi possível observar um maior engajamento das crianças nas interações com os colegas e um interesse crescente em conhecer e valorizar as histórias de vida presentes no grupo. A experiência de explorar a cultura boliviana a partir da trajetória de uma colega possibilitou que as crianças ampliassem sua compreensão sobre diversidade cultural, reconhecendo-se como integrantes de uma comunidade mais ampla, marcada por diferentes identidades, histórias e modos de viver.

As missões e os desafios propostos ao longo do percurso atribuíram novos significados às produções já realizadas cotidianamente pelas crianças, fortalecendo práticas colaborativas e valorizando a construção coletiva do conhecimento em detrimento da competição. Nesse contexto, a gamificação mostrou-se uma estratégia potente para ampliar o envolvimento e a motivação dos estudantes, transformando a aprendizagem em uma experiência prazerosa, desafiadora e significativa.

Os desafios colaborativos favoreceram a cooperação, a escuta e o sentimento de pertencimento ao grupo, enquanto a culminância do projeto, fundamentada nos princípios das metodologias ativas, proporcionou às crianças a oportunidade de socializar conhecimentos, exercitar a oralidade e compartilhar suas descobertas com outras turmas da escola. Ao assumirem o papel de protagonistas na apresentação das aprendizagens construídas, demonstraram segurança, autonomia e entusiasmo diante das experiências vivenciadas.

A literatura esteve presente como eixo articulador de todo o processo, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da expressão simbólica e da construção de sentidos. Por meio da narrativa, as crianças puderam explorar diferentes perspectivas, estabelecer conexões com a realidade e atribuir significado às experiências propostas. Destaca-se, ainda, o impacto da proposta no fortalecimento do sentimento de pertencimento das crianças de origem boliviana presentes na turma, que tiveram sua cultura valorizada e reconhecida no espaço escolar, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor, inclusivo e respeitoso com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada ao longo deste trabalho mostrou que uma história pode abrir muitos caminhos dentro da Educação Infantil. Quando iniciamos a proposta com *Abuela Grillo*, não imaginávamos todas as possibilidades que surgiriam a partir das curiosidades das crianças e das relações que elas estabeleceriam com a narrativa. Aos poucos, a história foi ultrapassando o momento da leitura e passou a fazer parte do cotidiano da turma, dando origem a perguntas, pesquisas, produções e novas descobertas.

A literatura foi, nesse percurso, o fio condutor das experiências. Por meio dela, foi possível transitar por diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada e, principalmente, respeitando a forma como as crianças aprendem: pela curiosidade, pela interação, pela brincadeira, pela experimentação e pela possibilidade de compartilhar aquilo que descobrem.

A escolha de uma narrativa boliviana também trouxe um significado especial para o grupo. Ter uma criança de origem boliviana na turma fez com que o trabalho ganhasse uma dimensão que inicialmente não estava restrita aos objetivos pedagógicos planejados. Houve a oportunidade de reconhecer e valorizar uma cultura presente naquele espaço, permitindo que essa criança percebesse aspectos de sua história representados no cotidiano escolar e que os colegas conhecessem outros costumes, referências e modos de viver.

Ao longo das atividades, foi possível observar o interesse das crianças em participar das missões e acompanhar o desenvolvimento da trilha. Os elementos da gamificação ajudaram a criar expectativa e envolvimento, mas o que se mostrou mais importante foi o sentido coletivo construído pelo grupo. Não se tratava de descobrir quem chegaria primeiro ou quem teria a melhor resposta, mas de avançar juntos, superar desafios e comemorar cada nova descoberta.

As propostas inspiradas nas metodologias ativas também favoreceram uma participação mais efetiva das crianças. Elas tiveram espaço para perguntar, investigar, entrevistar, criar, resolver situações e contar aos colegas aquilo que haviam aprendido. Em diferentes momentos, foi possível perceber que as aprendizagens mais significativas surgiam justamente quando as crianças se sentiam parte do processo e compreendiam que suas ideias e perguntas também poderiam indicar novos caminhos para o trabalho.

Durante o percurso, observamos avanços relacionados à oralidade, à criatividade, à autonomia, à cooperação e às interações entre as crianças. Mais do que resultados isolados, esses aspectos apareceram nas pequenas situações do cotidiano: na criança que passou a compartilhar uma descoberta com o grupo, naquela que ajudou um colega durante uma missão ou nas conversas que surgiram espontaneamente depois de uma atividade.

A experiência também nos levou a refletir sobre a própria prática docente. Planejar uma trilha de aprendizagem exige intencionalidade, mas também abertura para aquilo que surge durante o caminho. Nem sempre o percurso acontece exatamente como foi inicialmente pensado. Muitas vezes, uma pergunta feita por uma criança ou uma curiosidade inesperada pode levar o grupo a uma experiência ainda mais rica do que aquela prevista no planejamento.

Por fim, compreendemos que aproximar literatura, gamificação e metodologias ativas pode ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, desde que essas estratégias estejam a serviço das experiências e das aprendizagens das crianças. A tecnologia, os jogos e os desafios ganham sentido quando não ocupam o centro da proposta, mas ajudam a criar oportunidades para que as crianças imaginem, investiguem, criem e aprendam umas com as outras.

Esperamos que este relato possa contribuir com outros educadores que também buscam caminhos para tornar a aprendizagem mais viva e significativa. Mais do que oferecer um modelo pronto, a experiência aqui compartilhada representa um convite para olhar para as histórias infantis como portas de entrada para novos percursos. Percursos que possam nascer das páginas de um livro, mas que ganhem vida nas perguntas, nas descobertas e nas experiências construídas diariamente com as crianças.

REFERÊNCIAS

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

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

VIDIGAL, Fundação Maria Cecília Souto. Palavras que transformam: os impactos da literatura na primeira infância. 25 de abril de 2025. Disponível em: <https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/palavras-que-transformam-os-impactos-da-literatura-na-primeira-infancia/> . Acesso em 14/06/2026



EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DOS MARCOS REGULATÓRIOS À HUMANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL: FROM REGULATORY FRAMEWORKS TO THE HUMANIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN VALUING EARLY CHILDHOOD CULTURES

JOSÉ CASTRO FILHO

Graduado em História pelas Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI); Graduado em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP); Pós-graduado em Psicopedagogia, com ênfase em Educação Especial, pela FGP; e Professor de Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um direito fundamental das crianças brasileiras, assegurado por um conjunto de marcos legais que reconhecem a infância como um período singular do desenvolvimento humano. Este artigo tem como objetivo analisar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, desde a consolidação de seus principais marcos regulatórios até a construção de práticas pedagógicas humanizadas que valorizem as culturas da primeira infância. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, tomando como referências a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, articuladas às contribuições teóricas de autores como Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Paulo Freire, Maria Montessori, Loris Malaguzzi e Miguel Ángel Zabalza. A discussão evidencia que a legislação brasileira consolidou importantes avanços ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Defende-se que a humanização das práticas pedagógicas exige o reconhecimento das múltiplas linguagens infantis, da diversidade cultural e das experiências vividas pelas crianças, promovendo ambientes educativos pautados na escuta sensível, no brincar, nas interações e na participação ativa. Conclui-se que a efetivação de uma Educação Infantil de

qualidade depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas comprometidas com a garantia dos direitos das crianças e com a valorização das culturas da infância.

Palavras-chave: Educação infantil; primeira infância; direitos da criança; práticas pedagógicas; humanização; culturas da infância.

ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes the first stage of Basic Education and represents a fundamental right for Brazilian children, guaranteed by a set of legal frameworks that recognize childhood as a unique period of human development. This article aims to analyze the trajectory of Early Childhood Education in Brazil, from the consolidation of its main regulatory frameworks to the development of humanized pedagogical practices that value early childhood cultures. The research is based on a bibliographic and documentary review, referencing the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, and the National Common Curricular Base, while integrating theoretical contributions from authors such as Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Paulo Freire, Maria Montessori, Loris Malaguzzi, and Miguel Ángel Zabalza. The discussion highlights that Brazilian legislation has consolidated significant advances by recognizing the child as a subject of rights and a protagonist in their own learning and development process. It argues that the humanization of pedagogical practices requires acknowledging children's multiple languages, cultural diversity, and lived experiences, thereby fostering educational environments grounded in attentive listening, play, interaction, and active participation. The study concludes that realizing quality Early Childhood Education depends on the alignment of public policies, teacher training, and pedagogical practices committed to guaranteeing children's rights and valuing childhood cultures.

Keywords: Early childhood education; early childhood; children's rights; pedagogical practices; humanization; childhood cultures.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa um lugar estratégico nas políticas públicas educacionais brasileiras por constituir a primeira etapa da Educação Básica e por representar um período decisivo para o desenvolvimento integral das crianças. Nas últimas décadas, o Brasil consolidou um importante conjunto de marcos legais que redefiniu o papel da infância na sociedade, superando concepções assistencialistas e reconhecendo a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos. Esse processo fortaleceu a compreensão de que educar e cuidar são dimensões indissociáveis da ação pedagógica, orientando a organização de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança. A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo paradigma ao estabelecer que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando às crianças prioridade absoluta na garantia de seus direitos fundamentais, entre eles, à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à convivência familiar e comunitária, à dignidade, ao respeito e à proteção integral. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, atribuindo-lhe a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complementariedade com a ação da família e da comunidade. Esse avanço foi aprofundado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que passaram a compreender a criança como centro do planejamento pedagógico e como protagonista de suas aprendizagens, reconhecendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo. Na mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular reafirma os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, orientando práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da primeira infância e valorizem suas múltiplas formas de expressão.

Nessa perspectiva, compreender a infância significa reconhecer que as crianças aprendem por meio das experiências, das relações sociais, das interações com seus pares, com os adultos e com os diferentes contextos culturais nos quais estão inseridas. A criança produz cultura, interpreta o mundo à sua maneira, constrói hipóteses, estabelece relações e desenvolve conhecimentos por meio da curiosidade, da

imaginação, do brincar e da investigação. Assim, a instituição de Educação Infantil deve constituir-se em um espaço de acolhimento, escuta, participação e respeito às singularidades de cada criança. Diversos estudiosos contribuíram para consolidar essa concepção de infância. As reflexões de Sônia Kramer evidenciam a criança como sujeito histórico e produtor de cultura; Maria Malta Campos destaca a importância da qualidade social da Educação Infantil e da efetivação dos direitos das crianças; Maria Montessori enfatiza a autonomia infantil e a preparação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento; Loris Malaguzzi reconhece as múltiplas linguagens da criança e o protagonismo infantil; Miguel Ángel Zabalza discute a organização dos espaços, dos tempos e das experiências educativas; e Paulo Freire inspira uma prática pedagógica fundamentada no diálogo, na escuta, no respeito e na humanização das relações educativas. Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, desde a consolidação dos principais marcos regulatórios até a construção de práticas pedagógicas humanizadas que valorizem as culturas da primeira infância. Busca-se compreender como a legislação educacional brasileira dialoga com as contribuições teóricas desses autores e de que maneira seus pressupostos podem fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a garantia dos direitos das crianças, com o reconhecimento de suas múltiplas linguagens e com a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E PROTAGONISTA DE SUAS APRENDIZAGENS

A compreensão da criança como sujeito de direitos representa uma das mais importantes conquistas das políticas públicas voltadas à infância no Brasil. Essa concepção rompe com perspectivas historicamente marcadas pelo assistencialismo e pela preparação precoce para a escolarização formal, reconhecendo a infância como uma etapa da vida dotada de identidade própria, na qual as crianças constroem conhecimentos, produzem. A cultura estabelece relações e atribui significados às experiências vividas. Nessa perspectiva, a Educação Infantil deixa de ser compreendida como um espaço de espera para o Ensino Fundamental e passa a constituir um tempo de vida plena, permeado por descobertas, afetos, brincadeiras, interações e aprendizagens que possuem valor em si mesmas. Em consonância com esse princípio constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, atribuindo-lhe a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complementaridade com a ação da família e da comunidade. Tal compreensão evidencia que a aprendizagem infantil não pode ser reduzida à antecipação de conteúdos escolares, mas deve contemplar experiências que respeitem os tempos, os interesses, as necessidades e as formas singulares pelas quais cada criança conhece o mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) aprofundam essa concepção ao reconhecerem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas brincadeiras e nas diferentes experiências cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, imagina, observa, questiona, experimenta, produz conhecimentos e participa ativamente da vida social. Nessa perspectiva, o currículo da Educação Infantil organiza-se a partir das experiências infantis, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da ação pedagógica. O papel do professor deixa de ser o de mero transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador, pesquisador e observador atento às múltiplas formas pelas quais as crianças expressam seus pensamentos, sentimentos, curiosidades e hipóteses. Ao assegurar esses direitos, a BNCC reafirma que a criança aprende por meio das relações que estabelece com as pessoas, a natureza, os objetos, a cultura e consigo mesma, reconhecendo o protagonismo infantil como elemento essencial para a construção do conhecimento. As contribuições de Sônia Kramer fortalecem esse entendimento ao defender que a infância deve ser compreendida como uma categoria social, histórica e cultural. Para a autora, as crianças não são recipientes passivos das ações dos adultos, mas sujeitos capazes de interpretar o mundo, produzir cultura, formular hipóteses e participar da construção da realidade em que vivem. Dessa forma, a escola da infância precisa reconhecer e valorizar as experiências, os saberes e as diferentes linguagens infantis, organizando práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada criança e favoreçam sua participação ativa no cotidiano educativo. Ao afirmar que a criança é produtora de cultura, Kramer convida os educadores a deslocar o olhar das ausências para as potencialidades infantis. Em vez de enfatizar o que a criança ainda não sabe, torna-se necessário reconhecer o que ela já é capaz de realizar, compreender, criar, imaginar e comunicar. Esse olhar modifica profundamente o planejamento pedagógico, que passa a ser construído a partir da observação sensível, da escuta atenta e da valorização das experiências vividas pelas crianças em seus

diferentes contextos sociais e culturais. Maria Malta Campos amplia essa discussão ao destacar que a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à efetivação dos direitos das crianças. Para a autora, oferecer uma educação de qualidade implica assegurar ambientes acolhedores, profissionais qualificados, tempos adequados para brincar, interagir e explorar, além de condições que respeitem a dignidade das crianças em todas as suas dimensões. A qualidade, nessa perspectiva, ultrapassa os indicadores estruturais e envolve relações humanas pautadas no cuidado, no respeito às diferenças, na escuta e na participação infantil. A autora também enfatiza que as políticas públicas destinadas à primeira infância devem considerar a criança como cidadã desde o nascimento, garantindo-lhe oportunidades de desenvolvimento integral e acesso a experiências educativas significativas. Isso significa compreender que a Educação Infantil não desempenha apenas uma função social de acolhimento das famílias, mas constitui um direito da própria criança, cujo desenvolvimento depende de interações qualificadas, de ambientes estimulantes e de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às suas especificidades. Sob essa perspectiva, a criança torna-se protagonista de suas aprendizagens, pois participa ativamente da construção do conhecimento. Seu protagonismo manifesta-se quando questiona, experimenta, investiga, brinca, formula hipóteses, estabelece relações, comunica ideias, expressa emoções e atribui significados às experiências vividas. O protagonismo infantil não significa ausência da mediação docente; ao contrário, pressupõe a presença de um professor sensível, intencional e comprometido com a organização de contextos educativos que ampliem as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse contexto, a prática pedagógica exige um olhar capaz de reconhecer que a infância é um território de descobertas contínuas. O cotidiano da Educação Infantil revela crianças que observam atentamente os pequenos fenômenos da natureza, transformam objetos simples em possibilidades de criação, inventam narrativas, constroem brincadeiras, formulam perguntas inesperadas e atribuem sentidos singulares ao mundo que as cerca. É nesse universo que a escola encontra sua maior riqueza pedagógica. Longe de representar um tempo de espera para as etapas posteriores da escolarização, a Educação Infantil constitui um tempo de vida intensa, plena e significativa. A infância é marcada pelo encantamento diante das pequenas descobertas, pelo brilho dos olhos que se surpreendem com o cotidiano e pelas mãos que experimentam o mundo com curiosidade, sensibilidade e imaginação. Cada experiência vivida carrega potencial educativo e humano, desde que haja um adulto capaz de reconhecê-lo. Assim, a humanização das práticas pedagógicas inicia-se pela capacidade do educador de escutar verdadeiramente as crianças. Escutar significa acolher suas perguntas, observar suas múltiplas formas de comunicação, interpretar seus silêncios, valorizar suas brincadeiras e reconhecer que cada gesto infantil expressa uma maneira própria de compreender o mundo. Quando a escola assume essa postura, transforma-se em um espaço onde a infância pode ser vivida em sua plenitude, respeitando os direitos das crianças, valorizando suas culturas e reconhecendo-as como protagonistas de suas próprias aprendizagens e da construção coletiva do conhecimento.

A HUMANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O OLHAR SENSÍVEL PARA AS CULTURAS DA INFÂNCIA

Pensar a humanização das práticas pedagógicas na Educação Infantil significa reconhecer que educar vai muito além da mera transmissão de conhecimentos. Trata-se de construir relações fundamentadas no respeito, na escuta, no diálogo e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, de cultura e de saberes. Nesse contexto, a prática educativa assume uma dimensão ética, política e estética, na qual o professor deixa de ocupar o lugar de único detentor do conhecimento para tornar-se um mediador sensível, capaz de observar, acolher e potencializar as múltiplas formas pelas quais as crianças interpretam e significam o mundo. Paulo Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção. Embora suas reflexões tenham sido elaboradas em um contexto mais amplo da educação, seus pressupostos dialogam profundamente com a Educação Infantil, sobretudo ao defenderem uma prática pedagógica fundamentada no diálogo, na escuta e no respeito aos sujeitos. Na infância, esse diálogo acontece por meio das brincadeiras, dos gestos, das narrativas, das expressões corporais, dos desenhos, das músicas, dos silêncios e das inúmeras formas pelas quais as crianças comunicam suas percepções sobre o mundo. Freire compreende que educar é um ato de humanização. Assim, a relação entre professor e criança deve ser construída na reciprocidade, na curiosidade compartilhada e no compromisso de aprender com o outro. Essa compreensão rompe com práticas autoritárias e escolarizantes que reduzem a infância a um período de preparação para as etapas futuras da escolarização. Ao contrário, a criança é reconhecida

como alguém que já pensa, sente, cria, interpreta e produz conhecimentos desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, humanizar as práticas pedagógicas significa desenvolver a capacidade de olhar para as crianças para além do que elas ainda não sabem fazer. O olhar do educador precisa voltar-se para suas potencialidades, para suas perguntas, para suas hipóteses, para suas descobertas e para as formas singulares pelas quais cada uma constrói sua relação com o mundo. É um olhar que reconhece a infância não pela falta, mas pela potência criadora que caracteriza esse período da vida. Essa concepção encontra profunda ressonância na abordagem pedagógica desenvolvida por Loris Malaguzzi, idealizador da experiência educativa de Reggio Emilia, na Itália. Para Malaguzzi (1999), a criança possui “cem linguagens”, expressão que simboliza as inúmeras maneiras pelas quais ela pensa, comunica-se, aprende e produz cultura. A linguagem verbal é apenas uma das tantas possibilidades de expressão. O desenho, a pintura, a modelagem, a música, a dança, o faz-de-conta, a exploração da natureza, a fotografia, a construção de objetos, o movimento corporal e as interações constituem formas legítimas de produção de conhecimento. Ao afirmar que a criança possui cem linguagens, Malaguzzi critica modelos educacionais que privilegiam apenas as linguagens oral e escrita, invisibilizando outras formas de expressão infantil. A escola da infância, portanto, deve ampliar as oportunidades para que essas diferentes linguagens sejam reconhecidas, valorizadas e incorporadas ao cotidiano pedagógico. Isso implica organizar ambientes ricos em possibilidades de investigação, com materiais diversificados e experiências que despertem a curiosidade, a criatividade e a participação ativa das crianças. Sob essa perspectiva, a escuta torna-se um dos princípios centrais da prática pedagógica. Escutar uma criança significa muito mais do que apenas ouvir suas palavras. Significa observar atentamente seus gestos, brincadeiras, olhares, silêncios, perguntas e formas de explorar os espaços. Trata-se de compreender que cada manifestação infantil revela hipóteses, sentimentos, interesses e modos particulares de compreender a realidade. Escuta sensível exige do professor uma postura investigativa e reflexiva. O educador passa a registrar, documentar e interpretar os processos vividos pelas crianças, utilizando esses registros como instrumentos para reorganizar o planejamento pedagógico. A documentação pedagógica, fortemente defendida por Malaguzzi, deixa de ser apenas um mecanismo de avaliação e transforma-se em uma prática de pesquisa sobre a infância, tornando visíveis os processos de aprendizagem e permitindo que professores, crianças e famílias acompanhem a construção coletiva do conhecimento.

Essa forma de compreender o planejamento rompe com propostas rígidas e previamente definidas. Na Educação Infantil, planejar significa estar disponível para acolher os interesses que emergem das experiências das crianças, transformando suas curiosidades em projetos de investigação. Um simples graveto encontrado no pátio, uma formiga carregando uma folha, uma poça d'água após a chuva, uma sombra projetada na parede ou uma pergunta inesperada podem transformar-se em experiências educativas profundamente significativas quando encontram um professor atento e disposto a investigar junto com as crianças. É nesse contexto que a escola da infância revela sua verdadeira identidade. Ela não é apenas um espaço onde se ensina; é um território onde se vive a infância em toda a sua intensidade. É um lugar onde o extraordinário se manifesta nas pequenas descobertas cotidianas: nos olhos que brilham diante de uma borboleta, nas mãos pequenas que experimentam diferentes texturas, nas vozes que inventam histórias, nas perguntas que desafiam os adultos a olhar novamente para o mundo. Longe de ser um tempo de preparação para o futuro, a infância é vivida no presente. Cada experiência possui valor em si mesma, pois contribui para a construção da identidade, da autonomia, da imaginação, da sensibilidade e das relações sociais. Como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da prática pedagógica justamente porque permitem que a criança produza cultura, estabeleça vínculos, desenvolva sua criatividade e atribua sentidos às experiências vividas.

Nesse processo, o adulto desempenha um papel insubstituível. Não como aquele que determina todos os caminhos da aprendizagem, mas como alguém capaz de perceber o extraordinário escondido no cotidiano da infância. O educador sensível compreende que uma brincadeira pode revelar hipóteses científicas, que um desenho comunica emoções, que uma conversa durante o lanche fortalece vínculos, que uma roda de histórias desperta memórias, que um conflito entre crianças se transforma em oportunidade para aprender sobre convivência, respeito e empatia. Humanizar a Educação Infantil significa, portanto, construir uma pedagogia que reconheça a criança em sua integralidade. Significa compreender que cada infância é atravessada por diferentes culturas, histórias, territórios, linguagens e experiências sociais. É reconhecer que as crianças não chegam à escola como páginas em branco, mas carregam saberes produzidos em suas famílias, comunidades e contextos culturais, que precisam ser

acolhidos e valorizados pelo trabalho pedagógico. Desse modo, inspiradas nas contribuições de Paulo Freire e de Loris Malaguzzi, as práticas pedagógicas humanizadas constituem-se como práticas de encontro. Encontro entre crianças e adultos, entre diferentes culturas, entre experiências e conhecimentos, entre curiosidade e investigação. São práticas que fazem da escola um espaço de diálogo, pertencimento e participação, onde cada criança é reconhecida como protagonista de sua própria história e onde o cotidiano torna-se fonte permanente de aprendizagem, sensibilidade e transformação humana

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE MARIA MONTESSORI E MIGUEL ÁNGEL ZABALZA

A qualidade da Educação Infantil está intimamente relacionada à forma como os espaços, os tempos e as experiências são organizados no cotidiano das instituições educativas. Longe de serem elementos meramente organizacionais, esses aspectos constituem dimensões pedagógicas que expressam concepções de infância, de aprendizagem e de educação. Quando planejados de maneira intencional, tornam-se promotores da autonomia, da investigação, da criatividade e das interações, possibilitando que as crianças construam conhecimentos a partir de suas experiências.

Maria Montessori foi uma das primeiras educadoras a defender que o ambiente exerce influência decisiva no desenvolvimento infantil. Para a autora, a criança possui uma capacidade natural de aprender, desde que lhe sejam oferecidas condições favoráveis à exploração e à descoberta. O ambiente, portanto, deve ser cuidadosamente preparado para favorecer a autonomia, permitindo que a criança escolha materiais, organize suas ações, faça tentativas, erre, experimente e descubra soluções para os desafios que encontra. Na perspectiva montessoriana, a autonomia não representa independência absoluta, mas sim a oportunidade de desenvolver competências por meio da ação. Assim, mobiliário adequado à estatura infantil, materiais acessíveis, organização dos objetos e liberdade para explorar os diferentes ambientes contribuem para que as crianças assumam um papel ativo em seus processos de aprendizagem. Essa concepção rompe com práticas excessivamente dirigidas pelo adulto e fortalece uma pedagogia baseada na confiança nas capacidades infantis. Embora desenvolvida em outro contexto histórico, a proposta de Montessori mantém estreita relação com os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular, especialmente quando ambas reconhecem a criança como protagonista de suas aprendizagens e defendem a organização de ambientes que promovam experiências significativas, brincadeiras, interações e participação. Miguel Ángel Zabalza amplia essa discussão ao compreender que o currículo da Educação Infantil se concretiza na organização dos tempos, dos espaços, das relações e das experiências vividas pelas crianças. Para o autor, não basta dispor de uma infraestrutura adequada; é necessário que o ambiente traduza uma intencionalidade pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral da criança. Segundo Zabalza, os espaços educam. Cada ambiente comunica valores, estimula determinadas formas de interação e influencia diretamente a maneira como as crianças exploram o mundo. Salas organizadas em diferentes cantos de aprendizagem, áreas destinadas à leitura, à construção, às artes, às experiências com elementos da natureza e ao faz de conta ampliam as possibilidades de investigação e favorecem aprendizagens diversificadas. Da mesma forma, o tempo na Educação Infantil precisa ser compreendido como tempo da infância. Não se trata de acelerar aprendizagens ou antecipar conteúdos escolares, mas de respeitar os ritmos individuais, garantindo oportunidades para brincar, explorar, conversar, observar, descansar, imaginar e criar. A infância possui um tempo próprio, marcado pela curiosidade, pela experimentação e pela necessidade de viver plenamente cada experiência. Essa organização exige um planejamento flexível e sensível às manifestações das crianças. Muitas vezes, uma situação inesperada transforma-se em uma experiência educativa poderosa. Uma chuva observada pela janela pode despertar investigações sobre a natureza; uma folha encontrada no pátio pode dar origem a pesquisas sobre árvores e as estações do ano; uma história contada na roda pode dar início a um projeto envolvendo literatura, artes e dramatização. Nesses momentos, o professor atua como mediador, ampliando as possibilidades de aprendizagem sem retirar das crianças o protagonismo sobre suas descobertas. Sob essa perspectiva, a organização dos espaços e dos tempos deixa de responder apenas às necessidades administrativas da instituição e passa a constituir uma estratégia pedagógica voltada à promoção do desenvolvimento integral. Cada ambiente, cada material, cada rotina e cada experiência são planejados para favorecer relações, fortalecer vínculos e ampliar as possibilidades de

participação das crianças. Assim, inspiradas nas contribuições de Maria Montessori e Miguel Ángel Zabalza, as práticas pedagógicas da Educação Infantil reafirmam que aprender é um processo que ocorre nas experiências cotidianas, nas interações e na relação viva entre crianças, adultos, espaços e culturas. É nesse cotidiano cuidadosamente organizado que a escola da infância se torna um lugar de descobertas, de pertencimento e de desenvolvimento humano.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VALORIZAM AS CULTURAS DA INFÂNCIA

A valorização das culturas da infância constitui um dos principais desafios da Educação Infantil contemporânea. Reconhecer que as crianças produzem cultura significa compreender que elas não apenas reproduzem conhecimentos transmitidos pelos adultos, mas também interpretam, reinventam e atribuem novos sentidos às experiências vividas. Cada brincadeira, desenho, narrativa, pergunta, canto ou gesto revela formas próprias de compreender o mundo, exigindo que a prática pedagógica esteja fundamentada na escuta, na observação e no respeito às múltiplas linguagens infantis. As contribuições de Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Paulo Freire, Loris Malaguzzi, Maria Montessori e Miguel Ángel Zabalza convergem para uma concepção de Educação Infantil centrada na criança e em seus direitos. Embora cada autor apresente perspectivas específicas, todos defendem uma prática educativa que reconheça a infância como um tempo pleno de vida, de experiências e de produção de conhecimentos. Nesse contexto, a brincadeira ocupa um lugar privilegiado. Mais do que entretenimento, brincar constitui uma forma de conhecer o mundo, elaborar emoções, estabelecer relações sociais, construir hipóteses e desenvolver a imaginação. Enquanto brinca, a criança experimenta papéis sociais, resolve conflitos, cria narrativas, comunica sentimentos e amplia sua compreensão da realidade. A brincadeira, portanto, é linguagem, cultura e aprendizagem. Da mesma forma, a investigação desempenha um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico. As perguntas formuladas pelas crianças representam oportunidades para a construção coletiva do conhecimento. Quando o professor acolhe essas curiosidades e as transforma em projetos de pesquisa, favorece experiências que integram diferentes campos previstos pela BNCC, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas. Nesse processo, a escuta sensível torna-se um elemento indispensável da ação docente. Escutar a criança implica reconhecer suas falas, seus silêncios, seus gestos, seus desenhos, suas brincadeiras e todas as formas pelas quais ela comunica seus interesses e compreende o mundo. Trata-se de uma escuta comprometida com o respeito à infância, capaz de orientar o planejamento pedagógico com base nas necessidades e potencialidades das crianças. A documentação pedagógica fortalece essa perspectiva ao permitir que os professores registrem os processos de aprendizagem, tornando visíveis as descobertas, os percursos investigativos e as produções infantis. Fotografias, registros escritos, desenhos, portfólios, gravações e painéis constituem instrumentos que valorizam as experiências das crianças, favorecem a reflexão docente e ampliam o diálogo com as famílias. Os projetos pedagógicos representam outra importante estratégia para a concretização de uma educação humanizada. Diferentemente de atividades fragmentadas, os projetos possibilitam que as crianças investiguem temas de seu interesse, estabeleçam relações entre diferentes conhecimentos e participem ativamente da construção do currículo. Essa organização fortalece o protagonismo infantil e aproxima a escola das experiências vividas pelas crianças em seus diferentes contextos culturais. Entretanto, nenhuma metodologia produz resultados significativos sem a presença de um educador sensível e comprometido com a infância. O professor da Educação Infantil precisa desenvolver um olhar atento às pequenas descobertas cotidianas, reconhecendo que o que, muitas vezes, parece simples aos olhos dos adultos pode representar uma experiência extraordinária para uma criança. O brilho nos olhos diante de uma joaninha, a curiosidade despertada pelo voo de um pássaro, a construção de uma cabana com tecidos ou a observação silenciosa de uma formiga transportando uma folha revelam processos complexos de pensamento, imaginação, investigação e produção de sentidos. É justamente nesse cotidiano que se concretiza a humanização das práticas pedagógicas. A escola da infância transforma-se em um território onde o conhecimento nasce do encontro entre pessoas, culturas e experiências; onde cada criança encontra espaço para expressar suas múltiplas linguagens; onde o brincar é reconhecido como forma legítima de aprendizagem; e onde o professor assume a postura de pesquisador da infância, aprendendo continuamente com as crianças. Longe de constituir um período de espera para o Ensino Fundamental, a Educação Infantil é um tempo de vida plena, de encantamento e de construção da identidade. A infância ensina aos adultos uma maneira singular de olhar o mundo: um olhar capaz de se maravilhar diante do simples, de encontrar beleza nas pequenas descobertas e de atribuir significado às experiências

cotidianas. As crianças tocam o mundo pela primeira vez com curiosidade, sensibilidade e imaginação. Cabe à escola preservar esse encantamento, transformando-o em uma fonte permanente de aprendizagem. Desse modo, valorizar as culturas da infância significa reconhecer que cada criança é portadora de histórias, memórias, saberes, linguagens e modos próprios de interpretar a realidade. Significa compreender que educar na primeira infância é construir, diariamente, espaços de diálogo, participação, acolhimento e respeito, nos quais as experiências infantis constituem o ponto de partida para práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana, a democracia e a garantia dos direitos das crianças. Dessa forma, a Educação Infantil reafirma sua identidade como espaço de cuidado, educação, cultura e humanização, onde a infância é vivida em sua plenitude e reconhecida como um tempo singular e insubstituível da existência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a Educação Infantil representa uma etapa fundamental da Educação Básica, não apenas por inaugurar a trajetória escolar das crianças, mas, sobretudo, por reconhecer a infância como um tempo de direitos, de descobertas, de produção cultural e de formação humana. A construção desse reconhecimento é resultado de importantes avanços legais e sociais que transformaram a compreensão de ser criança, deixando de concebê-la como sujeito passivo ou apenas como preparação para o futuro, para reconhecê-la como protagonista de sua própria história, produtora de conhecimentos, culturas e significados. Os marcos regulatórios brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, reafirmam a criança como sujeito de direitos e asseguram uma educação pautada na dignidade, na participação, na proteção integral e no desenvolvimento em suas múltiplas dimensões. Esses documentos representam importantes conquistas para a infância brasileira e reforçam o compromisso da escola com práticas pedagógicas que respeitem os tempos, ritmos, necessidades e singularidades de cada criança. As contribuições teóricas de autores como Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Paulo Freire, Loris Malaguzzi, Maria Montessori e Miguel Ángel Zabalza fortalecem essa compreensão ao defenderem uma Educação Infantil centrada na criança, em suas experiências, em sua participação e em suas múltiplas formas de ação. Em comum, esses estudiosos reúnem e comunicam rastros, caminhos trilhados e descobertas surpreendentes das crianças, e reafirmam que educar crianças pequenas exige sensibilidade, intencionalidade pedagógica, respeito às infâncias e compromisso ético com a construção de espaços que favoreçam o desenvolvimento integral. Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer o brincar como a principal linguagem da infância; é o laboratório da maravilha que tem como matéria-prima suas brincadeiras, organizando as experiências, as relações e as formas pelas quais a criança compreende a si mesma, o outro e o mundo. É no traço irregular do desenho, no silêncio atento ao voo de um passarinho, na pergunta que abre horizontes inesperados que a criança interpreta a realidade, cria hipóteses, elabora sentimentos, experimenta diferentes papéis sociais, constrói conhecimentos e atribui sentidos às suas vivências. É no brincar que se articulam razão e emoção. Ao inventar histórias, criar personagens, estabelecer regras, solucionar conflitos, negociar com os colegas e transformar objetos em novos significados, a criança mobiliza diferentes capacidades, afetivas, sociais e culturais. O brincar possibilita pensar, imaginar, criar, resolver problemas, comunicar ideias e reinventar a realidade. Ao mesmo tempo em que organiza o mundo exterior, organiza também seu mundo interior, elaborando desejos, medos, expectativas, curiosidades e descobertas que fazem parte do processo de desenvolvimento humano. Por essa razão, o olhar do adulto sobre o brincar precisa ser cuidadoso, sensível, investigativo e livre de preconceitos. Entretanto, quando observadas com atenção, revelam processos complexos de aprendizagem, interação, produção cultural e construção da identidade. Cada brincadeira, cada gesto, cada narrativa criada pelas crianças comunicam algo sobre seus interesses, suas experiências, suas capacidades físicas e motoras e suas formas particulares de compreender o mundo. Assim, observar as crianças brincando implica assumir um compromisso permanente com a escuta. Uma escuta que ultrapassa as palavras e reconhece as diferentes linguagens infantis, presente nos gestos, nos desenhos, nos movimentos, nas expressões corporais, nas brincadeiras e nas interações. Escutar a criança é reconhecer que ela possui conhecimentos, opiniões, hipóteses e modos próprios de interpretar a realidade. É compreender que sua participação não pode ser simbólica, mas efetiva, constituindo-se em princípio organizador das práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender o interesse da criança como um compromisso com a

aprendizagem e com a construção de uma pedagogia mais adequada à escola da infância. As curiosidades, perguntas, investigações, brincadeiras e descobertas que emergem do cotidiano devem orientar o planejamento pedagógico, tornando-o mais significativo e conectado às experiências infantis. Quando o educador valoriza aquilo que desperta o interesse das crianças, promove oportunidades de aprendizagem que respeitam sua autonomia, fortalecem sua participação e ampliam suas possibilidades de desenvolvimento. As experiências vividas pelas crianças precisam ser compreendidas como elementos centrais da ação educativa. Cada interação, cada exploração do espaço, cada brincadeira compartilhada e cada descoberta constituem oportunidades de aprendizagem e de produção cultural. Cabe aos educadores observar as iniciativas e ações das crianças, promover um ato criativo que requer uma boa interpretação, registrá-las, problematizá-las e transformá-las em possibilidades de ampliação dos conhecimentos, sem perder de vista que o protagonismo pertence às crianças. Reconhecer as crianças como protagonistas significa admitir que elas são autoras de suas próprias histórias, participantes ativas da construção de conhecimentos e produtoras de cultura desde os primeiros anos de vida. Elas não esperam crescer para aprender, participar ou transformar os espaços que ocupam. Fazem isso continuamente por meio das relações que estabelecem com outras crianças, com os adultos, com os objetos, com a natureza e com os diferentes contextos culturais nos quais estão inseridas. Dessa forma, o papel do professor não consiste em controlar ou limitar as experiências infantis, mas em criar condições para que elas aconteçam de maneira rica, segura, acolhedora e significativa. Atuar na infância exige presença, escuta, observação, planejamento e compromisso com uma prática pedagógica humanizada, que reconhece as potencialidades das crianças e lhes assegura oportunidades de explorar, errar, reconstruir e aprender. Conclui-se, portanto, que defender uma educação infantil de qualidade significa defender o direito de cada criança de viver plenamente sua infância. Significa compreender que brincar, imaginar, explorar, conviver, participar e expressar-se são experiências que não podem ser separadas no desenvolvimento humano. Mais do que preparar as crianças para etapas futuras da escolarização, a Educação Infantil deve garantir que elas vivam intensamente o presente, respeitando suas singularidades, culturas, tempos e modos próprios de aprender. Por fim, reafirma-se o compromisso ético e pedagógico de todos os adultos que cercam as crianças: professores, famílias, gestores e a sociedade juntos na construção de uma educação que escuta, acolhe e valoriza as infâncias em toda a sua diversidade. Que sejamos capazes de reconhecer cada criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e autora de sua própria vida, fortalecendo práticas educativas fundamentadas no respeito, na sensibilidade, na escuta e na valorização das experiências infantis. Somente assim será possível construir uma Educação Infantil verdadeiramente humanizadora, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMPOS, Maria Malta**. Educação infantil: o debate e a pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas**. In : BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil em Jornada: infância, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.**

1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In : BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: MEC, 2007.

KRAMER, Sônia. Infância e educação infantil. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In : EDWARDS, Carolyn;

MONTESORI, Maria. A mente absorvente. São Paulo: Kíron, 2017.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESCUITA SENSÍVEL E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TORNAR VISÍVEIS OS PERCURSOS DAS CRIANÇAS



SENSITIVE LISTENING AND PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: MAKING CHILDREN'S PATHWAYS VISIBLE

JOSIMEIRE NUNES DE CARVALHO REZENDE

Graduada em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo UNICID (2011) e em Artes Visuais pela Faculdade Campos Salles (2023). Pós-graduada em Educação Musical pela Faculdade Conectada – FACONECT (2026). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), atualmente no CEI Parada XV.

RESUMO

Este artigo discute a escuta sensível e a documentação pedagógica como dimensões fundamentais da Educação Infantil contemporânea, compreendendo-as como práticas que tornam visíveis os processos de aprendizagem, as hipóteses, as linguagens e os modos de participação das crianças. O objetivo é analisar como a documentação pedagógica pode ultrapassar a função burocrática de registro e constituir instrumento de reflexão docente, planejamento, avaliação formativa e diálogo com as famílias. Trata-se de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Malaguzzi, Rinaldi, Edwards, Gandini e Forman, Oliveira-Formosinho, Freire, Dahlberg, Moss e Pence, além de documentos curriculares brasileiros. A análise evidencia que documentar não significa apenas fotografar atividades ou organizar murais, mas construir narrativas interpretativas sobre os percursos infantis, articulando observação, escuta, seleção, reflexão e devolutiva. Defende-se que a escuta sensível exige reconhecer a criança como sujeito competente, capaz de produzir teorias, formular perguntas e participar da vida coletiva. No entanto, o estudo também problematiza riscos recorrentes, como a estetização vazia dos registros, a exposição excessiva da imagem infantil e a transformação da documentação em tarefa meramente administrativa. Conclui-se que a documentação pedagógica, quando orientada por intencionalidade ética

e teórica, fortalece a avaliação qualitativa, amplia a participação das crianças e qualifica a prática docente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escuta sensível; Documentação pedagógica; Avaliação formativa; Prática docente.

ABSTRACT

This article discusses sensitive listening and pedagogical documentation as fundamental dimensions of contemporary Early Childhood Education, understanding them as practices that make visible children's learning processes, hypotheses, languages, and modes of participation. The objective is to analyze how pedagogical documentation can move beyond the bureaucratic function of record-keeping to become a tool for teacher reflection, planning, formative assessment, and dialogue with families. This study is based on a literature review drawing on authors such as Malaguzzi, Rinaldi, Edwards, Gandini and Forman, Oliveira-Formosinho, Freire, Dahlberg, Moss, and Pence, as well as Brazilian curriculum documents. The analysis highlights that documenting does not merely mean photographing activities or arranging displays, but rather constructing interpretive narratives about children's learning journeys, integrating observation, listening, selection, reflection, and feedback. It argues that sensitive listening requires recognizing the child as a competent subject capable of generating theories, formulating questions, and participating in collective life. However, the study also addresses recurring risks, such as the hollow aestheticization of records, the excessive exposure of children's images, and the reduction of documentation to a purely administrative task. It concludes that pedagogical documentation, when guided by ethical and theoretical intentionality, strengthens qualitative assessment, expands children's participation, and enhances teaching practice in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Sensitive listening; Pedagogical documentation; Formative assessment; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira vem consolidando, nas últimas décadas, uma concepção pedagógica que reconhece a criança como sujeito histórico, social, competente e produtor de cultura. Essa compreensão exige deslocar práticas centradas na transmissão de conteúdos e na execução de atividades padronizadas para experiências baseadas na escuta, na investigação, na participação e na documentação dos percursos infantis. Nesse cenário, a escuta sensível e a documentação pedagógica emergem como dimensões fundamentais para uma prática docente capaz de respeitar a singularidade das crianças e, ao mesmo tempo, construir conhecimento pedagógico sobre o cotidiano.

A escuta, na Educação Infantil, não pode ser compreendida apenas como ato auditivo ou disponibilidade afetiva genérica. Trata-se de uma postura ética, política e pedagógica diante da criança. Escutar significa reconhecer que os bebês e as crianças pequenas comunicam pensamentos, desejos, hipóteses, desconfortos e descobertas por múltiplas linguagens: fala, gesto, corpo, olhar, silêncio, desenho, movimento, brincadeira, choro, escolha de objetos e organização de enredos. Reduzir a escuta

à palavra oral é limitar a compreensão da infância, sobretudo quando se trata de bebês, crianças pequenas ou crianças com diferentes modos de comunicação.

A documentação pedagógica, por sua vez, constitui uma possibilidade concreta de tornar visíveis esses processos. Em vez de registrar apenas resultados finais, ela procura acompanhar trajetórias, revelar perguntas, interpretar relações e subsidiar novas decisões docentes. Essa concepção aproxima-se das experiências de Reggio Emilia, nas quais a documentação é compreendida como instrumento de investigação, memória e construção coletiva de sentidos (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Documentar, nesse contexto, não significa acumular fotografias ou produzir relatórios descritivos sem análise, mas transformar registros em conhecimento pedagógico.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que a avaliação deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, classificação ou seleção (Brasil, 2010). Essa orientação rompe com modelos avaliativos tradicionais e exige instrumentos qualitativos, processuais e contextualizados. A documentação pedagógica responde a essa exigência ao permitir que a avaliação seja construída a partir de evidências do cotidiano, sem reduzir a criança a notas, listas de habilidades ou padrões homogêneos de desempenho.

A Base Nacional Comum Curricular também reforça a importância de práticas que considerem os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, reconhecendo a criança como participante ativa das propostas pedagógicas (Brasil, 2018). Entretanto, há uma distância significativa entre o discurso documental e sua concretização no cotidiano escolar. Muitas instituições ainda confundem documentação com exposição de atividades prontas, portfólios decorativos, murais temáticos ou registros destinados apenas a comprovar que determinada proposta foi realizada. Essa redução fragiliza a potência formativa da documentação.

A documentação pedagógica exige tempo para observar, selecionar, interpretar e devolver ao grupo aquilo que foi percebido. Exige também formação teórica, pois nenhum registro fala por si mesmo. Uma fotografia de crianças manipulando argila, por exemplo, pode ser apenas uma imagem bonita; mas, quando analisada pedagogicamente, pode revelar hipóteses sobre textura, força, forma, colaboração, linguagem, persistência e construção simbólica. A diferença entre registro e documentação está na interpretação e na capacidade de produzir perguntas para o planejamento.

Loris Malaguzzi, ao defender as “cem linguagens da criança”, propõe uma imagem potente da infância como campo de expressão plural, no qual a criança pensa com o corpo, com os materiais, com a palavra, com o desenho, com a música, com a construção e com a brincadeira (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Essa perspectiva exige que o professor abandone a posição de mero aplicador de atividades e assuma o papel de pesquisador do cotidiano. O educador observa, escuta, registra, interpreta e reorganiza o ambiente a partir das pistas oferecidas pelas crianças.

A escuta sensível também dialoga com Paulo Freire, especialmente quando se compreende a educação como prática dialógica. Para Freire, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e abertura à leitura de mundo que antecede a leitura da palavra (Freire, 1992). Na Educação Infantil, essa

leitura de mundo se manifesta nas brincadeiras, nas perguntas, nos gestos e nas formas pelas quais as crianças se relacionam com pessoas, objetos e espaços. Escutar a criança é reconhecer que ela já interpreta o mundo antes de dominar plenamente a linguagem verbal ou escrita.

No entanto, é necessário evitar idealizações. A documentação pedagógica pode ser apropriada de forma superficial, tornando-se estética vazia, excesso de imagens ou tarefa burocrática que aumenta a carga de trabalho docente sem qualificar a prática. Também existem riscos éticos relacionados à exposição de crianças, ao uso indiscriminado de fotografias e à ausência de consentimento ou finalidade pedagógica clara. Por isso, documentar exige critérios, cuidado e responsabilidade.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a escuta sensível e a documentação pedagógica na Educação Infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, suas funções na prática docente, seus desafios e suas possibilidades para a avaliação formativa. Defende-se que documentar é uma prática intelectual e ética, capaz de tornar visíveis os percursos das crianças e fortalecer uma pedagogia mais democrática, reflexiva e comprometida com a infância.

A ESCUTA SENSÍVEL COMO POSTURA ÉTICA E PEDAGÓGICA

A escuta sensível constitui uma das bases de uma Educação Infantil comprometida com a criança como sujeito de direitos. Diferentemente de práticas que colocam o adulto no centro absoluto da organização pedagógica, a escuta desloca a atenção para os modos pelos quais as crianças produzem sentidos, formulam perguntas, constroem relações e expressam suas necessidades. Essa postura não significa ausência de direção docente, mas reconhecimento de que o planejamento precisa dialogar com aquilo que emerge do cotidiano.

Rinaldi afirma que escutar é uma atitude de disponibilidade, interpretação e responsabilidade diante do outro, pois envolve acolher a complexidade das linguagens infantis e considerar que toda criança tem algo a comunicar (Rinaldi, 2020). Essa compreensão amplia o papel do professor: ele deixa de ser apenas aquele que fala, explica e conduz, passando a ser também aquele que observa, pergunta, espera, acolhe e interpreta. A escuta, portanto, exige lentidão pedagógica em uma cultura escolar frequentemente marcada pela pressa.

Na Educação Infantil, a escuta ocorre em múltiplas situações. O modo como uma criança escolhe sempre o mesmo canto da sala, a insistência em determinada brincadeira, o conflito recorrente com um colega, a forma de explorar um material ou o silêncio diante de uma proposta podem revelar interesses, medos, necessidades de pertencimento ou hipóteses sobre o mundo. O professor que escuta não se limita a cumprir uma sequência de atividades; ele lê o cotidiano como texto pedagógico em permanente construção.

Essa escuta demanda uma imagem de criança potente. Dahlberg, Moss e Pence criticam concepções que representam a criança como ser incompleto, passivo ou mero objeto de intervenção adulta (Dahlberg; Moss; Pence, 2003). Quando a criança é vista apenas como alguém que precisa ser preparada para o futuro, sua participação presente é desvalorizada. Ao contrário, reconhecer a criança

como sujeito competente permite organizar práticas nas quais ela participa das decisões, investiga problemas e contribui para a construção do currículo vivido.

A escuta sensível também possui dimensão política, pois nem todas as crianças são ouvidas do mesmo modo. Marcadores como raça, gênero, classe social, deficiência, linguagem e comportamento influenciam as expectativas dos adultos e podem produzir invisibilizações. Crianças mais quietas podem ser esquecidas; crianças consideradas agitadas podem ser reduzidas ao comportamento; crianças com deficiência podem ter suas expressões interpretadas apenas pela falta. Escutar exige combater essas leituras estreitas e reconhecer diferentes formas de presença e participação.

Nesse ponto, a relação entre escuta e inclusão torna-se evidente. Uma escola inclusiva não é aquela que apenas matricula todas as crianças, mas aquela que reorganiza suas práticas para reconhecer múltiplos modos de comunicar, aprender e conviver. A escuta de uma criança que não utiliza fala oral, por exemplo, pode ocorrer por meio do olhar, do gesto, da escolha de objetos, de expressões corporais ou de recursos de comunicação alternativa. O desafio pedagógico é ampliar os canais de interpretação, não exigir que todas as crianças se expressem da mesma forma.

A escuta também se articula ao cuidado. Na Educação Infantil, cuidar e educar são dimensões indissociáveis, e o cuidado qualificado depende de atenção às manifestações das crianças. A forma como o bebê reage ao banho, à alimentação, ao sono ou à aproximação de determinados adultos comunica preferências, desconfortos e vínculos. Quando essas manifestações são ignoradas em nome da rotina, o cuidado torna-se mecânico. Quando são consideradas, o cotidiano ganha densidade educativa.

Freire contribui para compreender a escuta como dimensão do diálogo. A prática dialógica não se reduz a conversar, mas implica reconhecer o outro como sujeito de conhecimento (Freire, 1992). Na Educação Infantil, o diálogo assume formas próprias, muitas vezes não verbais. Um professor que devolve à criança sua fala, que valoriza sua pergunta, que registra sua hipótese ou que reorganiza uma proposta a partir de seu interesse pratica uma forma concreta de diálogo pedagógico.

No entanto, a escuta sensível não pode ser confundida com permissividade. Escutar não significa atender automaticamente a todos os desejos infantis nem eliminar limites. A criança também precisa de mediações, combinados, segurança e experiências de convivência. A diferença é que os limites são construídos de modo respeitoso e compreensível, considerando o ponto de vista da criança e os sentidos envolvidos nas situações. A autoridade docente não desaparece; ela se qualifica eticamente.

A escuta exige ainda trabalho coletivo. Um único professor pode não perceber todos os elementos de uma situação. Reuniões pedagógicas, trocas entre educadores, análise conjunta de registros e diálogo com a gestão ajudam a ampliar interpretações. A documentação pedagógica, nesse sentido, funciona como suporte para a escuta compartilhada. Ao apresentar registros de uma situação, o professor convida outros profissionais a pensar sobre as crianças, evitando decisões solitárias e impressões apressadas.

Também é importante reconhecer que escutar implica fazer escolhas. O cotidiano da Educação Infantil é rico e impossível de ser registrado integralmente. O professor precisa selecionar focos,

acompanhar percursos e definir o que será observado com maior atenção. Essa seleção deve estar ligada ao projeto pedagógico, aos interesses do grupo e às necessidades percebidas. Escutar tudo de forma indiferenciada pode levar ao excesso de registros sem análise; escutar com foco permite aprofundar a compreensão.

Assim, a escuta sensível é fundamento da documentação pedagógica. Sem escuta, o registro tende a ser superficial; sem documentação, a escuta pode perder memória e consistência. A articulação entre ambas permite construir uma prática mais reflexiva, na qual as crianças deixam de ser destinatárias passivas de propostas e passam a ser reconhecidas como interlocutoras do processo educativo.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: REGISTRO, INTERPRETAÇÃO E MEMÓRIA DO PERCURSO

A documentação pedagógica é frequentemente confundida com registro, mas essa equivalência é insuficiente. O registro é uma etapa importante, pois reúne fotografias, falas, desenhos, vídeos, anotações, produções e observações. A documentação, entretanto, implica seleção, organização, interpretação e comunicação desses registros. Ela transforma evidências do cotidiano em narrativa pedagógica, permitindo compreender o que as crianças investigaram, como se relacionaram, quais hipóteses construíram e quais caminhos podem ser propostos a seguir.

Nas experiências inspiradas em Reggio Emilia, a documentação ocupa lugar central porque torna visíveis os processos de aprendizagem e sustenta uma pedagogia da investigação (Edwards; Gandini; Forman, 2016). A criança é compreendida como pesquisadora, e o professor, como pesquisador de sua própria prática. Essa concepção não busca produzir relatórios burocráticos, mas construir memória compartilhada do processo educativo. A documentação permite que crianças, professores e famílias revisitem experiências, percebam transformações e atribuam novos sentidos ao vivido.

Malaguzzi defendia que a criança possui múltiplas linguagens, muitas vezes silenciadas por práticas escolares que privilegiam apenas a palavra e a escrita (Edwards; Gandini; Forman, 2016). A documentação é uma forma de resistir a esse empobrecimento, pois registra desenhos, construções, movimentos, narrativas, gestos e relações. Ao tornar essas linguagens visíveis, a escola afirma que a infância pensa de diferentes modos e que todos eles merecem atenção pedagógica.

Oliveira-Formosinho contribui ao discutir uma pedagogia da participação, na qual a criança participa ativamente da construção do conhecimento e o professor organiza contextos ricos de experiência (Oliveira-Formosinho, 2007). A documentação, nessa perspectiva, não é apenas instrumento do adulto, mas pode ser devolvida às crianças para que elas comentem, revisitem e ampliem suas próprias ideias. Mostrar fotografias de uma construção coletiva, reler falas registradas ou retomar desenhos anteriores permite que as crianças reflitam sobre seus processos.

A função avaliativa da documentação é especialmente relevante. Em vez de comparar crianças ou classificá-las segundo padrões rígidos, a documentação permite acompanhar trajetórias singulares. As DCNEI orientam que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer sem finalidade de retenção ou promoção, com base em acompanhamento e registro (Brasil, 2010). Isso exige abandonar instrumentos

que reduzem a criança a listas de habilidades preenchidas mecanicamente. A documentação, quando bem construída, oferece uma avaliação mais justa, contextualizada e formativa.

Contudo, a documentação não é neutra. Todo registro resulta de escolhas: o que fotografar, quem aparece, quais falas são anotadas, quais produções são preservadas, quais interpretações são feitas. Por isso, o professor precisa desenvolver consciência crítica sobre seu olhar. Há risco de registrar sempre as mesmas crianças, valorizar apenas produções esteticamente agradáveis ou interpretar comportamentos a partir de expectativas adultocêntricas. Documentar exige perguntar constantemente: o que estou tornando visível e o que estou deixando invisível?

Outro risco recorrente é a estetização da documentação. Murais bonitos, legendas poéticas e fotografias bem enquadradas podem criar aparência de qualidade pedagógica, mas não garantem reflexão. A documentação perde força quando se transforma em vitrine, destinada apenas a impressionar famílias ou redes sociais. Sua finalidade principal deve ser pedagógica: compreender processos, orientar decisões, favorecer diálogo e construir memória. A beleza visual pode ser importante, mas não substitui a densidade interpretativa.

A ética da imagem infantil também precisa ser considerada. Fotografar crianças exige finalidade clara, cuidado com exposição e respeito às normas institucionais e familiares. Nem toda cena precisa ser fotografada; nem toda imagem deve ser compartilhada. A documentação pode utilizar registros escritos, desenhos, transcrições de falas, mapas de interação e descrições densas, sem depender exclusivamente de fotografias. A criança não pode ser transformada em objeto de exibição.

A escrita docente ocupa papel fundamental na documentação. Relatar uma experiência não é apenas descrever o que ocorreu, mas interpretar pedagogicamente o processo. Uma boa narrativa explicita contexto, ações das crianças, falas significativas, hipóteses, conflitos, intervenções adultas e possíveis desdobramentos. Essa escrita fortalece a profissionalidade docente, pois exige observação rigorosa, fundamentação teórica e capacidade analítica. O professor deixa de ser visto como executor de atividades e se afirma como intelectual da prática.

A documentação também qualifica a relação com as famílias. Muitas vezes, as famílias perguntam o que a criança “fez” na escola esperando um produto concreto. Ao compartilhar documentação consistente, a instituição mostra processos invisíveis: como a criança investigou, cooperou, criou, persistiu, perguntou e se expressou. Isso ajuda a romper a ideia de que aprendizagem só existe quando há folha preenchida, desenho finalizado ou atividade material para levar para casa.

No planejamento, a documentação permite construir continuidade. Ao analisar registros, o professor identifica interesses recorrentes e pode propor novos materiais, perguntas e experiências. Se as crianças demonstram interesse por sombras, por exemplo, a documentação pode orientar propostas com luz, tecido, projeção, desenho, histórias e exploração corporal. O planejamento deixa de ser sequência rígida e passa a dialogar com investigações reais do grupo.

Portanto, a documentação pedagógica é prática complexa que envolve observar, registrar, selecionar, interpretar, comunicar e replanejar. Sua potência está em tornar visível o pensamento infantil e a intencionalidade docente. Quando reduzida a arquivo burocrático ou exposição estética, perde sua

força. Quando assumida como instrumento de investigação, transforma o cotidiano da Educação Infantil em campo de estudo, diálogo e construção coletiva de conhecimento.

DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DOCUMENTAL

A construção de uma cultura documental na Educação Infantil enfrenta obstáculos concretos. O primeiro deles é o tempo. Professores frequentemente trabalham com turmas numerosas, rotinas intensas, múltiplas demandas administrativas e pouco espaço institucional para estudo e reflexão. Documentar com qualidade exige tempo para observar, escrever, selecionar imagens, organizar narrativas e discutir registros com colegas. Quando a documentação é acrescentada como tarefa extra, sem reorganização das condições de trabalho, tende a gerar sobrecarga e superficialidade.

Outro desafio é a formação docente. Muitos educadores não tiveram, em sua formação inicial, oportunidades consistentes de estudar documentação pedagógica, avaliação formativa e escuta infantil. Como resultado, podem reproduzir modelos tradicionais de relatório centrados em comportamento, adaptação ou aquisição de habilidades isoladas. A formação continuada precisa abordar exemplos concretos, análise de registros, escrita pedagógica e fundamentos teóricos, evitando tanto a burocratização quanto o modismo.

A cultura institucional também influencia a documentação. Em escolas onde a gestão valoriza apenas cumprimento de calendário, produção de eventos e exposição de trabalhos, a documentação tende a ser usada como comprovação de atividades. Em instituições que valorizam investigação, reflexão e participação, ela se transforma em instrumento de formação. Portanto, não basta exigir que professores documentem; é necessário construir coletivamente critérios, tempos de estudo e espaços de compartilhamento.

A pressão por evidências rápidas é outro limite. Em uma cultura educacional marcada por resultados mensuráveis, a documentação pedagógica pode ser questionada por não produzir números simples. Entretanto, a Educação Infantil demanda formas qualitativas de avaliação. A tentativa de traduzir todos os processos infantis em indicadores rígidos empobrece a complexidade da infância. A documentação oferece evidências, mas evidências narrativas, contextuais e interpretativas.

Também há desafios relacionados à linguagem escrita. Relatórios pedagógicos podem oscilar entre descrições genéricas, adjetivações excessivas e textos impessoais. Dizer que a criança “participou bem” ou “desenvolveu-se satisfatoriamente” pouco informa sobre seu percurso. Uma documentação consistente descreve situações, apresenta falas, contextualiza ações e interpreta processos. A escrita precisa ser clara, ética e analítica, evitando rótulos e julgamentos fixos.

A participação das crianças é uma possibilidade ainda pouco explorada. Documentar não deve ser prática feita apenas sobre as crianças, mas também com elas. Quando o professor compartilha registros, pergunta o que elas lembram, convida a escolher imagens ou retoma produções anteriores, a documentação torna-se experiência metacognitiva e democrática. As crianças passam a perceber que suas ideias têm valor e que seus percursos podem ser revisitados.

A documentação pode ainda fortalecer a inclusão. Registros atentos permitem perceber avanços que instrumentos padronizados não captam, especialmente em crianças com deficiência ou diferentes ritmos de desenvolvimento. Pequenas mudanças de participação, novas formas de comunicação, aproximações entre pares e escolhas autônomas podem ser documentadas e analisadas. Isso evita que a avaliação seja centrada apenas naquilo que falta e permite reconhecer potencialidades.

No campo das relações étnico-raciais e de gênero, a documentação também pode revelar desigualdades. Ao observar quem fala mais, quem é escolhido para determinadas brincadeiras, quais crianças aparecem nos registros e quais papéis são atribuídos nos faz de conta, o professor pode identificar padrões de exclusão. A documentação, nesse caso, deixa de ser apenas memória e torna-se instrumento crítico de análise institucional.

A relação com as famílias exige cuidado. Compartilhar documentação não significa enviar grande quantidade de fotos ou transformar a rotina em espetáculo. O mais importante é comunicar processos de aprendizagem de forma compreensível e respeitosa. Painéis, portfólios, reuniões narrativas e devolutivas escritas podem ajudar as famílias a compreender a função pedagógica das experiências. Essa comunicação fortalece a confiança e amplia a compreensão social sobre a Educação Infantil.

As tecnologias digitais podem contribuir para a documentação, desde que utilizadas criticamente. Aplicativos, fotografias, áudios e vídeos facilitam o registro, mas também podem gerar excesso de dados e perda de foco. A pergunta central deve ser pedagógica: por que registrar, para quem, com que finalidade e que interpretação será produzida? Sem essas perguntas, a tecnologia apenas acelera a acumulação de arquivos pouco significativos.

Construir uma cultura documental exige, portanto, passar da lógica da atividade para a lógica do percurso. A pergunta deixa de ser “o que foi feito hoje?” e passa a ser “o que as crianças investigaram, como participaram, que sentidos produziram e que continuidade podemos construir?”. Essa mudança é profunda, pois altera a própria imagem de criança, de professor e de currículo. A documentação não é técnica isolada, mas expressão de uma pedagogia da escuta.

Assim, apesar dos desafios, a documentação pedagógica representa uma das possibilidades mais potentes para qualificar a Educação Infantil. Ela fortalece o planejamento, sustenta a avaliação formativa, amplia o diálogo com famílias, valoriza as linguagens infantis e afirma a profissionalidade docente. Para que isso aconteça, precisa ser assumida como prática coletiva, ética e teoricamente fundamentada, não como obrigação burocrática ou tendência estética passageira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo demonstrou que a escuta sensível e a documentação pedagógica constituem dimensões inseparáveis de uma Educação Infantil comprometida com a criança como sujeito de direitos. Escutar significa reconhecer múltiplas linguagens, interpretar gestos e narrativas, acolher interesses e compreender que as crianças participam ativamente da construção do currículo vivido. Documentar significa dar memória, visibilidade e densidade pedagógica a esses processos.

A documentação pedagógica mostrou-se instrumento fundamental para a avaliação formativa, pois permite acompanhar percursos sem recorrer a classificações, comparações ou medidas inadequadas à infância. Quando bem construída, ela favorece a reflexão docente, orienta o planejamento, amplia o diálogo com as famílias e fortalece a participação das crianças. Sua qualidade, entretanto, depende de intencionalidade teórica, ética da imagem, escrita analítica e condições institucionais adequadas.

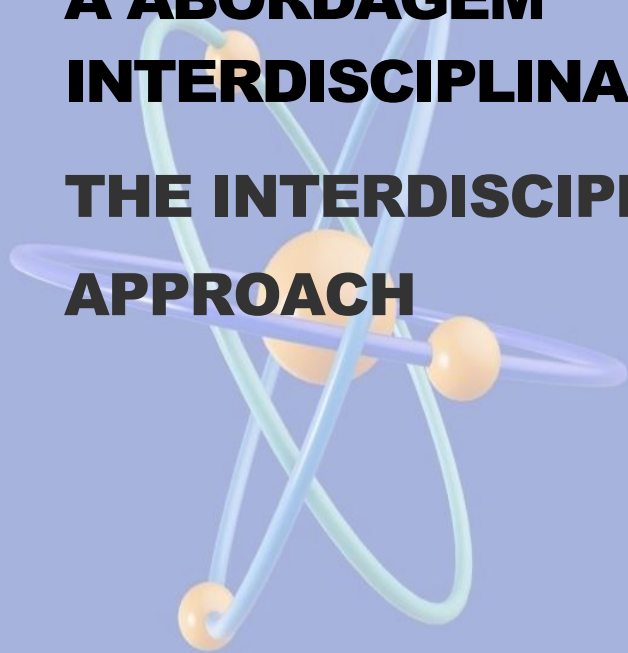
Também ficou evidente que a documentação pode ser esvaziada quando reduzida a mural bonito, portfólio burocrático ou acúmulo de fotografias. O valor pedagógico do registro não está na quantidade de imagens, mas na capacidade de interpretar processos e produzir novos sentidos para a prática. Por isso, a formação docente e o trabalho coletivo são indispensáveis para transformar registros em documentação efetiva.

Conclui-se que uma cultura pedagógica baseada na escuta e na documentação fortalece a Educação Infantil como espaço de investigação, participação e respeito às infâncias. Ao tornar visíveis os percursos das crianças, a escola também torna visível sua própria responsabilidade educativa, assumindo uma prática mais reflexiva, democrática e sensível às singularidades de cada grupo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- VASCONCELLOS, Tânia de. Criança do lugar e lugar de criança: territorialidades infantis no cotidiano da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 203-221, 2006.

A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR THE INTERDISCIPLINARY APPROACH



JULIANA ALVES PRADO DE OLIVEIRA

Graduação em Letras (Português/Inglês), em 2007. Graduação em Pedagogia, em 2011. Pós-Graduação em Educação Musical, em 2017. Pós-Graduação em Educação Infantil, em 2022. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atuando como Coordenadora Pedagógica,

RESUMO

A abordagem interdisciplinar é um recurso indicado para efetivar essa proposta, permitindo que as diversas disciplinas complementem os conhecimentos transmitidos aos alunos. Para garantir um aprendizado de qualidade no ambiente escolar, especialmente nas séries iniciais, onde os alunos são ávidos por novidades, desejam compreender os movimentos da sociedade e expressar opiniões construtivas ou desenvolver pensamento crítico sobre sua realidade, é essencial fortalecer os laços entre os professores e os alunos, evitando comportamentos preconceituosos ou discriminatórios em relação aos estudantes com dificuldades de aprendizado. Essa abordagem incentiva os alunos a se sentirem como agentes ativos na construção do conhecimento, sem preconceitos ou práticas discriminatórias, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. A escola, por meio de seus professores e diretores, precisa demonstrar sua capacidade de proporcionar uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, superando a simples transmissão de conhecimento teórico diante das mudanças tecnológicas em curso. É fundamental que os professores estejam em constante atualização para adquirir novos conhecimentos e aplicá-los de forma positiva em suas salas de aula, transformando a realidade educacional de maneira significativa.

Palavras-chave: Conhecimentos; Educação de Qualidade; Movimentos da Sociedade.

ABSTRACT

An interdisciplinary approach is a recommended strategy for implementing this proposal, allowing various disciplines to complement the knowledge imparted to students. To ensure quality learning within the school environment—particularly in the early grades, where students are eager for novelty, wish to understand societal dynamics, and desire to express constructive opinions or develop critical thinking regarding their reality—it is essential to strengthen the bonds between teachers and students, avoiding prejudiced or discriminatory behavior toward those with learning difficulties. This approach encourages students to view themselves as active agents in the construction of knowledge, free from prejudice or discriminatory practices, thereby contributing to a more inclusive and welcoming educational environment. Schools, through their teachers and administrators, must demonstrate their ability to provide quality education for all—without discrimination—moving beyond the mere transmission of theoretical knowledge in the face of ongoing technological changes. It is crucial for teachers to continuously update their skills, acquiring new knowledge and applying it positively in the classroom to significantly transform the educational landscape.

Keywords: Knowledge; Quality Education; Societal Dynamics.

INTRODUÇÃO

É evidente que há um intenso debate em torno da necessidade de reformas no sistema educacional público do país, especialmente no que diz respeito às crianças, a fim de atender aos princípios estabelecidos na Constituição e na legislação específica, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que visa proteger os direitos desse público.

No processo de transformação educacional, destaca-se a importância da conscientização contínua dos educadores sobre a necessidade da intervenção do poder público para fortalecer a administração escolar, focando em uma gestão democrática, participativa e inclusiva em prol da qualidade educacional.

Para que os educadores se tornem agentes ativos nesse processo de desenvolvimento, é crucial fortalecer as instituições escolares envolvidas, especialmente os conselhos de classe, as associações de pais e os profissionais da pedagogia, responsáveis por conduzir essa transformação.

Além dessas instituições, é essencial ressaltar o papel decisivo dos gestores escolares, como inspetores, supervisores e pedagogos, que devem se tornar mais participativos e engajados na tomada de decisões nas escolas públicas do país.

Outro aspecto relevante destacado na pesquisa é a importância dos diretores escolares e sua disposição em promover a participação de todos os membros da comunidade escolar, especialmente da comunidade local.

Por outro lado, a comunidade escolar também deve exigir essa participação ativa e não se manter passiva, evitando comportamentos autoritários por parte da direção e incentivando uma abordagem mais colaborativa.

Uma estratégia fundamental para promover o protagonismo infantil na educação básica é reformular a abordagem pedagógica das escolas e transformar o comportamento dos professores, criando condições que estimulem a autonomia dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades de aprendizado e comportamentais.

De acordo com Edwards (1999), práticas pedagógicas que priorizam a escuta ativa, permitindo que as crianças desenvolvam suas atividades de forma livre e questionem os professores, são instrumentos essenciais para promover o protagonismo infantil e combater comportamentos discriminatórios e preconceituosos no ambiente escolar.

O PROTAGONISMO INFANTIL

O protagonismo infantil na educação das séries iniciais visa proporcionar aos alunos a liberdade de criar e expressar ideias a partir de sua imaginação e percepção do ambiente circundante.

O atual modelo didático do ensino infantil nas escolas públicas brasileiras, voltado para as crianças, muitas vezes negligencia essa liberdade de pensamento que estimula a criação de novas situações. Em vez disso, os alunos são privados de autonomia e liberdade para questionar e explorar as condições de seu convívio.

Uma abordagem que promove o protagonismo infantil é a didática da escuta, que permite que as crianças das séries iniciais interajam não apenas entre si, mas também com seus pais, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento comportamental.

A discussão sobre o protagonismo infantil envolve a transformação da didática na educação infantil, exigindo uma educação continuada para os professores, a fim de implementar métodos mais eficazes na formação escolar das crianças mais novas.

Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental ao capacitar as crianças a desenvolver autonomia para criar e moldar ambientes e situações de forma independente.

É essencial que os professores reconheçam a capacidade inata das crianças de criar e inovar, desde que suas habilidades sejam exploradas de maneira adequada.

O protagonismo infantil também decorre da oportunidade igualitária que a escola e os professores oferecem às crianças de compartilhar experiências escolares com suas famílias, um elemento crucial no processo de aprendizagem.

Um aspecto essencial na discussão sobre o papel dos professores no desenvolvimento do protagonismo infantil é a capacidade de compreender as falas, linguagens, potencialidades e fraquezas dos alunos, a fim de explorá-las de maneira construtiva.

Além disso, a participação ativa dos professores em um ambiente educacional de qualidade e inclusivo se concentra em proporcionar às crianças a descoberta de novas realidades, estimular o diálogo para fortalecer os relacionamentos e contribuir para o crescimento do comportamento dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ao manter o reconhecimento dos direitos individuais de cada criança, levando em consideração suas particularidades, como potencialidades e dificuldades, é possível promover a espontaneidade e o protagonismo infantil, com a participação fundamental dos professores educadores.

A fim de explorar ao máximo as habilidades dos alunos nas séries iniciais e promover sua inclusão social, a participação da família assume grande importância ao compartilhar momentos de interação com a escola.

As abordagens didáticas eficazes que favorecem a inclusão e o desenvolvimento cognitivo das crianças na educação básica estão associadas a metodologias que empregam conteúdos escolares de forma lúdica, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento das potencialidades que culminam no protagonismo infantil.

A ludicidade e as atividades práticas realizadas em equipe pelos alunos contribuem para o desenvolvimento de habilidades de interação social e abrem espaço para discussões sobre diversos temas.

Crianças em situações de exclusão social, devido a dificuldades comportamentais e de comunicação, ao se sentirem parte integrante do projeto escolar, conforme destacado por Kinney (2009), passam a se sentir valorizadas tanto pelos educadores quanto por suas famílias.

É essencial que crianças dessa faixa etária se sintam livres para pensar e se expressar, o que pode despertar seu interesse pelo aprendizado e moldar sua personalidade, independentemente de suas limitações.

Quando as escolas não adotam práticas que promovem o protagonismo infantil, isso pode comprometer os resultados esperados das abordagens pedagógicas dos professores.

O método da escuta, que garante a liberdade de expressão dos alunos, é fundamental, pois os estudantes nessa fase crucial de sua formação escolar necessitam de autonomia para desenvolver seu pensamento crítico e se tornarem protagonistas.

A liberdade de pensamento e expressão através de figuras e imagens é crucial para que os alunos possam demonstrar suas habilidades e, ao mesmo tempo, suas dificuldades em expressar suas opiniões diante do grupo durante as atividades.

De acordo com Freire (2007), se a formação dos professores não for adequada, o processo de escuta pode resultar em um aprendizado e desenvolvimento do comportamento dos alunos que não atendem às expectativas.

Os espaços escolares onde as práticas educacionais são realizadas também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do protagonismo infantil nos alunos.

A ausência de espaços adequados pode limitar a capacidade dos alunos de desenvolver um pensamento criativo diante de novas situações que demandam liberdade e estímulo.

A necessidade de criatividade por parte dos professores educadores em suas abordagens didáticas foi enfatizada com base nas experiências das escolas brasileiras. Quando os alunos são desafiados por novos ambientes e atividades que despertam sua curiosidade, o desempenho educacional tende a se tornar significativamente positivo.

É fundamental reconhecer que todos os alunos nessa faixa etária apresentam potencialidades e fragilidades ocultas, cabendo aos educadores serem criativos para descobrir esses aspectos em cada um de seus alunos.

De acordo com Senge (2005, p.79):

A metodologia pedagógica da escuta tem sido amplamente recomendada como um instrumento didático que capacita os educadores a descobrir novas formas de inclusão social e, principalmente, a combater os altos índices de evasão escolar decorrentes do sentimento de exclusão que muitos alunos enfrentam em sala de aula.

A educação infantil deve ser vista como uma oportunidade para explorar os talentos dos alunos e não restringir sua participação diante de colegas e professores na sala de aula.

Barbosa (2008, p.107) defende que:

O processo de escuta também proporciona aos alunos a chance de expressar questões relacionadas a problemas de relacionamento no ambiente familiar que podem comprometer seu desempenho escolar. A escola, a partir dessa perspectiva, assume a responsabilidade de transformar a situação da criança e cultivar um ambiente que favoreça o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

As escolas e os educadores, sobretudo em um modelo de gestão democrática, devem assumir a responsabilidade social de adotar métodos pedagógicos que visem ao desenvolvimento do comportamento cognitivo, permitindo que os alunos da educação infantil se sintam como protagonistas em seu processo de formação básica.

Dessa maneira, é possível construir uma formação básica de qualidade sem alienar os alunos. Através do método democrático da escuta, as crianças têm a oportunidade de se tornarem críticas e capazes de se posicionar no contexto social em que estão inseridas no futuro.

AS MUDANÇAS SOCIAIS E OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, temos testemunhado mudanças sociais significativas que têm impactado diretamente o campo da educação. A evolução da sociedade, impulsionada pela tecnologia, globalização e novas formas de comunicação, tem gerado uma série de desafios e oportunidades para o sistema educacional.

Uma das transformações mais evidentes é a diversidade cultural crescente nas salas de aula. Com a globalização, as fronteiras entre as nações se tornaram mais permeáveis, resultando em uma mistura rica de culturas, tradições e línguas dentro das escolas. Isso tem levado educadores a repensar suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades de uma população estudantil cada vez mais diversificada.

Além disso, a revolução digital tem revolucionado a forma como aprendemos e ensinamos. A tecnologia trouxe consigo novas ferramentas e recursos educacionais, possibilitando a personalização do ensino, o acesso a informações em tempo real e a conexão com especialistas em todo o mundo. A

educação online e a aprendizagem móvel se tornaram cada vez mais comuns, ampliando as oportunidades de aprendizado para alunos de todas as idades.

As mudanças sociais também têm impulsionado a necessidade de promover habilidades socioemocionais e competências do século XXI nas escolas. Os empregadores buscam profissionais que sejam criativos, colaborativos, comunicativos e resilientes. Portanto, as instituições de ensino estão cada vez mais focadas no desenvolvimento dessas habilidades, além do conhecimento acadêmico tradicional.

Para acompanhar essas mudanças e garantir que a educação seja relevante e eficaz, os sistemas educacionais precisam se adaptar constantemente. Isso envolve a formação contínua de professores, a revisão dos currículos escolares, a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e a promoção da inclusão e equidade educacional.

Sem dúvida, as mudanças sociais, os avanços do conhecimento, os problemas econômicos, políticos e de saúde, obrigam as universidades a ajustar todos os seus processos institucionais. Algumas delas, e fundamentais, são as estratégias didáticas, que são as ferramentas que facilitam a compreensão dos conteúdos, representam atividades intencionais para atingir objetivos educacionais, de modo que relacionam de forma coerente os processos de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de melhorar as atividades educacionais, foi criado o projeto integrador de saberes e muitos países latino-americanos (Brasil, México, Colômbia, Equador, Venezuela, Argentina, Uruguai) incorporaram essa metodologia em seus currículos. Sua origem é o método de projeto, pois busca incentivar os alunos a usar suas experiências, conhecimentos e habilidades anteriores; ao qual se acrescenta valor o trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade.

O projeto integrativo como estratégia de ensino encontra seus fundamentos no construtivismo, uma vez que são fomentadas experiências educativas por meio das quais o aluno elabora seus conhecimentos. Da mesma forma, é nutrido pelo pensamento complexo ao favorecer a integração e apropriação das contribuições das diferentes disciplinas científicas para a compreensão do objeto de estudo, além de se originar na sala de aula e impactar o ambiente com soluções inovadoras (empreendedorismo).

A abordagem integrativa faz pleno sentido ao determinar a interdisciplinaridade como um fundamento básico que orienta e produz articulações entre ciência e disciplinas particulares de vários círculos epistemológicos relacionados que podem melhorar as disposições curriculares de forma mais integrada.

Quando inserido no contexto universitário, é relevante especificar que, em resposta às recomendações de organizações internacionais quanto à necessidade de desenvolver competências de pesquisa em egressos, elas sugeriram incorporar o projeto integrador nos currículos de todas as carreiras como um eixo transversal que promove a aquisição de competências de pesquisa, estimula o trabalho colaborativo e integra disciplinas científicas para a produção de competências de pesquisa. conhecimento.

Apesar de essa metodologia oferecer grande potencial como recurso didático, sua implementação apresenta fragilidades preocupantes como pouca integração das disciplinas estudadas, desconhecimento da metodologia de pesquisa, tanto em alunos quanto em professores, conquistas mínimas no trabalho colaborativo entre professores e alunos, pouca relação teoria-práxis e poucas soluções para os problemas ambientais.

Levando em consideração que hoje no ensino universitário on-line prevalecem as modalidades híbrida e presencial e que em todas elas é viável implementar o projeto integrador entrelaçando virtualidade e presencial, é relevante considerar que ambientes interativos de aprendizagem compostos por redes, plataformas, aplicativos, salas virtuais iconográficas e metafóricas, entre outros, criam ambientes que integram o romance, o visual, a interatividade, o conhecimento prévio, a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a aprendizagem colaborativa.

Consequentemente, é fundamental abordar os inconvenientes enfrentados na implementação de projetos integradores para que, por meio de propostas adaptáveis à virtualidade presencial e que surjam da realidade universitária, as metodologias sejam aperfeiçoadas.

Nesse contexto, deve-se especificar o objetivo da pesquisa, que é desenhar uma proposta interdisciplinar que oriente a implementação dos projetos integradores.

De acordo com Vygotsky (2003, conforme mencionado em Silva & Rubio, 2014), o progresso humano se desenrola por meio de um processo de diálogo, que inevitavelmente ocorre nas interações entre o indivíduo e o ambiente cultural em que está imerso.

É relevante notar que Woodward (2000) argumenta que as identidades, cruciais para este processo evolutivo, são estabelecidas por meio da representação simbólica das diferenças entre os indivíduos, ou seja, são relacionadas; e a partir dessas mesmas trocas dialógicas, são de forma contínua afetadas e reconfiguradas pelo contexto cultural e social.

Expandindo essa perspectiva, Galinkin e Zauli (2011) exploram como a identidade social é construída por meio da interação persistente com os demais, salientando que esse processo também abarca a percepção de diversidade, ou seja, consciência do outro, que auxilia na compreensão de como nos enxergamos e somos percebidos pelos outros.

No âmbito do desenvolvimento humano, Paula e Branco (2022) enfatizam a importância do senso de pertencimento a um grupo e da habilidade de se relacionar de forma respeitosa com outras pessoas. Eles apontam que os preconceitos podem dificultar esses processos, uma vez que podem levar as pessoas a se sentirem excluídas ou rejeitadas. A contribuição de Woodward (2000) reitera a importância de compreender profundamente como as identidades são moldadas e como elas influenciam e são influenciadas pelas dinâmicas sociais e culturais, esclarecendo como os preconceitos impactam as interações sociais e o progresso pessoal.

O crescimento psicológico se inicia desde o nascimento e pode ser observado nas crianças, também por meio da assimilação das normas, valores e crenças de sua cultura de origem. Branco (2018) reforça esse conceito, destacando que a qualidade das interações sociais, ou seja, aquelas que incluem, entre outras características, apoio emocional e encorajamento da independência, dentro dos ambientes

culturais das salas de aula, são fundamentais para a eficácia da educação e do progresso humano. Tais interações não só facilitam a transmissão de conhecimentos explícitos, mas também desempenham um papel essencial na formação dos valores e comportamentos das crianças, por meio de um processo de socialização intrinsecamente ligado ao ambiente cultural (BRANCO, 2018).

Desse modo, a importância do contexto cultural e das interações sociais se revela crucial na educação integral das crianças, corroborando a ideia de que o crescimento psicológico reflete as dinâmicas culturais e sociais em que as crianças estão imersas. A Psicologia Cultural investiga como este processo se desenrola e como as práticas culturais presentes em determinados contextos influenciam a autoestima, o sentimento de pertencimento e a formação subjetiva de cada indivíduo (ROGOFF, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para proporcionar um ensino de qualidade, os educadores devem garantir a presença contínua da criatividade e inovação. Embora o bom ensino exija organização e rotinas, ele não deve ser inflexível e monótono. Ambientes flexíveis possibilitam que os professores atendam aos interesses das crianças, permitindo que elas construam conhecimento de forma colaborativa. Por exemplo, no caso da investigação sobre aranhas, os professores incentivam as crianças a desenhar suas observações e compartilhá-las durante as atividades em sala de aula, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem e interação.

A troca de conhecimento entre os colegas é valorizada e requer tempo e atenção, pois proporciona novas perspectivas e ideias para o desenvolvimento profissional. Para alcançar mudanças significativas nas salas de aula, os professores precisam desafiar suas próprias crenças e conhecimentos, indo além das técnicas pedagógicas estabelecidas.

É essencial reconhecer que o desenvolvimento profissional dos educadores não se limita apenas a aprimorar habilidades técnicas, mas também envolve a reflexão sobre os valores e princípios que orientam a prática pedagógica, contribuindo assim para um ambiente escolar mais rico e significativo para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRANCO, A. U. (2018). Values, **Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom Cultural Contexts**. In A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp.31-50). Cham - Switzerland: Springer International Publishing. (Tradução nossa)

ROGOFF, B. (2003). **The cultural nature of human development. "Oxford University Press."** 64 33-36 & 219-220. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5062545/mod_resource/content/1/Rogoff-The%20Cultural%20Nature%20of%20Human%20Development-Oxford%20University%20Press%2C%20USA%20%282003%29.pdf. Acesso em 02 agos.2025.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem: Um guia da Quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, R. & RUBIO, J. (2014). **A Utilização do Jogo Simbólico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, 5(1)

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva.** 2ª edição São Paulo: Papirus, 2001.

A FILOSOFIA DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE NEL NODDINGS

THE PHILOSOPHY OF CARE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS BASED ON NEL NODDINGS



KAMILA NOGUEIRA DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Braz Cubas – 2022

RESUMO

A noção de cuidado proposta por Nel Noddings é, sem dúvida, uma das mais significativas contribuições atuais à Filosofia da Educação ao sustentar que o cuidado é um princípio ético essencial nas relações humanas e, por extensão, na educação. Diferente das teorias que priorizam apenas os aspectos cognitivos do aprendizado, Noddings argumenta que a relação entre educador e educando precisa levar em conta a dimensão afetiva, o que é essencial para o pleno desenvolvimento da criança. O objetivo deste artigo é discutir os princípios que sustentam a filosofia do cuidado e como ela pode enriquecer a Educação Infantil, enfatizando a atuação do professor na criação de contextos educativos baseados na empatia, na escuta atenta e na responsabilidade ética. A pesquisa é de natureza bibliográfica, tendo como base principal as obras de Nel Noddings e de outros autores que estabelecem um diálogo com a ética do cuidado e com a Filosofia da Educação. Os dados mostram que práticas educativas baseadas no cuidado promovem não só o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação moral, emocional e social das crianças. Portanto, a ética do cuidado se mostra altamente relevante frente às exigências da sociedade atual, proporcionando valiosas contribuições para uma educação que seja mais humana, democrática e dedicada ao pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Ética do cuidado; Nel Noddings; Educação Infantil; Formação humana.

ABSTRACT

The notion of care proposed by Nel Noddings is undoubtedly one of the most significant contemporary contributions to the Philosophy of Education, asserting that care is an essential ethical principle in human relationships and, by extension, in education. Unlike theories that prioritize only the cognitive aspects of learning, Noddings argues that the relationship between educator and learner must take the affective dimension into account—an element essential for the child's full development. This article aims to discuss the principles underpinning the philosophy of care and how it can enrich Early Childhood Education, emphasizing the teacher's role in creating educational contexts grounded in empathy, attentive listening, and ethical responsibility. This research is bibliographic in nature, drawing primarily on the works of Nel Noddings and other authors who engage with the ethics of care and the Philosophy of Education. The findings indicate that care-based educational practices foster not only cognitive development but also the moral, emotional, and social development of children. Therefore, the ethics of care proves highly relevant to the demands of contemporary society, offering valuable contributions to an education that is more humane, democratic, and dedicated to the full development of individuals.

Keywords: Philosophy of Education; Ethics of care; Nel Noddings; Early Childhood Education; Human development.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os debates educacionais têm deixado para trás a mera preocupação com o desenvolvimento intelectual e têm incluído discussões sobre as dimensões ética, emocional e afetiva do processo educativo. A percepção de que ensinar vai muito além de apenas repassar conteúdos motivou diversas correntes filosóficas a se debruçarem sobre a importância das interações humanas no processo de construção do saber. Entre essas abordagens, sobressai a filosofia do cuidado de Nel Noddings, cuja obra atribui às relações humanas o eixo central da prática educativa.

Noddings sugere uma reinterpretação do trabalho docente ao argumentar que toda educação relevante se origina da experiência do cuidado. A autora defende que o professor não é um simples repassador de saberes, mas um mediador que constrói laços de confiança, respeito e acolhimento com seus alunos.

Essas interações criam o contexto essencial para que a aprendizagem ocorra de forma realmente significativa e favoreça o desenvolvimento completo da criança.

No contexto da Educação Infantil, essa abordagem se torna especialmente significativa. A primeira infância é uma fase de profundas transformações cognitivas, emocionais e sociais, na qual as experiências vividas impactam de maneira significativa a construção da identidade, da autonomia e das habilidades relacionais. Com isso, entender o cuidado como princípio filosófico enriquece a percepção do papel da escola e do educador na constituição do ser humano.

A ideia de Noddings também se relaciona com os desafios da educação atual. Em um mundo onde as relações se aceleram, as tecnologias digitais proliferam e os laços sociais se fragmentam, é urgente pensar em práticas educativas que favoreçam a construção de uma cultura de empatia, responsabilidade, solidariedade e respeito às diferenças.

Ademais, a filosofia do cuidado desafia a falsa dicotomia entre razão e emoção. Segundo a autora, o crescimento intelectual não se dá de maneira independente das vivências emocionais dos alunos.

Diante do exposto, este artigo se propõe a investigar as contribuições da proposta de filosofia do cuidado elaborada por Nel Noddings para a Educação Infantil, levando em conta seus fundamentos filosóficos, suas implicações no campo da pedagogia e sua importância para a construção de práticas educativas que visam à formação integral da criança.

A FILOSOFIA DO CUIDADO EM NEL NODDINGS

A filósofa norte-americana Nel Noddings consolidou-se como uma das principais representantes da chamada ética do cuidado, corrente filosófica que enfatiza a importância das relações humanas na constituição da vida moral. Diferentemente das teorias éticas centradas exclusivamente em princípios universais e abstratos, sua proposta destaca que a experiência concreta do cuidado constitui elemento essencial para a formação ética dos indivíduos e para a organização das relações sociais.

A ética do cuidado desenvolvida por Noddings inicia com a compreensão de que as pessoas necessitam de relações humanas. Desde que nascem, as pessoas precisam do cuidado de outras para sobreviver, se desenvolver e construir sua identidade. Isso evidencia que o cuidado não representa apenas um desejo, mas a própria existência humana.

Segundo Noddings (2003), “a relação de cuidado pressupõe atenção genuína às necessidades do outro, disponibilidade para compreender sua realidade e compromisso com seu bem-estar”. Essa perspectiva supera uma visão assistencialista do cuidado, compreendendo-o como um encontro ético fundamentado no reconhecimento da singularidade de cada indivíduo. Dessa maneira, cuidar implica estabelecer vínculos baseados na confiança, no respeito e na responsabilidade compartilhada.

No campo educacional, essa compreensão modifica significativamente a maneira como se entende o processo de ensino e aprendizagem. O professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conhecimentos e passa a assumir o papel de mediador de experiências humanas capazes de favorecer o desenvolvimento intelectual, emocional e moral das crianças. Ensinar torna-se, assim, uma prática ética construída no interior das relações estabelecidas entre educadores e educandos.

A influência do pensamento de Martin Buber pode ser percebida nessa concepção. Ao defender a importância da relação "Eu-Tu", Buber compreende que o verdadeiro encontro humano ocorre quando o outro é reconhecido em sua dignidade e singularidade. Noddings incorpora essa perspectiva ao afirmar que a educação somente alcança seu pleno significado quando fundamentada em relações autênticas de cuidado e reciprocidade, nas quais cada sujeito é acolhido como pessoa e não apenas como aprendiz.

A atualidade dessa proposta torna-se evidente diante das demandas educacionais do século XXI. Em contextos marcados pelo individualismo, pela competitividade e pela crescente fragilidade das relações interpessoais, a filosofia do cuidado oferece importantes contribuições para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e comprometidos com a formação integral dos estudantes.

O CUIDADO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira fase da educação básica e é marcada por um período de rápido crescimento físico, cognitivo, emocional e social. Nessa etapa, as experiências que as crianças têm impactam profundamente como elas entendem o mundo, fazem conexões e desenvolvem sua identidade. Dentro da perspectiva da filosofia do cuidado, elaborada por Nel Noddings, o processo educativo deve ser entendido como uma vivência relacional, na qual o cuidado não é visto apenas como uma prática assistencial, mas passa a ser a própria base da ação pedagógica.

De acordo com Noddings (2003), toda relação educativa verdadeira surge do encontro autêntico entre quem cuida e quem é cuidado. Na escola, isso se traduz na escuta atenta, no respeito às particularidades e necessidades de cada um, na disponibilidade do educador para entender a realidade que cada criança enfrenta. Mais do que transmitir saberes, ensinar é estabelecer vínculos de confiança que potencializem o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos.

Esse entendimento quebra com modelos educacionais que se dedicam demais ao cumprimento de conteúdos programáticos. Embora o desenvolvimento cognitivo seja crucial, ele não pode ser separado das experiências emocionais que as crianças vivenciam. Ambientes que proporcionam acolhimento favorecem o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento, segurança e confiança, o que torna o aprendizado e o fortalecimento da autonomia mais propícios.

Na Educação Infantil, o cuidado também se reflete na valorização das pequenas vivências do dia a dia. Acolher uma criança que chega à escola com insegurança, intermediar desavenças entre amigos,

estimular a cooperação nas brincadeiras, prestar atenção às dificuldades pessoais são, sem dúvida, momentos educativos que merecem destaque. Essas experiências favorecem o fortalecimento de laços emocionais e a formação de valores ligados à empatia, ao respeito e à convivência democrática.

Nessa perspectiva, o cuidado não pode ser entendido apenas como um conjunto de procedimentos técnicos ou protocolos institucionais. É uma atitude ética que orienta todas as interações que acontecem na escola. O professor começa a ver cada criança como única, levando em conta suas necessidades, habilidades, emoções e maneiras específicas de aprender, o que promove uma educação que é realmente inclusiva e centrada no ser humano.

Além disso, entender o cuidado como base da Educação Infantil é saber que aprender e cuidar se dão de forma integrada. Cognitivo, emocional, social e moral são pilares que não se podem dissociar na educação do ser humano. Com isso, a proposta filosófica de Noddings amplia a noção de qualidade em educação, ressaltando que o bom ensinar também significa estabelecer laços humanos fundamentados no respeito, na sensibilidade e na responsabilidade ética.

RELAÇÃO ENTRE ÉTICA, AFETO E APRENDIZAGEM

A filosofia do cuidado desenvolvida por Nel Noddings propõe uma compreensão da educação que integra razão, emoção e ética em um mesmo processo formativo. Diferente de perspectivas que, ao longo da história, separaram o conhecimento da afetividade, a autora defende que as relações emocionais no contexto escolar impactam o aprendizado das crianças de forma direta. Dessa forma, ensinar e aprender se transformam em experiências que são intrinsecamente humanas, moldadas pelas trocas entre quem ensina e quem aprende.

Noddings (2003) diz que o cuidado é a base da vida moral porque é por meio dele que as pessoas aprendem a reconhecer o outro e a se responsabilizar pelas relações que criam. No âmbito da Educação Infantil, essa visão é ainda mais significativa, pois é a partir daí que as crianças começam a aprender sobre regras de convivência, cooperação, solidariedade e respeito às diversidades. Assim, a escola se torna o local adequado para se trabalhar ética.

O carinho é necessário nesse processo. Quando uma criança se sente bem recebida, respeitada e importante, ela se torna mais confiante para participar das atividades e compartilhar suas ideias. Essa confiança impulsiona a autoestima e também estimula a curiosidade, que é fundamental para uma aprendizagem que realmente faz sentido. O laço afetivo entre professor e aluno não é conhecimento, mas favorece o seu aprofundamento.

A contribuição de Martin Buber também nos ajuda a entender essa relação. Ao afirmar que o encontro verdadeiro entre o "Eu" e o "Tu" é essencial, o filósofo ressalta que o ser humano se torna plenamente desenvolvido nas relações que estabelece com os outros. Com base nessa visão, Noddings diz que a

educação deve focar no diálogo, na escuta e no reconhecimento das particularidades de cada criança, construindo experiências educativas que se fundamentem na no respeito mútuo.

Em certos aspectos, essa perspectiva é semelhante as ideias de Paulo Freire a respeito do diálogo como um ponto essencial do processo educativo. Apesar de terem origem em fundamentos filosóficos distintas, os dois autores concordam que a aprendizagem significativa está ligada à valorização das experiências humanas e à construção de relações, tendo como base o respeito e a participação ativa dos envolvidos no processo educativo.

Na sociedade contemporânea, caracterizada pela intensificação das relações virtuais e pela aceleração da vida cotidiana, fortalecer práticas educativas fundamentadas na ética do cuidado torna-se ainda mais necessário. Fomentar habilidades socioemocionais, cultivar a empatia e promover o respeito às diversidades são metas que vão além do ambiente escolar, formando cidadãos mais conscientes, solidários e aptos à convivência democrática.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO CUIDADO

Na filosofia de Nel Noddings, o professor está na posição central da construção de uma educação baseada no cuidado. Sua função vai além da organização de conteúdos curriculares ou de avaliar a aprendizagem, envolve também a responsabilidade ética de criar relações humanas que fortaleçam o desenvolvimento das crianças. O educador se transforma em alguém capaz de perceber as necessidades, entender as diferenças de cada criança e construir um ambiente de confiança, o que é muito importante no processo educativo.

Segundo Noddings (2003), o cuidado não pode ser compreendido apenas como uma característica pessoal do professor, mas como uma prática intencional que exige atenção, sensibilidade e compromisso com o bem-estar dos estudantes. O educador precisa desenvolver a capacidade de escutar genuinamente, compreender diferentes realidades e reconhecer cada criança como sujeito único, dotado de potencialidades, limitações e experiências próprias.

Essa postura implica mudanças importantes na organização do trabalho pedagógico. O planejamento das atividades deixa de considerar apenas objetivos cognitivos e passa a contemplar também aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional, à convivência e à formação ética. As brincadeiras, os projetos coletivos, os momentos de conversa e as experiências de cooperação assumem papel relevante na constituição de ambientes educativos mais humanizados e acolhedores.

Outro aspecto importante refere-se à construção da autoridade docente. Sob a perspectiva do cuidado, autoridade não significa imposição ou autoritarismo, mas capacidade de orientar, dialogar e estabelecer limites de forma respeitosa. A criança aprende a reconhecer o professor como alguém que passa confiança, segurança e responsabilidade, fortalecendo as relações que favorecem tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento moral.

A formação inicial e continuada dos professores também assume papel importante nesse contexto. Não basta dominar alguns conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil ou metodologias de ensino; é necessário desenvolver empatia, comunicação, escuta sensível e ser capaz de mediar conflitos. A ética do cuidado exige que o educador esteja preparado para lidar com a complexidade das relações humanas presentes no cotidiano escolar.

Por fim, a atuação do professor fundamentada na filosofia do cuidado contribui para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. Ao reconhecer cada criança em sua singularidade e valorizar suas experiências, o educador favorece o desenvolvimento da autonomia, do respeito às diferenças e do senso de pertencimento. Dessa maneira, o cuidado deixa de ser um elemento secundário da prática pedagógica para tornar-se um princípio estruturante da educação comprometida com a formação integral do ser humano.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CUIDADO NA CONTEMPORANEIDADE

A construção de uma educação alicerçada na ética do cuidado esbarra, atualmente, em muitos obstáculos. As grandes mudanças sociais, culturais e tecnológicas que se sucederam nas últimas décadas impactaram de maneira profunda as relações interpessoais e também alteraram as maneiras como crianças, famílias e escolas interagem. Nessa perspectiva, faz-se imprescindível pensar os limites e as potencialidades da filosofia do cuidado frente às novas exigências educativas.

Um dos maiores obstáculos é o ritmo acelerado da vida moderna. A rotina acelerada de várias famílias, somada às pressões do trabalho e às incessantes mudanças sociais, diminui, de forma significativa, o tempo que se poderia dedicar à convivência, ao diálogo e ao fortalecimento de laços afetivos. Essa realidade muitas vezes ecoa dentro da escola, fazendo com que os professores tenham que assumir papéis que vão além do que se espera de um educador, o que dificulta ainda mais a concretização de uma educação pautada no cuidado.

Outro ponto importante é o desenvolvimento das tecnologias digitais. Embora essas ferramentas aumentem as opções de comunicação e acesso à informação, também favorecem interações mais rápidas e, muitas vezes, superficiais. O contato cara a cara, a escuta atenta e o estabelecimento de laços humanos vão sendo, em parte, trocados por interações mediadas por telas. Frente a essa realidade, a filosofia do cuidado destaca o valor da presença, da conversa e da convivência, que são fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança.

Destaca-se ainda a crescente valorização dos indicadores de desempenho escolar. Em muitos sistemas de educação, o aprendizado é frequentemente reduzido a números, testes padronizados e cumprimento de metas curriculares. Apesar de esses instrumentos serem importantes do ponto de vista administrativo, eles não abordam aspectos essenciais da formação humana, como o desenvolvimento moral, emocional e nas relações interpessoais. A visão de Noddings instiga educadores e gestores a enriquecerem o

conceito de qualidade educacional, integrando o cuidado como uma dimensão fundamental da prática pedagógica.

Outro desafio diz respeito à capacitação dos professores. Vários cursos de licenciatura focam mais nos aspectos técnicos e metodológicos, deixando de lado as competências relacionais que são essenciais para a prática docente. Ouvir, ser empático, mediar conflitos, estabelecer vínculos não acontece por espontaneidade ou por bom senso, é preciso formação contínua e permanente em espaços de reflexão sobre a prática educativa. Nessa perspectiva, a ética do cuidado também se apresenta como princípio norteador da formação docente.

Não obstante esses entraves, a filosofia do cuidado continua bastante relevante. Em um contexto social individualista, competitivo e que fragiliza os laços entre as pessoas, educar para o cuidado é, sem dúvida, reafirmar a solidariedade, o respeito, a responsabilidade e a cooperação. Mais do que um projeto educativo, é uma visão de formação humana que pode ajudar a criar uma sociedade mais justa e democrática.

A FILOSOFIA DO CUIDADO E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NA INFÂNCIA

A filosofia do cuidado de Nel Noddings não se restringe ao relacionamento professor-aluno e traz contribuições valiosas para a formação da cidadania desde os primeiros anos de vida. Ao perceber o cuidado como a base das relações humanas, a escritora mostra que valores como respeito, cooperação, responsabilidade e solidariedade são construídos dia após dia, a partir das experiências que as crianças têm em seus diversos contextos sociais.

Na rotina da Educação Infantil, o dia a dia oferece muitas possibilidades para que esses valores sejam trabalhados. Dividir brinquedos, respeitar o ritmo dos amigos, discutir conflitos de forma verbal e ajudar em atividades em grupo são vivências que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a convivência comunitária. De acordo com a ética do cuidado, essas situações têm a mesma relevância que os conteúdos que geralmente são mais valorizados no currículo escolar.

Reconhecer a dignidade humana é, portanto, parte da construção da cidadania. Quando a criança passa a reconhecer o outro como um ser humano que também tem direitos, que deve ser tratado com respeito, com atenção e com acolhimento, ela passa a agir de acordo com os princípios democráticos e com os direitos humanos. Em outras palavras, a filosofia do cuidado é semelhante a iniciativas educacionais que se dedicam à inclusão, à diversidade e ao reconhecimento das diferenças na sociedade atual.

Segundo Hannah Arendt (2016), educar é assumir a responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações. Esse entendimento se relaciona de maneira direta à proposta de Noddings, ao afirmar que educar não é apenas preparar para o conhecimento acadêmico, mas sim formar indivíduos que possam contribuir de maneira ativa na construção da vida em comum. A escola, portanto, é um local ideal para praticar a convivência democrática e a responsabilidade social.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia. Ao contrário de visões que entendem a autonomia como total independência, a filosofia do cuidado deixa claro que as pessoas autônomas reconhecem a relevância das relações interpessoais e aceitam responsabilidades em relação àqueles com quem se relacionam. A autonomia, portanto, não elimina a interdependência, mas fortalece a capacidade de agir de maneira ética e consciente.

A Educação Infantil, ao oferecer vivências pautadas no cuidado, colabora na formação de cidadãos que conseguem estabelecer relações mais respeitadas, solidárias e que se dedicam ao bem comum. Por isso, a ética do cuidado se apresenta como um valioso referencial filosófico para refletir sobre a educação enquanto um processo de humanização e mudança social.

A ESCUTA COMO PRINCÍPIO FILOSÓFICO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Na abordagem da filosofia do cuidado de Nel Noddings, a escuta ocupa um lugar central na educação. Mais do que apenas ouvir as crianças, escutar é perceber o que elas precisam, o que sentem, o que as interessa, qual a visão delas do mundo. É uma postura ética que envolve o desejo de receber o outro, criando uma conexão através do respeito e da confiança entre as partes. A escuta, assim, deixa de ser apenas uma competência comunicativa para se transformar numa dimensão fundante do ato educativo em si.

Na Educação Infantil, essa atitude se reflete nas interações diárias entre educadores e crianças. Ao abrir espaço para que os alunos compartilhem suas dúvidas, temores, curiosidades e pontos de vista, o professor sinaliza que suas vivências têm valor e são dignas de atenção. Esse reconhecimento fortalece os laços afetivos, aumenta a participação nas atividades e contribui para a construção da autoestima. A criança começa a entender que sua voz tem valor no contexto escolar, o que a torna mais confiante para se comunicar, aprender e criar conhecimento.

De acordo com Noddings (2003), o cuidado é uma atenção autêntica ao outro e, para que haja uma educação relacional efetiva, não é viável escutar sem sensibilidade. O docente que ouve entende mais o que seus alunos precisam e consegue planejar intervenções educativas mais adequadas ao perfil de cada turma. Isso ajuda a tornar a educação mais democrática, inclusiva e dedicada ao crescimento completo das crianças.

Escutar também é essencial para a formação ética, não só para o aprendizado. Crianças que estão imersas em relações dialogadas vão aprendendo, pouco a pouco, a escutar os colegas, a respeitar opiniões distintas e a solucionar desavenças pela conversa. Com isso, a escuta não serve apenas ao ensino, mas passa a ajudar diretamente na construção da cidadania e na convivência democrática.

A valorização da escuta também serve como uma crítica a sistemas educacionais excessivamente autoritários, onde a comunicação é quase sempre unidirecional. A filosofia do cuidado revela que ensinar

é entrar em relações dialógicas nas quais educadores e educandos trocam experiências, aprendem uns com os outros e constroem saberes em um clima de respeito mútuo.

Portanto, escutar é um dos fundamentos da ética do cuidado e se mantém como uma das principais referências na elaboração de práticas educativas mais humanizadas, que acolhem e se dedicam à formação integral das crianças.

O CUIDADO COMO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE

A ética do cuidado também traz valiosas contribuições para a formação de práticas educativas que sejam inclusivas. Ao entender que cada criança tem suas próprias necessidades, experiências e maneiras de aprender, Nel Noddings sugere uma educação que respeite as diferenças e valorize a individualidade humana. Essa visão se opõe a modelos de ensino padrões que geralmente ignoram as particularidades do contexto escolar.

A Educação Infantil é marcada pela variedade de experiências, culturas, ritmos de desenvolvimento e modos de interação. Sob a visão da filosofia do cuidado, as diferenças não são barreiras à aprendizagem, mas sim chances de enriquecer o diálogo, reforçar a convivência e cultivar atitudes de respeito entre as crianças. O cuidado pede que o educador veja cada criança como um ser único e garanta que todas tenham a oportunidade de vivenciar as experiências educativas de forma relevante.

Nesse sentido, o professor tem a função de mediador das interações sociais que ocorrem na escola, criando práticas que favoreçam o acolhimento, a cooperação e a participação conjunta. Para que se construam ambientes inclusivos, é essencial estabelecer relações de confiança e empatia, que são fundamentais para que cada criança se sinta parte do grupo e reconhecida em suas particularidades.

A filosofia do cuidado, dessa maneira, relaciona-se com os preceitos da educação inclusiva moderna, uma vez que ambos acreditam que a dignidade humana deve ser a bússola para todas as ações educativas. Mais do que ajustar metodologias ou materiais pedagógicos, incluir é estabelecer vínculos baseados no respeito, na atenção e na valorização das diversidades, permitindo que cada aluno explore e desenvolva suas potencialidades ao máximo.

Quando se entende o cuidado como manifestação da responsabilidade ética em relação ao outro, Noddings reforça que uma educação genuinamente democrática é aquela que consegue receber e abraçar a diversidade que se encontra nas salas de aula. Dessa forma, o cuidado é essencial tanto para a promoção da equidade quanto para a criação de uma escola que se dedique aos direitos humanos e à justiça social.

A ATUALIDADE DA FILOSOFIA DO CUIDADO NOS DEBATES EDUCACIONAIS

As ideias de Nel Noddings ainda se mostram muito pertinentes quando se trata dos desafios que a educação enfrenta no século XXI. A crescente preocupação com a saúde mental de crianças e

adolescentes, o enfraquecimento das relações interpessoais e a valorização crescente de indicadores quantitativos apontam para a urgência de uma reflexão sobre o papel da escola na formação do ser humano. Nessa perspectiva, a ética do cuidado se mostra como um valioso referencial filosófico para guiar práticas educativas que sejam mais atentas às necessidades dos alunos.

Vários estudos na Filosofia da Educação apontam que o desenvolvimento das competências cognitivas não pode ocorrer à parte da construção de relações afetivas saudáveis. Crianças que se sentem respeitados, acolhidos e parte da escola, se envolvem mais nas atividades, cooperam melhor e enfrentam desafios de aprendizagem com mais disposição. Os resultados obtidos corroboram a relevância das contribuições de Noddings para a educação atual.

Também é preciso que a escola amplie, diante das mudanças sociais provocadas pelas novas tecnologias digitais, os espaços para diálogo, convivência e para o desenvolvimento de competências socioemocionais. No contexto atual, onde a comunicação é instantânea e o individualismo se intensifica, a filosofia do cuidado destaca a relevância da presença, da escuta atenta e do estabelecimento de relações humanas como elementos fundamentais na educação.

Outro ponto que merece destaque é a capacitação dos docentes. A ética do cuidado nos mostra que ser um professor competente vai além de conhecer o conteúdo das disciplinas escolares, mas também saber criar laços humanos com seus alunos. Portanto, a capacitação ética e relacional dos educadores é essencial para que se solidifiquem práticas pedagógicas que sejam mais democráticas, inclusivas e que promovam a humanização.

Por último, a relevância da filosofia do cuidado mostra que educar é, antes de tudo, um compromisso ético em prol da construção de uma sociedade mais solidária. Ao centrar as relações humanas na prática educativa, Nel Noddings traz aportes que vão além da Educação Infantil e se conectam aos principais desafios da educação atual, reiterando que cuidar, ensinar e humanizar são dimensões que não se podem dissociar na ação educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem de cuidado proposta por Nel Noddings ilumina aspectos cruciais da Educação Infantil enquanto ambiente essencial para a formação humana. A autora, ao afirmar que o cuidado é a base das relações educativas, amplia a concepção do papel da escola, ressaltando que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas estabelecer laços de confiança, escuta e reconhecimento da individualidade de cada criança. Essa visão reforça que o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado às experiências emocionais que ocorrem no dia a dia escolar.

Constatou-se, neste estudo, que a ética do cuidado traz uma proposta educacional que se compromete com o desenvolvimento integral dos indivíduos. Dar valor às relações humanas, à empatia, à

responsabilidade e ao diálogo contribui para que as crianças se constituam moral, emocional e intelectualmente, além de fortalecer práticas educativas que são mais inclusivas, democráticas e atentas às particularidades de cada um. Nesse sentido, o professor desempenha um papel muito importante como facilitador de experiências de aprendizagem que vão além do apenas passar conhecimento aos alunos, contribuindo para a formação de valores indispensáveis à vida em sociedade.

A reflexão de Noddings é extremamente pertinente diante dos desafios que a sociedade atual nos apresenta. A crescente presença das interações virtuais, a rapidez da vida cotidiana e o foco apenas nos resultados faz com que seja ainda mais essencial uma educação que valorize o cuidado como um princípio ético e pedagógico. Além de atender às exigências do currículo, educar significa proporcionar às crianças a oportunidade de desenvolverem autonomia, sentimento de pertencimento, responsabilidade e respeito mútuo, preparando-as para se envolver de forma ativa na vida da sociedade.

Por fim, constata-se que a filosofia do cuidado continua a ser uma referência importante para os estudos em Filosofia da Educação e para a prática educativa que visa à formação integral da criança. Ao entrelaçar ética, afeto e aprendizado, Noddings evidencia que o cuidado não é um aspecto acessório da educação, mas sim a sua própria base. Dessa forma, promover relações educativas baseadas no cuidado é fortalecer uma visão de escola que se dedica à humanização, à cidadania e à criação de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. ***Entre o passado e o futuro***. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BUBER, Martin. ***Eu e Tu***. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2009.
- CAMBI, Franco. ***História da pedagogia***. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GILLIGAN, Carol. ***Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta***. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- HERMANN, Nadja. ***Ética e educação: outra sensibilidade***. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- NÓVOA, António. ***Professores: imagens do futuro presente***. Lisboa: Educa, 2009.
- NODDINGS, Nel. ***Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education***. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2003.
- NODDINGS, Nel. ***The Caring Relation in Teaching***. Oxford Review of Education, Oxford, v. 38, n. 6, p. 771-781, 2012.

PAVIANI, Jayme. ***Problemas de filosofia da educação***. Petrópolis: Vozes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. ***Filosofia da educação: construindo a cidadania***. São Paulo: FTD, 2017.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. ***Ética***. 37. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. ***Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível***. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. ***A formação reflexiva de professores: ideias e práticas***. Lisboa: Educa, 1993.

ARTE, MUSICALIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

ART, MUSICALITY, AND PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EXPERIENCES, LEARNING, AND HOLISTIC DEVELOPMENT



KELLY OLIVEIRA ROSSI

Graduação em Pedagogia, pela UNIP (2005); Pós graduação em Tecnologia na Educação pelo Mackenzie (2009); Professora de Educação Infantil na Emei Santos Dumont (PMSP).

RESUMO

A arte, a musicalidade e a ludicidade constituem dimensões fundamentais do desenvolvimento humano e desempenham papel relevante na Educação Infantil, favorecendo experiências que articulam aprendizagem, expressão, criatividade, interação social e construção da identidade. Em um contexto educacional marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se indispensável compreender essas linguagens como elementos estruturantes das práticas pedagógicas, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças e fortalecer processos educativos mais inclusivos, participativos e significativos. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da arte, da música e das experiências lúdicas para o desenvolvimento infantil, discutindo seus impactos nos aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e culturais da aprendizagem. Busca-se compreender como essas linguagens ampliam as possibilidades de expressão, favorecem a construção do conhecimento e fortalecem o protagonismo das crianças no contexto escolar.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da análise crítica de livros, artigos científicos, documentos legais e referenciais educacionais relacionados à Educação Infantil, à educação musical, às artes, ao brincar e ao desenvolvimento infantil. A investigação fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos que discutem a aprendizagem mediada pelas interações sociais, a importância da afetividade, da criatividade e das múltiplas linguagens na

constituição dos sujeitos. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas fundamentadas na musicalidade, na arte e na ludicidade favorecem a autonomia, a imaginação, a comunicação, o pensamento crítico e a participação ativa das crianças nos processos educativos. Conclui-se que a valorização dessas linguagens contribui para uma educação mais humanizada, democrática e culturalmente significativa, fortalecendo o desenvolvimento integral e ampliando as possibilidades de aprendizagem ao longo da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; musicalidade; arte; ludicidade; aprendizagem significativa; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Art, musicality, and playfulness constitute fundamental dimensions of human development and play a significant role in Early Childhood Education, fostering experiences that integrate learning, expression, creativity, social interaction, and identity formation. In an educational context marked by rapid social, cultural, and technological transformations, it is essential to understand these forms of expression as structural elements of pedagogical practices—capable of promoting children's holistic development and strengthening educational processes that are more inclusive, participatory, and meaningful. This study aims to analyze the contributions of art, music, and play-based experiences to child development, discussing their impact on the cognitive, affective, motor, social, and cultural aspects of learning. It seeks to understand how these forms of expression expand possibilities for communication, foster knowledge construction, and strengthen children's agency within the school environment.

This is a qualitative bibliographic study conducted through a critical analysis of books, scientific articles, legal documents, and educational guidelines related to Early Childhood Education, music education, the arts, play, and child development. The research draws upon both classic and contemporary authors who discuss learning mediated by social interactions, as well as the importance of affectivity, creativity, and multiple forms of expression in the formation of the individual. The results demonstrate that pedagogical practices grounded in musicality, art, and playfulness foster autonomy, imagination, communication, critical thinking, and children's active participation in educational processes. The study concludes that valuing these forms of expression contributes to a more humanized, democratic, and culturally meaningful education, thereby strengthening holistic development and expanding learning opportunities throughout childhood.

Keywords: Early Childhood Education; musicality; art; playfulness; meaningful learning; child development.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por importantes transformações decorrentes das mudanças sociais, culturais, científicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade

contemporânea. Nesse cenário, ampliou-se a compreensão de que a aprendizagem não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos ou ao desenvolvimento exclusivo de competências cognitivas. A formação integral da criança exige práticas pedagógicas capazes de articular aspectos intelectuais, emocionais, sociais, culturais, corporais e criativos, reconhecendo a infância como um período de intensas descobertas, experimentações e construção de significados.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ocupa lugar privilegiado nesse processo ao promover experiências que favorecem o desenvolvimento global das crianças por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens. Conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as crianças aprendem explorando o mundo, interagindo com diferentes pessoas, investigando fenômenos, criando hipóteses, expressando sentimentos e participando ativamente das experiências propostas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a arte, a musicalidade e a ludicidade deixam de ocupar um papel complementar para constituírem elementos estruturantes da prática pedagógica.

Entre as diferentes linguagens presentes na infância, a música destaca-se por acompanhar o ser humano desde os primeiros momentos de vida. Ainda antes do nascimento, o bebê estabelece contato com ritmos, sons e diferentes estímulos sonoros que contribuem para seu desenvolvimento sensorial e emocional. Após o nascimento, canções de ninar, brincadeiras cantadas, parlendas, cantigas populares e diversas manifestações culturais passam a integrar o cotidiano infantil, favorecendo experiências de comunicação, interação e construção da identidade.

Da mesma forma, as experiências artísticas ampliam as possibilidades de expressão das crianças ao permitir que utilizem diferentes materiais, cores, formas, movimentos e linguagens para comunicar ideias, sentimentos, percepções e interpretações do mundo. Desenhar, pintar, modelar, dramatizar, dançar, cantar e produzir diferentes manifestações artísticas constituem experiências que estimulam a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral.

Nesse contexto, a ludicidade assume papel central no processo educativo. O brincar representa uma das formas mais significativas pelas quais as crianças constroem conhecimentos, estabelecem relações sociais, resolvem problemas e atribuem significado às experiências vividas. Por meio das brincadeiras, elas desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais, aprendendo a cooperar, negociar, respeitar regras, lidar com conflitos e criar novas possibilidades de interação com o ambiente.

Durante muito tempo, as práticas pedagógicas atribuíram à música e às artes uma função secundária, frequentemente restrita às comemorações escolares ou aos momentos de recreação. Entretanto, as pesquisas desenvolvidas nas áreas da Educação, Psicologia, Neurociência e Arte-Educação demonstram que essas linguagens desempenham papel decisivo na construção do conhecimento, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos e contextualizados.

Autores como Lev Vygotsky, Henri Wallon, Howard Gardner e Tizuko Morchida Kishimoto evidenciam que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, das experiências culturais e das

atividades lúdicas vivenciadas pelas crianças. Sob essa perspectiva, brincar, criar, cantar, movimentar-se e produzir manifestações artísticas não representam momentos de pausa na aprendizagem, mas constituem situações privilegiadas para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, da imaginação, da linguagem, da afetividade e da autonomia.

As contribuições da Neurociência também reforçam essa compreensão ao demonstrar que as experiências musicais favorecem o desenvolvimento de diferentes áreas cerebrais relacionadas à memória, à atenção, à percepção auditiva, à coordenação motora, à linguagem e às funções executivas. A música estimula conexões neurais, fortalece processos cognitivos complexos e contribui para o desenvolvimento socioemocional, tornando-se importante recurso para a aprendizagem em diferentes etapas da vida escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter inclusivo das linguagens artísticas. A música, a dança, o teatro e as artes visuais possibilitam diferentes formas de participação, respeitando os diversos ritmos, estilos e modos de aprender das crianças. Ao ampliar as possibilidades de comunicação e expressão, essas linguagens favorecem práticas pedagógicas mais democráticas, acolhedoras e comprometidas com a valorização da diversidade presente nos espaços educativos.

Além disso, a crescente presença das tecnologias digitais tem transformado significativamente as formas pelas quais crianças estabelecem contato com a música, a arte e outras manifestações culturais. Plataformas digitais, aplicativos, recursos audiovisuais e diferentes tecnologias ampliam o acesso às produções artísticas, exigindo que a escola desenvolva práticas capazes de integrar esses recursos de maneira crítica, ética e pedagogicamente intencional. Assim, torna-se necessário compreender que a inovação tecnológica não substitui as experiências concretas de criação artística, mas amplia as possibilidades de interação, pesquisa, produção e compartilhamento de conhecimentos.

Ao mesmo tempo, torna-se indispensável reconhecer que as experiências artísticas e musicais não se restringem ao ambiente escolar. A família desempenha papel fundamental ao proporcionar vivências culturais, incentivar brincadeiras, compartilhar músicas, histórias e diferentes manifestações artísticas presentes no cotidiano. Quando escola e família atuam de forma colaborativa, ampliam significativamente as oportunidades de aprendizagem, fortalecendo vínculos afetivos e favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Diante dessas considerações, compreende-se que a arte, a musicalidade e a ludicidade constituem dimensões indissociáveis da Educação Infantil, contribuindo para a formação de sujeitos criativos, críticos, autônomos e sensíveis às diferentes formas de expressão humana. Muito mais do que recursos metodológicos, essas linguagens representam direitos das crianças e elementos essenciais para uma educação comprometida com o desenvolvimento integral.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da arte, da musicalidade e da ludicidade para o desenvolvimento infantil, discutindo seus impactos nos processos de aprendizagem, na construção das competências cognitivas, socioemocionais e culturais e na organização das práticas pedagógicas contemporâneas. Busca-se compreender como essas linguagens

fortalecem a participação ativa das crianças, favorecem aprendizagens significativas e contribuem para a construção de uma educação mais humanizada, inclusiva e socialmente comprometida.

ARTE, MUSICALIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

ARTE, MUSICALIDADE E LUDICIDADE: FUNDAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A compreensão da infância passou por importantes transformações ao longo da história da educação. Se antes a criança era vista como receptora passiva do conhecimento, atualmente é reconhecida como sujeito ativo, que aprende por meio das interações, das experiências e das relações estabelecidas com o meio. Nesse contexto, a arte, a musicalidade e a ludicidade assumem papel fundamental por favorecerem o desenvolvimento integral e ampliarem as formas de expressão e construção do conhecimento.

Na Educação Infantil, essas linguagens constituem importantes meios de comunicação, permitindo que a criança expresse sentimentos, ideias e percepções por meio do corpo, dos sons, dos movimentos, dos desenhos e das brincadeiras. Essas experiências estimulam aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

A arte ultrapassa seu caráter estético ou recreativo ao favorecer a observação, a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas. Por meio de desenhos, pinturas, modelagens, dramatizações e outras produções, a criança interpreta a realidade e constrói significados a partir de suas vivências.

A musicalidade também desempenha papel relevante no desenvolvimento infantil. Desde os primeiros anos de vida, a interação com sons, ritmos, cantigas e brincadeiras musicais favorece a linguagem oral, a memória, a percepção auditiva, a coordenação motora e a convivência, além de fortalecer vínculos afetivos e despertar o interesse pelas aprendizagens. Bréscia (2003) destaca que a educação musical contribui para o desenvolvimento da inteligência, da criatividade e da sensibilidade, devendo ser compreendida como uma linguagem integrante do currículo.

Essa perspectiva dialoga com a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, ao reconhecer a inteligência musical como uma das formas de compreender e expressar o mundo. Tal concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes potencialidades das crianças.

Wallon também evidencia que emoção, movimento e cognição são dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Nesse sentido, atividades artísticas e musicais favorecem a integração entre corpo, afetividade e pensamento, fortalecendo a construção da identidade, da autoestima e das relações sociais.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky afirma que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Para o autor, a imaginação constitui uma função essencial do desenvolvimento, sendo estimulada pelas experiências artísticas, pelo faz de conta e pelas brincadeiras, que ampliam a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico.

As contribuições de Kishimoto reforçam que o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois permite à criança experimentar papéis sociais, desenvolver a linguagem, resolver conflitos e ampliar seu repertório cultural. Quando articuladas à arte e à música, essas experiências potencializam o desenvolvimento infantil de forma integrada.

Essa concepção é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza a Educação Infantil a partir das interações e das brincadeiras, reconhecendo a criança como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Os direitos de aprendizagem e, especialmente, o campo de experiências **"Traços, sons, cores e formas"** evidenciam a importância da arte, da música e da ludicidade na promoção da expressão, da criatividade e da participação.

Além de favorecerem o desenvolvimento cognitivo, essas linguagens fortalecem competências socioemocionais, como cooperação, empatia, respeito às diferenças e convivência democrática. O contato com manifestações artísticas e culturais também amplia o repertório das crianças, valoriza a diversidade e fortalece o sentimento de pertencimento.

Assim, arte, musicalidade e ludicidade constituem dimensões essenciais da Educação Infantil. Quando planejadas de forma intencional, deixam de ser recursos complementares para tornar-se experiências que promovem criatividade, autonomia, participação e desenvolvimento integral, contribuindo para uma educação mais significativa e humanizada.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DA ARTE, DA MÚSICA E DA LUDICIDADE

A aprendizagem significativa fundamenta-se na compreensão de que o conhecimento é construído quando novos conteúdos se relacionam às experiências já vivenciadas pela criança. Nessa perspectiva, aprender ultrapassa a simples memorização, tornando-se um processo de interação, reflexão e participação ativa nas experiências educativas.

Segundo Ausubel, a aprendizagem torna-se significativa quando os novos conhecimentos se articulam às estruturas cognitivas já existentes. Na Educação Infantil, esse princípio valoriza os saberes prévios das crianças e reconhece que suas vivências familiares, sociais e culturais constituem a base para novas aprendizagens.

Nesse contexto, a arte, a música e a ludicidade atuam como importantes mediadoras da construção do conhecimento. Ao cantar, dramatizar, desenhar, pintar ou participar de brincadeiras, a criança mobiliza conhecimentos anteriores, amplia seu repertório cultural e atribui novos significados às experiências escolares, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e participativa.

Essa concepção aproxima-se da teoria histórico-cultural de Vygotsky, que compreende a aprendizagem como resultado das interações sociais mediadas pelo outro. Assim, cabe ao professor organizar situações desafiadoras, estimulando o diálogo, a cooperação, a investigação e a resolução de problemas, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento.

As experiências artísticas e musicais favorecem a expressão de ideias, sentimentos e hipóteses por meio de múltiplas linguagens. Além de estimular criatividade, imaginação e comunicação, permitem ao professor acompanhar os processos de aprendizagem e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades das crianças.

O brincar também constitui elemento central da aprendizagem significativa. Conforme Kishimoto, jogos e brincadeiras promovem autonomia, linguagem, imaginação, cooperação e resolução de conflitos, tornando a criança protagonista da construção do conhecimento. Dessa forma, a ludicidade deixa de ser apenas uma atividade recreativa para assumir função educativa essencial.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão afetiva da aprendizagem. Wallon destaca que emoção e cognição desenvolvem-se de forma integrada, evidenciando que relações acolhedoras favorecem o interesse, a participação e a segurança das crianças diante dos desafios. Nesse sentido, atividades artísticas e musicais fortalecem vínculos, estimulam a expressão emocional e contribuem para um ambiente de aprendizagem mais significativo.

A valorização das diferentes formas de aprender também encontra respaldo na Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, ao reconhecer que cada criança apresenta potencialidades distintas. Assim, práticas que integram música, artes visuais, literatura, movimento e brincadeiras ampliam as oportunidades de participação e tornam a aprendizagem mais inclusiva e contextualizada.

Ao participar ativamente dessas experiências, a criança desenvolve autonomia, criatividade, capacidade de tomar decisões e de resolver problemas coletivamente. Nessa perspectiva, o erro deixa de representar fracasso e passa a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, orientando a ação pedagógica por meio de uma avaliação formativa que acompanha os percursos individuais de desenvolvimento.

Dessa forma, a aprendizagem significativa consolida-se quando a criança relaciona novos conhecimentos às experiências que já possui. A integração entre arte, música e ludicidade favorece esse processo ao articular cognição, afetividade e interação social, contribuindo para uma educação comprometida com o desenvolvimento integral e com a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos.

A AFETIVIDADE, A EXPRESSÃO ARTÍSTICA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A educação contemporânea reconhece que a aprendizagem envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Assim, ensinar vai além da transmissão de conteúdos, abrangendo a formação da identidade, da autonomia e da capacidade de convivência. Nesse processo, a afetividade constitui um elemento essencial, pois fortalece vínculos, promove segurança emocional e favorece o interesse pelas experiências de aprendizagem.

Henri Wallon destaca que emoção, movimento e inteligência desenvolvem-se de forma integrada, sendo as relações afetivas fundamentais para o desenvolvimento infantil. Na Educação Infantil, ambientes acolhedores favorecem a construção da autoestima, da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças, contribuindo para a formação de competências socioemocionais.

Nesse contexto, a arte, a música e a ludicidade desempenham papel relevante ao ampliarem as possibilidades de expressão e interação. Por meio de desenhos, pinturas, dramatizações, músicas e brincadeiras, as crianças comunicam sentimentos, percepções e experiências que muitas vezes ainda

não conseguem expressar verbalmente. Essas vivências fortalecem o desenvolvimento emocional, estimulam a criatividade e favorecem a construção da identidade.

As experiências musicais também contribuem para esse processo ao despertar emoções, ampliar a percepção auditiva e fortalecer os vínculos sociais. Estudos da Neurociência indicam que a música estimula áreas cerebrais relacionadas à memória, à atenção, à linguagem e ao processamento emocional, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

A expressão artística fortalece ainda a autoestima ao permitir que cada criança produza, experimente e valorize suas próprias criações, sem a preocupação com padrões únicos de desempenho. Nessa perspectiva, Paulo Freire defende uma educação baseada no diálogo, no respeito às diferenças e na valorização dos saberes de cada sujeito, princípios que se articulam às práticas pedagógicas mediadas pela arte e pela música.

As atividades coletivas envolvendo música, teatro, dança, artes visuais e brincadeiras estimulam a cooperação, a escuta, a resolução de conflitos e o trabalho em grupo, contribuindo para o desenvolvimento da convivência democrática. Cabe ao professor criar ambientes de aprendizagem pautados pelo acolhimento, pela escuta e pela participação, promovendo experiências que respeitem as singularidades das crianças e fortaleçam sua autonomia.

Essa concepção também é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao reconhecer que as interações, as brincadeiras e as diferentes formas de expressão são elementos essenciais para o desenvolvimento integral. Além disso, o contato com manifestações artísticas e culturais amplia o repertório das crianças, promove o respeito à diversidade e fortalece o sentimento de pertencimento.

A ludicidade complementa esse processo ao favorecer a imaginação, a empatia, o autocontrole e a comunicação. Nas brincadeiras e no faz de conta, as crianças experimentam diferentes papéis sociais, aprendem a lidar com desafios e desenvolvem competências fundamentais para a vida em sociedade.

Dessa forma, afetividade, arte, música e ludicidade constituem dimensões indissociáveis da Educação Infantil. Quando integradas de forma intencional ao planejamento pedagógico, favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, contribuindo para a formação de crianças autônomas, criativas, participativas e sensíveis à diversidade.

A MÚSICA, A ARTE E A LUDICIDADE COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança, favorecendo aprendizagens construídas por meio das interações, das brincadeiras e da exploração do ambiente. Nesse contexto, música, arte e ludicidade deixam de ocupar posição complementar para integrar o currículo como elementos estruturantes das práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos fundamentais do trabalho educativo. Dessa forma, o planejamento pedagógico deve organizar experiências intencionais que respeitem os

interesses, os tempos e as formas de aprender das crianças, articulando diferentes linguagens aos campos de experiências.

A música amplia as possibilidades de aprendizagem ao favorecer o desenvolvimento da linguagem, da memória, da percepção auditiva, da coordenação motora, da criatividade e da convivência. Rodas de canto, brincadeiras musicais, exploração de ritmos, construção de instrumentos e apreciação de diferentes manifestações musicais constituem experiências que enriquecem o repertório cultural e estimulam a participação das crianças.

As artes visuais também desempenham papel relevante ao incentivar a experimentação, a imaginação e a expressão. Desenho, pintura, modelagem, colagem e produções com materiais naturais permitem que as crianças explorem diferentes técnicas e representem suas interpretações sobre o mundo. Nesse processo, a valorização da criação é mais significativa do que a reprodução de modelos, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento da criatividade.

O brincar complementa essas experiências ao promover investigação, resolução de problemas, interação social e protagonismo infantil. Jogos simbólicos, dramatizações, circuitos motores e atividades que integram música e movimento possibilitam aprendizagens significativas, alinhadas às metodologias ativas, nas quais a criança participa de forma efetiva da construção do conhecimento.

A organização dos espaços também influencia a qualidade das experiências educativas. Ambientes ricos em materiais diversificados, instrumentos musicais, livros, brinquedos e elementos naturais estimulam a curiosidade, a exploração e a autonomia. Inspiradas em abordagens como Reggio Emilia, propostas que valorizam ambientes provocadores ampliam as oportunidades de investigação, criatividade e expressão.

Os espaços externos igualmente favorecem experiências integradas entre arte, música e natureza. A observação dos sons do ambiente, aliada à utilização de elementos naturais em produções artísticas, fortalece a percepção sensorial, amplia o repertório cultural e estimula atitudes de cuidado com o meio ambiente.

Nesse contexto, a avaliação deve assumir caráter formativo, acompanhando os processos de aprendizagem por meio de observações, registros, portfólios e documentação pedagógica. Esses instrumentos permitem compreender o desenvolvimento das crianças, reorganizar o planejamento e fortalecer o diálogo com as famílias.

A qualidade dessas práticas depende também da formação continuada dos professores, que amplia repertórios metodológicos e fortalece a intencionalidade pedagógica. Além disso, a aproximação entre escola, família e comunidade, por meio de projetos culturais, apresentações, oficinas e exposições, contribui para valorizar a identidade das crianças e fortalecer sua participação no contexto social.

Assim, música, arte e ludicidade constituem práticas pedagógicas essenciais para a Educação Infantil. Integradas ao planejamento de forma intencional, promovem criatividade, autonomia, participação e desenvolvimento integral, reafirmando o compromisso da escola com uma educação humanizada, inclusiva e significativa.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS, A CULTURA CONTEMPORÂNEA E AS NOVAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela intensa circulação de informações, pelo avanço das tecnologias digitais e pela ampliação das formas de comunicação e produção cultural. As crianças convivem, desde muito cedo, com dispositivos eletrônicos, plataformas digitais, recursos audiovisuais e diferentes meios de acesso ao conhecimento, transformando significativamente as maneiras pelas quais exploram o mundo, interagem com outras pessoas e constroem aprendizagens. Diante dessa realidade, a escola é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, buscando integrar as tecnologias às experiências educativas de forma crítica, ética e significativa.

Na Educação Infantil, a utilização das tecnologias deve respeitar as especificidades da infância, compreendendo que os recursos digitais não substituem as experiências concretas, corporais, sensoriais e sociais, mas podem ampliar as possibilidades de criação, investigação e expressão artística quando utilizados com intencionalidade pedagógica. Assim, a música, a arte e a ludicidade encontram nas tecnologias novas formas de produção cultural, permitindo que as crianças experimentem diferentes linguagens sem perder o contato com as vivências presenciais e coletivas.

As produções musicais, por exemplo, passaram a ser acessadas por meio de plataformas digitais, aplicativos educativos e recursos multimídia que possibilitam conhecer diferentes estilos musicais, culturas e instrumentos existentes em diversas regiões do mundo. Essas ferramentas ampliam o repertório cultural das crianças e favorecem experiências de apreciação musical que dificilmente estariam disponíveis apenas por meio dos recursos tradicionais da escola.

Entretanto, a incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar exige reflexão permanente. O simples uso de equipamentos eletrônicos não garante inovação pedagógica nem favorece aprendizagens significativas. Conforme destaca Moran (2020), a inovação educacional depende muito mais da metodologia adotada do que da tecnologia utilizada. Assim, tablets, computadores, projetores, caixas de som ou aplicativos somente contribuem para o desenvolvimento infantil quando fazem parte de propostas cuidadosamente planejadas, articuladas aos objetivos educacionais e às necessidades das crianças.

No campo das artes visuais, as tecnologias digitais ampliam significativamente as possibilidades de criação. Softwares de desenho, fotografia digital, produção de pequenas animações, registros audiovisuais e experiências com imagens permitem que as crianças explorem novas formas de expressão, ampliando sua criatividade e desenvolvendo diferentes competências relacionadas à cultura digital. Essas experiências não substituem o desenho em papel, a pintura ou a modelagem, mas dialogam com elas, enriquecendo o processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade cultural proporcionada pelos meios digitais. A escola pode promover experiências que aproximem as crianças de manifestações artísticas produzidas em diferentes países, culturas e contextos históricos, ampliando seu repertório estético e favorecendo o respeito à diversidade. Concertos musicais, museus virtuais, apresentações de dança, exposições de

arte e produções audiovisuais tornam-se importantes recursos para enriquecer o trabalho pedagógico quando utilizados de maneira crítica e contextualizada.

Ao mesmo tempo, torna-se indispensável desenvolver desde a infância atitudes relacionadas ao uso ético e responsável das tecnologias. Ainda que a Educação Infantil não tenha como objetivo ensinar competências técnicas relacionadas aos meios digitais, ela pode favorecer experiências que estimulem o diálogo, o respeito, a cooperação e o consumo consciente de informações e conteúdos culturais. A mediação do professor torna-se fundamental para orientar essas vivências e evitar o uso indiscriminado dos recursos tecnológicos.

As famílias também desempenham papel decisivo nesse processo. Grande parte do contato das crianças com dispositivos digitais ocorre no ambiente doméstico, tornando necessária a construção de parcerias entre escola e responsáveis para orientar práticas equilibradas de utilização das tecnologias. O diálogo permanente possibilita estabelecer limites saudáveis, incentivar atividades criativas e evitar a substituição das brincadeiras, das interações presenciais e das experiências corporais pelo uso excessivo das telas.

É importante reconhecer que a infância necessita de movimento, experimentação, convivência e exploração do ambiente físico. A tecnologia deve atuar como recurso complementar, ampliando possibilidades de aprendizagem sem comprometer experiências essenciais para o desenvolvimento infantil. A música, a arte e o brincar continuam sendo vivências insubstituíveis na formação das crianças, pois envolvem aspectos sensoriais, emocionais e relacionais que não podem ser plenamente reproduzidos pelos ambientes digitais.

Nesse contexto, cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas capazes de integrar inovação tecnológica e experiências concretas, articulando diferentes linguagens e favorecendo aprendizagens contextualizadas. Projetos que combinem produções artísticas tradicionais com recursos digitais, criação musical utilizando instrumentos confeccionados pelas próprias crianças, registros audiovisuais das produções e apreciação de diferentes manifestações culturais representam exemplos de práticas que aproximam tradição e inovação.

Assim, as tecnologias digitais devem ser compreendidas como ferramentas que ampliam o acesso à cultura, fortalecem processos criativos e enriquecem o trabalho pedagógico, desde que utilizadas com equilíbrio, planejamento e intencionalidade educativa. O desafio da escola contemporânea consiste em formar crianças capazes de utilizar essas ferramentas de maneira crítica, ética e criativa, sem perder de vista a importância das relações humanas, da convivência e das experiências concretas que caracterizam a infância.

Dessa maneira, integrar arte, música, ludicidade e cultura digital significa preparar as crianças para compreender e participar de uma sociedade em constante transformação, preservando o direito de viver plenamente a infância e reconhecendo as múltiplas linguagens como instrumentos de expressão, criação e construção do conhecimento.

CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a arte, a musicalidade e a ludicidade constituem dimensões essenciais da Educação Infantil e devem integrar o planejamento pedagógico de forma permanente, intencional e articulada aos objetivos de aprendizagem. Mais do que recursos metodológicos, essas linguagens representam formas de conhecer, interpretar e transformar a realidade, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Entre as principais contribuições para a prática docente destaca-se a necessidade de organizar ambientes educativos que favoreçam a livre expressão, a criatividade e a investigação. Espaços ricos em materiais diversificados, instrumentos musicais, livros, brinquedos, recursos naturais e produções artísticas ampliam as possibilidades de aprendizagem e incentivam a participação ativa das crianças em seu próprio processo de desenvolvimento.

Outra contribuição refere-se ao planejamento de experiências interdisciplinares. Projetos que integrem literatura, música, artes visuais, movimento, teatro e brincadeiras permitem que as crianças estabeleçam relações entre diferentes áreas do conhecimento, construindo aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Essa integração fortalece a curiosidade, estimula a criatividade e amplia o repertório cultural infantil.

A valorização da cultura local também representa importante estratégia pedagógica. Cantigas populares, brincadeiras tradicionais, manifestações folclóricas, danças regionais e produções artísticas da comunidade aproximam a escola da realidade das crianças, fortalecendo sentimentos de pertencimento e valorização da identidade cultural.

Outro aspecto fundamental refere-se ao papel do professor como mediador das experiências educativas. Cabe ao educador observar atentamente os interesses das crianças, propor desafios adequados ao seu desenvolvimento e criar situações que favoreçam a experimentação, a cooperação e a autonomia. Essa postura exige planejamento, formação continuada e sensibilidade para reconhecer que cada criança aprende de maneira singular.

A avaliação deve acompanhar esse processo, priorizando registros qualitativos capazes de evidenciar os percursos de aprendizagem, as descobertas, as hipóteses formuladas e as diferentes formas de expressão apresentadas pelas crianças. Portfólios, documentação pedagógica, registros escritos, observações sistemáticas e produções infantis constituem importantes instrumentos para compreender o desenvolvimento integral e orientar novas intervenções pedagógicas.

Também merece destaque a importância da parceria entre escola e família. Compartilhar experiências artísticas, promover oficinas, exposições, apresentações musicais e momentos de participação das famílias fortalece os vínculos entre comunidade e instituição escolar, ampliando as oportunidades de aprendizagem e valorizando a participação coletiva no processo educativo.

Finalmente, torna-se indispensável investir na formação continuada dos profissionais da educação, garantindo que professores ampliem seus conhecimentos sobre arte, musicalidade, ludicidade e desenvolvimento infantil. A atualização permanente possibilita incorporar novas metodologias, refletir sobre a prática pedagógica e desenvolver propostas cada vez mais coerentes com as necessidades das crianças e com os desafios da educação contemporânea.

Dessa forma, as reflexões apresentadas reafirmam que investir na arte, na música e no brincar significa investir em uma educação mais humana, inclusiva, democrática e comprometida com a formação integral das crianças. Quando essas linguagens são reconhecidas como direitos de aprendizagem e integradas ao cotidiano escolar, ampliam significativamente as possibilidades de desenvolvimento, favorecendo a construção de sujeitos críticos, criativos, sensíveis e capazes de participar ativamente da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a arte, a musicalidade e a ludicidade constituem dimensões essenciais da Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, inclusivas e socialmente comprometidas. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que essas linguagens ultrapassam o caráter recreativo historicamente atribuído a elas, assumindo papel estruturante nos processos de ensino e aprendizagem.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que as experiências artísticas, musicais e lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, social e cultural das crianças, ampliando suas possibilidades de expressão, comunicação, criatividade e participação. Ao cantar, brincar, desenhar, pintar, dramatizar e explorar diferentes linguagens, as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem autonomia, fortalecem vínculos afetivos e ampliam sua compreensão acerca do mundo em que vivem.

As discussões também evidenciaram que a aprendizagem torna-se mais significativa quando ocorre em ambientes acolhedores, organizados para favorecer a investigação, a experimentação e o protagonismo infantil. Nessa perspectiva, o professor assume papel de mediador das experiências educativas, organizando situações que respeitem os interesses, os tempos e as singularidades das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de integrar a arte, a música e a ludicidade ao currículo de forma permanente e intencional, evitando que essas linguagens sejam utilizadas apenas em momentos comemorativos ou recreativos. A organização de práticas pedagógicas fundamentadas nas múltiplas linguagens amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para uma educação comprometida com o desenvolvimento integral, conforme orientam a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A pesquisa também evidenciou que as transformações tecnológicas e culturais ampliaram as formas de produção e circulação das manifestações artísticas, exigindo da escola novas estratégias para integrar recursos digitais às experiências educativas de maneira crítica, ética e pedagogicamente significativa. Nesse cenário, torna-se indispensável equilibrar inovação tecnológica e experiências concretas, preservando o direito das crianças ao brincar, à convivência, ao movimento e à criação.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à parceria entre escola e família. As experiências musicais, artísticas e lúdicas ultrapassam os limites do ambiente escolar e fortalecem-se quando compartilhadas com a comunidade. O diálogo permanente entre educadores e famílias amplia as

oportunidades de aprendizagem, fortalece vínculos afetivos e contribui para uma formação mais ampla e significativa.

Conclui-se, portanto, que investir na arte, na musicalidade e na ludicidade significa investir em uma educação que reconhece a infância como tempo de descobertas, experimentações, criação e construção de identidades. Essas linguagens favorecem não apenas o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também a formação de sujeitos sensíveis, criativos, críticos e capazes de participar ativamente da vida social e cultural.

Embora esta pesquisa esteja fundamentada em revisão bibliográfica, reconhece-se que estudos futuros poderão aprofundar a análise de práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais, investigando os impactos das experiências artísticas e musicais sobre o desenvolvimento infantil e sobre a organização do trabalho docente na Educação Infantil.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre a importância da arte, da música e da ludicidade na educação contemporânea, incentivando novas pesquisas e fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com uma escola mais democrática, inclusiva, criativa e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2017.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

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

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

MEDIAÇÃO SÓCIO-EMOCIONAL DE CONFLITOS EM AMBIENTES EDUCATIVOS INCLUSIVOS

SOCIO-EMOTIONAL CONFLICT MEDIATION IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS



LILIAN AFFONSO FERREIRA RAMOS

Graduação em Letras pela Faculdade São Bernardo, concluído em 2001 e Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba concluído em 2017. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade Paraná no ano de 2023. Professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede estadual de São Paulo e Professora da Educação Básica na Prefeitura de São Paulo – na EMEF Antônio de Sampaio Dória.

RESUMO

A mediação socioemocional de conflitos tem se consolidado como uma estratégia relevante para a promoção de ambientes educativos inclusivos, especialmente após o fortalecimento das políticas de inclusão escolar impulsionadas pela Declaração de Salamanca. Em escolas marcadas pela diversidade de trajetórias, necessidades e formas de aprendizagem, os conflitos não podem ser compreendidos apenas como situações de indisciplina ou ruptura da ordem, mas como expressões das relações humanas e das tensões próprias da convivência coletiva. Nesse contexto, torna-se necessário superar práticas centradas exclusivamente na punição e avançar em direção a abordagens que valorizem o diálogo, a escuta e a construção compartilhada de soluções. Este artigo discute os fundamentos teóricos da mediação socioemocional, analisando modelos de intervenção aplicáveis ao cotidiano escolar e refletindo sobre o papel do educador como agente mediador. Defende-se que a mediação socioemocional não deve ser entendida como uma ação complementar da inclusão, mas como parte constitutiva dela, pois contribui para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e do respeito às singularidades. Conclui-se que integrar as dimensões afetivas e cognitivas à gestão dos conflitos escolares constitui condição essencial para a construção de uma convivência democrática e para a consolidação da escola como espaço de pertencimento e participação de todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Mediação Socioemocional; Gestão de Conflitos; Competências Socioemocionais.

ABSTRACT

Socio-emotional mediation of conflicts has been consolidated as a relevant strategy for promoting

inclusive educational environments, especially after the strengthening of school inclusion policies driven by the Salamanca Declaration. In schools marked by the diversity of trajectories, needs and forms of learning, conflicts cannot be understood only as situations of indiscipline or disruption of order, but as expressions of human relationships and tensions typical of collective coexistence. In this context, it is necessary to overcome practices focused exclusively on punishment and move towards approaches that value dialogue, listening and the shared construction of solutions. This article discusses the theoretical foundations of socio-emotional mediation, analyzing intervention models applicable to everyday school life and reflecting on the role of the educator as a mediating agent. It is argued that socio-emotional mediation should not be understood as a complementary action to inclusion, but as a constitutive part of it, as it contributes to the development of autonomy, empathy and respect for singularities. It is concluded that integrating the affective and cognitive dimensions into the management of school conflicts constitutes an essential condition for the construction of a democratic coexistence and for the consolidation of the school as a space of belonging and participation for all.

Keywords: Inclusive Education; Socio-emotional Mediation; Conflict Management; Socio-emotional Skills.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva, impulsionada por marcos internacionais como a Declaração de Salamanca, trouxe para o centro do debate educacional a necessidade de reorganizar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as formas de convivência no espaço escolar. A inclusão não se limita ao acesso físico à escola ou à adaptação curricular; ela exige a construção de relações que garantam participação, pertencimento e reconhecimento das diferenças.

Tendo em vista que os ambientes escolares são heterogêneos, marcados por diferentes modos de aprender, sentir e interagir, os conflitos tornam-se parte inevitável da vida cotidiana. Longe de serem apenas situações disruptivas, eles revelam tensões sociais, dificuldades de comunicação, disputas por reconhecimento e desafios relacionados à convivência. Quando tratados apenas por meio de respostas disciplinares ou punitivas, esses conflitos tendem a se repetir sem produzir aprendizagem significativa.

Diante dessa realidade, torna-se necessário pensar práticas pedagógicas que considerem as dimensões emocionais e relacionais envolvidas nas situações de conflito. A mediação escolar passa, então, a ocupar lugar de destaque, não apenas como apoio ao processo de ensino e aprendizagem, mas como estratégia de fortalecimento da convivência democrática e da participação dos estudantes.

Defende-se, neste artigo, que a mediação socioemocional constitui um elemento central da educação inclusiva, pois permite que o conflito seja compreendido como oportunidade formativa e não apenas como problema disciplinar. Ao favorecer o diálogo, a escuta e a construção de vínculos, essa perspectiva contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e para a construção de escolas mais acolhedoras.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos da mediação socioemocional de conflitos em ambientes educativos inclusivos, discutindo suas contribuições para práticas pedagógicas mais dialógicas e para o fortalecimento de uma cultura escolar baseada no respeito às singularidades.

FUNDAMENTOS DA MEDIAÇÃO SÓCIO-EMOCIONAL

A mediação socioemocional no contexto educativo fundamenta-se na compreensão de que as competências emocionais não são disposições inatas e acabadas, mas processos que se constituem e se transformam ao longo das experiências sociais vividas pelos sujeitos. Nessa perspectiva, o conflito deixa de ser interpretado apenas como um desvio a ser corrigido, passando a ser reconhecido como parte constitutiva das relações humanas e, portanto, como uma possibilidade de aprendizagem no âmbito das interações escolares. Essa mudança de olhar exige o deslocamento de práticas centradas na punição para abordagens fundamentadas na compreensão, na escuta e na construção compartilhada de soluções. Em vez de perguntar apenas quem errou, torna-se mais relevante compreender o que ocorreu, quais necessidades estão envolvidas e como os sujeitos podem reconstruir suas relações.

Inserida nesse contexto, a mediação assume papel significativo no cotidiano escolar. Conforme destacam Mousinho et al. (2010), sua atuação não se restringe ao apoio pedagógico, mas envolve também a facilitação das interações sociais, da comunicação e dos comportamentos, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes. Ao intervir nesses processos, o mediador favorece a reorganização das respostas diante dos conflitos, possibilitando que reações imediatas e impulsivas sejam gradualmente substituídas por formas mais elaboradas de ação, mediadas pela linguagem e pela reflexão.

Tal compreensão encontra respaldo na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, segundo a qual as funções psicológicas superiores se constituem nas relações sociais antes de serem internalizadas pelos indivíduos (VIGOTSKI, 2007). Nesse sentido, a mediação ocupa um lugar central, especialmente no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal, ao possibilitar que o estudante, com o apoio de outro mais experiente, avance na compreensão de si e do outro. No contexto escolar, isso se manifesta na aprendizagem da escuta, na capacidade de reconhecer emoções e na construção de respostas mais conscientes diante dos conflitos.

A dimensão afetiva, por sua vez, não pode ser dissociada desse processo, uma vez que, conforme aponta Wallon (1986), emoção e cognição se articulam de forma indissociável no desenvolvimento humano. Considerar a afetividade no contexto educativo implica reconhecer que aprender envolve não apenas a apropriação de conteúdos, mas também a construção de vínculos, sentidos e formas de relação com o outro. Nessa direção, a mediação socioemocional contribui para a criação de condições que favoreçam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Além disso, estudos no campo da inteligência emocional evidenciam que habilidades como autoconsciência, empatia e autorregulação desempenham papel fundamental na vida em sociedade, influenciando diretamente a forma como os sujeitos lidam com conflitos e constroem relações (GOLEMAN, 2012). Incorporar essas dimensões às práticas pedagógicas significa compreender que educar também envolve ensinar a conviver, contribuindo não apenas para a gestão de situações de

tensão, mas também para a formação de sujeitos mais autônomos e capazes de participar de forma consciente e responsável das dinâmicas sociais.

Em ambientes educativos inclusivos, essa abordagem adquire ainda maior relevância, uma vez que a diversidade de modos de aprender, sentir e se expressar exige práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes. Nesse contexto, o mediador atua como facilitador das interações e da construção de sentidos compartilhados, favorecendo a participação efetiva de todos. Assim, a mediação socioemocional não se limita à resolução de conflitos, mas uma postura pedagógica comprometida com a formação integral, numa perspectiva da educação como um elemento estruturante de práticas educativas comprometidas com a inclusão, a convivência democrática e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

MODELOS DE MEDIAÇÃO APLICADOS À EDUCAÇÃO

A implementação da mediação socioemocional em contextos educativos inclusivos exige a adoção de modelos que superem abordagens centradas exclusivamente na punição, orientando-se por perspectivas que valorizem o diálogo, a responsabilização e a reconstrução das relações. Nesse sentido, o conflito não é visto mais do que controlar comportamentos, mas como uma oportunidade de escuta, reconhecimento, trata-se de construir caminhos que favoreçam o diálogo, a responsabilização e a reconstrução das relações e transformar as dinâmicas interpessoais no ambiente escolar.

Entre essas abordagens, a Comunicação Não-Violenta (CNV) apresenta-se como um referencial relevante ao propor uma estrutura comunicacional baseada na observação dos fatos, na identificação de sentimentos, no reconhecimento de necessidades e na formulação de pedidos claros (ROSENBERG, 2006). No contexto da educação inclusiva, essa perspectiva contribui para deslocar interpretações simplificadoras de comportamentos considerados desafiadores, permitindo que sejam compreendidos como formas de expressão de necessidades ainda não atendidas. Ao favorecer esse movimento, a CNV amplia a capacidade do educador de intervir de maneira mais sensível e responsiva, fortalecendo vínculos e promovendo formas mais conscientes de interação.

De modo complementar, as práticas restaurativas, especialmente por meio dos círculos de construção de paz, oferecem uma abordagem que valoriza a participação coletiva e a horizontalidade nas relações. Ao criar espaços estruturados de diálogo, estes dispositivos possibilitam que os diferentes sujeitos envolvidos nos conflitos expressem suas percepções, sentimentos e responsabilidades, contribuindo para a construção compartilhada de soluções (ZEHR, 2012). Em ambientes inclusivos, tais práticas assumem especial relevância ao favorecer a escuta de múltiplas vozes, respeitando as singularidades e ampliando as possibilidades de participação de estudantes com diferentes formas de comunicação e interação.

No que se refere às adaptações necessárias à mediação em contextos de diversidade, destaca-se a importância do uso de suportes visuais e roteiros sociais, especialmente no trabalho com estudantes que apresentam dificuldades na comunicação social. Conforme apontam Mousinho et al.

(2010), esses recursos funcionam como mediadores que auxiliam na organização da compreensão das situações e na antecipação de comportamentos, contribuindo para a redução da ansiedade e para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de autorregulação. Ao oferecer referências concretas sobre como agir em determinadas situações, tais ferramentas favorecem a participação mais autônoma dos estudantes nas interações escolares.

Dessa forma, os modelos de mediação aplicados à educação não devem ser compreendidos como estruturas rígidas, mas como possibilidades que se articulam e se adaptam às especificidades de cada contexto. Mais do que a aplicação de técnicas, trata-se da construção de práticas sensíveis às relações, capazes de reconhecer os sujeitos em sua complexidade e de promover formas mais inclusivas e democráticas de convivência no espaço escolar.

O PAPEL DO EDUCADOR: DA MEDIAÇÃO A AUTONOMIA

O papel do educador, seja ele o professor regente ou o mediador específico, demanda um deslocamento significativo em relação às concepções tradicionais de autoridade. Mais do que exercer um controle disciplinar, espera-se que sua atuação se oriente pela facilitação de processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, especialmente no que se refere às dimensões relacionais e socioemocionais. Nessa perspectiva, a mediação não se configura como uma intervenção permanente, mas como um processo intencionalmente transitório, cujo objetivo central consiste na construção da autonomia dos estudantes. Conforme discutem Mousinho et al. (2010), a atuação mediadora ganha sentido quando possibilita ao aluno ampliar suas formas de participação e interação, reduzindo a necessidade de intervenção direta e constante.

No campo socioemocional, essa compreensão implica reconhecer que o educador não deve assumir a resolução dos conflitos em lugar do estudante, mas criar condições para que este desenvolva recursos próprios para lidar com as situações vivenciadas. Trata-se de favorecer a construção daquilo que pode ser compreendido como uma capacidade de agir de forma consciente diante das próprias emoções e das demandas do outro, o que envolve identificar tensões, expressar necessidades e participar da negociação de soluções. Tal processo não ocorre de maneira espontânea, mas depende de intervenções adequadas que orientem o estudante na elaboração de suas experiências.

Diante disso, o educador atua inicialmente como um regulador externo das interações e dos comportamentos, função que, ao longo do tempo, tende a ser internalizada pelo estudante. Essa dinâmica encontra respaldo em perspectivas que compreendem o desenvolvimento como um processo mediado socialmente, no qual o apoio oferecido pelo outro possibilita avanços que, posteriormente, se tornam parte do repertório do sujeito. Para que essa transição aconteça é fundamental que o profissional articule o conhecimento pedagógico às dimensões afetivas da aprendizagem, reconhecendo que ensinar envolve também compreender os modos pelos quais os estudantes vivenciam e expressam suas emoções.

Nessa direção, a prática educativa aproxima-se das contribuições de Paulo Freire, para quem a

autonomia se constrói na relação dialógica e no reconhecimento do estudante como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Ao considerar o educando como participante ativo, o educador desloca-se de uma posição centralizadora para uma atuação que favorece a escuta, o diálogo e a problematização das experiências vividas. Tal postura implica estar atento não apenas ao desempenho acadêmico, mas também aos sinais, muitas vezes sutis, de frustração, insegurança ou sobrecarga emocional que antecedem situações de conflito.

Ao validar as emoções dos estudantes e oferecer estratégias de autorregulação, o educador contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, no qual a inclusão se realiza para além do acesso formal à escola. Trata-se de promover condições para que cada sujeito possa participar de forma significativa das relações escolares, desenvolvendo competências que o preparem não apenas para a convivência no espaço educativo, mas também para os desafios mais amplos da vida em sociedade. Nesse sentido, a mediação socioemocional se configura como uma prática que articula cuidado, intencionalidade pedagógica e compromisso com a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação socioemocional de conflitos, no contexto dos ambientes educativos inclusivos, revela-se mais do que uma estratégia pontual de gestão da sala de aula, configurando-se como um elemento estruturante das práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão. Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que a efetivação de uma educação inclusiva não se restringe à garantia de acesso ou à adaptação curricular, mas envolve, de modo decisivo, a qualidade das interações estabelecidas no cotidiano escolar e a forma como a diversidade é reconhecida e acolhida nas relações.

A análise dos fundamentos teóricos, articulada à discussão de modelos como a Comunicação Não-Violenta e as práticas restaurativas, permitiu compreender que a mediação socioemocional contribui para a ressignificação do conflito, deslocando-o de uma perspectiva punitiva para uma abordagem formativa. Nesse processo, o conflito passa a ser compreendido como oportunidade de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas à empatia, à autorregulação e à construção de soluções compartilhadas.

Além disso, destacou-se o papel do educador como agente mediador, cuja atuação, orientada pelo diálogo e pela intencionalidade pedagógica, favorece a construção progressiva da autonomia dos estudantes. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma formação docente que contemple não apenas os aspectos didáticos, mas também as dimensões socioemocionais do processo educativo, reconhecendo que ensinar implica, igualmente, mediar relações, emoções e sentidos.

Dessa forma, conclui-se que a mediação socioemocional constitui um caminho relevante para a consolidação de práticas educativas mais inclusivas, ao promover condições para a participação efetiva dos estudantes e para o fortalecimento de uma convivência pautada no respeito às singularidades. Investir na formação de educadores capazes de atuar nessa perspectiva não se apresenta apenas

como uma alternativa metodológica, mas como uma exigência para que a escola se afirme, de fato, como espaço de desenvolvimento humano, de construção da autonomia e de exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- COSTANTINO, Cathy A.; MERCHANT, Christina S. *Designing conflict management systems: a guide to creating productive and healthy organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MOUSINHO, Renata et al. *Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões*. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92–108, 2010. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/638>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.
- VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. Psicologia e educação. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL, Jacques (org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.
- ZEHR, Howard. *Justiça restaurativa: teoria e prática*. São Paulo: Palas Athena, 2012.

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

TECHNOLOGY AS A TOOL IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS



LOUIZETTE PIRES BENTES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Pública da Cidade de São Paulo.

RESUMO

A tecnologia tem desempenhado papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dentro do contexto educacional contemporâneo, considerando que os avanços tecnológicos transformaram significativamente as formas de comunicação, produção do conhecimento e desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições de ensino. O presente trabalho aborda a importância da tecnologia como ferramenta educacional, destacando os benefícios proporcionados pela utilização de recursos digitais no fortalecimento da aprendizagem, na ampliação do acesso à informação e no desenvolvimento da participação dos estudantes dentro do ambiente escolar. A pesquisa também discute os desafios enfrentados pelos professores e pelas escolas diante das transformações tecnológicas ocorridas na sociedade contemporânea, especialmente em relação à necessidade de formação continuada, adaptação das metodologias de ensino e democratização do acesso aos recursos digitais. Além disso, destaca-se a relevância das tecnologias educacionais na construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e inclusivas, capazes de estimular o interesse dos estudantes e favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual. Conclui-se que a tecnologia, quando utilizada de maneira consciente e planejada, representa importante instrumento para o fortalecimento da educação, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inovadores, acessíveis e conectados às necessidades da sociedade atual.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional; Ensino e Aprendizagem; Educação Contemporânea.

ABSTRACT

Technology has played a fundamental role in the teaching-learning process within the contemporary educational context, given that technological advancements have significantly transformed forms of communication, knowledge production, and the development of pedagogical practices in educational institutions. This study addresses the importance of technology as an educational tool, highlighting the benefits of using digital resources to strengthen learning, expand access to information, and foster student participation within the school environment. The research also discusses the challenges faced by teachers and schools in light of the technological transformations occurring in contemporary society—particularly regarding the need for continuous professional development, the adaptation of teaching methodologies, and the democratization of access to digital resources. Furthermore, the study underscores the relevance of educational technologies in creating more dynamic, participatory, and inclusive pedagogical practices capable of stimulating student interest and fostering intellectual autonomy. It concludes that technology, when used consciously and strategically, serves as a vital instrument for strengthening education, contributing to the creation of school environments that are more innovative, accessible, and aligned with the needs of today's society.

Keywords: Educational Technology; Teaching and Learning; Contemporary Education.

INTRODUÇÃO

A tecnologia ocupa posição cada vez mais importante dentro da sociedade contemporânea, influenciando significativamente as formas de comunicação, acesso à informação, produção do conhecimento e desenvolvimento das relações sociais em diferentes contextos da vida humana.

No campo educacional, os avanços tecnológicos transformaram profundamente as práticas pedagógicas e ampliaram as possibilidades de construção do conhecimento dentro das instituições de ensino, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e conectado à realidade social dos estudantes.

Durante muitos anos, o ensino esteve baseado em metodologias tradicionais centradas na transmissão mecânica de conteúdos e na participação passiva dos estudantes dentro da sala de aula, realidade que frequentemente dificultava o desenvolvimento da criatividade, da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Com o avanço das tecnologias digitais e das transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, passou-se a reconhecer a necessidade de construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e adequadas às demandas da educação contemporânea.

Nesse contexto, a tecnologia educacional surge como importante ferramenta para fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando novas formas de acesso ao conhecimento e ampliando as oportunidades de interação entre professores e estudantes.

A utilização de computadores, tablets, celulares, plataformas digitais, aplicativos educativos, recursos audiovisuais e ambientes virtuais de aprendizagem contribui significativamente para tornar as aulas mais atrativas, participativas e significativas para os estudantes.

Além disso, as tecnologias educacionais favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, estimulando a pesquisa, a criatividade, a resolução de problemas e a participação ativa no processo educativo.

As metodologias ativas associadas aos recursos tecnológicos possibilitam que os estudantes deixem de ocupar posição passiva dentro da sala de aula e passem a atuar como protagonistas na construção do conhecimento.

A utilização das tecnologias também contribui para a democratização do acesso à informação, permitindo que estudantes tenham contato com diferentes conteúdos, materiais educativos e experiências pedagógicas disponíveis em ambientes digitais.

Outro aspecto importante refere-se à possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas através das tecnologias assistivas e dos recursos digitais acessíveis voltados para estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

Softwares educativos, leitores de tela, vídeos com tradução em Libras e materiais adaptados ampliam significativamente as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes dentro do ambiente escolar.

Entretanto, apesar dos benefícios proporcionados pelos avanços tecnológicos, muitas instituições educacionais ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura adequada, à insuficiência de recursos digitais e à ausência de formação continuada para os profissionais da educação.

A desigualdade social também representa importante obstáculo para a democratização do acesso às tecnologias educacionais, considerando que muitos estudantes ainda possuem acesso limitado à internet e aos equipamentos digitais necessários para participação nas atividades pedagógicas.

Além disso, o uso inadequado das tecnologias pode provocar distração, excesso de informações e dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da concentração e da interação social dos estudantes.

Dessa forma, torna-se indispensável que a utilização das tecnologias no ambiente escolar seja realizada de maneira planejada, consciente e pedagógica, visando fortalecer o processo educativo e promover aprendizagem significativa.

O professor desempenha papel essencial nesse contexto, considerando que sua atuação influencia diretamente a maneira como os recursos tecnológicos serão utilizados dentro das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A formação continuada dos profissionais da educação representa elemento fundamental para o fortalecimento das práticas educacionais mediadas pelas tecnologias digitais, possibilitando maior segurança e eficiência na utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da tecnologia como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, destacando os benefícios, os desafios e as transformações provocadas pelos recursos tecnológicos dentro da educação contemporânea.

DESENVOLVIMENTO

A tecnologia tem transformado significativamente a sociedade contemporânea em diferentes aspectos sociais, culturais, econômicos e educacionais, influenciando diretamente as formas de comunicação, produção do conhecimento e desenvolvimento das relações humanas dentro e fora do ambiente escolar.

No contexto educacional, os avanços tecnológicos provocaram importantes mudanças nas práticas pedagógicas e nas metodologias de ensino utilizadas pelos professores, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento e favorecendo maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Durante muitos anos, o ensino esteve fundamentado em práticas tradicionais centradas na transmissão mecânica de conteúdos, na memorização excessiva de informações e na participação passiva dos estudantes dentro da sala de aula.

Esse modelo tradicional de ensino frequentemente limitava o desenvolvimento da criatividade, da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos estudantes, dificultando a construção de uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade social contemporânea.

Com o avanço das tecnologias digitais e das transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, passou-se a reconhecer a necessidade de modernização das práticas pedagógicas e de adaptação da educação às novas formas de produção e circulação do conhecimento presentes na sociedade atual.

Nesse contexto, a tecnologia educacional surge como importante ferramenta capaz de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando maior dinamismo às aulas e ampliando as possibilidades de acesso à informação dentro do ambiente escolar.

A utilização de computadores, tablets, celulares, plataformas digitais, aplicativos educativos e recursos audiovisuais contribui significativamente para tornar as atividades pedagógicas mais atrativas, participativas e relacionadas às experiências vivenciadas pelos estudantes no cotidiano contemporâneo.

As tecnologias digitais permitem que os estudantes tenham acesso rápido a diferentes conteúdos educativos, pesquisas acadêmicas, materiais audiovisuais e ambientes virtuais de aprendizagem capazes de ampliar as possibilidades de construção do conhecimento.

Além disso, os recursos tecnológicos favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, estimulando a pesquisa, a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de interpretação crítica das informações disponíveis nos meios digitais.

As metodologias ativas associadas às tecnologias educacionais possibilitam que os estudantes deixem de ocupar posição passiva dentro do processo educativo e passem a atuar como protagonistas na construção do conhecimento escolar.

Quando os estudantes participam ativamente das atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias, desenvolvem maior interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula e fortalecem sua capacidade de análise, reflexão e participação social.

A aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, os jogos educativos e os ambientes colaborativos virtuais representam importantes exemplos de metodologias inovadoras que podem ser utilizadas pelos professores no fortalecimento do processo educativo.

Os recursos audiovisuais também possuem grande relevância dentro das práticas pedagógicas contemporâneas, considerando que vídeos, documentários, animações e apresentações digitais favorecem maior compreensão dos conteúdos e estimulam o interesse dos estudantes pelas atividades escolares.

A utilização das tecnologias no ambiente educacional também possibilita maior interação entre professores e estudantes, ampliando os espaços de comunicação e fortalecendo o acompanhamento pedagógico dentro e fora da sala de aula.

As plataformas digitais de ensino permitem que os estudantes tenham acesso aos conteúdos escolares em diferentes horários e espaços, favorecendo maior flexibilidade no processo de aprendizagem e fortalecendo a autonomia dos alunos na organização de seus estudos.

Outro aspecto importante relacionado às tecnologias educacionais refere-se à democratização do acesso à informação e ao conhecimento, especialmente porque os ambientes digitais oferecem inúmeras possibilidades de pesquisa e aprendizagem para estudantes de diferentes contextos sociais.

Entretanto, apesar dos benefícios proporcionados pelos avanços tecnológicos, muitas instituições educacionais ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura adequada e à ausência de equipamentos digitais suficientes para atender às necessidades dos estudantes e professores.

A desigualdade social representa um dos principais desafios para a democratização do acesso às tecnologias educacionais, considerando que muitos estudantes não possuem acesso regular à internet ou aos dispositivos eletrônicos necessários para participação nas atividades pedagógicas digitais.

Essa realidade ficou ainda mais evidente durante o período da pandemia da COVID-19, quando inúmeras instituições de ensino precisaram adotar o ensino remoto como alternativa para continuidade das atividades educacionais.

Durante esse período, muitos estudantes enfrentaram dificuldades relacionadas à falta de acesso à internet, ausência de equipamentos tecnológicos e limitações estruturais que comprometeram significativamente o desenvolvimento da aprendizagem escolar.

A pandemia evidenciou a importância das tecnologias educacionais dentro do processo de ensino e aprendizagem, mas também revelou as profundas desigualdades sociais existentes no acesso aos recursos digitais dentro da sociedade brasileira.

Além das dificuldades relacionadas à infraestrutura tecnológica, muitos professores também enfrentam desafios relacionados à utilização das tecnologias no ambiente escolar devido à ausência de formação continuada e à falta de preparo para trabalhar com os recursos digitais nas práticas pedagógicas.

A formação profissional representa elemento essencial para o fortalecimento da educação tecnológica, considerando que os educadores precisam desenvolver conhecimentos relacionados às ferramentas digitais, às metodologias inovadoras e às possibilidades pedagógicas oferecidas pelas tecnologias contemporâneas.

O professor desempenha papel fundamental na mediação do conhecimento dentro do contexto tecnológico, sendo responsável por orientar os estudantes na utilização crítica, ética e consciente das informações disponíveis nos ambientes digitais.

A utilização inadequada das tecnologias pode provocar distração, excesso de informações, dependência digital e dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da concentração e da interação social dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se indispensável que as tecnologias sejam utilizadas de maneira planejada e pedagógica, buscando fortalecer o processo educativo e promover aprendizagem significativa dentro do ambiente escolar.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento das tecnologias assistivas voltadas para inclusão escolar e fortalecimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência e dificuldades educacionais.

Softwares leitores de tela, vídeos com tradução em Libras, materiais digitais acessíveis e aplicativos educativos adaptados ampliam significativamente as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares.

As tecnologias assistivas favorecem maior autonomia, comunicação e inclusão social dos estudantes com necessidades educacionais especiais, contribuindo para construção de ambientes escolares mais democráticos e acessíveis.

Além das contribuições pedagógicas, as tecnologias educacionais também favorecem o desenvolvimento de competências importantes para o contexto social contemporâneo, como criatividade, pensamento crítico, colaboração, comunicação e resolução de problemas.

A sociedade atual exige indivíduos preparados para lidar com as constantes transformações tecnológicas e capazes de utilizar os recursos digitais de maneira ética, responsável e produtiva dentro dos diferentes contextos sociais e profissionais.

Dessa forma, a escola possui importante função na formação digital dos estudantes, orientando sobre segurança virtual, combate às fake news, uso consciente das redes sociais e desenvolvimento da cidadania digital.

Outro desafio enfrentado pelas instituições educacionais refere-se à necessidade de equilíbrio entre a utilização das tecnologias e as relações humanas presenciais dentro do ambiente escolar.

Embora os recursos tecnológicos ampliem as possibilidades de aprendizagem, também é necessário preservar os espaços de convivência social, diálogo e interação humana fundamentais para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

A tecnologia deve ser compreendida como ferramenta complementar ao processo educativo e não como substituição da atuação docente ou das relações pedagógicas construídas dentro da escola.

O professor continua sendo elemento essencial dentro do processo de ensino e aprendizagem, considerando que sua atuação influencia diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e a maneira como os estudantes utilizam os recursos tecnológicos na construção do conhecimento.

As políticas públicas educacionais também desempenham papel importante na democratização do acesso às tecnologias e no fortalecimento da educação digital dentro das instituições de ensino.

Investimentos em infraestrutura tecnológica, formação continuada de professores e ampliação do acesso à internet representam medidas fundamentais para construção de uma educação mais inovadora, inclusiva e conectada às necessidades da sociedade contemporânea.

Dessa forma, torna-se evidente que a tecnologia, quando utilizada de maneira consciente, planejada e pedagógica, representa importante instrumento de fortalecimento do processo educativo, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais participativos, democráticos, inclusivos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia tem assumido papel cada vez mais relevante dentro da sociedade contemporânea, influenciando significativamente as formas de comunicação, produção do conhecimento e desenvolvimento das relações sociais em diferentes contextos da vida humana, especialmente no ambiente educacional.

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que os avanços tecnológicos provocaram importantes transformações nas práticas pedagógicas e nas metodologias de ensino utilizadas pelas instituições educacionais, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento e fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa demonstrou que a utilização das tecnologias digitais no contexto educacional contribui significativamente para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e conectadas à realidade social dos estudantes, favorecendo maior interesse pelas atividades pedagógicas e estimulando o desenvolvimento da criatividade, da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Os recursos tecnológicos, como computadores, tablets, plataformas digitais, aplicativos educativos e recursos audiovisuais, representam importantes ferramentas pedagógicas capazes de ampliar o acesso à informação e fortalecer a participação ativa dos estudantes dentro do processo educativo.

Também foi possível observar que as metodologias ativas associadas às tecnologias educacionais favorecem o protagonismo estudantil e estimulam a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os alunos deixem de ocupar posição passiva dentro da sala de aula e participem de maneira mais reflexiva e significativa das atividades escolares.

Outro aspecto relevante identificado durante a pesquisa refere-se à importância das tecnologias assistivas para promoção da inclusão escolar e fortalecimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência e dificuldades educacionais.

Os recursos digitais acessíveis ampliam significativamente as possibilidades de comunicação, autonomia e participação social dos estudantes com necessidades educacionais especiais, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais democráticos, acessíveis e inclusivos.

Entretanto, apesar dos inúmeros benefícios proporcionados pelos avanços tecnológicos, também foi possível identificar desafios importantes relacionados à utilização das tecnologias no ambiente educacional contemporâneo.

A desigualdade social representa um dos principais obstáculos para a democratização do acesso às tecnologias educacionais, considerando que muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de internet, ausência de equipamentos digitais e limitações estruturais que comprometem sua participação nas atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias.

Além disso, muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à utilização dos recursos digitais dentro das práticas pedagógicas devido à ausência de formação continuada e à insuficiência de suporte técnico e pedagógico oferecido pelas instituições educacionais.

Nesse sentido, a formação profissional dos educadores mostrou-se elemento essencial para fortalecimento da educação tecnológica, considerando que os professores precisam desenvolver competências relacionadas às ferramentas digitais, às metodologias inovadoras e ao uso pedagógico das tecnologias dentro da sala de aula.

A pesquisa também destacou a importância da utilização consciente, crítica e ética das tecnologias no ambiente escolar, especialmente diante da grande quantidade de informações disponíveis nos meios digitais e dos riscos relacionados à disseminação de notícias falsas, distrações excessivas e uso inadequado das redes sociais.

Dessa forma, torna-se indispensável que a escola desenvolva ações educativas voltadas para o fortalecimento da cidadania digital, orientando os estudantes sobre segurança virtual, responsabilidade social e utilização crítica das tecnologias contemporâneas.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de equilíbrio entre o uso das tecnologias e a valorização das relações humanas dentro do ambiente educacional, considerando que a convivência social, o diálogo e a interação presencial continuam sendo elementos fundamentais para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

A tecnologia deve ser compreendida como ferramenta complementar ao processo educativo e não como substituição da atuação docente ou das relações pedagógicas construídas dentro da escola.

O professor permanece como figura central no processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável pela mediação do conhecimento e pela construção de práticas pedagógicas capazes de utilizar os recursos tecnológicos de maneira eficiente e significativa.

As políticas públicas educacionais também desempenham papel fundamental na democratização do acesso às tecnologias e no fortalecimento da educação digital dentro das instituições de ensino.

Investimentos em infraestrutura tecnológica, ampliação do acesso à internet, valorização profissional docente e formação continuada representam medidas indispensáveis para construção de uma educação mais moderna, acessível e conectada às necessidades da sociedade contemporânea.

Conclui-se, portanto, que a tecnologia representa importante instrumento para fortalecimento da educação e desenvolvimento da aprendizagem escolar, desde que utilizada de maneira planejada, ética e pedagógica.

Dessa forma, torna-se evidente que a integração entre educação e tecnologia pode contribuir significativamente para a construção de ambientes escolares mais inovadores, participativos, inclusivos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a formação de cidadãos preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PAPEL DAS METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

THE ROLE OF INQUIRY-BASED METHODOLOGIES AND DIDACTIC SEQUENCES IN FOSTERING AUTONOMY IN SCIENCE EDUCATION



LUCIANO FERREIRA LOPES

Licenciatura em Ciências Exatas pela Universidade de São Paulo – Instituto de Física de São Carlos (2004); Licenciatura em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos.(2014); Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Instituto de Ensino para Osasco (2025); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Madre Maria Imilda do Santíssimo Sacramento, na EPG Deucelia Adegas Pera, Professora e na EPG Antônio Gonçalves Dias.

RESUMO

O presente artigo analisa o impacto da articulação entre metodologias investigativas e o planejamento estruturado por sequências didáticas na construção da autonomia de estudantes no ensino de ciências, com ênfase na disciplina de Biologia e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Historicamente pautado em modelos transmissivos e na memorização passiva, o ensino científico enfrenta o desafio de engajar o aluno frente à abstração dos fenômenos biológicos. O objetivo da pesquisa é demonstrar como a adoção do Ensino por Investigação, alinhada aos princípios da andragogia e da teoria cognitiva da aprendizagem multimídia, atua como um catalisador para a aprendizagem significativa. A metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica, ancorada nos preceitos de Carvalho, Zabala, Mayer e Knowles, culminando na proposição de um desenho metodológico aplicado à hematologia e às normas de biossegurança (NR-32). A análise indica que o uso intencional de recursos visuais, como infográficos, e de ferramentas lógico-pedagógicas reduz a carga cognitiva, facilita a transposição didática e transforma positivamente o clima escolar. Conclui-se que, a despeito dos desafios estruturais da docência, como o tempo de planejamento e a rigidez curricular, a atuação do professor como mediador e planejador de

seqüências investigativas é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da emancipação intelectual dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Ensino por Investigação; Sequência Didática; Educação de Jovens e Adultos; Transposição Didática.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of integrating inquiry-based methodologies with planning structured around didactic sequences on the development of student autonomy in science education, with a focus on Biology and Youth and Adult Education (EJA). Historically grounded in transmission-based models and passive memorization, science education faces the challenge of engaging students given the abstract nature of biological phenomena. The research aims to demonstrate how adopting Inquiry-Based Teaching—aligned with the principles of andragogy and the cognitive theory of multimedia learning—acts as a catalyst for meaningful learning. The methodology is based on a literature review grounded in the precepts of Carvalho, Zabala, Mayer, and Knowles, culminating in the proposal of a methodological design applied to hematology and biosafety standards (NR-32). The analysis indicates that the intentional use of visual resources (such as infographics) and logical-pedagogical tools reduces cognitive load, facilitates didactic transposition, and positively transforms the school environment. It is concluded that, despite structural teaching challenges such as planning time and curricular rigidity, the teacher's role as a mediator and planner of inquiry-based sequences is fundamental to developing critical thinking and fostering student intellectual emancipation.

Keywords: Science Education; Inquiry-Based Teaching; Didactic Sequence; Youth and Adult Education; Didactic Transposition.

INTRODUÇÃO

A educação matemática contemporânea atravessa um momento de necessária redefinição, movendo-se de um modelo transmissivo e conteudista para práticas que buscam a construção de um saber significativo. Neste cenário, o ensino de matemática enfrenta o desafio de tornar a disciplina, muitas vezes percebida como árida e abstrata, uma ferramenta de leitura e transformação da realidade. A relevância deste estudo justifica-se pela persistência de altos índices de reprovação e desinteresse discente na disciplina, evidenciando a necessidade de novas metodologias que articulem teoria e prática.

Diante dessa problemática, emerge a seguinte questão norteadora: De que maneira a implementação de uma sequência didática pautada na resolução de problemas pode favorecer a autonomia e o engajamento de estudantes da educação básica? O cenário atual revela uma lacuna entre o que é proposto pelas diretrizes curriculares e a prática pedagógica efetivada em sala de aula, onde a memorização de algoritmos ainda prevalece sobre a investigação lógica.

O objetivo geral deste artigo é analisar o impacto da metodologia de resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem de matemática. Para tanto, buscam-se alcançar os seguintes objetivos específicos: fundamentar teoricamente a eficácia da resolução de problemas; descrever uma sequência didática aplicada em ambiente escolar; e avaliar, a partir da observação e do desempenho discente, as contribuições dessa abordagem para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A fundamentação deste trabalho parte de uma abordagem qualitativa, alicerçada em estudos teóricos que defendem a matemática como um campo investigativo e socialmente contextualizado. A expectativa é que, ao articular esses eixos, seja possível oferecer ao educador de matemática não apenas um aporte teórico, mas também pistas metodológicas que auxiliem na transposição didática, conferindo ao aluno o protagonismo em seu próprio processo de aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A superação do modelo pedagógico tradicional exige, antes de tudo, uma reconfiguração epistemológica do que significa ensinar e aprender ciências. Historicamente, o ensino científico foi fortemente pautado pelo que Paulo Freire definiu como "educação bancária", um sistema em que o professor atua como depositário de um conhecimento estático e o aluno como um mero receptáculo passivo. Nessa dinâmica, o rigor científico é frequentemente confundido com a repetição mecânica de jargões e fórmulas, esvaziando a biologia de seu significado prático. Freire defende que a verdadeira educação deve ser problematizadora e dialógica, promovendo a leitura crítica do mundo e libertando o estudante da condição de espectador para assumir o protagonismo de sua própria formação intelectual.

É sob essa perspectiva libertadora que o Ensino de Ciências por Investigação (ENCI) se consolida. Segundo Anna Maria Pessoa de Carvalho, referência fundamental nessa abordagem, a sala de aula deve proporcionar as condições para que o aluno vivencie o fazer científico de forma adaptada. Carvalho postula que o ensino investigativo não começa com a exposição de um conceito fechado, mas sim com a proposição de um problema autêntico, capaz de gerar desequilíbrio cognitivo. A partir dessa problematização, o estudante é incentivado a levantar hipóteses, debater com os pares, testar ideias e argumentar logicamente. O professor deixa de ser o "entregador de respostas" para atuar como o arquiteto dessa investigação, orientando a turma até a sistematização do conceito. Esse processo constrói a autonomia porque ensina o aluno como pensar, e não apenas o que pensar.

No entanto, aplicar essa metodologia ao ensino da Biologia impõe um desafio substancial: a alta complexidade e abstração dos fenômenos naturais. Temas como síntese proteica, divisão celular ou teias ecológicas microscópicas muitas vezes parecem descolados da realidade tátil do estudante, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a busca por aplicação prática é imediata. Para que a investigação não fracasse diante da aridez acadêmica, é imperativo acionar o mecanismo que Yves Chevallard conceituou como "Transposição Didática".

Chevallard explica que existe uma distância intrínseca entre o conhecimento produzido pelos cientistas nos laboratórios (o saber sábio) e o conhecimento adaptado para a sala de aula (o saber ensinado). A transposição didática é exatamente esse trabalho de curadoria e tradução: o professor desconstrói a linguagem estritamente acadêmica e a reconstrói em um formato didático, sem que o conteúdo perca o seu rigor e a sua essência. No ensino investigativo de Biologia, uma transposição

eficiente significa transformar conceitos abstratos em problemas tangíveis que façam sentido dentro do contexto de vida do aluno, permitindo que ele manipule as variáveis do problema antes de formalizar a nomenclatura científica.

Dessa forma, o Ensino por Investigação e a Transposição Didática atuam de maneira indissociável. Enquanto a transposição garante que o objeto de estudo seja acessível e compreensível, a investigação garante que o aluno se aproprie desse objeto de forma ativa e crítica, preparando o terreno para que o planejamento pedagógico estruture essas descobertas de modo sequencial e intencional.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A COGNIÇÃO VISUAL

Para que a investigação e a transposição didática ocorram de maneira eficaz, a intenção pedagógica precisa ser materializada em um planejamento rigoroso e estruturado. O distanciamento do modelo tradicional não significa o abandono da organização escolar; pelo contrário, exige um desenho metodológico ainda mais cuidadoso para evitar que a liberdade investigativa se degenere em improvisação. É neste cenário que a Sequência Didática se consolida como a espinha dorsal do planejamento docente.

Segundo Antoni Zabala, uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematizadas e articuladas entre si, com o propósito de alcançar objetivos educacionais claros. Zabala argumenta que a aprendizagem não ocorre em eventos isolados, mas por meio de um encadeamento lógico de fases: a sondagem dos conhecimentos prévios, a introdução de novos conteúdos, a aplicação prática e a avaliação processual. Ao planejar o ensino em etapas encadeadas, o professor consegue gerenciar o tempo, o espaço e a complexidade do conteúdo de forma progressiva. Na Biologia, onde a compreensão de um macrossistema ecológico muitas vezes depende do entendimento prévio de um microssistema celular, essa estruturação em etapas não é apenas recomendável, mas imprescindível para a construção sólida do saber.

No entanto, mesmo com o conteúdo bem sequenciado, o ensino de fenômenos biológicos complexos pode sobrecarregar a memória de trabalho do estudante se for apresentado exclusivamente em formato textual ou oral. É aqui que a organização de Zabala se alinha perfeitamente à Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia, desenvolvida por Richard Mayer. Mayer propõe que o cérebro humano processa informações visuais e verbais por canais distintos e que a aprendizagem é significativamente mais profunda quando palavras e imagens são apresentadas de forma simultânea e complementar.

Mayer estabelece que a carga cognitiva extrínseca — o esforço mental gasto para tentar decodificar materiais mal estruturados — é uma das maiores barreiras para a aprendizagem. Para mitigá-la, a sequência didática deve integrar recursos visuais e interativos de maneira intencional. O uso de mapas mentais elaborados, infográficos que desconstroem processos fisiológicos e ilustrações esquematizadas permite que o aluno visualize sistemas que a olho nu seriam invisíveis.

Além disso, ferramentas de fixação lúdicas e estruturadas, como desafios de lógica ou caça-palavras com intencionalidade pedagógica, deixam de ser meros passatempos para se tornarem

instrumentos de redução de carga cognitiva. Ao resolver um problema lógico ancorado em conceitos biológicos ou ao buscar termos técnicos em um formato visualmente amigável, o estudante aciona o canal visual de Mayer e fixa a nomenclatura científica de forma orgânica. Portanto, a união do encadeamento progressivo proposto por Zabala com os princípios de *design* multimídia de Mayer transforma a sequência didática em uma ferramenta poderosa, capaz de maximizar a compreensão e sustentar o engajamento do aluno ao longo de todo o processo investigativo.

ANDRAGOGIA, AUTONOMIA E O CLIMA ESCOLAR NA EJA

Quando a proposta de um ensino investigativo e sequenciado é transposta para a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), faz-se necessária uma mudança de paradigma na forma como o aluno é compreendido. Diferente do ensino regular, focado em crianças e adolescentes, o público da EJA traz consigo uma vasta bagagem de vida, experiências profissionais e maturidade que não podem ser ignoradas no processo de ensino-aprendizagem. Para atender a essas especificidades, a fundamentação teórica apoia-se nos princípios da Andragogia, termo popularizado e estruturado por Malcolm Knowles.

Knowles estabelece que o aprendiz adulto difere do aprendiz infantil em aspectos cruciais. O adulto possui uma profunda necessidade de saber *por que* precisa aprender algo antes de investir energia no processo; seu autoconceito move-se da dependência para a autodireção; e, fundamentalmente, sua experiência acumulada é o recurso mais rico para a própria aprendizagem. No contexto do ensino de Biologia, isso significa que um aluno da EJA se engajará de forma muito mais profunda se o conceito biológico — seja sobre saúde pública, fisiologia ou nutrição — estiver diretamente ligado à resolução de problemas do seu cotidiano ou ambiente de trabalho. Ao validar o conhecimento empírico do adulto e utilizá-lo como ponto de partida da investigação, o professor não apenas respeita sua trajetória, mas estimula o desenvolvimento da autonomia intelectual.

O desenvolvimento dessa autonomia, no entanto, não é um processo solitário. Ele ocorre fundamentalmente por meio das interações sociais, conceito central na teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky. Para Vygotsky, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, e isso acontece primordialmente na interação do sujeito com o meio e com os outros. O autor introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — a distância entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que consegue realizar com o auxílio de alguém mais experiente. Sob essa ótica, o professor abandona definitivamente a postura autoritária de transmissor e assume o papel de mediador, criando "andaimes" (apoios cognitivos e metodológicos) para que o aluno alcance novos níveis de compreensão.

Essa mudança na dinâmica de poder da sala de aula tem um impacto direto e profundo no clima escolar. Quando o ambiente educativo deixa de ser punitivo ou centrado na repetição para se tornar um espaço de investigação colaborativa, a sala de aula passa a ser percebida como um local seguro para o erro e para o debate. Relações mais horizontais, pautadas pelo diálogo, reduzem a ansiedade e a evasão escolar — desafios históricos da EJA. Assim, ao integrar o respeito andragógico de Knowles com a

mediação vygotskiana, a sequência didática investigativa transcende o ensino do conteúdo biológico, atuando como um poderoso instrumento de valorização social e melhoria do convívio escolar.

METODOLOGIA E APLICAÇÃO PRÁTICA

A transição de um modelo teórico para a prática em sala de aula exige que o professor atue como um *designer* de experiências de aprendizagem. Nesta seção, detalha-se a estrutura metodológica de uma sequência didática investigativa e apresenta-se um exemplo aplicado ao ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), demonstrando a integração de recursos visuais e ferramentas cognitivas para a consolidação do conhecimento.

O DESENHO METODOLÓGICO DA SEQUÊNCIA INVESTIGATIVA

A estruturação da sequência didática deve seguir um fluxo lógico que tire o aluno da zona de conforto (recepção passiva) e o conduza à sistematização do conceito. Esse percurso metodológico é dividido em quatro etapas fundamentais:

- 1. Problematização (O Engajamento):** A aula não se inicia com a definição do conceito biológico, mas com uma questão norteadora ligada à realidade do aluno. O problema deve ser complexo o suficiente para gerar dúvida, mas acessível o bastante para que o estudante se sinta capaz de resolvê-lo.
- 2. Levantamento de Hipóteses (A Autonomia):** Momento em que os estudantes, ancorados em seus saberes empíricos e experiências de vida (fator central na andragogia), propõem explicações iniciais para o problema. O professor atua apenas como mediador, registrando as ideias sem validá-las ou refutá-las de imediato.
- 3. Investigação e Processamento Visual (A Redução da Carga Cognitiva):** A fase mais longa, onde os alunos buscam dados para testar suas hipóteses. É neste momento que a teoria multimídia de Mayer é aplicada. Para evitar a sobrecarga cognitiva, o professor introduz materiais estruturados: infográficos esquematizados, análise de dados reais (uso de estatística básica e raciocínio lógico) e atividades de fixação direcionadas.
- 4. Sistematização (A Institucionalização do Saber):** Sob a orientação docente (a mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal), a turma confronta os resultados da investigação com as hipóteses iniciais. O professor formaliza a nomenclatura científica, garantindo a transposição didática adequada e fechando o ciclo de aprendizagem.

EXEMPLO PRÁTICO: HEMATOLOGIA, SAÚDE PÚBLICA E SEGURANÇA

Para ilustrar essa metodologia, propõe-se uma sequência didática focada em Hematologia, Hemoterapia e Saúde Pública, um tema de alta relevância social e excelente aderência ao público da EJA, muitos dos quais já vivenciaram situações no Sistema Único de Saúde (SUS) ou atuam em áreas operacionais que exigem noções de segurança no trabalho.

Tema: Sangue: Dinâmica, Defesa e Saúde Coletiva. Objetivo: Compreender a composição sanguínea, os critérios de doação de sangue e a importância da biossegurança (como o descarte correto de perfurocortantes, dialogando com normas como a NR-32).

- **Etapas 1: Problematização** O professor apresenta um estudo de caso real ou um dado epidemiológico: *"Por que um pequeno erro na triagem de um banco de sangue ou o descarte incorreto de uma agulha em um hospital pode gerar um problema de saúde pública de proporções estaduais?"* Em seguida, são apresentados breves relatos de acidentes biológicos.
- **Etapas 2: Levantamento de Hipóteses** Os alunos da EJA são convidados a discutir os riscos biológicos envolvidos e os critérios para doação de sangue. Muitos trarão vivências pessoais sobre triagem clínica, exames laboratoriais ou normas de segurança de seus próprios ambientes de trabalho, criando um ambiente de respeito e escuta ativa.
- **Etapas 3: Investigação e Processamento Visual** Para que os alunos compreendam a base biológica do problema (o que é o sangue, o papel das hemácias, leucócitos e plaquetas, e como ocorrem as infecções), o professor distribui materiais visuais. Em vez de textos densos, utilizam-se **infográficos esquematizados** com ilustrações de traços simples e claros, demonstrando a composição celular. Para consolidar o vasto vocabulário técnico da hematologia sem recorrer à memorização forçada, a sequência utiliza um **caça-palavras estruturado**. Longe de ser um mero passatempo infantil, o caça-palavras é aplicado com intencionalidade pedagógica: ao procurar termos como "antígenos", "anticorpos" e "patógenos", o aluno foca sua atenção na ortografia e na morfologia das palavras, reduzindo a ansiedade frente ao jargão científico. Em paralelo, os alunos resolvem problemas lógicos simples envolvendo medidas de tendência central e porcentagens para analisar dados fictícios de compatibilidade sanguínea e eficácia de equipamentos de proteção individual (EPIs).
- **Etapas 4: Sistematização** Após a análise dos infográficos e a resolução das atividades investigativas e lógicas, a turma retorna ao problema inicial. O professor conduz uma síntese onde os alunos concluem que as normas rigorosas de triagem e de biossegurança (NR-32) não são meras burocracias, mas barreiras epidemiológicas vitais baseadas no funcionamento do sistema imunológico humano e na dinâmica hematológica. O saber científico é assim formalizado de forma autônoma e profundamente conectada à cidadania.

DISCUSSÃO E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

A implementação de sequências didáticas investigativas, fundamentadas em princípios andragógicos e no uso estratégico de recursos visuais, promove transformações significativas tanto no processo de aprendizagem do aluno quanto na práxis docente. A análise da aplicação desse modelo, como exemplificado na dinâmica sobre hematologia e biossegurança, permite elencar uma série de resultados positivos e, simultaneamente, evidenciar os obstáculos sistêmicos enfrentados pelos educadores.

IMPACTOS NA AUTONOMIA E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O resultado mais imediato da adoção do Ensino por Investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a ruptura com a apatia intelectual. Ao substituir a memorização de jargões biológicos pela resolução de problemas contextualizados, o estudante percebe a utilidade imediata do conhecimento. Essa percepção é o motor da autonomia: o aluno deixa de estudar apenas para "passar na prova" e passa a engajar-se para compreender fenômenos que afetam sua saúde e seu ambiente de trabalho.

Além disso, a integração intencional de recursos visuais (infográficos) e de ferramentas lógicas (caça-palavras pedagógicos e resolução de problemas estatísticos) demonstra eficácia direta na redução da carga cognitiva. Como preconizado por Richard Mayer, ao organizar o design da informação, o professor diminui a ansiedade do aluno frente à densidade da Biologia. O conhecimento abstrato ganha contornos visuais e estruturados, permitindo que o estudante do ensino médio ou da EJA processe informações complexas com maior fluidez e retenção a longo prazo. O clima escolar, por conseguinte, torna-se mais colaborativo. A sala de aula transforma-se em uma comunidade de investigação onde o erro é tratado como uma etapa natural do raciocínio científico, e não como um fator de punição.

OS DESAFIOS REAIS DA IMPLEMENTAÇÃO

Apesar dos evidentes benefícios metodológicos, a transição para um ensino centrado em sequências didáticas investigativas impõe desafios substanciais à rotina docente, que não podem ser negligenciados pela literatura acadêmica.

O primeiro grande obstáculo é o tempo de planejamento. O design de uma sequência didática eficiente — que envolve a seleção de problemas autênticos, a criação de infográficos e a curadoria de atividades de fixação — exige do professor um investimento de tempo significativamente maior do que o preparo de uma aula expositiva tradicional. Em um cenário onde educadores frequentemente lidam com superlotação de turmas e jornadas de trabalho exaustivas, o planejamento artesanal de aulas torna-se um desafio estrutural.

O segundo desafio reside na rigidez curricular. Muitos sistemas educacionais ainda operam com currículos extensos e engessados, que priorizam a quantidade de conteúdos transmitidos em detrimento da profundidade da aprendizagem. O Ensino por Investigação requer tempo para que o aluno levante hipóteses, erre, recalcule e conclua. Essa temporalidade orgânica frequentemente entra em choque com a pressão institucional para "cumprir a apostila" ou preparar os alunos para exames padronizados baseados em memorização.

Por fim, há o desafio da avaliação. Avaliar um processo investigativo exige o abandono exclusivo das provas somativas (de múltipla escolha) em favor de avaliações formativas e processuais. O professor precisa desenvolver rubricas que avaliem não apenas a resposta final do aluno, mas a qualidade de suas perguntas, o desenvolvimento de seu raciocínio lógico e a sua capacidade de trabalhar em equipe. Essa mudança de paradigma avaliativo exige formação continuada e uma forte rede de apoio pedagógico nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da autonomia intelectual no ensino de ciências naturais é um processo que não ocorre de maneira fortuita, mas como resultado de uma práxis pedagógica intencional e metodologicamente bem fundamentada. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a ruptura com o modelo tradicional de ensino — fortemente ancorado na memorização passiva — é um passo incontornável para que a Biologia recupere seu significado prático e investigativo na vida do estudante.

A adoção do Ensino por Investigação, mediada pela construção de Sequências Didáticas estruturadas, demonstrou ser uma ferramenta poderosa de transposição didática. Ao iniciar o processo educativo por meio de um problema autêntico, o professor desloca o aluno da posição de mero ouvinte para a de um construtor ativo do saber. No contexto específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa abordagem ganha contornos de justiça cognitiva. Apoiando-se nos princípios da andragogia, o ensino investigativo valida a experiência de vida e o conhecimento empírico do adulto, utilizando sua bagagem — seja em vivências no sistema de saúde ou no cumprimento de normas de segurança no trabalho — como o alicerce para a formalização do conhecimento científico.

Ficou demonstrado, também, que o sucesso dessa investigação depende criticamente da redução da carga cognitiva, especialmente diante da abstração inerente aos fenômenos biológicos, como a dinâmica hematológica e imunológica. A curadoria de recursos visuais integrados — como infográficos esquematizados — e a aplicação de ferramentas lógico-pedagógicas — como caça-palavras direcionados e análises de dados reais — provaram não ser meros adornos lúdicos. Pelo contrário, são engrenagens fundamentais que ancoram a atenção do aluno, traduzem o jargão acadêmico e viabilizam a apreensão profunda do conteúdo.

Reconhece-se que a implementação desse design pedagógico não está isenta de obstáculos. A exigência de maior tempo para planejamento docente, o confronto com currículos engessados e a necessidade de reformulação dos critérios avaliativos são desafios reais que demandam políticas públicas de valorização e formação continuada para os professores. A transformação da sala de aula não recai apenas sobre a vontade individual do educador, mas sobre as condições materiais que lhe são oferecidas.

Em última análise, o professor que adota a sequência didática investigativa atua como um verdadeiro arquiteto de experiências de aprendizagem. Ao ensinar biologia não como um conjunto de fatos isolados, mas como um método de leitura e intervenção no mundo, o educador fortalece o clima escolar, fomenta o pensamento crítico e forma cidadãos plenamente capazes de compreender seu próprio corpo, sua comunidade e o seu papel na saúde pública coletiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Norma Regulamentadora nº 32 (NR-32) - Segurança e Saúde no Trabalho em Serviços de Saúde**. Brasília, DF: MTE, 2005.
- CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- MAYER, R. E. **Multimedia learning**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



A LÚDICIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINCADEIRAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

PLAYFULNESS AND INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: GAMES, PLAY, AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera – (2014); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Universidade FGP– (2019); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da ludicidade no contexto da Educação Infantil e sua relação com a educação inclusiva, destacando os jogos, brinquedos, brincadeiras e a contação de histórias como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa apresenta reflexões acerca das transformações ocorridas na educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatizando a busca por práticas pedagógicas mais humanizadas e participativas. Fundamentado em autores como Kishimoto, Vygotsky, Piaget, Freire e Mantoan, o estudo evidencia que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e cultural das crianças, além de contribuírem para práticas educativas inclusivas e democráticas. Também são discutidos aspectos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva, ressaltando a necessidade de reorganização das práticas escolares e valorização da diversidade no ambiente educacional. Conclui-se que a ludicidade constitui um importante instrumento pedagógico para promover aprendizagens significativas, inclusão social e desenvolvimento integral na infância.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Jogos e Brincadeiras; Desenvolvimento Infantil

ABSTRACT

This article addresses the importance of play in the context of early childhood education and its relationship with inclusive education, highlighting games, toys, play activities, and storytelling as fundamental tools for the child's holistic development. The research presents reflections on the transformations in Brazilian education following the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB No. 9.394/96) and the National Curriculum Parameters, emphasizing the pursuit of more humanized and participatory pedagogical practices. Grounded in the work of authors such as Kishimoto, Vygotsky, Piaget, Freire, and Mantoan, the study demonstrates that play-based activities foster children's cognitive, affective, social, motor, and cultural development, while also contributing to inclusive and democratic educational practices. Historical and conceptual aspects of special and inclusive education are also discussed, underscoring the need to reorganize school practices and value diversity within the educational environment. The article concludes that play is a vital pedagogical tool for promoting meaningful learning, social inclusion, and holistic development during childhood.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Inclusive Education; Games and Play; Child Development

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma das etapas mais importantes do desenvolvimento humano, pois é durante a infância que a criança constrói grande parte de suas habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Nesse período, as experiências vivenciadas no ambiente escolar contribuem significativamente para a formação da identidade, da autonomia e da maneira como a criança compreende o mundo ao seu redor. Diante disso, torna-se essencial que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil sejam planejadas de forma significativa, respeitando as particularidades da infância e valorizando os processos de aprendizagem por meio da ludicidade.

Com as transformações ocorridas na educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, intensificaram-se as discussões acerca da necessidade de superação de práticas tradicionais e mecanicistas ainda presentes nas instituições escolares. Nesse contexto, a ludicidade passou a ser compreendida como uma importante estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens mais significativas, prazerosas e inclusivas. Os jogos, brinquedos, brincadeiras e demais atividades lúdicas deixaram de ser vistos apenas como momentos de recreação e passaram a assumir função educativa fundamental no desenvolvimento infantil.

Segundo Jardim (2003), a palavra “lúdico” deriva do termo latino *ludus*, que significa brincar ou jogar. O brincar, portanto, faz parte da essência da infância e constitui um importante instrumento de aprendizagem e socialização. Kishimoto (2002) destaca que a brincadeira livre contribui para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia da criança, enquanto a mediação do adulto possibilita transformar experiências intuitivas em conhecimentos organizados e significativos. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador do processo educativo, proporcionando experiências lúdicas capazes de estimular o pensamento, a imaginação e a construção do conhecimento.

A ludicidade favorece o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Ao brincar, a criança desenvolve habilidades de comunicação, interação social, resolução de problemas e compreensão de regras, além de expressar sentimentos, desejos e emoções. Conforme Vygotsky (1998), cada fase do desenvolvimento infantil apresenta necessidades específicas, sendo o brincar um recurso pedagógico essencial para favorecer a aprendizagem em diferentes momentos da infância.

Além disso, o uso da ludicidade no ambiente escolar contribui significativamente para a construção de práticas educativas inclusivas. A educação inclusiva busca garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, respeitando suas diferenças e necessidades individuais. Nesse sentido, as atividades lúdicas possibilitam maior participação, interação e acolhimento das crianças, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais democrático e acessível. Mantoan (2003) ressalta que a inclusão exige mudanças profundas na organização escolar, nas metodologias de ensino e na maneira como a escola compreende as diferenças humanas.

Outro aspecto relevante discutido neste trabalho refere-se à importância da contação de histórias, do teatro, dos jogos pedagógicos e das brincadeiras simbólicas como instrumentos de desenvolvimento da criatividade e da imaginação infantil. A literatura infantil, conforme Cagneti (1996), representa uma manifestação artística capaz de aproximar a criança do mundo imaginário e favorecer a construção de conhecimentos, valores e experiências sociais.

Nesse contexto, compreende-se que o brincar não deve ser utilizado apenas para ocupar o tempo da criança no ambiente escolar, mas como prática pedagógica intencional e significativa. O educador precisa planejar as atividades lúdicas de forma que elas promovam aprendizagens reais e contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos. Piaget, Vygotsky e Freire reforçam a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, da experimentação e da participação ativa da criança no processo educativo.

Diante dessas reflexões, este artigo tem como objetivo analisar a importância da ludicidade e da educação inclusiva na Educação Infantil, destacando os benefícios dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança. Busca-se também compreender como as práticas pedagógicas lúdicas podem contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e comprometida com a valorização das diferenças e com a formação humana.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Descreve-se que partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei nº 9.398/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 a Educação Brasileira vive um momento de intensa busca de modernização e superação do tecnicismo ainda presente no contexto educacional e, dentre outras possibilidades pedagógicas, vê na ludicidade, nos jogos e brincadeiras mediadas pelo professor a perspectivas de investimento no desenvolvimento da Educação Infantil.

Os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos, ou por um mediador para se obter um processo de ensino-aprendizagem, porém, sem pressões ou represálias. A palavra lúdica é de origem latina, “ludus”, e pode significar brincar e/ou jogar (JARDIM, 2003).

De acordo com Kishimoto (2002),

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias logico-científicas, característica dos processos educativos. [...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

Enquanto brinca, a criança tem acesso ao “mundo do imaginário”, ela começa a criar sua própria realidade, sonhos e tudo o que gostaria que fosse verdadeiramente real. Os benefícios do lúdico, do brincar estão relacionados aos princípios e moralidades que a criança levará para toda a vida, por isso se trata de algo tão importante (SANTOS, 2002).

A condução e utilização adequada de ferramentas lúdicas não apenas são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

De acordo com Nylse Helena Silva Cunha (1994), com o brinquedo a criança pode criar muitas brincadeiras e, neste caso, a brincadeira não precisa necessariamente “combinar” com o brinquedo: a imaginação irá lhe guiar e fazer com que no “faz de conta” o brinquedo se transforme no objeto que ela precisa para aquele momento.

A respeito desse contexto, o “faz de conta”, mencionado por Nylse Helena Silva Cunha (1994), é relevante apresentar um conceito muito abrangente e contribuinte para o despertar do imaginário na Educação Infantil: a contação de histórias. Enquanto escuta uma história, a criança “mergulha” no que está ouvindo, de modo inconsciente ela começa a associar suas vivências com que está sendo narrado, é um momento de relaxamento, é hora em que o faz de conta invade a consciência de cada um. Sobre a relevante prática da contação de histórias, Sueli Souza Cagneti (1996, p. 7) descreve:

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 a sua possível/impossível realização (CAGNETI 1996, p. 7)

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998), relata que é importante considerar que cada fase do desenvolvimento humano está “inclinado” para um determinado tipo de brincadeira: há fases em que o ser humano precisa aprender a socializar-se e respeitar o espaço do outro, há outras fases em que ele está desenvolvendo seu raciocínio estratégico, relacionado a jogos de estratégias, e assim, nas demais fases há um recurso pedagógico específico.

Com as afirmações de Santa Marli dos Santos (2002) e Lev Simynovick Vygotsky (1998), nota-se a necessidade de uma compreensão e conhecimento das brincadeiras, visto que, o brincar não pode ser usado como forma de ocupar um tempo “vago” na escola. Pois o brincar está muito além dessa concepção limitada.

Ricardo Catunda (2005) descreve que brincadeira tem a função de satisfazer os desejos da criança. A brincadeira estimula a sensibilidade, o afeto, a socialização e o sentimento de sentir-se capaz quando por exemplo, a criança consegue terminar um jogo ou brincadeira aparentemente difícil. Paulo Freire (1996) relata que as brincadeiras possuem um grande significado durante a infância, pois, em concordância ao que Santos (2002) descreve, tudo o que a criança aprende e desenvolve na infância, será o reflexo da sua conduta em sua vida adulta.

Ao utilizar jogos e brincadeiras na sala de aula, deve haver um planejamento para que esse momento de lazer também seja significativo e promova ensinamentos reais para o aluno. Desse modo, é possível notar a contribuição desse aprendizado por meio de práticas de ludicidade em aspectos psicológicos, cognitivos, morais e até físicos da criança (BENJAMIN, 2002).

Por fim, Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida (2004), estabelece que a brincadeira livre, em que a criança monta seu próprio cenário, também deve ser observada pelo educador, nesse momento a criança demonstra vontades desconhecidas por ela mesma.

Com as seguintes afirmações mencionadas, nota-se o quão importante são as brincadeiras durante a infância, essa prática deve ser devidamente valorizada e reconhecida como “instrumento” pedagógico durante essa fase do desenvolvimento.

A escola, neste contexto, como já foi citada, é o ambiente que mais pode contribuir para essa aprendizagem lúdica. Airton Negrine (1994, p. 58) salienta que: Outro aspecto importante nesse contexto entre ludicidade e educação está o contexto entre o ensino tradicional comparado ao construtivismo. Em sua frase “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a construção” (FREIRE, 2003, p. 47), Paulo Freire menciona um ensino em que o aluno é o protagonista do seu aprendizado, nessa perspectiva, o professor é o mediador e precisa proporcionar aos seus alunos atividades que possibilitem sua aprendizagem de maneira natural, sem impor ou tentar “passar” conhecimento. Sabe-se que na educação tradicional, o professor assume um papel diferente, onde ele é o detentor de todo saber, nesse caso a educação construtivista tem uma vertente que vai ao contrário dessa definição, segundo Ana Ligia Scachetti e Camila Camilo (2015), o construtivismo é baseado em pesquisas de fundamentação psicológica, tendo sua principal base os estudos de Jean Piaget.

Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25), descreve que os jogos e brincadeiras possuem uma forma diferenciada de aprendizado, pois além das crianças apreenderem brincando também gastam energia, favorece o desenvolvimento afetivo, moral e principalmente os movimentos físicos.

Pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças

se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes (BARRY WADSWORTH, 1977. p. 14-31)

Com base nestes pressupostos, compreende-se que o jogo pode ser utilizado para estimular o raciocínio matemático; o teatro e a contação de histórias podem estimular o pensamento criativo, o posicionamento crítico e a compreensão do convívio social; as brincadeiras livres estimulam a criatividade, o convívio social, a liderança e a capacidade de seguir ou propor regras.

Nos seguintes capítulos deste trabalho, buscou-se explicar compreender os benefícios que os jogos e brincadeiras traz para o desenvolvimento integral da criança conforme objetivo específico.

CONCEITUAR A LUDICIDADE (JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em Educação Infantil, é impossível não mencionar Friedrich Froebel, considerado um dos pioneiros no reconhecimento da infância como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano. Froebel foi um dos primeiros educadores a compreender a importância do brincar no processo educativo, defendendo que os jogos e as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Para ele, o brincar representa a mais elevada expressão do desenvolvimento infantil, pois é através dessa prática que a criança manifesta sentimentos, pensamentos, criatividade e formas de compreender o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, a ludicidade passa a ser entendida como um importante recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas na Educação Infantil. O termo ludicidade está relacionado às atividades que envolvem jogos, brinquedos, brincadeiras, imaginação e prazer, favorecendo experiências educativas mais dinâmicas e participativas. O brincar não deve ser visto apenas como entretenimento ou passatempo, mas como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e cultural da criança.

Quando brinca, a criança desenvolve habilidades fundamentais para sua formação integral. Por meio das brincadeiras, ela aprende a compartilhar, respeitar regras, resolver conflitos, desenvolver a comunicação e construir relações sociais. Além disso, o brincar estimula a imaginação, a criatividade e o raciocínio lógico, contribuindo significativamente para o desenvolvimento intelectual e emocional. Ao participar de jogos e atividades lúdicas, a criança torna-se protagonista do seu processo de aprendizagem, construindo conhecimentos a partir das experiências vivenciadas. Segundo Kishimoto (2005), o brinquedo desempenha papel de grande relevância no desenvolvimento infantil, especialmente porque a criança pré-escolar utiliza a intuição e as experiências concretas como forma de aprendizagem. A autora destaca que o brinquedo não é apenas um objeto de diversão, mas um instrumento pedagógico que possibilita à criança explorar o ambiente, criar hipóteses, experimentar situações e desenvolver suas capacidades cognitivas e sociais. Dessa forma, os jogos, brinquedos e brincadeiras funcionam como mediadores da aprendizagem, aproximando a criança do conhecimento de

maneira natural e prazerosa.

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Durante as brincadeiras simbólicas e o “faz de conta”, a criança cria personagens, elabora histórias, expressa sentimentos e desenvolve sua capacidade de interação social. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da construção da identidade. Conforme Vygotsky (1998), o brincar possibilita que a criança atue além do seu comportamento habitual, desenvolvendo funções psicológicas superiores e ampliando sua capacidade de aprendizagem.

Outro aspecto importante da ludicidade refere-se ao desenvolvimento motor e físico da criança. Jogos e brincadeiras estimulam coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, noção espacial e percepção corporal, contribuindo para o desenvolvimento saudável da infância. Brincadeiras ao ar livre, circuitos motores, atividades com dança e movimentos corporais possibilitam que a criança explore seu corpo e desenvolva maior autonomia nas ações do cotidiano.

Cabe ao professor reinventar constantemente sua prática pedagógica, incorporando atividades lúdicas ao planejamento escolar de forma intencional e significativa. O educador precisa compreender que os jogos e brinquedos não são simples distratores, mas recursos pedagógicos capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, o professor assume papel de mediador, organizando situações que favoreçam a participação ativa da criança e promovam experiências educativas prazerosas e desafiadoras.

A ludicidade também contribui para a inclusão escolar, pois possibilita a participação de todas as crianças, respeitando suas diferenças e necessidades individuais. As atividades lúdicas favorecem a interação social, a cooperação e o acolhimento, criando um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. Por meio do brincar, crianças com diferentes habilidades conseguem participar das atividades coletivas, fortalecendo vínculos afetivos e desenvolvendo competências sociais importantes para a convivência em grupo.

Além disso, a utilização da ludicidade na Educação Infantil está diretamente relacionada às propostas pedagógicas defendidas pelas diretrizes educacionais brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem da criança, destacando sua importância para o desenvolvimento integral e para a construção do conhecimento. Dessa forma, as práticas lúdicas devem estar presentes no Projeto Político-Pedagógico das escolas e fazer parte da rotina pedagógica de maneira planejada e intencional.

Jean Piaget também ressalta a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, afirmando que a criança aprende através da ação, da experimentação e da interação com o meio. Para o autor, o brincar favorece a assimilação da realidade e contribui para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia. Já Paulo Freire (2003) defende uma educação baseada na participação ativa do aluno, em que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas cria possibilidades para que a criança construa sua própria aprendizagem.

Portanto, a ludicidade constitui um elemento indispensável na Educação

Infantil, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança de maneira significativa, prazerosa e humanizada. Jogos, brinquedos e brincadeiras possibilitam que a aprendizagem aconteça de forma natural, respeitando as características da infância e valorizando o protagonismo infantil. Assim, investir em práticas pedagógicas lúdicas significa promover uma educação mais inclusiva, criativa, participativa e comprometida com a formação plena da criança enquanto sujeito social, cultural e histórico.

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mesmo diante da necessidade social da inclusão, mantém-se o objetivo de transmitir para todos, ou ao menos à maioria, os mesmos conhecimentos, espera-se que aprendam os mesmos assuntos, no mesmo tempo, na mesma velocidade, nas mesmas idades, por bimestres, semestres, classes, turmas e componentes curriculares. A partir disso, apresenta-se um desafio estar dentro de todos esses padrões atendendo as necessidades da educação inclusiva.

Não se trata de substituir uma escola organizada pela lógica das semelhanças por uma outra, organizada pela lógica das diferenças. Talvez isso não dê certo, pois, para o conhecimento, diferenças e semelhanças são, igualmente, fundamentais. A identidade resulta do modo como as combinamos. O desafio atual é relacioná-las de um modo diferente daquele que vimos praticando há tanto tempo, e cujo preço foi a retirada da escola da vida de tantas e tantas crianças. (MACEDO, 2005, p.16):

A escola pública é financiada por políticas públicas, o investimento na educação gera lucros a longo prazo, garantindo mão de obra para o sistema vigente, o conteúdo escolar, os livros didáticos, possuem objetivos explícitos e implícitos que atendem aos interesses do governo vigente. A sociedade luta pelo respeito à diversidade, qualidade de vida e pela inclusão social, as demandas políticas seguem o ritmo capitalista, que privilegia a competição, a cultura meritocracia. Sociedade e política são linhas paralelas, repletas de linhas mais finas que as interligam, é o caso da escola, que precisa atender às questões sociais e às questões políticas.

Enquanto instituição burocrática a escola possui características racionais e hierárquicas, marcada por uma educação mecanicista, focada em formar pessoas funcionais, que atendam as demandas do sistema no qual aprende-se para ganhar, estuda-se para estar na corrida sociopolítica que exige a formação como requisito básico para uma qualidade mínima de subsistência. Para Mantoan:

a lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (2003, p.13).

Para uma práxis verdadeiramente inclusiva é necessário rever toda a organização escolar, o ambiente, a distribuição de tempo, o movimento, a autonomia, o controle, os objetivos e a prática, um local competitivo desvaloriza as conquistas individuais, enaltece apenas alguns vencedores e desconsidera a ação individual em sua singularidade. Para Mantoan (2003), o centro das mudanças

necessárias para reorganizar a escola estão centradas no projeto político pedagógico, por ser uma ferramenta de importância vital para que haja realismo e responsabilidade no trajeto traçado nas diretrizes gerais da escola, que deve partir do diagnóstico da demanda para estabelecer seus objetivos e modo de atuação.

Por outro lado, o pedagogo precisa se sentir acolhido em sua categoria e valorizado, Mantoan (2003, p.33) cita com umas das tarefas fundamentais para que ocorra uma mudança na escola: “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções”. O stress e o cansaço refletem diretamente no trabalho, mesmo com vontade de exercer um trabalho melhor, cansado e irritado as chances diminuem, antes de exercer um trabalho de qualidade é necessário ter qualidade de trabalho, a maioria dos professores acumulam cargos, ficando horas na sala de aula, não por escolha, mas por necessidade, dificulta esperar só do professor mudanças, sem mudar as condições de trabalho.

Tudo o que conhecemos hoje foi desconhecido um dia e tantas outras coisas continuam fora da nossa sensação de controle. Todo o conhecimento humano é organizado em categorias, semelhanças e diferenças, conhecido e desconhecido, o normal e o diferente, organizamos esse conhecimento para facilitar, o desconhecido é desafiador, uma vez que não sabemos como agir diante daquilo que desconhecemos ou que foge à regra, enquanto o conhecido traz segurança e comodidade, sem tirar-nos da zona de conforto. Como explica Macedo (2005, p.19):

todos necessitamos classificar: a classificação é uma fonte de conhecimento [...] o problema, então, não reside em agrupar as coisas por classes, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena.

Nós precisamos reconhecer que temos a necessidade do controle, tudo que foge dele nos incomoda; prendemos passarinhos em gaiolas porque preferimos tê-los sob nosso domínio do que permitir que eles sejam livres para apenas ser e, vir até nós quando quiserem e se quiserem, preferimos tê-los do que admirá-los livres em sua natureza; na educação inclusiva, na escola das diferenças, o contexto é o mesmo, a necessidade de controle impede que os alunos sejam quem são, com isso rompe a ideia de respeito e educação responsável, desejar que o outro seja aquilo que queremos e como queremos desrespeita o livre arbítrio e a individualidade, inviabiliza a inclusão.

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 começou a se organizar como associações de pessoas preocupadas com a deficiência: a esfera do governo continuou a desencadear algumas ações voltadas para as peculiaridades desse corpo discente, foram criadas escolas, além de hospitais e educação formal, e outras entidades especializadas em As instituições filantrópicas continuaram a se estabelecer e a partir de 1950 surgiram clínicas, instituições psicoeducativas e outras instituições privadas gerais de reabilitação com formas diferenciadas de atendimento, principalmente, todas elas no ensino geral durante a fase de crescimento da industrialização BR, comumente referido como substituição de importações, o possível espaço deixado pela transformação do capitalismo mundial (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.

A educação nacional há muito mostra o quanto é preciso mudar nas escolas que atendem e resguardam todos os alunos e, nesse sentido, como a vontade política diante de programas que favoreçam a transformação de qualidade pode ser favorecida pelos selecionadores. Em detrimento de políticas que não exijam aumentos significativos da renda nacional e da participação da educação nos orçamentos públicos, intervenções em prol de ações compensatórias ou diretivas que possam mostrar números indicativos e o sucesso dos alunos nos sistemas escolares (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p. 33).

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a ludicidade desempenha papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, constituindo-se como uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral da criança. Os jogos, brinquedos, brincadeiras e demais atividades lúdicas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos emocionais, sociais, físicos e culturais, permitindo que a criança aprenda de maneira significativa, prazerosa e participativa.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o brincar ultrapassa a ideia de simples entretenimento, assumindo função essencial na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades infantis. Através das atividades lúdicas, a criança desenvolve criatividade, imaginação, autonomia, linguagem, coordenação motora, raciocínio lógico e capacidade de interação social. Além disso, o brincar proporciona momentos de expressão de sentimentos, resolução de conflitos e construção da identidade pessoal e social.

As contribuições teóricas de autores como Kishimoto, Vygotsky, Piaget e Freire reforçam a importância da mediação do professor no desenvolvimento das práticas lúdicas. O educador precisa planejar situações de aprendizagem que valorizem o protagonismo infantil, respeitando as fases do desenvolvimento e as necessidades individuais de cada criança. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador e facilitador da aprendizagem.

Outro aspecto relevante abordado neste trabalho refere-se à relação entre ludicidade e educação inclusiva. A construção de uma escola inclusiva exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na forma como as diferenças são compreendidas no ambiente educacional. As atividades lúdicas favorecem a inclusão ao promoverem interação, acolhimento, participação e respeito às individualidades, possibilitando que todas as crianças tenham acesso às experiências educativas de maneira igualitária e significativa.

Também foi possível perceber que a inclusão escolar não depende apenas do professor, mas de toda a organização da escola e das políticas públicas voltadas para a educação. É necessário investir na formação continuada dos educadores, na melhoria das condições de trabalho e na construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade humana. O Projeto Político-Pedagógico da escola deve contemplar ações inclusivas e reconhecer a ludicidade como elemento essencial no desenvolvimento infantil.

Portanto, a valorização do brincar na Educação Infantil representa um importante avanço para a construção de uma educação mais humanizada, democrática e inclusiva. A ludicidade possibilita que a criança aprenda de forma natural, desenvolvendo suas potencialidades e construindo conhecimentos a partir das experiências vivenciadas. Assim, investir em práticas pedagógicas lúdicas significa contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e preparados para viver em sociedade de maneira respeitosa e participativa.

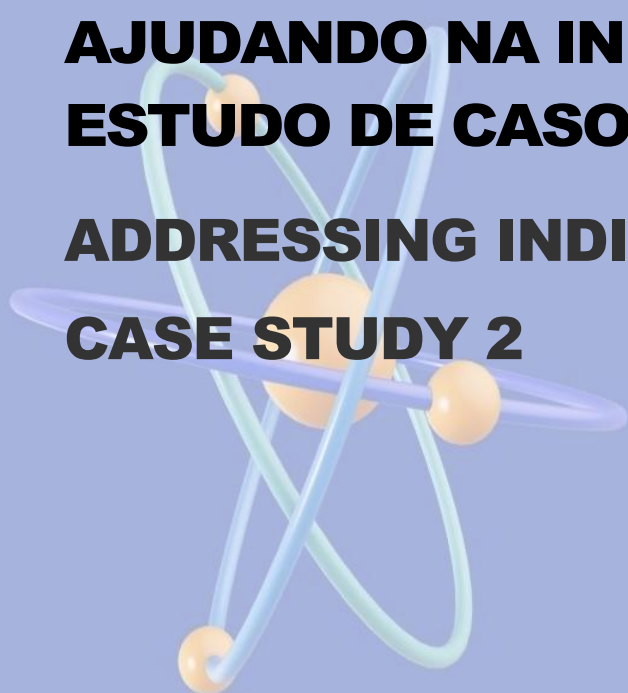
REFERÊNCIAS

- BARTIMIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão Educacional**. 1 ed. Curitiba, PR Intersaberes, 2012. Livro Eletrônico ISBN 978-85-65704-26-7
- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática na educação**. Gestão Democrática da Educação. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: Acesso em: 5 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: Acesso em: 5 abr. 2025.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação**: Exigências e desafios. RBPAE, Minas Gerais, v. 18, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2002.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO. E. José. **Autonomia da Escola**: Princípios e Propostas. 4 ed – São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 2002. Disponível em: <<http://.slideshare.net/luartesanato/comoelaborar-projetodepesquisaantoniocarlosgil>> Acesso em: 20. agost.2026
- GONZÁLEZ REY. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.
- LEITE JUNIOR, Alcides Domingues. **Desenvolvimento e Mudanças no Estado Brasileiro**. 2 ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. ISBN: 978-85-61608-83-5
- LUKY, Heloisa. **A Gestão Participativa na escola**. 11 ed. v.3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cad. de Gestão. ISBN 978-85-326-3295-1
- _____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 5 ed. v2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Serie Cad. de Gestão. ISBN: 978-85-326-3294-4

AJUDANDO NA INDISCIPLINA – ESTUDO DE CASO 2

ADDRESSING INDISCIPLINE – CASE STUDY 2



LUIZ FERNANDO GONCALVES LOPES

Especialista em Gestão Escolar– Faculdade Bandeirantes de Ribeirão Preto (2010); Graduação em Ciências Biológicas – Universidade São Judas Tadeu (1994); Técnico em Laboratório de Patologia Clínica – Colégio Fernão Dias Paes (1984); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências Naturais e Biologia – na Secretaria da Educação da Prefeitura da Cidade de São Paulo desde 2006; Em exercício na EMEF Mariângela Esteves Barbosa de Oliveira, prof.^a (Zona Sul da capital paulistana) – desde 2025.

RESUMO

O professor de escola pública muitas vezes demonstra frustração com a ausência de punição imediata, pois enfrenta o esgotamento decorrente da indisciplina na sala de aula. O professor se sente desamparado, em uma solidão pedagógica, de quem tenta explicar o conteúdo, mas percebe a ausência de uma resposta corretiva imediata da diretoria, o que dá a impressão de descaso ou omissão. A gestão, por seu lado, anda de mãos dadas com a legislação sob a lógica do rito processual e das garantias de direitos; encontra-se acorrentada a instruções normativas e orientações de alto escalão, e sua liberdade relativa de tomar decisões não é tão ampla assim. Quando uma indisciplina surge e o docente não consegue resolvê-la, é preciso investigar o que acontece, ir mais fundo na causa, diagnosticar o problema e, depois, encaminhar para soluções definitivas. O docente precisa gerenciar a perda de controle emocional e pedagógico, bem como o barulho que interrompe o aprendizado de outros 40 alunos naquele exato segundo. Talvez o aspecto mais difícil seja a comunicação. A do professor com o aluno; a da gestão com o professor; e a dos 3 com a família que, muitas vezes, não quer se comunicar.

PALAVRAS CHAVE

Indisciplina; comportamento; TDAH; Gestão; professor

ABSTRACT

Public school teachers often express frustration over the lack of immediate punishment, as they grapple with the exhaustion caused by classroom indiscipline. Teachers feel unsupported—experiencing a kind of pedagogical isolation—when they attempt to teach the material but perceive a lack of immediate corrective action from the administration, creating an impression of negligence or inaction. School management, for its part, operates in lockstep with legislation, bound by procedural requirements and the need to uphold rights; they are constrained by regulatory instructions and directives from higher authorities, limiting their decision-making autonomy. When an instance of indiscipline arises that the teacher cannot resolve, it is necessary to investigate the situation, delve into the root cause, diagnose the problem, and then pursue definitive solutions. Teachers must manage the loss of emotional and pedagogical control, as well as the noise that disrupts the learning of forty other students at that very moment. Perhaps the most challenging aspect is communication: between teacher and student; between administration and teacher; and among all three parties and the family—who, in many cases, are unwilling to communicate.

KEYWORDS: Indiscipline; behavior; ADHD; School management; teacher

INTRODUÇÃO

O que leva um aluno a comportamentos indisciplinados? Quando ocorre, geralmente não é apenas uma falta de limites, mas sim um sinal de alerta. A rebeldia aparece quando a desmotivação o encontra, seja na monotonia, na emotividade, na família ou nas dificuldades de aprender. E as causas estão na falta de interesse pelos métodos de ensino; na dificuldade de entender a matéria; ou em questões emocionais derivadas de conflitos próprios ou em casa. A dinâmica da sala de aula é um reflexo do que acontece fora dela, sem olvidar que a forma como a turma é conduzida afeta o comportamento dela, dando ou não margem ao caos.

Se o assunto não é compreendido, o aluno não se interessa, afinal, para que saber que $2+X=0$? O que significa isso? A tendência é buscar outras distrações. A "bagunça" esconde essa frustração. A falta de atenção em casa pode gerar agressividade inconsciente para chamar a atenção pelo que não recebe. Tudo é novidade no processo de crescimento e as crianças extravasam esse sentimento na sala de aula. Se um adulto assiste a uma palestra monótona de 4 horas, o desinteresse o leva a olhar o celular ou a conversar. O aluno faz o mesmo. A recusa em realizar as atividades é um sinal de alerta. Ele pode estar com dificuldades para fazer a lição, o que indica problemas não resolvidos. Há situações na família em que os pais comparam os esforços e os resultados dos filhos chamando os que mais se destacam de inteligentes, espertos, as vezes com palavras como “esse é o meu filho” – enquanto os que apresentam dificuldades são denominados “burros”, “idiotas” e tratados com palavras como “por que você não é como o seu irmão” ou “esse nem parece ser meu filho”, “deve *ter sido trocado* na maternidade”. Ninguém gosta de ser comparado, menosprezado. O problema cresce e gera indisciplina, intolerância, vontade de contrariar os pais – nem que para isso tenha que infernizar a vida do professor,

do coordenador, do diretor, até que a escola ou o conselho tutelar infernizem a vida dos pais. Aí sim, no âmago desse aluno, ocorre “justiça” e “vingança”, como no Código de Hamurabi. Isso, nem sempre aparece claro. Às vezes, são pesadelos do subconsciente, como os arquétipos descritos por Jung.

Relatamos o caso de um educando do 4º ano do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo. O estudante agia com rebeldia, não realizava as atividades na sala de aula, saía no instante em que quisesse, brincava e escondia os pertences dos colegas e da professora. Dizia que não gostava do ambiente e queria mudar de escola. A família declarava que, em casa, era tranquilo, tinha atenção e carinho de todos e não havia questão clínica alguma, detectada. Isso causava estranheza. Foram realizadas ações de investigação e reuniões com órgãos de apoio. O Conselho Tutelar e a Vara da Infância e da Juventude foram notificados. Vamos ler o relato da professora no início do ano letivo, após a sondagem inicial.

PRIMEIRO RELATO

“O estudante apresenta resistência em cumprir a rotina diária da sala de aula, demonstrando dificuldade em respeitar os combinados previamente estabelecidos com o grupo. Em diversos momentos, recusa-se a iniciar ou concluir as atividades propostas, mesmo após orientações individuais e coletivas. Observa-se que, quando solicitado a participar das atividades, especialmente as que envolvem registro escrito, o estudante se recusa a realizá-las. Durante a aplicação da sondagem inicial, recusou-se a registrar, apesar dos estímulos e dos esclarecimentos sobre a importância da atividade proposta pela professora. Ressalto a importância do apoio da família nesse processo, para que, em parceria com a escola, possamos auxiliar o estudante a compreender a importância da participação nas atividades e do respeito aos combinados e às normas de convivência.”

O estudante havia, por diversas vezes, apresentado comportamento disruptivo, com gritos, agressividade contra colegas e funcionários, recusa em seguir as regras e repulsa excessiva. O TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) é o diagnóstico mais comum em crianças que apresentam esse comportamento, com baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem, entretanto, algumas pessoas tendem a classificá-lo erroneamente como TEA (Transtorno do Espectro Autista) ou TDL (Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem). A diferença está na causa e no efeito que se vê. Enquanto o TEA afeta a comunicação e a interação social, com comportamentos repetitivos/restritos, foco em rotinas e sensibilidade sensorial, o TDL foca exclusivamente no atraso ou na dificuldade em compreender e processar a linguagem, sem déficit social ou comportamental, e o TDAH causa agitação, dificuldade de concentração, podendo gerar déficit de aprendizagem, sem ser o intento. Entender as diferenças ajuda no diagnóstico.

DOMÍNIO DE SALA

A conquista da empatia decorre do respeito mútuo e da coerência. Em vez de obter respeito pelo medo, é melhor construir uma relação de confiança, estabelecendo limites previamente acordados. Dominar o conteúdo e deixar claro que ninguém é dono da verdade, nem o professor, torna o ambiente seguro e previsível. Praticar a escuta ativa, demonstrando interesse pela dúvida apresentada, ajuda a valorizar a turma e cada um; chamá-los pelo nome os torna especiais e tentar compreender o que os motiva a manter seu comportamento denota interesse sincero por eles. É preciso estabelecer combinados, definir as regras da sala, mapear os lugares onde se sentar e as recompensas que poderão obter com isso, realizando tais artimanhas logo no início do ano ou do semestre, explicando as finalidades e sendo firme no decorrer do tempo para mantê-las. Os combinados definem a previsibilidade, a confiança e o desenvolvimento emocional. Mantê-los não é apenas uma questão de educação formal, mas também uma estratégia para regular os comportamentos fortalecendo o vínculo entre todos.

Nunca responda impulsivamente, nem implore por atenção ou mudança de opinião. Seja direto, conciso ao falar e firme na voz. Não se altere. Quando o aluno ultrapassar o limite, responda firme, dizendo que aquele comportamento não será tolerado. Não inicie uma discussão, mas use o volume da voz a seu favor. Evite gritar; o uso proposital do silêncio temporário ensina pelo exemplo. Mantenha a calma e a serenidade, com postura profissional diante das provocações e evite disputas de poder. Pausar silenciosamente na hora certa costuma desarmar de forma muito mais eficaz. O desrespeito costuma dizer mais sobre as inseguranças e a intimidade do aluno. Nunca tenha medo de não responder perguntas ou de recusar pedidos daquele que te trata mal. Não faça ameaças vazias. Não prometa aquilo que não pode cumprir; se disse que dará uma advertência, dê; se disse que chamará os pais, chame. Cumpra sua palavra. A coerência entre o que diz e o que faz gera credibilidade. Se prometeu uma recompensa pelo comportamento, certifique-se de que poderá cumpri-la.

O professor deve encaminhar os casos graves de indisciplina, no tocante à violência, às ameaças ou quando as tentativas anteriores de diálogo não surtiram efeito, à gestão da escola para que interceda na aplicação de medidas disciplinares adequadas. A relação entre o professor e a gestão deve funcionar de forma colaborativa, em que o papel do professor é resolver situações diárias, conversando, estabelecendo regras e combinados de convivência e agindo como mediador imediato. A gestão, por sua vez, atua como mediadora em situações mais conflituosas e não se limita a punir, mas investiga as causas mais profundas do comportamento, conversa com a família e estabelece um plano de ação para o aluno junto à teia da educação à qual pertence. É importante não direcionar tudo o que ocorre na sala ao corpo gestor. O professor deve resolver os problemas imediatos, manter o domínio de sala e a sua autoridade, sem esquivar-se das questões, transferindo essa autoridade para a gestão. O aluno deve reconhecer a autoridade do professor em sala e perceber que, se for encaminhado à gestão, é porque a situação está mais crítica e significativa. Lembre-se de que o professor é a autoridade máxima na sala de aula, pois possui liberdade de cátedra (princípio que assegura a liberdade de aprender, ensinar,

pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber), portanto, liberdade plena para discutir os assuntos que entenda importantes para o ensino, segundo a Constituição Federal, no Art. 206, incisos II e III; e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no Art. 3º, incisos II e III; e, ainda, segundo a manifestação da ministra Carmem Lucia, em análise à ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) nº 548, na decisão do STF em 29/04/2020. Chamar os responsáveis para uma conversa quando o comportamento do discente prejudica o ambiente escolar e dar suporte ao professor é dever do corpo gestor. No trabalho, diante da agitação, há uma técnica interessante chamada “Técnica da espera” ou “Silêncio dramático”. Trata-se de uma postura de aguardo em silêncio, que cria um contraste na sala e leva os alunos a notar a pausa e a cobrar o silêncio dos colegas. Conheço uma professora de educação física que adentra a sala de aula com a bola na mão. Coloca-a sobre a mesa, segurando-a em silêncio. Todos percebem que, o tempo perdido na bagunça, será descontado na quadra. O silêncio acontece. A bagunça poderá resultar em penalidades que implicarão a impossibilidade de participar do campeonato da escola. Quando entrelaçado a outras matérias e boas notas, gera ótimos resultados. No ensino fundamental I, séries iniciais, há uma particularidade lúdica: os códigos de resposta. Conheci quem combinava um sinal sonoro ou uma frase para que, quando ouvissem a voz, parassem de falar; ou, quando fosse dito “1, 2, 3...”, responderiam: “Silêncio de uma vez!” e o silêncio acontecia.

A variação do tom e do volume da voz proporciona bons resultados. Conheço um professor de 5º ano que, em vez de elevar a voz, a abaixa. Sussurra ou fala cada vez mais baixo e de forma misteriosa, despertando a curiosidade dos alunos, que precisam parar de conversar para ouvir. Trabalhar a curiosidade é extremamente pertinente em qualquer idade. O professor Reinaldo Polito, em seus cursos de comunicação, sempre prende a atenção da turma ao dizer que vai revelar um segredo em instantes e continua discorrendo sobre o assunto, repetindo: “Prestem atenção, pois daqui a pouco vou revelar-lhes um segredo importante. E as pessoas continuam a prestar atenção a cada fala, sem perceber que o segredo já lhes fora revelado. Nessa técnica, podemos trabalhar também com sinais luminosos, cartazes, intenções divertidas, desenhos de um personagem em situações inesperadas; afinal, com o uso da inteligência artificial, pode-se criar personagens conhecidos em situações diferentes para chamar a atenção e quebrar o tom monótono da aula, trazendo de volta as risadas e a atenção do educando.

SEGUNDO E TERCEIRO RELATO

“Durante o período de aula. O estudante não realizou as atividades propostas em sala de aula. Em determinado momento, por volta das 8h15, solicitou ir ao banheiro, mas demorou a retornar. O estudante dirigiu-se à secretaria sem autorização da professora e solicitou que entrassem em contato com a mãe para que viesse buscá-lo na escola, pois estava com sono. Retornou à sala e, em seguida, desceu com a mochila, com a intenção de ir embora antes do término do período”.

Relato ocorrido 2 dias após o primeiro. Em seguida, em reunião da equipe gestora com a professora regente, o comportamento do estudante foi descrito em ordem cronológica. A gestão convidou a família do educando para uma conversa sobre seus planos de aprendizado, porém houve nova recusa, e o convite foi convertido em convocação. A nova data coincidiu com o relato da gestão.

“Neste dia, no horário da entrada – 7h –, a mãe do estudante nos procura e solicita atendimento antecipado, com a justificativa de que é para organizar a rotina familiar. Não foi possível atender à sua solicitação devido à estrutura do horário escolar, à entrada dos estudantes, à rotina de trabalho dos servidores e ao estabelecimento do plano de estudo do seu próprio filho. Estabelecemos que era necessário que retornasse no horário marcado (9h) para melhor aproveitamento do horário e para que o atendimento fosse mais completo. Explicamos que, para evitar tais transtornos, a carta de convocação fora enviada com boa antecedência, com o intuito de que todos pudessem se organizar. Mesmo diante da recusa no atendimento, a responsável, após afastar-se, telefona para a secretaria da escola explicando o mesmo fato e solicitando novamente a antecipação do atendimento. O atendente notifica a gestão que, ao perceber a intenção da responsável, explica o que já fora conversado. Diante disso, a mãe diz que não compareceria, pois não estava à disposição da escola.

Por volta das 8h15, o estudante desce, diz que a professora solicitou álcool em gel (que, na verdade, não havia solicitado), pega o frasco e sobe para a sala de aula, retornando em seguida com a bolsa e dizendo que não estava se sentindo bem, e que a professora pediu que ligasse para casa para a mãe vir buscá-lo. Os funcionários da secretaria anotaram o número de telefone, se prontificaram a ligar e pediram que o aluno subisse à sala e aguardasse até que sua genitora viesse buscá-lo. Entretanto, o aluno se recusou a voltar à sala de aula. Às 9h00, conseguimos contato com a sua mãe e informamos que o educando estava desconfortável no ambiente escolar e que ela desejava buscá-lo. Efusivamente, a mãe insinuou que a escola não queria o filho dela lá e, por isso, desejava que ele fosse para casa. Explicamos que o seu comparecimento poderia esclarecer os fatos discutidos e que aproveitaríamos para dialogar sobre as pendências anteriormente apresentadas, já que a equipe do NAAPA estava em visita à unidade escolar e a supervisora estava a caminho. Novamente se recusou a comparecer e, cerca de 40 minutos depois, a tia do estudante compareceu para retirá-lo sem conversar, pois alegou nada saber da vida do sobrinho”.

Quando a família está ausente na parceria com a escola, é preciso buscar ajuda para diagnosticar e garantir a aprendizagem. A fobia social se manifesta de diversas formas. A gestão precisa estar atenta a todos os sinais que surgem. É preciso conhecer as atribuições e deveres de cada esfera; isso é essencial para a compreensão do sistema e de seu funcionamento, pois, quando houver necessidade de dialogar ou cobrar algo, saberemos a quais órgãos recorrer. São os artigos 9º a 20º da LDB que definem esses objetivos na educação. Há grupos de apoio na escola que ajudam na gestão, nas finanças e no aprendizado. São os colegiados. Eles reúnem professores, gestores, alunos, pais e a comunidade

para que, juntos, possam tomar decisões considerando todos os pontos de vista. Incluem-se o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Grupo de Gestão de Conflitos (GGC) e o Grêmio Estudantil.

A gestão marcou uma reunião com os colegiados relatando o caso do estudante em questão. Ficou definido que seria necessária uma avaliação por uma equipe multidisciplinar, formada por psicóloga, psicopedagoga, médico, terapeuta ocupacional e psicomotricista, bem como o planejamento de uma ação que pudesse atender às necessidades do aluno, garantindo seus direitos constitucionais, sociais e de aprendizado. Assim, 15 dias após, reuniam-se representantes da gestão da unidade escolar, a Supervisora da Diretoria Regional de Ensino (DRE), assistente de gabinete da Diretora Regional, agente representante do Ministério Público, da Vara da Infância e Adolescência, do Conselho Tutelar, da Unidade Básica de Saúde (UBS), da Assistência Social, representantes da rede de proteção social, do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e demais convidados da rede municipal de ensino (R.M.E.) evinculados à Coordenadoria Pedagógica – COPED.

Findo o encontro, iniciou-se uma série de visitas à escola por profissionais habilitados e designados para o diagnóstico do aluno. A cada visita, a família era convidada a participar e a ser informada sobre as ações, porém, em nenhuma delas compareceu e em momento algum se interessou pelo que estava sendo discutido nem o que era dito do comportamento da criança. Para a mãe, a rebeldia do filho era “sem-vergonhice”, “desrespeito puro” e “vagabundagem” ([SIC]). Ela não acreditava que pudesse ser portadora de um distúrbio de aprendizagem e, dessa forma, tudo o que estava sendo feito era “balela”, lorota e coisa sem significância ([SIC]), pois o filho não gostava da escola e queria mudar para outra unidade. Ainda comentava que o funcionalismo público gostava de “inventar moda” para justificar o gasto de dinheiro público. Apesar desse desgaste, o trabalho continuou até alcançar um consenso. Os profissionais responsáveis concluíram que o estudante era portador de TDAH, com alguns agravantes colaterais, e necessitava de terapia e de um medicamento por via oral para controlar seu comportamento. A família precisava concordar com o início do tratamento. Convocou-se o comparecimento à escola, porém não houve resposta, o que levou o Ministério Público à convocação judicial e, se necessário, à condução coercitiva para ciência do trabalho.

Ao ver um estudante indisciplinado, é mais fácil pensar que ele é assim mesmo, que faz parte da idade agir com desrespeito e desleixo, ou ainda que está à mercê do meio em que vive e age por inércia diante da forma como os “exemplos” da vida se apresentam. Difícil é pensar diferente e persistir na árdua tarefa de acreditar que tudo pode ter outra explicação, outro resultado. A indisciplina é um grito de socorro e só ouve quem tem o dom de ouvir. A pedagogia do amor é uma abordagem centrada no afeto, no

respeito mútuo e na empatia, buscando o desenvolvimento integral por meio da ligação entre educador e educando, tornando o processo de aprendizagem uma experiência significativa e transformadora.

O INÍCIO DA AGRESSIVIDADE FÍSICA E O QUARTO RELATO

“O estudante recusou-se a realizar as atividades propostas em sala de aula, mesmo após orientações e incentivos da professora. Uma colega relatou que o estudante puxou o cabelo dela, causando desconforto. O aluno foi orientado quanto à importância do respeito e do cuidado nas interações com os colegas. Ainda esta semana, informou que se machucou na aula de educação física e solicitou ir embora de casa mais cedo. O professor da quadra solicitou à secretaria que comunicasse o fato à família e pediu que a família viesse buscá-lo. Tenho percebido que, todos os dias, após as 9h, ele começa a ficar agitado e sempre procura fatos que possam servir de justificativa para ir embora. Por algumas vezes, cutuca as meninas, dá pontapés nos rapazes, puxa o cabelo de quem está ao lado ou passa pelas carteiras e joga objetos dos outros para cima. Ele recebeu orientações quanto à necessidade de cumprir as atividades escolares e de manter comportamento adequado no ambiente escolar. Sem mais, segue para ciência e acompanhamento da gestão”.

A família do aluno não tomava atitude, sendo preciso cobrança judicial para início do tratamento. Um neuropediatra receitou uma associação de metilfenidato (Ritalina) e risperidona (Risperdal) – ambos são medicamentos controlados. A risperidona (antipsicótico) é um neurodepressor, enquanto a Ritalina (metilfenidato) é um neuroestimulante. O médico orientou a tomada do estimulante no dia e do antipsicótico à noite, para equilibrar os efeitos. Como os medicamentos possuem mecanismos de ação inversos, é fundamental monitorar se o paciente apresenta sonolência excessiva ou maior agitação – o que não é desejado em nenhum dos casos – e se podem interferir entre si. O ajuste fino se faz com o tempo. É importante ressaltar que a família deverá estar atenta aos horários corretos na administração dos medicamentos, sem esquecer nenhum, pois isso acarreta efeitos indesejados na rotina, que, no caso, ainda é agravado pelo fato de se tratar de uma criança. A UBS agendou um psicoterapeuta, que passou a acompanhá-lo e a enviar feedback à escola com periodicidade.

Nesse contexto, ao analisar a metodologia aplicada ao diagnóstico do estudante, a abordagem multimodal é, de forma assertiva, considerada o "padrão-ouro" para o tratamento de indivíduos com TDAH. Os fármacos atuam ajustando a bioquímica cerebral (dopamina e noradrenalina), enquanto a psicoterapia (em especial a RPG – Terapia Cognitivo-Comportamental), surge como uma poderosa aliada no tratamento, reestruturando os pensamentos e as interações sociais criando rotinas adaptadas, “ensina” o cérebro a controlar os sintomas e desenvolver hábitos motores-funcionais. O psicoestimulante (no caso, o metilfenidato) age no córtex pré-frontal, melhorando o foco, a inibição de impulsos e o controle motor; a ação do desestimulante (no caso, a risperidona), que também atua diretamente no córtex pré-

frontal e em algumas regiões subcorticais, reduz o "ruído" interno, abrindo a janela para as oportunidades do aprendizado comportamental. Bloquear a dopamina ajuda a reduzir a hiperatividade, controlar sintomas psicóticos, como delírios e alucinações, e reduzir a agressividade e a agitação. O bloqueio dos receptores de serotonina regula o humor e auxilia na redução de possíveis efeitos colaterais. A combinação entre o corpo tratado com medicação e a mente com psicoterapia, é essencial para obter resultados duradouros e evitar recaídas promovendo autonomia a longo prazo. Essa interação multimodal tende a reduzir os sentimentos de culpa e de baixa autoestima. A grande maioria das pessoas com TDAH frequentemente apresenta quadros associados à ansiedade e à depressão. O tratamento conjunto reduz o riscos de compulsão e comportamentos inesperados.

O ACOMPANHAMENTO ATRAVÉS DO 5º RELATO

“O estudante vem apresentando comportamento recorrente que tem prejudicado sua participação nas atividades propostas. Com frequência, informa que não trouxe o caderno e recusa-se a fazer os registros. Durante as aulas, demonstra dificuldade em manter-se concentrado, realizando brincadeiras sem autorização, como fazer “aviõezinhos de papel”, desviando a atenção das atividades propostas. Além disso, não respeita os combinados da turma, atua com desdém em relação aos pertences dos colegas, infringe-os com pequenas agressões e não faz as lições de casa. Observa-se também que o estudante abaixa a cabeça sobre a carteira para não realizar as atividades e diz que está com sono. A situação segue sendo acompanhada, com orientações constantes quanto à importância da organização do material, do cumprimento dos combinados e da participação ativa nas atividades escolares. Ressalta-se a importância do acompanhamento da família para melhorar o desempenho e o comportamento do estudante.”

Quando a sintomatologia persiste, é preciso considerar algumas ações básicas no tocante à saúde, ao comportamento e organização social. Esse resultado pode ocorrer devido a doses ou fármacos inadequados. Descartada essa hipótese, é preciso avaliar o estilo de vida. A privação do sono parece estar intimamente ligada à vida cotidiana. Sabe-se que o menor passa muito tempo diante da TV ou jogando no celular, o que aumenta a desatenção, a hiperatividade e a irritabilidade, uma vez que provoca um desequilíbrio neuroquímico nos níveis de dopamina e noradrenalina. O cérebro precisa do sono para se organizar e restaurar a memória de trabalho, pois é durante o sono que se livra das toxinas metabólicas. O sono inadequado altera o ritmo circadiano (relógio interno do corpo) e, com isso, a liberação de melatonina, causando insônia e comprometendo cognição e aprendizado. Outra percepção no estudante é a vontade de comer doces, pois o consumo eleva a glicose, o que desregula a ação dos neurotransmissores, ocasionando uma euforia seguida de uma queda repentina, gerando os efeitos que já comentamos e podendo anular a ação dos medicamentos. O estresse, que pode estar relacionado aos estímulos gerados por “maratonas” nas redes sociais ou por permanecer muito tempo diante da TV,

ocasiona alterações de humor e faz perder rapidamente o interesse por tudo, levando a buscar novidades que os estimulam.

A rotina do estudante não conta com supervisão direta; não há um familiar que possa acompanhá-lo quando não está na escola. Fora do ambiente escolar, não há regras rígidas, nem quem oriente na lição de casa, horários das refeições, no tempo que passa jogando ou assistindo à TV. Deduz-se que o horário dos medicamentos não é cumprido. Quando indagado sobre isso, o menor respondeu que não sabia se havia tomado o remédio. O educando não faz a menor ideia da cor da cápsula que toma. Logo, quando apresenta “surto” na escola, é fácil entender o que está acontecendo. Nessa idade, é preciso dormir de 7 a 8 horas por dia, realizar exercícios, mesmo que sejam uma caminhada ou uma corrida, pois isso aumenta a dopamina, e adotar uma dieta balanceada, reduzindo o consumo de açúcar e de alimentos ultraprocessados. Melhorar exige mudanças. A desregulação emocional é o centro do transtorno, gerando reações intensas e falhas. Quando é adulto, é preciso orientação e se amar para melhorar; quando é criança, é preciso orientação e ser amado.

6º RELATO pela professora regente logo após todas essas considerações:

“O estudante saiu da sala sem autorização durante a aula compartilhada. Continua sem fazer as atividades propostas, sem respeitar os combinados e, agora, apresenta-se agressivo; situação que encaminho para ciência da gestão”.

PUNIÇÃO OU PRÊMIO? O 7º RELATO

“Após várias conversas com o estudante e, depois de muitas reclamações de funcionários e professores de outras salas, e ainda com base nos relatos da professora regente, novamente o recebemos sob protestos das senhoras da cozinha, que alegavam um comportamento inadequado do aluno no horário das refeições. Ele foi orientado sobre as regras de convivência, o respeito ao próximo e a postura no ambiente escolar. O estudante alega que não quer mais estudar nessa escola e que gostaria de ir para outra unidade municipal. Nós o orientamos a conversar com sua família. Nós ainda o orientamos a não importunar os colegas durante as aulas, a nunca sair da sala ou andar pelos corredores sem a autorização de um funcionário e a ter respeito por todas as pessoas que encontrar nesse ambiente. Foi ainda dada ciência de que a continuidade de sua participação nos projetos do contraturno está vinculada ao bom comportamento em sala de aula e no período de estudo.

Devido à recorrência do seu comportamento, está sendo suspenso por 2 dias e deverá retornar acompanhado de um responsável. Nesta data estamos convocando os responsáveis pelo aluno a comparecer à escola para tratarmos desses relatos. O aluno concordou e se comprometeu a melhorar o

comportamento daqui para frente. Comunicamos à família, por meio de uma cópia desta missiva, por whatsapp e por Telegrama com AR”.

Com todo o respeito devido ao corpo gestor da unidade educacional à época desse fato, não sei se concordo com essa suspensão. Um aluno de 9 anos, do 4º ano do fundamental, que não quer frequentar a escola, não sente prazer em realizar as atividades e age com desdém em relação a todas as orientações, receberá essa medida como punição? Em que esses 2 dias irão melhorar sua conduta e fazê-lo refletir sobre suas atitudes? Eu me lembro de um caso, em que 2 adolescentes receberam convite para um trabalho na “biqueira” do bairro rendendo, além de dinheiro, uma elevação no conceito do “Líder”. O trabalho seria em 2 dias consecutivos no horário de aula. Eis que um deles arquitetou: “Se fizermos tal e tal coisa, o diretor nos suspenderá por 2 dias, exatamente os dias que precisamos”. Nesse caso, a suspensão foi provocada e ocorreu como previsto. Recordemos Shakespeare, quando diz que há mais coisas entre o céu e a terra que a nossa vã filosofia pode explicar. Nem sempre o afastamento do estudante é uma boa medida. Há uma história em que um funcionário, muito bom no que fazia, após um acontecimento triste em sua família, passou a se afastar do convívio com os colegas. Não participava mais de happy-hour, nem ia às festas em que todos eram convidados; durante o trabalho ficava quieto, entrando e saindo da empresa em silêncio total; demonstrava depressão que, aumentava cada vez mais. Certa noite fria, preocupado com o funcionário, o gerente foi visitá-lo e o encontrou na sala, com a luz apagada, diante da lareira que crepitava, aquecendo todo o interior do cômodo. O líder o cumprimentou, sentou-se ao lado do funcionário e nada disse. Depois de um tempo em silêncio, pegou o atizador e puxou um dos carvões que crepitavam no fogo, largando-o na ponta da lareira, fora da brasa. O pedaço de madeira, que se apresentava avermelhado por conta da temperatura, foi aos poucos esfriando e perdendo a coloração de fogo, voltando a ser apenas um pedaço de madeira queimado. O líder pegou novamente o carvão e o colocou no fogo com os outros, imediatamente voltando a ficar vermelho e a esquentar. O líder então se levantou e disse que já iria embora. Ao levá-lo à porta, o funcionário agradeceu sua visita e disse: “Entendi o que quis dizer. Amanhã volto ao trabalho”. Uma andorinha só não faz verão. Um educando fora da escola, sem apoio algum, não aprende. Um dos objetivos da escola é a socialização. Há professores que entram, lecionam e saem sem se comprometerem com os colegas, sem estabelecer vínculos com outras disciplinas e acreditando que estão fazendo a sua parte. É importante o comprometimento com o destino final da obra. No nosso caso, o aprendizado.

A REVELAÇÃO DA FAMÍLIA

A família não queria mudar o menino de escola. Quando concordou em transferi-lo, mudou de ideia na Diretoria de Ensino dizendo que foi coagida. A escola fica perto da casa; a criança pode ir e voltar sozinha. Para a mãe, a gestão não gosta da criança e fica “arrumando encrenca”. Com relação aos remédios, ela os deixa em uma prateleira e diz ao filho como tomá-los, mas não verifica se ele os tomou de fato. Um dia, o aluno confidenciou que raramente toma “aquela pílula” e por vezes, alguém da

casa dá os 2 remédios pela manhã, quando se lembra de tomá-los. O menor vai ao psicólogo sozinho, pois não há quem o acompanhe. Não se sabe o que faz nem o que come em casa. Quando alguém chega à noite, já está dormindo (às vezes no sofá, diante da televisão), andando pela rua a esmo, jogando no celular ou ainda sem fazer nada, com os pensamentos perdidos. Quantas horas dorme por noite? Com certeza menos de 5. O agravante é o desinteresse pelo aluno e seu futuro, não apenas como estudante, pois o TDAH não ocorre apenas na escola, mas em toda a vida dele. O “querer mudar de escola” deve-se a desencontros entre escola e família, pois há uma cobrança da escola para a transformação do seu comportamento e uma indefinição da família em relação ao assunto. O estudante se sentia invadido e pressionado, uma vez que a medicação era tomada ora sim, ora não; o sono não fora higienizado; as sessões com o psicólogo (30 minutos) passavam rápido, sem tempo para assimilar qualquer coisa. Houve dias em que faltava e não havia cobrança, parecia não haver importância. Às vezes, nos sentimos assim, como se fôssemos um número entre tantos outros, sem importância, sem relevância. O aluno não tinha atenção em casa, mas tinha cobrança na escola. A falta de atenção em casa era compensada pela ausência da “encheção de saco” ([SIC]), mas na escola nada podia fazer. Por isso, sua relutância em realizar as atividades e seu desejo inefável de trocar de escola.

O 8º RELATO

“O estudante chegou à unidade escolar, apresentando-se bastante agitado e nervoso, demonstrando grande resistência em entrar na sala de aula. Foi necessário o acompanhamento da gestão para isso. O estudante demonstra insatisfação, alegando que quer mudar de escola, mas sua mãe não atende à sua solicitação e grita com ele. No decorrer do período, manteve comportamento inquieto. Foram realizadas intervenções e negociações com o objetivo de favorecer sua participação nas atividades propostas. O aluno iniciou algumas lições e não as concluiu. Durante a aula, apresentou dificuldades em manter o foco, levantando-se com frequência e chutando bolinhas de papel no ambiente da sala. Mesmo após orientações e redirecionamentos, persistiu na recusa de realizar as atividades. Sugere-se o diálogo com a família para o alinhamento de estratégias que auxiliem na autorregulação emocional e no engajamento escolar do estudante.

A educação é um conjunto no qual cada um faz a sua parte. Quando a família não ajuda, o foco muda e tentamos salvar o possível diretamente com o aluno. É preciso redefinir expectativas, aceitar limites, entender que a escola não consegue mudar a estrutura familiar. Devemos fazer da sala de aula o seu porto seguro. É preciso celebrar pequenas vitórias; um caderno organizado é um grande avanço. Traçar estratégias diretas com o aluno inclui o ensino da autonomia, mostre como estudar sozinho, sem precisar de ajuda; aproveite a rotina da sala para garantir a execução das tarefas de casa e, assim, criar um vínculo afetivo com o professor. Mostre recursos acessíveis, com imagens e textos, caso a internet falhe em casa. É preciso simplificar e ajustar a comunicação com a família, sem impor julgamentos, deixando recados curtos e diretos, de preferência por escrito, sempre com foco positivo: primeiro elogiando e depois cobrando. Explique como e de que forma podem ajudar. Não esqueça de registrar e

documentar tudo; assinale as ausências, as tarefas não feitas, os recados não respondidos. Acione a gestão e repasse os casos graves à supervisão. Envolve a rede de apoio, afinal, todos são responsáveis pelo estudante. Tire a culpa dos seus ombros e cobre o trabalho em conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização de uma empresa é bastante complexa. A visão estratégica varia conforme o cargo e o prazo. Diretores, gerentes e equipes operacionais têm focos bem distintos: uns no longo prazo (3 a 5 anos adiante), outros na execução tática (1 a 2 anos), e há aqueles que priorizam a eficiência diária (ou semanal). A escola é uma empresa onde o CEO é o diretor, o Controller é a APM, os coordenadores operacionais são os assistentes, o diretor de infraestrutura digital, é o professor orientador de educação digital (POED); diretor de TI, focando nos processos internos — podemos comparar com o sistema pedagógico sob a orientação da coordenadora pedagógica e ainda o diretor de RH que é o secretário da escola. Os professores respondem pela ação junto aos alunos, controlando a frequência e o aprendizado, garantindo os prazos e a qualidade. Na Prefeitura da Cidade de São Paulo, os cargos de direção e coordenação são de acesso, isto é, um professor da rede acessa os cargos por meio de concurso interno. Isso garante que o comando está a cargo de quem já tenha passado pela experiência de sala de aula. Portanto, posso pedir a um diretor que pense como um professor, mas não posso pedir a um professor que pense como um diretor, pois ele não passou por essa experiência, desconhece todo o processo. O professor observa a indisciplina, as atividades não realizadas, a aula bagunçada, mas não sabe o que acontece além disso; apenas registra e encaminha à gestão. Quando se dá conta de que tudo permanece como antes, o primeiro pensamento é que não adianta reclamar, nada muda. o diretor não o apoia, porém, desconhece o caminho até que algo mude.

A lei determina que a criança e o adolescente dos 4 aos 17 anos estejam matriculados em uma escola, pública ou privada, sob pena de responsabilidade criminal por abandono intelectual (Art. 246 do Código Penal). Pais (ou tutores legais) responderão, sob pena de detenção de 15 dias a 1 mês ou multa. Em casos extremos, podem perder a guarda da criança. Entretanto, o foco inicial é a conscientização e regularização da situação da criança na escola. Quando os responsáveis matriculam uma criança em uma escola pública, sua responsabilidade está cumprida. A criança possui o vínculo escolar e não é possível retirá-lo. Não existe expulsão da escola. Pode-se conversar com a família, explicar a situação, esgotar todas as possibilidades e solicitar a transferência para outra unidade, mas não pode obrigá-la a aceitar. No caso de a família pretender deixar a criança onde está, o máximo que se pode fazer é solicitar à Diretoria Regional que intermedie a petição. Porém, só há mudança se houver a transferência ou permuta com outra unidade. O sistema sempre aloca o mais próximo possível da residência e o vínculo está constituído e só será alterado mediante acordo entre ambas as partes. Nesse caso que estudamos, caberia à escola comprovar, por meio de relatos escritos, a justificativa do seu pedido. O gestor só pode intervir na situação quando o professor esgotar todas as suas possibilidades, e isso só pode ser

comprovado por meio de registros manuscritos e no sistema de gestão pedagógica – o chamado SGP. O problema é que muitos docentes não atualizam as informações diárias no sistema, protelando esse encargo para o final do bimestre. Quantos lembrarão o que ocorreu com os alunos? Conseguirão comprovar as vezes em que tentaram corrigir o erro na sala de aula? Que métodos, em que situações e quais ferramentas utilizaram? Toda ação encaminhada deve ser comprovada e é preciso informar o que já foi feito.

A indisciplina é um grito de socorro de alguém que não sabe qual rumo tomar na vida. Se, em vez de atenção, dermos cobranças, a indisciplina cresce e fica fora de controle. Todos nós precisamos ler e compreender a motivação de Anne Sullivan e incorporá-la ao nosso cotidiano, pois só assim alcançaremos a satisfação que almejamos na linda carreira que escolhemos: transmitir conhecimento. Esse relato mostra que, apenas observar não resolve o problema. É preciso amar o problema e procurar resolvê-lo sem passar adiante a solução que, muitas vezes, depende de nós. Lembre-se de que *"As melhores e mais belas coisas do mundo não podem ser vistas nem tocadas — devem ser sentidas com o coração."* (Helen Keller).

REFERÊNCIAS

<https://jovinianobarreto.com.br/blog/> – último acesso em 10/01/2026

<https://dralorenaneuropediatra.com.br/2024/08/12/o-consumo-de-acucar-piora-os-sintomas-de-tdah/> – último acesso em 12/02/2026

<https://www.arcoeducacao.com.br/meu-arco-blog/> – último acesso em 12/02/2026

<https://www.instagram.com/reel/DGmPHCJP7aQ/> – último acesso em 14/02/2026

<https://www.youtube.com/watch?v=qej97mTfZBM&t=29s> – último acesso 22/02/2026

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/> – último acesso em 25/02/2026

<https://www.jnj.com/innovativemedicine/us/company/janssen-pharmaceuticals-inc> – último acesso em 21/03/2026

<https://portal.afya.com.br/psiquiatria/abordagem-multimodal-no-tratamento-do-tdah> – último acesso em 23/03/2026

<https://www.colegioeducar.org/exemplo-e-tudo/> – último acesso em 01/04/2026

<https://www.youtube.com/watch?v=Ka9VT8nkcpU> – último acesso em 02/04/2026

<https://www.instagram.com/reel/DSGU0aLEU8I/> – último acesso em 16/04/2026

<https://www.youtube.com/watch?v=j6PtnBJmi04&t=49> – último acesso 16/04/2026

<https://www.psicologathaisbarbi.com/tratamentos-tdah/naturais/> – último acesso 18/04/2026

<https://clinicatrianon.com/como-conviver-com-alguem-tdah/> – último acesso em 22/04/2026

<https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/08/20/por-que-tantos-adultos-estao-tomando-remedio-para-tratar-tdah.ghtml> The Conversation – último acesso 02/05/2026

https://www.youtube.com/watch?v=XfAp8_706OU&t=6s – último acesso 13/05/2026

<https://youtu.be/4Xc7Q3RlXM4> – HIAE – último acesso em 18/05/2026

<https://www.youtube.com/watch?v=owIVnisaIZI> – último acesso em 20/05/2026

<https://tdah.org.br/> As Bras do Déficit de Atenção – último acesso em 12/06/2026

<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/tdah-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade/> Dr. Drauzio Varella. – último acesso em 12/06/2026

<https://porvir.org> – último acesso em 25/06/2026

<https://cellerafarma.com.br> – último acesso em 02/07/2026

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/naapa/> – último acesso em 07/07/2026

<https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/865626624> (sobre a manifestação da ministra Carmem Lúcia na ADPF 548) – último acesso em 07/07/2026

https://prefeitura.sp.gov.br/web/assistencia_social/w/rede_socioassistencial/3200 – último acesso em 08/07/2026

Para ler e assistir:

Anne Sullivan:

Livro: Story of My Life – Helen Adams Keller; Editora Grapevine; 17/10/2018

Filme: O Milagre de Anne Sullivan – Dir. Arthur Penn/ Rot. W.Gibson e H.Keller; 1962 – 1:46 h

Código de Hamurabi:

PDF: <https://boletimjuridico.ufms.br/files/2021/09/Codigo-de-Hamurabi.pdf>

Filme: Hammurabi: O Rei que Julgava com Sangue | Documentário Completo – <https://www.youtube.com/watch?v=FmQr2cOj7B0>

Carl Gustav Jung:

Livro: Memórias, sonhos, reflexões – Autobiografia; Ed. Nova Fronteira; 30/09/2021

Filme: Um Método Perigoso – Dir. D.Cronenberg; Rot. C.Hampton; 30/03/2012; 1:39h

Reinaldo Polito:

Perfil: <https://www.linkedin.com/in/reinaldo-polito-b7559a31/>

Podcast: Reinaldo Polito - História, Trajetória e Comunicação
<https://www.youtube.com/watch?v=SoyYxP5UT6U>

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MAISA STIVANELLI DE MORAES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada Campos Salles (1997); Especialista em Administração Escolar pela Faculdade Integrada Campos Salles (1997); Professora de Ensino Fundamental II – na EMEF Badra.

RESUMO

O presente artigo aborda os desafios da inclusão escolar na Educação Infantil, destacando a importância das práticas pedagógicas inclusivas para a promoção do desenvolvimento integral da criança. O estudo teve como objetivo analisar os principais desafios relacionados à efetivação da inclusão no ambiente escolar, enfatizando o papel da adaptação pedagógica, da socialização, da organização dos espaços educativos e da atuação docente na construção de uma educação equitativa e acolhedora. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a educação inclusiva, como Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Romeu Kazumi Sassaki e Rosana Glat, além de documentos legais e normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar ultrapassa a garantia do acesso à escola, exigindo práticas pedagógicas flexíveis, ambientes acessíveis, formação continuada dos professores e ações colaborativas entre escola, família e equipe multiprofissional. Conclui-se que a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva depende do compromisso coletivo com o respeito à diversidade, assegurando a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças em ambientes educativos democráticos, humanizados e socialmente inclusivos.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Socialização; Professor; Inclusão.

ABSTRACT

This article addresses the challenges of school inclusion in Early Childhood Education, highlighting the importance of inclusive pedagogical practices for fostering the child's holistic development. The study aimed to analyze the main challenges associated with implementing inclusion in the school environment, emphasizing the role of pedagogical adaptation, socialization, the organization of educational spaces, and the teacher's role in building an equitable and welcoming educational setting. The research is bibliographic in nature, grounded in the work of authors who discuss inclusive education—such as Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Romeu Kazumi Sassaki, and Rosana Glat—as well as legal and normative documents, including the Brazilian Inclusion Law, the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education, and the National Common Curricular Base. The results demonstrate that school inclusion goes beyond merely guaranteeing access to school; it requires flexible pedagogical practices, accessible environments, continuous teacher training, and collaborative efforts among the school, families, and multidisciplinary teams. The study concludes that creating a truly inclusive Early Childhood Education system depends on a collective commitment to respecting diversity, thereby ensuring the participation, learning, and development of all children within democratic, humanized, and socially inclusive educational environments.

Keywords: Education; Early Childhood; Socialization; Teacher; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais da educação contemporânea, fundamentando-se no reconhecimento de que todas as crianças têm direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares que respeitem suas singularidades e promovam o desenvolvimento integral. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, esse compromisso assume papel ainda mais significativo, pois é nesse período que a criança inicia suas experiências de convivência coletiva, desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais e constrói os primeiros vínculos com o ambiente escolar. Nesse contexto, a inclusão escolar deixa de representar apenas o atendimento às crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas e passa a constituir um princípio pedagógico voltado à valorização da diversidade, ao respeito às diferenças e à garantia de oportunidades educacionais equitativas para todos.

Nas últimas décadas, importantes avanços legislativos e pedagógicos fortaleceram a consolidação da educação inclusiva no Brasil, estabelecendo diretrizes voltadas à construção de sistemas educacionais mais acessíveis e democráticos. Entretanto, a efetivação dessas políticas ainda representa um desafio para muitas instituições de ensino, especialmente na Educação Infantil, onde fatores como formação docente, adaptação dos espaços escolares, flexibilização das práticas pedagógicas, disponibilidade de recursos e participação das famílias influenciam diretamente a qualidade do processo inclusivo. Assim, embora o acesso à escola tenha sido significativamente ampliado, a construção de ambientes capazes de assegurar a participação e a aprendizagem de todas as crianças permanece como uma das principais demandas da educação contemporânea.

Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios para a efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil e de que maneira as práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças? A investigação dessa problemática justifica-se pela necessidade de ampliar as reflexões acerca da inclusão como princípio educativo, compreendendo que o acesso à escola, por si só, não garante uma educação de qualidade. Torna-se indispensável analisar como o planejamento pedagógico, a organização dos espaços, a formação dos professores e as relações estabelecidas no ambiente escolar podem favorecer a construção de práticas verdadeiramente inclusivas, capazes de atender às diferentes necessidades presentes nas instituições de Educação Infantil.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo geral analisar os desafios da inclusão escolar na Educação Infantil, enfatizando a importância das práticas pedagógicas inclusivas, da adaptação pedagógica, da socialização e da atuação docente para a construção de um ambiente educacional acolhedor e equitativo. Como objetivos específicos, busca-se compreender os princípios da educação inclusiva na Educação Infantil, identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas, analisar a importância da adaptação pedagógica para atender às necessidades educacionais das crianças, discutir o papel da socialização no desenvolvimento infantil e refletir sobre a formação docente como elemento essencial para a efetivação da inclusão escolar.

Para alcançar esses objetivos, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a educação inclusiva, com ênfase em estudos publicados nos últimos anos e em referenciais teóricos consolidados na área da Educação. O estudo fundamenta-se em autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Romeu Kazumi Sassaki, além de legislações e documentos normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Base Nacional Comum Curricular. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar a compreensão sobre a importância da inclusão escolar na Educação Infantil, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e a promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças.

INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A inclusão escolar constitui um dos princípios fundamentais da educação contemporânea, fundamentando-se no reconhecimento do direito de todas as crianças à educação de qualidade, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais. Diferentemente de concepções anteriores, que compreendiam a deficiência como um fator limitador da participação escolar, a perspectiva inclusiva busca eliminar barreiras que dificultam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, promovendo ambientes educativos capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula. Dessa forma, a inclusão ultrapassa a simples matrícula da

criança na escola regular, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2015).

Historicamente, a educação das pessoas com deficiência passou por profundas transformações. Durante muitos anos predominou o modelo de exclusão, no qual essas pessoas permaneciam afastadas do sistema educacional e da convivência social. Posteriormente, surgiu o modelo da integração escolar, que possibilitou o ingresso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, desde que fossem capazes de adaptar-se às condições já existentes. Embora esse modelo tenha representado importante avanço em relação à exclusão, ainda atribuía ao estudante a responsabilidade pela adaptação ao ambiente escolar. A partir das discussões internacionais sobre direitos humanos e educação para todos, consolidou-se o paradigma da educação inclusiva, que transfere à escola a responsabilidade de reorganizar seus espaços, práticas e metodologias para garantir o atendimento às necessidades de todos os alunos, respeitando suas singularidades e potencialidades (SASSAKI, 1997; UNESCO, 1994; MANTOAN, 2015).

No contexto brasileiro, a inclusão escolar passou a receber maior respaldo jurídico a partir da Constituição Federal de 1988, que assegurou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou a oferta da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino, estabelecendo princípios voltados à igualdade de oportunidades educacionais. Nos anos seguintes, importantes documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), fortaleceram a compreensão de que a inclusão deve ser entendida como princípio estruturante da educação brasileira, orientando práticas pedagógicas que assegurem acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes (DO BRASIL, 1988; BRASIL, 2008; BRASIL 2015; BRASIL, 2017).

A Educação Infantil ocupa papel estratégico nesse processo, por representar o primeiro espaço de convivência coletiva da criança fora do ambiente familiar. É nessa etapa que se iniciam experiências relacionadas à construção da identidade, ao respeito às diferenças, ao desenvolvimento da autonomia e à formação das primeiras relações sociais. Nesse sentido, a inclusão escolar assume importância ainda maior, pois possibilita que crianças com e sem deficiência convivam em um ambiente pautado pelo respeito à diversidade, favorecendo aprendizagens mútuas e o desenvolvimento de atitudes de cooperação, empatia e pertencimento. Pesquisas recentes evidenciam que experiências inclusivas iniciadas na primeira infância contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de todas as crianças, além de favorecerem a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2017; PLETSCH, 2021).

Sob essa perspectiva, compreender a inclusão escolar implica reconhecer que o processo educativo deve considerar as diferenças como parte constitutiva da aprendizagem e não como

obstáculos ao desenvolvimento. A diversidade presente na Educação Infantil amplia as possibilidades de interação, fortalece a construção coletiva do conhecimento e favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e humanizadas. Assim, a educação inclusiva deixa de ser compreendida apenas como política pública destinada às crianças com deficiência e passa a representar um compromisso ético e pedagógico com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, consolidando uma escola que respeita as singularidades e promove oportunidades equitativas de desenvolvimento (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2017; PLETSCH, 2021).

A trajetória histórica da inclusão escolar evidencia uma transformação significativa na forma como a sociedade compreende a deficiência, a diversidade e o direito à educação. Durante séculos, crianças com deficiência foram privadas do convívio social e do acesso à escolarização, permanecendo invisibilizadas em razão de concepções que associavam suas limitações à incapacidade de aprender. Esse cenário começou a ser modificado a partir da segunda metade do século XX, quando movimentos sociais, organizações internacionais e pesquisadores passaram a defender uma educação fundamentada nos princípios da igualdade de direitos e da valorização das diferenças. A partir desse movimento, a inclusão deixou de ser compreendida apenas como uma questão assistencial e passou a integrar o campo dos direitos humanos, reconhecendo que todas as crianças possuem potencial para aprender quando lhes são oferecidas oportunidades, recursos e mediações adequadas (UNESCO, 1994; MANTOAN, 2015).

A importância desse percurso histórico reside no fato de que ele demonstra que a inclusão escolar não representa uma prática isolada ou uma metodologia específica, mas uma mudança de paradigma educacional. Enquanto os modelos anteriores buscavam adaptar a criança ao funcionamento da escola, a perspectiva inclusiva propõe a reorganização do próprio sistema educacional para acolher a diversidade como característica inerente ao ambiente escolar. Essa mudança amplia a compreensão do processo educativo, reconhecendo que cada criança possui tempos, ritmos, interesses e formas distintas de aprender. Dessa forma, a diversidade deixa de ser percebida como um desafio exclusivamente relacionado à deficiência e passa a ser entendida como elemento enriquecedor das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no contexto escolar (SASSAKI, 1997; PLETSCH, 2021).

Outro aspecto relevante da evolução histórica da inclusão refere-se à construção de uma cultura escolar baseada na equidade. A consolidação das políticas inclusivas permitiu que a escola assumisse papel mais ativo na promoção da participação de todos os estudantes, reduzindo barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que historicamente limitavam o acesso à educação. Nesse contexto, a inclusão deixa de estar restrita ao atendimento especializado e passa a envolver toda a comunidade escolar, exigindo planejamento coletivo, formação continuada, trabalho interdisciplinar e compromisso institucional com a aprendizagem de cada criança. Pesquisas recentes demonstram que escolas que incorporam esses princípios apresentam ambientes mais colaborativos, fortalecem a convivência entre os estudantes e promovem melhores condições para o desenvolvimento acadêmico e

social de todos, independentemente de suas características individuais (BRASIL, 2015; PLETSCH, 2021; DOS ANJOS, 2026).

Compreender a importância histórica da inclusão também significa reconhecer que os avanços conquistados ao longo das últimas décadas resultam de um processo contínuo de transformação social, legislativa e pedagógica. As políticas públicas e os documentos normativos estabeleceram bases fundamentais para a garantia do direito à educação inclusiva, porém sua efetivação depende da construção cotidiana de práticas escolares comprometidas com o respeito às diferenças e com a promoção da participação de todos. Assim, a história da inclusão demonstra que a educação inclusiva não representa apenas um conjunto de normas legais, mas um compromisso permanente com a construção de uma escola democrática, acessível e humanizada, capaz de oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças desde os primeiros anos da Educação Infantil (BRASIL, 2017; MANTOAN, 2015; UNESCO, 2020).

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período decisivo para o desenvolvimento integral da criança. Além de favorecer a construção das primeiras aprendizagens sistematizadas, esse nível de ensino possibilita o estabelecimento das relações sociais, o desenvolvimento da autonomia e a formação da identidade. Nesse contexto, a inclusão escolar adquire papel estratégico, uma vez que as experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida influenciam significativamente a forma como a criança compreende as diferenças, estabelece vínculos afetivos e participa da vida em sociedade. Dessa maneira, promover uma educação inclusiva desde a infância significa construir ambientes educativos pautados no respeito à diversidade, na igualdade de oportunidades e na valorização das potencialidades de cada criança (BRASIL, 2017; MANTOAN, 2015).

Ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, a Educação Infantil amplia sua função para além do cuidado e da preparação para as etapas posteriores da escolarização. A proposta pedagógica passa a considerar que o desenvolvimento ocorre por meio das interações, das brincadeiras e das experiências compartilhadas entre crianças e adultos, respeitando diferentes ritmos, capacidades e formas de aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita à presença física da criança com deficiência na sala de aula, mas envolve a criação de condições que garantam sua participação efetiva em todas as atividades, promovendo o sentimento de pertencimento ao grupo e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Estudos recentes demonstram que ambientes inclusivos favorecem aprendizagens mais significativas para todas as crianças, fortalecendo competências relacionadas à cooperação, empatia e resolução de conflitos desde a primeira infância (BRASIL, 2017; UNESCO, 2020; PLETSCH, 2021).

As interações estabelecidas na Educação Infantil constituem um dos principais instrumentos para a efetivação da inclusão escolar. Durante as atividades cotidianas, as crianças aprendem a compartilhar experiências, comunicar ideias, negociar regras e reconhecer as diferenças como parte natural da convivência humana. Essa convivência contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito,

solidariedade e colaboração, reduzindo comportamentos discriminatórios e favorecendo a construção de uma cultura escolar mais democrática. Sob essa perspectiva, a inclusão beneficia não apenas as crianças que apresentam deficiência ou necessidades educacionais específicas, mas todo o grupo, ao ampliar as oportunidades de convivência com a diversidade e desenvolver competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade (VYGOTSKY, 1991; MANTOAN, 2015; DE OLIVEIRA et al., 2024).

Outro aspecto indispensável para a construção de uma Educação Infantil inclusiva refere-se à parceria entre escola, família e equipe multiprofissional. A participação da família possibilita um conhecimento mais amplo sobre as características, necessidades e potencialidades da criança, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas ao seu desenvolvimento. Paralelamente, o diálogo entre professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais especialistas fortalece o planejamento coletivo e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica. Estudos contemporâneos demonstram que essa atuação colaborativa favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico da criança, mas também sua autoestima, autonomia e participação nas atividades escolares, consolidando a Educação Infantil como um espaço de acolhimento, aprendizagem e construção da cidadania (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2015; PLETSCH, 2021).

O espaço educativo na Educação Infantil desempenha papel determinante na efetivação da inclusão, uma vez que influencia diretamente as possibilidades de interação, exploração e aprendizagem das crianças. Sob a perspectiva inclusiva, o ambiente escolar deixa de ser concebido apenas como um local físico destinado ao ensino e passa a constituir um espaço pedagógico planejado para favorecer a participação de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo experiências diversificadas. A organização dos ambientes deve considerar aspectos relacionados à acessibilidade, à segurança, à autonomia e à funcionalidade, possibilitando que cada criança participe das atividades de forma ativa e independente. Assim, a construção de espaços inclusivos representa uma condição indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com o desenvolvimento integral da infância (BRASIL, 2017; DARÚ, 2025).

A concepção contemporânea de ambiente educativo também contempla a diversidade de experiências proporcionadas às crianças. Salas organizadas em diferentes cantos de aprendizagem, espaços destinados às brincadeiras simbólicas, áreas de leitura, exploração sensorial, atividades artísticas e experiências ao ar livre favorecem o desenvolvimento de múltiplas competências e ampliam as possibilidades de participação de todas as crianças. Essa organização permite que cada estudante encontre diferentes formas de interagir com os conteúdos, com os colegas e com os materiais pedagógicos, respeitando seus interesses, potencialidades e necessidades específicas. Pesquisas recentes indicam que ambientes diversificados estimulam a curiosidade, fortalecem a autonomia e

favorecem processos de aprendizagem mais significativos, sobretudo quando o planejamento considera diferentes formas de participação e expressão (HORN, 2009; BRASIL, 2017; UNESCO, 2020).

Outro aspecto fundamental refere-se à eliminação das barreiras presentes no ambiente escolar. A inclusão não depende exclusivamente da existência de rampas, corrimãos ou mobiliário adaptado, embora esses recursos sejam indispensáveis. Barreiras comunicacionais, metodológicas e atitudinais também interferem diretamente na participação das crianças e precisam ser consideradas no planejamento institucional. A utilização de recursos visuais, materiais concretos, tecnologias assistivas, sistemas alternativos de comunicação e estratégias de mediação amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece a participação efetiva de todas as crianças nas atividades propostas. Dessa maneira, o espaço inclusivo caracteriza-se não apenas por sua estrutura física acessível, mas pela capacidade de oferecer diferentes caminhos para que cada criança aprenda, participe e desenvolva suas potencialidades (BRASIL, 2015; PLETSCHE, 2021; DARÚ, 2025).

A efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil depende, sobretudo, da construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como característica inerente ao processo educativo. Nesse contexto, o planejamento pedagógico deve considerar que cada criança apresenta diferentes formas de aprender, comunicar-se, interagir e construir conhecimentos. Dessa maneira, as estratégias de ensino deixam de ser padronizadas para contemplar abordagens flexíveis, capazes de atender às necessidades individuais sem comprometer a participação coletiva. As práticas inclusivas não consistem na elaboração de atividades distintas para determinados alunos, mas na organização de propostas que possibilitem múltiplas formas de acesso ao conhecimento, favorecendo a aprendizagem de todo o grupo (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2017).

O planejamento inclusivo caracteriza-se pela antecipação das necessidades educacionais dos estudantes, permitindo que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados por diferentes caminhos. Para isso, torna-se necessário selecionar metodologias diversificadas, recursos didáticos acessíveis e estratégias de mediação que favoreçam a participação ativa das crianças nas experiências propostas. A flexibilização das atividades, a utilização de materiais concretos, recursos visuais, jogos, tecnologias assistivas, histórias, músicas e atividades sensoriais constituem alternativas que ampliam as possibilidades de aprendizagem e respeitam os diferentes ritmos de desenvolvimento infantil. Estudos recentes demonstram que propostas pedagógicas diversificadas favorecem maior engajamento das crianças, fortalecem a autonomia e reduzem barreiras que tradicionalmente dificultam a participação de estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas (DARÚ et al., 2025).

Entre as abordagens que vêm ganhando destaque na literatura científica destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), concebido como um conjunto de princípios voltados à construção de ambientes educacionais mais acessíveis desde o planejamento inicial. Diferentemente das adaptações realizadas apenas após a identificação de uma necessidade específica, o DUA propõe que o currículo seja elaborado considerando, desde sua concepção, a diversidade presente nas salas de

aula. Essa abordagem recomenda a oferta de múltiplas formas de apresentação das informações, diferentes possibilidades de participação e variadas maneiras de expressão da aprendizagem, ampliando o acesso ao conhecimento e reduzindo barreiras pedagógicas. Na Educação Infantil, esses princípios favorecem experiências mais inclusivas ao permitir que cada criança explore os conteúdos de acordo com suas potencialidades e formas particulares de interação com o ambiente (BRASIL, 2017; DARÚ, 2025).

Outro aspecto indispensável refere-se à mediação pedagógica realizada pelo professor durante as atividades cotidianas. A atuação docente exige constante observação do desenvolvimento infantil, identificação das potencialidades individuais e reorganização das estratégias de ensino sempre que necessário. O professor inclusivo atua como facilitador das interações, incentivando a cooperação entre as crianças, promovendo situações de aprendizagem colaborativa e estimulando o respeito às diferenças. Essa mediação possibilita que todas as crianças participem das atividades propostas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e favorecendo o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais. Pesquisas contemporâneas indicam que a qualidade da mediação pedagógica constitui um dos fatores mais relevantes para o sucesso das práticas inclusivas na Educação Infantil (VYGOTSKY, 1991; ANFLOR; SANTAIANA, 2020; DE OLIVEIRA et al., 2024).

As práticas pedagógicas inclusivas também pressupõem processos contínuos de avaliação, entendidos como instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança e orientar a reorganização das intervenções educativas. Na perspectiva inclusiva, a avaliação deixa de assumir caráter classificatório e passa a constituir um processo diagnóstico, formativo e contínuo, voltado à identificação dos avanços, das potencialidades e das necessidades de cada estudante. Esse acompanhamento possibilita ao professor revisar metodologias, ajustar objetivos e ampliar as oportunidades de aprendizagem, respeitando os diferentes tempos de desenvolvimento. Assim, a avaliação torna-se elemento essencial para garantir que a inclusão escolar ultrapasse o campo legal e se concretize na prática pedagógica cotidiana, promovendo uma Educação Infantil comprometida com a equidade, a participação e o desenvolvimento integral de todas as crianças (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2017; DARÚ et al., 2025).

A atuação do professor constitui um dos principais fatores para a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil, uma vez que é esse profissional quem organiza o planejamento pedagógico, promove as interações e acompanha o desenvolvimento das crianças no cotidiano escolar. Em uma perspectiva inclusiva, o docente deixa de desempenhar exclusivamente a função de transmissor de conhecimentos e passa a atuar como mediador das aprendizagens, criando condições para que todas as crianças participem ativamente das experiências educativas. Essa atuação exige sensibilidade para reconhecer as singularidades dos estudantes, compreender seus diferentes modos de aprender e desenvolver estratégias capazes de favorecer a participação, a autonomia e a construção do conhecimento em um ambiente acolhedor e respeitoso (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2017).

A mediação pedagógica realizada pelo professor torna-se especialmente relevante na Educação Infantil, etapa em que as aprendizagens ocorrem predominantemente por meio das interações, das brincadeiras e das experiências compartilhadas. Ao organizar situações de aprendizagem que valorizem a cooperação, o diálogo e a participação coletiva, o docente contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas de todas as crianças. Nesse processo, cabe ao professor observar continuamente as potencialidades e necessidades individuais, ajustando metodologias, recursos e formas de intervenção sempre que necessário. Essa postura favorece a construção de um ambiente em que as diferenças são compreendidas como oportunidades de aprendizagem coletiva e não como obstáculos ao processo educativo (VYGOTSKY, 1991; KISHIMOTO, 2011; DE OLIVEIRA et al., 2024).

Outro aspecto fundamental refere-se à formação docente, considerada um dos maiores desafios para a consolidação da educação inclusiva. Embora a legislação brasileira estabeleça princípios voltados à garantia do direito à educação para todos, muitos professores ainda relatam dificuldades relacionadas à ausência de formação específica, ao desconhecimento de estratégias inclusivas e à insegurança diante da diversidade presente nas salas de aula. Nesse contexto, a formação inicial representa apenas o ponto de partida para a atuação profissional, tornando-se indispensável a oferta de processos contínuos de formação continuada que possibilitem a atualização dos conhecimentos pedagógicos, o estudo das políticas públicas de inclusão e o compartilhamento de experiências entre os profissionais da educação. Pesquisas recentes demonstram que professores que participam de programas permanentes de formação apresentam maior segurança para planejar atividades inclusivas e desenvolver práticas pedagógicas mais acessíveis e colaborativas (ANFLOR; SANTAIANA, 2020; DARÚ et al., 2025).

A atuação docente também está diretamente relacionada à construção de uma cultura escolar inclusiva, baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana. O professor exerce importante influência na forma como as crianças compreendem a convivência com o outro, sendo responsável por incentivar atitudes de empatia, solidariedade, cooperação e respeito mútuo desde os primeiros anos de escolarização. As práticas cotidianas, a linguagem utilizada, a organização dos grupos, a escolha dos materiais didáticos e a mediação dos conflitos constituem elementos que contribuem para a formação de uma cultura de inclusão. Dessa forma, o trabalho docente ultrapassa os limites da aprendizagem de conteúdos curriculares, assumindo também uma função social na formação de cidadãos capazes de reconhecer e respeitar as diferenças presentes na sociedade (FREIRE, 1996; MANTOAN, 2015; BRASIL, 2017).

Além das práticas desenvolvidas em sala de aula, o professor desempenha papel essencial na articulação entre escola, família e equipe multiprofissional. O diálogo constante com os familiares possibilita conhecer aspectos importantes da rotina, das potencialidades e das necessidades da criança, contribuindo para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes. Da mesma forma, a interação com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos, fonoaudiólogos,

terapeutas ocupacionais e demais especialistas favorece a construção de intervenções integradas, ampliando as possibilidades de desenvolvimento infantil. Estudos contemporâneos evidenciam que essa atuação colaborativa fortalece o processo de inclusão, melhora a qualidade das práticas pedagógicas e contribui para a construção de uma escola mais democrática, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral de todas as crianças (BRASIL, 2015; UNESCO, 2020; PLETSCHE, 2021).

A socialização constitui um dos principais objetivos da Educação Infantil e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral da criança. É por meio das interações estabelecidas com outras crianças, professores e demais membros da comunidade escolar que são construídas habilidades relacionadas à comunicação, à cooperação, à autonomia e ao respeito às diferenças. Em um contexto inclusivo, essas experiências tornam-se ainda mais significativas, pois favorecem a convivência entre crianças com diferentes características, potencialidades e necessidades, contribuindo para a formação de valores como empatia, solidariedade e cidadania. Dessa forma, a inclusão beneficia não apenas as crianças público-alvo da Educação Especial, mas todo o grupo escolar, ao promover relações mais respeitadas e colaborativas (VYGOTSKY, 1991; BRASIL, 2017).

A convivência em ambientes inclusivos também favorece o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a aprendizagem ocorre de maneira compartilhada, por meio da troca de experiências, da resolução conjunta de desafios e das interações estabelecidas durante as atividades pedagógicas e as brincadeiras. Estudos recentes demonstram que crianças inseridas em contextos educacionais inclusivos desenvolvem maior capacidade de comunicação, cooperação, resolução de conflitos e compreensão das diferenças humanas, fortalecendo competências socioemocionais indispensáveis para sua formação pessoal e acadêmica. Nesse sentido, a diversidade presente na sala de aula amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar baseada na participação e no respeito mútuo (DE OLIVEIRA et al., 2024; DARÚ et al., 2025).

Assim, a socialização deve ser compreendida como um processo educativo intencional, que ultrapassa a convivência cotidiana e se consolida por meio de práticas pedagógicas inclusivas, planejadas e mediadas pelo professor. Ao promover ambientes acolhedores, oportunidades de interação e experiências colaborativas, a Educação Infantil contribui para que todas as crianças desenvolvam suas potencialidades de forma integrada, fortalecendo vínculos afetivos, construindo sua identidade e preparando-se para uma participação ativa e consciente na sociedade. Dessa maneira, a inclusão escolar reafirma seu compromisso com uma educação democrática, equitativa e centrada no desenvolvimento integral da criança (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que a inclusão escolar na Educação Infantil representa um processo amplo, que vai além da garantia de acesso à escola, envolvendo a construção de práticas pedagógicas capazes de assegurar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de

todas as crianças. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível responder ao problema proposto, evidenciando que a efetivação da inclusão depende da articulação entre políticas públicas, organização escolar, planejamento pedagógico, formação docente e valorização da diversidade como princípio fundamental da educação. Dessa forma, verificou-se que a inclusão constitui um compromisso coletivo, cuja concretização exige mudanças estruturais, metodológicas e atitudinais no cotidiano das instituições de ensino.

As discussões desenvolvidas ao longo do trabalho evidenciaram que a Educação Infantil ocupa posição estratégica na consolidação de uma cultura inclusiva, uma vez que é nessa etapa que as crianças iniciam a construção de suas relações sociais, desenvolvem valores de convivência e ampliam suas experiências de aprendizagem. Nesse contexto, práticas pedagógicas inclusivas, ambientes acessíveis e processos de mediação realizados pelo professor favorecem não apenas o desenvolvimento das crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas, mas promovem benefícios para todo o grupo escolar. As pesquisas analisadas demonstram que contextos educacionais inclusivos fortalecem competências cognitivas, sociais e emocionais, estimulando a cooperação, a empatia, a autonomia e o respeito às diferenças desde os primeiros anos da escolarização.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa refere-se ao papel do professor como agente fundamental na construção da inclusão escolar. A atuação docente, associada à formação continuada, ao planejamento intencional e ao trabalho colaborativo com as famílias e equipes multiprofissionais, mostra-se indispensável para a eliminação das barreiras que ainda dificultam a participação plena das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, a formação profissional permanente constitui elemento essencial para que os educadores desenvolvam competências técnicas, pedagógicas e humanas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula e promover experiências educativas verdadeiramente inclusivas.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo de construção coletiva, fundamentado no respeito às diferenças, na equidade e na garantia do direito à educação de qualidade para todos. Embora importantes avanços legais e pedagógicos tenham sido alcançados nas últimas décadas, permanecem desafios relacionados à formação docente, à adaptação dos espaços escolares, à disponibilização de recursos pedagógicos e à consolidação de práticas inclusivas no cotidiano das instituições de ensino. Dessa forma, torna-se imprescindível que gestores, professores, famílias e formuladores de políticas públicas atuem de maneira integrada para fortalecer uma educação cada vez mais democrática, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral de todas as crianças, reafirmando a inclusão não como uma exceção, mas como um princípio estruturante da Educação Infantil contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANFLOR, Patrícia Santos; DA SILVA SANTAIANA, Rochele. Base Nacional Comum Curricular: estratégias de governo dos infantes e das práticas pedagógicas docentes. *Textura – Revista de Educação e Letras*, Canoas, v. 22, n. 51, 2020.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular. Acesso em: 9 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

DARÚ, Ana Paula et al. Ludicidade na Educação Infantil: desafios e possibilidades. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 12, p. 5446-5459, 2025.

DOS ANJOS, Eduardo Nascimento et al. Inclusão escolar: uma análise das principais abordagens contemporâneas. *Revista Tópicos*, v. 4, n. 33, p. 1-25, 2026.

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

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

DE OLIVEIRA, Gislaine Rodrigues et al. Interações e brincadeiras na Educação Infantil: por que é importante interagir e brincar na escola? Revista da UNIFEBE, Brusque, v. 1, n. 30, 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 11-26, 2021.

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

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: Declaração de Salamanca. Acesso em: 7 jul. 2026.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: Global Education Monitoring Report 2020. Acesso em: 7 jul. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. 4. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GAMIFICAÇÃO MATEMÁTICA: DESVENDANDO DESAFIOS E TRANSFORMANDO APRENDIZADO

MATHEMATICAL GAMIFICATION: UNLOCKING CHALLENGES AND TRANSFORMING LEARNING



MARCOS GERALDO RIBEIRO DE SOUZA

Graduação em LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, QUÍMICA pela Faculdade OSWALDO CRUZ (2015); Especialista em QUÍMICA pela Faculdade CLARETIANO(2020); Professor de Ensino Fundamental I – PROFESSOR ORIENTADOR DE EDUCAÇÃO DIGITAL – na EMEF PROF GILMAR TACCOLA, Professor de Educação Básica

RESUMO

Uma inovação prática que pode ser transposta para a educação matemática é a implementação da gamificação. Ela não apenas adiciona gamificação ao processo de prática, mas também o torna interessante, entusiasmante e colaborativo. Ela consegue isso literalmente ao utilizar dados para animar conceitos matemáticos antigos, transformar o currículo abstrato em desafios de aprendizagem experiencial com ligações estreitas aos contextos cotidianos dos estudantes. Além de aumentar a dinamicidade da aprendizagem, a gamificação também é consistente com princípios neurocientíficos, porque estimula os sistemas de recompensa no nosso cérebro e cria uma relação mais favorável com a matemática, reduzindo barreiras emocionais. Dessa forma, o tema se torna mais simples, envolvente e relacionável. Isso também aprimora habilidades cognitivas e socioemocionais (pensamento crítico, tomada de decisão, colaboração), que são essenciais para um bom desempenho nos estudos no nível universitário e no mundo corporativo profissional. A gamificação também precisa ser projetada de modo que sirva para atender aos objetivos educacionais e aos tipos de aprendizes, a fim de alcançar uma implementação eficaz. Parte inferior do formulário.

Palavras-chave: Educação; Química; Tecnologia.

ABSTRACT

A practical innovation that can be applied to mathematics education is the implementation of gamification. It does not merely add game elements to the practice process; it makes that process interesting, exciting, and collaborative. It achieves this by using data to bring traditional mathematical concepts to life,

transforming an abstract curriculum into experiential learning challenges closely linked to students' everyday lives. Beyond making learning more dynamic, gamification aligns with neuroscientific principles by stimulating the brain's reward systems and fostering a more positive relationship with mathematics, thereby reducing emotional barriers. Consequently, the subject matter becomes simpler, more engaging, and more relatable. This approach also enhances cognitive and socio-emotional skills—such as critical thinking, decision-making, and collaboration—which are essential for academic success at the university level and for performance in the corporate world. To ensure effective implementation, gamification must be designed to meet specific educational objectives and cater to diverse learner profiles.

Keywords: Education; Chemistry; Technology.

INTRODUÇÃO

A matemática é uma ciência fascinante, mas nem por isso deixa de ser desafiadora e a medida que a humanidade evolui em seus processos a disciplina também evolui, essa disciplina é tão antiga quanto a existência humana, seus primeiros passos foram sendo dados tal qual como de um bebê que ao perceber que pode engatinhar ensaia os movimentos para caminhar.

Sua presença surge nos primórdios da pré-história a medida que o homem vai construindo sua noção de sociedade a matemática vai direcionando o seu saber para apresentar soluções a vida cotidiana, trazendo a luz do conhecimento, da ação lógica a escuridão do desenvolvimento da Civilização.

A matemática remonta civilizações antigas, como a Mesopotâmia, Egito, Grécia e Índia. A estrutura processual de contar, medir e realizar cálculos básicos surgiu da necessidade de resolver problemas cotidianos, como controlar o estoque, medir terras, impostos entre outros.

O homem cria a noção numérica, apropria-se dela e constrói a aritmética pequenos cálculos vão auxiliando o desenvolvimento das pequenas Polis e estruturando as formas primitivas de comércio no processo de trocas. Conforme essa evolução vai se ampliando a matemática vai desvendando novos mistérios nos processos da sociedade e trazendo soluções para as construções, para irrigação, o plantio entre outros transformando a estrutura dessas sociedades em instituições grandiosas e poderosas, a lógica, a racionalidade tornam-se marca presente nessa ação.

O homem passa por inúmeros períodos de evolução e a disciplina segue o mesmo curso, a partir dela surgem outras ciências que utilizam cálculos como Física, Química, mas é na Era da Revolução Industrial que a matemática desenvolve um salto gigantesco no seu desenvolvimento, ela traz o homem para era da Tecnologia deixa-se o processo artesanal e cria-se Manufatura, a era das máquinas e a matemática assume um dinâmica inebriante, com as descobertas de grandes nomes como Pitágoras, Euclides de Alexandria, Euler, Fermat, Descartes o impossível para matemática passa respectivamente ser apenas uma palavra. No século XXI a internet das coisas toma conta do mundo.

A internet das Coisas (Iot, Internet of Things) se trata de um conceito que se refere a interconexão de objetos cotidianos com a internet. E sua atuação estende-se aos processos educacionais, com o uso das metodologias Ativas a aplicabilidade da Gamificação como uma forma de apoio e melhoria da aprendizagem demonstra evolução em diversos campos, cognitivos, o raciocínio lógico, a socialização, a colaboração, ações fundamentais para consolidação do Saber.

A internet das Coisas torna tanto os processos como as ferramentas inteligentes, a medida que são utilizados vão se tornando mais eficazes ganhando autonomia e capacidade de encontrar soluções para os problemas que lhes sejam apresentados. O uso criativo da gamificação pode não apenas melhorar a compreensão dos estudantes, mas também proporcionar o desenvolvimento de habilidades como

pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, inovação, essenciais não apenas no domínio da matemática, mas em toda sua vida.

O desenvolvimento deste estudo visa apresentar o conceito de gamificação, como essa ação é aplicada nos processos educacionais, a contextualização baseia-se numa revisão literária sobre o tema a análise de sua eficácia estrutura-se na avaliação de estudos de caso vivenciados nas aulas com estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica.

A pesquisa realizada para este artigo visa contribuir para o enriquecimento do debate sobre metodologias inovadoras no ensino de matemática, em busca de uma educação mais estimulante e eficaz para os estudantes da Educação Básica.

GAMIFICAÇÃO UMA NOVA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO

A gamificação surge como uma caminho em que se pode utilizar de elementos que proporcionem a motivação permitindo que as pessoas ganhem uma experiência dinâmica, formativa e inovadora em atividades de contexto cotidiano. Embora o termo tenha se popularizado nos últimos anos, não se pode dizer que essa foi uma proposta nova, na verdade acredita-se que gamificação tenha se originado na década 80, quando algumas empresas trazem para o setor de negócios uma nova forma de desenvolver seus processos, adotando ações como criação de programas de fidelidade e recompensa para estimular seus consumidores a utilizarem seus produtos, interagindo com a marca.

A medida que esses processos vão apresentando resultados positivos e lucrativos, essa ação vai se ramificando para outras áreas como saúde, marketing, ambiente de trabalho e conseqüentemente até chegar na Educação. De acordo com Lovato(2018) a gamificação desperta no estudante o instinto da curiosidade, ele deixa a postura de agente receptor e passa a interagir e envolver-se em cada etapa do processo, ampliando seu conhecimento e agregando novos saberes, como a interação participativa entre os pares, a criatividade, a autonomia.

A gamificação é um processo dinâmico, inteligente e inovador, pois traz o contexto dos jogos voltados para o desenvolvimento da aprendizagem. Onde aplica-se elementos pertencentes a mecânica de jogos que na verdade não são relacionados aos jogos, como a educação, a saúde, negócios entre outros. O enfoque é permitir que essa ação tornem os processos mais engajadores, motivadores e inovadores, desenvolvendo e estimulando a participação e o interesse das pessoas. A gamificação utiliza técnicas como desafios, recompensas, rankings, feedbacks, entre outros. Estimulando o envolvimento e o desejo de realizar as metas.

Por se tratar de um processo que engloba interatividade, conexão entre os usuários em tempo real, faz com os estudantes tenham mais receptividade em aprender e praticar e a medida que vão interagindo vão agregando novas formas de desenvolver as estratégias e passar cada etapa dos jogos o uso das Metodologias Ativas se faz cada vez mais presente nos processos educacionais. Segundo Berbel (2011, p.28):

O potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem novos elementos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras.

A gamificação também é reconhecida por sua capacidade de proporcionar feedback imediato e contínuo aos estudantes. Através de recompensas instantâneas e feedback positivo, eles são incentivados a persistir em suas tarefas e a enfrentar desafios de maneira mais confiante. A inteligência emocional é um campo de grande crescimento e tem sido cada vez mais utilizada nos processos educacionais, quando os jovens são estimulados através dos jogos a lidar com situações de pressão, de estresse, diante da competitividade gerada nos jogos, ele com certeza será um adulto com maior equilíbrio emocional de acordo com Freire(1996, 146):

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação, como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos, as emoções, os desejos, devessem ser reprimidos, por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tão pouco jamais compreendi a prática educativa como experiência em que se faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

GAMIFICAÇÃO EM MATEMÁTICA

A pesquisa apontou que a gamificação não só aumenta o envolvimento dos estudantes, como também incentiva uma aprendizagem ativa e experiencial. Atividades relacionadas motivam até a aplicação prática dos conceitos matemáticos, exigindo que os estudantes estejam envolvidos em ações que Isso também possibilita a racionalização, o desenvolvimento do pensamento crítico e apoia habilidades e competências socioemocionais, como assumir responsabilidades, criatividade, colaboração e empatia. Essa leitura na ação pode ajudar a desafiar a passividade que pode acompanhar aulas expositivas mais tradicionais e fazer com que os estudantes se vejam como protagonistas em sua trajetória de aprendizagem.

Deve-se observar que a gamificação no ensino de matemática não é meramente tornar a aprendizagem mais agradável; é, na verdade, uma abordagem pedagógica baseada em teorias extensas e inovadoras que sustentam o uso da inteligência emocional como uma estratégia forte para que se alcance um desenvolvimento holístico.

A gamificação, por meio da combinação de jogos e conteúdos educacionais, oferece uma forma de transformar essa curva de aprendizagem, de modo que, enquanto aprendem, os estudantes possam absorver melhor a compreensão, bem como a assimilação e a aplicação de diversos conceitos matemáticos, auxiliando na socialização e na decomposição cognitiva, afetando suas habilidades e outros importantes desenvolvimentos cognitivos socioemocionais — permitindo que todo o período do ensino básico seja levado adiante, com equilíbrio e consolidação até a vida adulta.

O que é fundamental no mecanismo social da educação, relacionado às suas tarefas, é isto: preparar seres humanos para que possam ser habilitados a desempenhar o maior número possível de papéis na sociedade — profissional, cidadão, pessoal — de modo que então sejam capazes de contribuir para a qualidade de vida, maturidade e uma visão de mundo coroada por seu pertencimento (e pelo apreço a) conforme Goleman (2003, p. 194):

A alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para vida- isso significa o retorno de um papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional.

A arte de educar é uma pluralidade de processos e mecanismos que contém muitas habilidades, mas a mais essencial é compreender a si mesmo como uma ideiação do ser humano. O indivíduo não é um objeto como uma coisa não viva, mas um ser humano, e no estado de ser pessoa ele vive sua própria identidade, percepções e valores que são tanto seus quanto ao mesmo tempo de todos os demais. O professor media e orienta o Conhecimento (Masetto 2013, p. 145).

[...] quando se procura que os alunos descubram a importância da disciplina a ser aprendida, e se negociam o programa da disciplina[...] as regras e **combinações que vão orientar as atividades, as responsabilidades mútuas** e compartilhadas entre os participantes(alunos e professor).

A gamificação é uma estratégia de área, de modo que todos os modos de interação podem ser incluídos no ciclo de aprendizagem, sob um quadro comum de solidariedade, responsabilidade compartilhada e afetividade. Os estudantes aprendem, colaborando juntos e avançando pelas diferentes etapas dos jogos com os outros, que a sociedade é composta por inúmeros atores, cada um desempenhando uma parte.

GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA

O processo ensino aprendizagem é um campo altamente complexo, de muitas nuances, o estudante da atualidade não é mais um ser estático no qual se apresentam conceitos e estratégias ele pacificamente absorve de depois de modo memorativo apresenta em avaliações que tem contexto meramente acumulativo.

Os estudantes por conta do acesso a toda e qualquer tipo de informação, já não mais atuam num papel de mero expectador, muito pelo contrário a medida que o docente media o saber os estudantes tornam-se construtores ativos em sua aprendizagem e nesse ínterim a utilização das metodologias se apresenta como uma intervenção dinâmica e assertiva a medida que desperta no estudante a criatividade e o direciona a buscar seu conhecimento a construção do Saber assume um contexto estimulante, onde o leva a trabalhar seu pensamento crítico e corresponsável frente a seus pares.

A escola é uma instituição social cabe a ela o papel de direcionar o indivíduo na construção de sua identidade. A forma como a mente humana funciona, desenvolver suas diversas funções neurológicas sempre foi alvo de diversas pesquisas, mas nunca se questionou tanto essas funções como na atualidade. A neurociência é uma área que estuda como as emoções, e os processos educacionais direcionam a construção desse indivíduo.

O que leva um indivíduo a se sair bem no processo ensino aprendizagem e outro não, essa é uma questão ampla, mas inúmeros estudos ratificam que a aplicação de uma rotina estruturada, quantificada leva a um fortalecimento neurológico e bom quadro de resposta a aprendizagem.

A neurociência é uma área em que se desenvolve o estudo do sistema neurológico e como essas funções se desenvolvem e interagem entre si. Entre as diversas frentes a que foca os processos do ensino aprendizagem encontra-se a neurociência cognitiva, que estuda como o funcionamento cognitivo se processa no sistema nervoso, esse processo engloba a construção do pensamento, lembranças, o raciocínio a tomada de decisão, segundo Liberato e Silva(2015) essa é uma área cujo campo é altamente produtivo e seus avanços crescem de forma muito rápida, tornando-a uma frente revolucionária cujo os resultados são extremamente favoráveis.

E sua relação com gamificação é muito interessante já que a neurociência fala-se muito no estabelecimento de rotinas e processos condicionados a repetições contínuas, quando os estudantes participam de uma atividade pedagógica medida pela gamificação ao contrário do que ocorre quando o exercício matemático é aplicado de modo tradicional na gamificação o erro leva o estudante a tentar novamente, pois ele sabe que acertar representar avançar para um novo nível e muitas vezes eles repetem a jogada vezes sucessivas, aprendendo com o erro.

E nessa premissa Bastos e Alves (2013) são enfáticos em dizer que o sistema nervoso é um processo contínuo e adaptativo, ou seja, ele sofre influência do meio ao qual é submetido, as funções mentais, se processam conforme o indivíduo passa pelas diversas fases da vida. Sendo assim não se pode negar que a aplicação da gamificação como uma metodologia ativa é fundamental no processo ensino aprendizagem.

Estudos de caso têm demonstrado de maneira concreta e assertiva os impactos positivos da gamificação no processo de aprendizagem dos estudantes da educação básica, especificamente no ensino de matemática. Um estudo realizado por Rojas-Ortiz e colaboradores (2018) investigou a implementação de uma plataforma de aprendizado gamificada em uma turma de estudantes do ensino médio em um colégio urbano. A plataforma integrou elementos de jogos, como desafios, recompensas e competições, com atividades de matemática.

Os resultados revelaram que os estudantes que participaram da experiência gamificada mostraram um aumento significativo em seu desempenho em testes de matemática em comparação com aqueles que não participaram. Além disso, os alunos relataram um maior engajamento e motivação nas aulas de matemática, evidenciando a capacidade da gamificação em promover a participação ativa e a aprendizagem eficaz.

Um estudo tomando como referência o mencionado foi aplicado numa turma de 8º ano que atende estudantes das séries finais do Ensino Fundamental em uma unidade escolar que fica na cidade de Hortolândia em São Paulo. Dois professores que atuam ministrando aulas para essa turma avaliando os resultados obtidos pela turma nas avaliações externas buscou encontrar um caminho para que o processo ensino aprendizagem se tornasse mais atrativo e condizente para abertura de uma nova dinâmica no desenvolvimento do desempenho acadêmico dessa turma.

Então numa decisão conjuntos os dois docentes que pertencem a área de Exatas e ministram aulas de matemática na unidade escolar elaboraram um projeto que aplicava a gamificação como parte da prática da aprendizagem. Inicialmente os estudantes estavam meio reticentes quanto a jogos de matemática, mas a medida que as disputas iam sendo estabelecidas e as metas iam sendo atingidas. Segundo FAVA(2014, p.67):

É preciso, portanto, que os educadores desenvolvam metodologias que aproveitem essas capacidades para suprir e melhorar as habilidades escolares tão necessárias para o desenvolvimento da linguagem matemática e, conseqüentemente, para melhoria da aprendizagem.

Os estudantes se tornam mais engajados e, assim, acompanham melhor a contextualização dos temas, com todo tipo de gamificação, seja ela plugada ou não plugada. A educação tem como principal função garantir que os alunos sejam preparados para as dificuldades de perigo, fracasso e tensão (Filatro e Cavalcanti 2018, p.17), possibilitando um equilíbrio de autonomia na aprendizagem; o estudante está no centro e o professor faz a mediação.

Isso ficou evidente na avaliação externa seguinte da turma: uma melhoria de quase 4% no total da turma. Embora essa porcentagem fosse relativamente pequena no início, os professores conseguiram identificar que, se mantivessem a prática, em apenas algumas fases a mais ela se acumularia em uma quantidade bastante relevante. Moran (2013) afirma que, para obter ainda mais cooperação dos estudantes, é necessário estimular ações que levem à criatividade e mostrar como eles precisam desenvolver esse processo na aprendizagem.

O conhecimento é um processo constante e significativo, caze a Expressivo, coordenado e de construção sistêmica — apelidado por Cruzeiro (2016) —, em que, para ter acesso a ele, é necessário trabalhar na construção dessa ordem que rotinas de laboratórios tão organizadas e ações coletivas que estimulem o armazenamento e demandem sua revalidação. Assim, o conhecimento está destinado a aprender em seu próprio ambiente.

A gamificação é um método que coloca os alunos à prova. O feedback sobre o desempenho é direto, detalhando tanto as áreas que precisam de desenvolvimento quanto aquelas em que podem encontrar potencial de melhoria. Assim, esse tipo de feedback precisa ser oportuno para que os alunos possam aprimorar suas abordagens de resolução de problemas e avançar em seu aprendizado. A gamificação permite a incorporação orgânica desse feedback por meio de recompensas virtuais ou indicadores visuais de progresso.

DISCUSSÃO

Apesar da oportunidade inventiva que a gamificação traz para o ensino de matemática na educação básica, precisamos reconhecer a maior complexidade que isso cria. Um dos principais desafios está associado ao equilíbrio entre os objetivos da gamificação e os objetivos de atribuição de sentido (sensemaking). É importante que os elementos do jogo não ofusquem o conteúdo matemático relevante que deve ser aprendido.

Em conclusão, a gamificação na educação é uma fonte complexa de design e deve ser elaborada de modo a se adequar adequadamente à sua instrução e reforçar e destacar a rigidez acadêmica, e não substituí-la. FAVA (2014, p. 18) afirma “Em um mundo digital com a internet, no qual a imediatividade conduz a uma rede de informações”, portanto, saber o que você vai fazer e como isso será feito é um princípio norteador que rege a prática.

Jovens enfrentam uma multiplicidade de mudanças que vão desde aspectos fisiológicos e neurológicos até questões envolvendo emoção. No entanto, embora a gamificação traga benefícios, ela também apresenta desvantagens e deve ser aplicada de uma forma que considere os possíveis impactos emocionais que essas práticas poderiam ter sobre os estudantes. Acima de tudo, deve ensinar práticas cooperativas e respeitar e demonstrar empatia — habilidades-chave de convivência social. Goleman 2003, pp. 18):

Uma visão na natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria definição de Homo sapiens, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a própria ciência diz a cerca do lugar que as emoções ocupam em nossa vida. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto- e as vezes muito mais-quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional- do mede o QI- na vida humana. Para o bem para ou para o mal, quando as emoções que dominam, o intelecto pode nos conduzir lugar nenhum.

Outro desafio é a motivação intrínseca versus a motivação extrínseca. Quando a gamificação pode afastar os estudantes da possível aquisição de recompensas e competições, tudo nesse processo de ensino-aprendizagem deve levar a uma motivação intrínseca que funcione como um meio duradouro para que os estudantes possam amar a matemática. Como educador, considere formas de conectar elementos de jogos a resultados de aprendizagem significativos que inspirem os estudantes a se envolverem não apenas em busca das recompensas do jogo. Envolve-os por meio de um desejo intrínseco de aprender matemática e desenvolver sua compreensão na construção do próprio conhecimento à medida que avançam na disciplina (Ratan et al., 2018).

No entanto, o que não devemos, de forma alguma, deixar de mencionar é que a gamificação no ensino, neste dois a partir da matemática, não pode ser considerada como uma panaceia e que, na prática, ela é apenas um complemento. Ela não substitui a instrução direta e a prática frequente; em vez disso, aprimora as experiências de aprendizagem dos estudantes ao torná-las mais vivas, interativas e personalizadas. Uma análise criteriosa da integração da gamificação (considerando objetivos de aprendizagem, perfis dos estudantes e desafios específicos da disciplina) é fundamental para explorar todas as vantagens geradas por essa forma significativa e inovadora de ensinar matemática.

No contexto da educação básica, a gamificação apresenta-se como uma forma inovadora de apoiar a construção de aprendizagens que são comprovadamente mais eficazes e significativas. Vivemos uma realidade educacional conturbada no Brasil. Taxas elevadas de evasão, relatos de frustração por parte dos alunos e o déficit na proficiência em habilidades matemáticas básicas são alguns desses obstáculos enfrentados pela nossa educação. Corroborado por LOPES (2001, p. 21):

É muito mais eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde maternal a fase adulta. O jogo em si, possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta

o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar.

A gamificação surge como uma ferramenta para promover mudanças graduais e maiores na forma como ensinaríamos no curto, médio e longo prazo, alinhando expectativas e interesses dos estudantes. A gamificação pode ajudar a superar essas barreiras ao colocar conceitos matemáticos em desafios e situações atrativas para os aprendizes, facilitando a aprendizagem e a apropriação desse conhecimento, e na prática entre pares, na multiplicação do conhecimento por meio de um processo de corresponsabilidade. Há incontáveis benefícios para isso, mas os principais são:

Personalização: Compreender que os estudantes têm diferentes habilidades e motivações. A gamificação deve permitir flexibilidade para atender às necessidades dos alunos individualmente e deixá-los avançar no próprio ritmo; Você deve fazer sua própria pesquisa, mas inicialmente orientar os estudantes.

O equilíbrio entre Diversão e Aprendizagem: uma mistura de coisas divertidas com conteúdo acadêmico. Os jogos devem ser divertidos — mas não à custa da profundidade.

Feedback, sempre: Inserir feedback que venha sem interrupções para ajudar os estudantes a medir como está evoluindo a jornada deles. Isso pode envolver o uso de recompensas virtuais, comentários sobre o desempenho ou discussões em grupo;

Facilitando a Reflexão e a Metacognição: Incentivar os estudantes a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem. A gamificação também é uma oportunidade para fomentar habilidades metacognitivas, de modo que os estudantes possam se autorregular e monitorar sua própria aprendizagem;

Avaliação Autêntica: Conceber avaliações autênticas que avaliem um conhecimento aprofundado do movimento, e não apenas trabalho mecânico ou algorítmico. Nas palavras de Peixoto; Carvalho (2011, p. 02):

[...] a situação do ensino a ser considerada como uma atividade instrumentadora, na qual o recurso tecnológico interfere nas relações e intervenções didáticas. Assim a utilização desse recurso permite pensar as situações de atividade mediatizada e instrumentada, constituindo-se um dos meios da ação do professor no trabalho pedagógico.

Em suma, embora a gamificação no ensino de matemática apresente desafios, seu potencial de aprimorar a aprendizagem, a motivação e o envolvimento dos estudantes é multifacetado e inquestionável. Ao adotar, de forma apropriada e gradual, uma disposição híbrida; isso nos permite aproveitar os benefícios da gamificação e promover uma aprendizagem mais profunda e sustentável por meio da educação básica. Os resultados obtidos estão fadados a ser reconhecidos pelos estudantes como um legado frutífero na jornada de transformação da vida juvenil para a vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação aumenta muito o envolvimento dos estudantes. Uma abordagem centrada no aluno significa que os estudantes não são meras máquinas de memorização. A gamificação aumenta a motivação dos estudantes e incentiva a autoaprendizagem; ela cria uma base mais forte para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Além disso, percebo que a gamificação supera as barreiras emocionais que são causadas durante o ensino de matemática. Assim, ao adicionar elementos de jogos e histórias, a gamificação aproxima os conceitos matemáticos do alcance dos estudantes. A gamificação também fornece contexto para os conceitos matemáticos. Então, para ser honesto, é compreensível que o acesso à vida real torne a matemática menos assustadora. Juntando essa relação, a matemática passa a ser vista de uma forma mais bonita.

Ela é usada para desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, além de atuar em equipe, inclusive com os amigos. Nesses desafios, os estudantes usam seus conhecimentos matemáticos em contextos práticos do mundo real.

Mas é necessário encontrar equilíbrio, porque a gamificação do ensino de matemática deve servir como uma ferramenta para o ensino tradicional, e não como sua substituição.

A abordagem equilibrada é procurar os desafios e, ainda assim, se os jogos se encaixarem bem com os objetivos da aprendizagem. Quando implementada de forma clara e flexível, a gamificação dará um impulso significativo à educação e ajudará os estudantes a adquirir habilidades de matemática, sensoriais, emocionais e de pensamento. A tecnologia não vai a lugar nenhum; portanto, a tecnologia precisa mudar e permanecer focada dessa forma. O que funciona melhor nesse caminho é um sistema educacional que continue atento e disposto a preparar as chaves essenciais para abrir portas para o futuro.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Lijamar; ALVES, Marcelo. **As influências de Vygotsky e Lurria à neurociência contemporânea do processo de aprendizagem**. Práxis, v. 5, n. 10, p. 41-53, 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. 2011. Disponível em: <<http://www.proiac.uff.br>> acesso 17 de out.2025.

CRUZEIRO, Max. **Neurociências: Conhecimento**. Campinas: Lenderbook, 2016.

educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FILATRO, Andrea. CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas na**

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, D. **Como lidar com emoções destrutivas: para viver em paz com você e com os outros: diálogo com a contribuição do Dalai Lama**. Rio de Janeiro: Campus: Elsevier, 2003.

LIBERATO, Aline; SILVA, Ana Lúcia. **Processos do aprender: As contribuições da neurociência para a formação de professores da educação infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais do evento. Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 1102.

LOPES, M. G. **Utilização de jogo educativo como proposta para favorecer o ensino de ciências nas turmas do 8º ano da Escola Municipal Maria Caproni de Oliveira – Município de Carvalhópolis MG**. Disponível em: <<https://www.mch.ifsuldeminas.edu.br>> acesso 01 OUT. 2023.

LOVATO F,L. MICHELOTTI ,A e LORETO E,L,S. **Acta Scientiae** 20, 154 (2018).

MASETTO, Marcos T. **Mediação Pedagógica e Tecnologias De Informação e Comunicação**. São Paulo: LTDA. 2013.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

AS CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

THE CONTRIBUTIONS OF THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM TO THE LEARNING OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER



MARCELE NEVES BRAGA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Hermínio Ometto, em 2011; especialista em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Área do Conhecimento Educação Especial, pela UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"), em 2024; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Júlio de Oliveira e Professor de Educação Básica na EMEB José Augusto Moreira.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno para a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental I, no Território Pirituba/Jaraguá, da Prefeitura Municipal de São Paulo. O AEE é um serviço complementar à Educação Especial, que visa atender às necessidades educacionais específicas de cada estudante com deficiência ou transtorno, como o TEA, por meio de recursos ou estratégias específicas para eliminação ou diminuição das barreiras de aprendizagem. A pesquisa buscou identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do AEE, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem que têm sido eficazes na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes com TEA. Para a execução da pesquisa de campo em questão, um questionário com perguntas de resposta fechada foi empregado para realizar a coleta de dados quantitativos, sendo distribuído por meio do link do Google Forms. A escolha dos participantes foi feita de forma aleatória, considerando-se, no entanto, a inclusão de professores regentes da sala regular do Ensino Fundamental (Ciclo I), da Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá, que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas. As informações coletadas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, a fim de identificar os principais temas e padrões presentes nos dados. Espera-se que os resultados desta pesquisa

contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas no AEE, bem como para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para os estudantes com TEA.

Palavras-chave: Sala de Recurso Multifuncional; Aprendizagem; Atendimento Educacional Especializado; TEA; Atuação Docente.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the contributions of Specialized Educational Services (AEE)—provided outside regular school hours—to the learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of elementary school (Ensino Fundamental I) within the Pirituba/Jaraguá territory of the São Paulo Municipal Education Department. AEE is a service complementary to Special Education that aims to address the specific educational needs of students with disabilities or disorders, such as ASD, through specific resources or strategies designed to eliminate or reduce learning barriers. The study sought to identify the pedagogical practices employed by AEE teachers, as well as the teaching-learning strategies that have proven effective in fostering the cognitive, social, and emotional development of students with ASD. To conduct the fieldwork, a questionnaire with closed-ended questions was used to collect quantitative data, distributed via a Google Forms link. Participants were selected randomly, though the sample included regular classroom teachers from the Pirituba-Jaraguá Regional Education Directorate (Elementary School, Cycle I) who had students with ASD enrolled in their classes. The collected information was analyzed using content analysis to identify key themes and patterns within the data. The results of this research are expected to contribute to the improvement of pedagogical practices used in AEE and to the promotion of higher-quality, more inclusive education for students with ASD.

Keywords: Multifunctional Resource Room; Learning; Specialized Educational Services (AEE); ASD; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), tem sido implantada, nas redes públicas de ensino regular de todo país as Salas de Recursos Multifuncionais, um espaço físico dotado de materiais, mobiliário e recursos lúdicos, acessível para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Em 17 de novembro de 2011, o Decreto federal nº 7.611 (BRASIL, 2011), dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reafirmando a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, um espaço próprio e adequado para o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial, e, sem dúvida, tem sido uma importante ação política a abertura destas salas em todas as escolas públicas, não só do município de São Paulo, mas de todo o país. Contudo, como o objeto deste artigo é a Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo, mantereí o foco nesse município

O Atendimento Educacional Especializado desenvolvido em Sala de Recurso Multifuncional, estimula competências e aquisições, enriquecendo o trabalho com atividades complementares e suplementares, contribuindo para favorecer a aprendizagem dos estudantes que daquele espaço fazem parte. A meta do professor do AEE é transformar a vida acadêmica do estudante público-alvo da educação especial na melhor experiência possível que ele terá dentro de uma Unidade Educacional, de forma a garantir a

sua socialização, aprendizagem e sua interação com os seus pares e com as demais pessoas que estão à sua volta.

De acordo com o material Orientações para o Atendimento de Estudantes: Transtorno do Espectro Autista disponibilizado para os docentes da Prefeitura de São Paulo, diversas investigações têm assinalado um aumento significativo no contingente de crianças afetadas pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao longo dos anos recentes. Em virtude desse panorama, torna-se crucial viabilizar um sistema educacional convencional capaz de garantir não apenas o acesso e a permanência desses estudantes nas instalações escolares, mas também aprimorar a qualidade dos processos educativos e facilitar o pleno desenvolvimento de suas aptidões cognitivas. Em consonância com esses preceitos, a Educação Especial no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo encontra fundamentação na concepção de Educação Inclusiva. Essa abordagem é norteada por princípios direcionadores, incluindo a Equidade, que propugna pela igualdade de oportunidades; a Inclusão, que busca a integração de todos os alunos; e a Educação Integral, que almeja a promoção holística do desenvolvimento educacional. (SÃO PAULO, 2021) Em decorrência da realidade da Rede e em consonância com a Política Paulistana de Educação Especial (SÃO PAULO 2016a, 2016b), faz-se necessário um conjunto de ações que possibilite o efetivo atendimento aos estudantes com TEA tendo em vista os aspectos relacionados ao direito à aprendizagem e ao acesso ao currículo. Visando esse contexto, a Sala de Recurso Multifuncional e os outros tipos de AEE, nas Unidades Escolares significam um pilar para a aprendizagem e o pleno desenvolvimento desses estudantes. Tendo em vista a crescente demanda de estudantes com TEA nas Unidades Educacionais da rede pública de ensino da Prefeitura de São Paulo e a falta de capacitação para os docentes da sala regular atuar com esse estudante, o objetivo de nosso estudo foi o de identificar o papel da Sala de Recurso Multifuncional para a aprendizagem dos estudantes com TEA no ensino fundamental I.

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PAPEL DO PROFESSOR DA SALA REGULAR JUNTO AOS ESTUDANTES COM TEA

A Portaria SME Nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016b) –, que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016a), aponta que o AEE realizado na Sala de Recurso Multifuncional oferece apoio e estratégias pedagógicas para os estudantes com TEA no Ensino Fundamental I, no território Pirituba/Jaraguá da prefeitura de São Paulo, a fim de promover sua aprendizagem e inclusão escolar. Algumas contribuições podem ser identificadas como o : atendimento individualizado, os recursos pedagógicos e a formação de profissionais. O Atendimento individualizado possibilita o respeito às diferenças e necessidades específicas, o que pode favorecer um aprendizado significativo; os recursos pedagógicos específicos para o TEA, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, jogos pedagógicos, entre outros recursos que dinamizam o ensino e promovem a interação social e, a formação dos profissionais, considerando-se que a equipe da SRM é composta por professores e outros profissionais para trabalhar com esses estudantes o que contribui para a qualidade do trabalho desenvolvido.

Segundo Barbosa et al. (2013, p.9), “o papel do professor é deliberativo, já que o mesmo recebe e designa o contato primário com a criança”. Assim sendo, ele torna-se encarregado por um dos principais meios na efetivação concreta do processo de inclusão, destacando a responsabilidade docente em estabelecer possibilidades quanto ao desenvolvimento interligado à metodologia ideal e adequada às singularidades de cada estudante

O QUE VENHA A SER O TEA

Segunda a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o TEA engloba uma série de condições caracterizadas por variações no comportamento social, na comunicação e na linguagem, assim como pela manifestação de interesses e atividades restritas e repetitivas, peculiares a cada indivíduo. Este transtorno tem início na infância e tende a perdurar ao longo da adolescência e da idade adulta, sendo comumente identificado nos primeiros cinco anos de vida. Indivíduos com TEA podem apresentar comorbidades adicionais, tais como epilepsia, depressão, ansiedade e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O espectro de funcionamento intelectual nesse grupo é altamente variável, abrangendo desde severos comprometimentos até níveis mais elevados.

Aspectos adicionais merecem destaque no que concerne a esta condição:

- Os transtornos do espectro autista emergem na infância e mantêm sua presença na adolescência e na vida adulta.
- A independência pode ser alcançada por algumas pessoas com TEA, enquanto outras apresentam incapacidades significativas, demandando cuidado e suporte contínuos.
- Intervenções psicossociais fundamentadas em evidências, como intervenções comportamentais e programas de capacitação dos pais, revelam-se capazes de atenuar as dificuldades na comunicação e no comportamento social, impactando positivamente o bem-estar e a qualidade de vida tanto dos indivíduos com TEA quanto de seus cuidadores.
- As intervenções destinadas a pessoas com TEA necessitam ser complementadas por medidas mais amplas, que promovam ambientes físicos, sociais e atitudinais acessíveis, inclusivos e solidários.
- Em escala global, pessoas com TEA frequentemente enfrentam estigmatização, discriminação e violações de seus direitos humanos. A oferta inadequada de serviços e apoio a essa população é um fenômeno prevalente em âmbito mundial.

AS CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA OS ESTUDANTES COM TEA

O professor ou professora que está apto a desenvolver o trabalho do AEE contribui significativamente no incentivo à autonomia, o AEE na Sala de Recurso Multifuncional, que pela legislação paulistana está referido como AEE no contraturno tem como objetivo oferecer a possibilidade de adaptações curriculares individualizadas, considerando as necessidades específicas de cada aluno com TEA. Permitindo a criação de estratégias pedagógicas personalizadas, considerando os pontos fortes e os desafios do estudante, promovendo uma abordagem educacional mais eficaz e adequada às suas características.

Além dos pontos apresentados anteriormente, o AEE desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social. Por meio da implementação de estratégias que visam facilitar a interação e a comunicação, o AEE contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes com TEA,

auxiliando-os a estabelecer relações interpessoais mais satisfatórias e a participar ativamente da vida escolar.

Outro aspecto relevante das contribuições do AEE reside na capacitação dos profissionais da educação para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com TEA. Através de capacitações e formações especializadas, o AEE promove uma compreensão mais profunda do TEA e das estratégias pedagógicas que podem ser empregadas para melhor atender a essa população.

Precisamos ressaltar que as contribuições do AEE não somente beneficiam os estudantes com TEA, mas também enriquecem o ambiente escolar como um todo, ao fomentar práticas inclusivas e sensibilizar a comunidade educacional sobre a importância da diversidade e do respeito às diferenças.

Em síntese, o Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes com TEA. Suas abordagens personalizadas, foco na inclusão e capacitação dos profissionais contribuem para criar ambientes educacionais mais acolhedores e eficazes, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Uma vez identificado o objeto de estudo, procederemos à delimitação do caminho investigativo a ser seguido neste estudo.

PERCURSO INVESTIGATIVO

UNIVERSO DA PESQUISA

O presente estudo foi conduzido com diversos professores do ensino fundamental I que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, situada na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá.

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 11 professores do ensino fundamental I que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, situada na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá.

Para a execução da pesquisa de campo em questão, um questionário com perguntas de resposta fechada foi empregado para realizar a coleta de dados quantitativos, sendo distribuído por meio do link do Google Forms. A escolha dos participantes foi feita de forma aleatória, considerando-se, no entanto, a inclusão de professores regentes da sala regular do Ensino Fundamental (Ciclo I), da Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá, que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas.

O link do formulário foi distribuído por aplicativos de mensagens, destinados à grupos escolares. De todos os formulários enviados, 11 professores responderam ao questionário.

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, foi realizada a organização dos dados para direcionar a análise, a qual se baseou nas respostas dos professores, apresentando os resultados de forma descritiva. Os resultados foram tratados de forma qualitativa e quantitativa, analisando as respostas dos formulários preenchidos e organizando-as de forma a entender e analisar como os professores das salas regulares atuam com os estudantes com TEA e qual a contribuição, de acordo com a percepção deles, da sala de recurso multifuncional para a aprendizagem desse estudante, visando promover a aprendizagem e participação desses estudantes no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos os resultados dos formulários enviados aos professores do ensino fundamental I que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, situada na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá. Como citado anteriormente, responderam a esta pesquisa 11 professores e professoras. Todos graduados em pedagogia, porém alguns com pós-graduação, 01 mestre em educação, 01 doutorado em educação e 01 graduado em história.

Em relação a idade, 05 professores responderam que possuem mais de 50 anos e estão atuando na rede municipal de São Paulo entre 1 e 5 anos, 03 professores afirmaram que possuem entre 41 e 50 anos, 02 professores disseram ter entre 31 e 40 anos e somente 01 professor alegou ter entre 20 e 30 anos.

Quanto a rede de ensino, 07 professores atuam somente nesta rede e em apenas um período, os demais professores alegaram trabalhar tanto na rede de ensino municipal como estadual.

Em relação ao número de alunos matriculados em sala de aula, todos os professores disseram ter entre 22 e 33 estudantes em suas turmas.

A integração educacional de estudantes autistas é um tema que emergiu em discussões com maior ênfase nas últimas décadas do século XX, configurando-se como uma questão relativamente recente. Previamente a este período, prevalecia a concepção predominante de que crianças com deficiências intelectuais ou comportamentais deveriam ser segregadas do sistema de ensino convencional, sendo encaminhadas para instituições especializadas ou estabelecimentos voltados para atendimento específico.

A imperiosidade da inclusão adquire relevância primordial ao visar aprimorar as condições da instituição escolar. A meta é a formação de gerações capazes de abraçar plenamente a vida, emancipando-se de preconceitos e barreiras. Não se pode ceder a soluções acomodatórias, mesmo que o preço a ser pago seja elevado, pois tal custo jamais equivalerá à rescisão de uma trajetória escolar relegada à margem, a evasões desalentadoras ou à estigmatização infundada de crianças. (MANTOAN, 2006).

A necessidade de inclusão encontra ainda mais justificção ao evidenciar um motivo suplementar para a modernização da educação. Tal modernização demanda o aprimoramento das práticas docentes por parte dos educadores, bem como a revitalização das estruturas e condições das escolas, tanto públicas

quanto privadas. Essas instituições devem empenhar-se em uma contínua reestruturação a fim de se adequarem às exigências individuais de cada aluno (MANTOAN, 2006).

Essas informações vão de acordo com os dados encontrados nessa pesquisa, uma vez que podemos encontrar com facilidade professores que possuem alunos com TEA matriculados em sua turma. Todos os 11 professores possuem alunos com TEA em sua turma, ainda que somente 01 esteja em investigação. Dos 10 alunos com o diagnóstico de autismo, 08 alunos possuem laudo.

Os professores que responderam ao questionário possuem em suas salas de aula um ou dois estudantes com TEA e relataram que os comportamentos desses estudantes variam muito, pois cada um é um e de acordo com o envolvimento da família esses comportamentos mudam significativamente.

O TEA é caracterizado por uma amplitude de manifestações que podem variar tanto em termos de gravidade quanto de sintomatologia, o que implica que a influência do autismo é singular em cada indivíduo. O procedimento diagnóstico envolve a análise minuciosa do comportamento do sujeito, bem como a avaliação das competências de comunicação e interação social por parte deste. Os professores relatam que a maior dificuldade é a falta de atenção em sala de aula, a agitação e a não interação social, nos quais, 06 professores responderam que esses comportamentos citados, prejudicam os estudantes com TEA na aprendizagem dos conteúdos propostos para cada série. Todos os que responderam à pesquisa concordam que os estudantes com TEA possuem potencialidades e com muita capacidade de avançar na aprendizagem, mas deixam claro que isso só aconteceria com muito estímulo.

À luz das informações apresentadas, torna-se notória a ausência de um padrão linear no Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a manifestação dos sintomas relacionados a esta condição carece de uma abordagem uniforme. A identificação de um indivíduo portador de TEA demanda a consideração de que as características previamente aludidas são intrinsecamente interconectadas, e sua manifestação pode ser mais ou menos aparente, em consonância com o grau de gravidade do transtorno. Não obstante, é imperativo ressaltar que a emergência dos sintomas não se dá de forma homogênea em todos os indivíduos. É crucial reconhecer que, embora possam apresentar semelhanças, cada situação exibe traços distintos, reafirmando assim que nenhum indivíduo autista é idêntico a outro, insinuando a singularidade inerente a cada caso.

Assim, para compreender melhor a atuação deles relacionada aos estudantes com TEA perguntamos sobre a flexibilização da proposta curricular para atender as necessidades desses estudantes e encontramos o seguinte cenário

Em relação a flexibilização do currículo escolar, 07 professores responderam que conseguem realizar essas flexibilizações do currículo, 03 professores alegam tentar realizar a flexibilização e somente 01 professor respondeu que não consegue fazer as flexibilizações necessárias no currículo.

A flexibilização do currículo é um dos pontos significativos para a aprendizagem dos estudantes com TEA e isso se torna possível se o professor da sala regular, ao buscar garantir o direito à aprendizagem a todos os estudantes, possibilitar a realização das atividades de forma diferenciada para que aqueles com TEA possa acessar o currículo a partir de suas possibilidades. Os dados demonstram que um professor comenta não saber realizar tal flexibilização. Segundo Vasconcelos (2019), são diversas e persistentes as batalhas enfrentadas na busca pelo aprendizado, deixando frequentemente cicatrizes difíceis de reparar. Uma das principais marcas desse processo pode ser encontrada na autoestima: a vergonha se apossa dos indivíduos ao perceberem que aquilo que parece tão simples para seus colegas é uma dificuldade para eles. Até mesmo as tarefas aparentemente simples do cotidiano se transformam em agonias constantes, prejudicando as qualidades que possam ter. Então, para que possamos cuidar da autoestima desses estudantes, a flexibilização curricular pode ser um caminho, à medida que considera as necessidades específicas desses estudantes.

Ao serem perguntados sobre a questão do suporte para o exercício do ensino, nove professores responderam positivamente, apontando que encontram suporte na gestão escolar e pedagógica, dos professores do AEE e das formações continuadas que a DRE oferece.

Ao serem perguntados sobre a efetividade do processo de inclusão escolar em suas salas de aula, sete (64%) dos professores responderam que sim e quatro (36%) disseram que “talvez”. Esses dados demonstram, então, que nas salas de aula nas quais esses professores são os regentes, o que denominamos de *inclusão* parece estar acontecendo efetivamente, o que é muito positivo, pois a luta é realmente fazer com que as ideias inclusivistas não sejam somente um feito de leis e falácias, mas sim de práticas, ações e atitudes dignas de constantes aplausos.

Quando indagamos sobre a inclusão acontecer de forma efetiva dentro da sala de aula, somente os 07 professores que alegaram fazer a flexibilização do currículo para seus alunos com TEA acreditam que a inclusão está ocorrendo de forma efetiva.

Segundo as considerações de Rosseto (2005), a inclusão no contexto educacional é caracterizada como um programa de implementação a longo prazo. Este conceito não se resume à mera transferência de alunos de instituições de ensino especial para aquelas de ensino regular, nem à substituição de docentes especializados por professores do quadro regular. O programa de inclusão atua como um agente impulsionador da reestruturação do estabelecimento escolar. Nesse sentido, a escola demandará uma reorganização substancial. A efetivação da inclusão exige que a escola esteja suficientemente diversificada, de modo a otimizar as oportunidades de aprendizado para os estudantes que possuem necessidades educativas especiais.

É imprescindível que a instituição escolar disponha de recursos e tecnologias assistivas, os quais desempenham um papel crucial no apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos autistas. Tais recursos podem abranger materiais didáticos adaptados, bem como softwares voltados para a comunicação alternativa, entre outras ferramentas.

A necessidade de inclusão, em uma perspectiva primordial, advém da aspiração de aprimorar as condições intrínsecas à instituição escolar. O objetivo é cultivar gerações de indivíduos melhor preparados para enfrentar a vida de maneira plena, emancipada de preconceitos e barreiras. A evitação de soluções acomodatórias é vital, mesmo que o custo a ser pago seja elevado, pois esse custo jamais se equipará à reabilitação de uma experiência escolar marginalizada, à ocorrência de evasões ou à estigmatização infundada de crianças (MANTOAN, p. 30).

Desta maneira, perguntamos aos professores sobre a existência de SRM em suas unidades escolares e 07 (64%) dos professores responderam que sim e 04 (36%) apontaram que não, o que realmente pode ser um fato, uma vez que nem todas as escolas do município contam com tal serviço, inclusive está prevista a possibilidade das SRMs atenderem estudantes do entorno da escola, no caso da ausência desse serviço.

Outra questão formulada aos professores foi sobre como eles percebem a importância do estudante com TEA frequentar a SRM. Dos 11 participantes, sete responderam de forma descritiva à questão e suas respostas apontam para a busca de estratégias de apoio aos próprios professores, o acesso a materiais diversos, a melhoria da aprendizagem e o trabalho com o potencial dos estudantes. Transcrevemos algumas falas para ilustrar suas percepções:

Auxilia em buscar outras estratégias para apoiar os professores (professor 1)

Quando o acompanhamento é de fato efetivo é de suma importância, pois lá o estudante terá o auxílio e acesso a materiais diversos que na sala de aula não encontrará. (professor 2)

Acredito ser importante para auxiliar tanto o estudante quanto os professores. (professor 3)

A inclusão social e a quebra de barreiras que possivelmente não aconteceria caso não a frequentasse. (professor 4)

A sala de recursos da visibilidade ao estudante, pontua seus potenciais, dá suporte e auxilia adequações das atividades e estando no colaborativo movimenta os pares dos estudantes, professores e demais funcionários para que o trabalho seja realizado em equipe e todos estejam envolvidos. (professor 5).

A melhoria da aprendizagem por ter variedades de recursos. (professor 6).

Os professores, como podemos observar, responderam que há SRM, relatam que há sempre formação em sua unidade escolar com temas relacionados a inclusão, que há diálogo frequente com o professor ou professora do AEE e por fim relatam que suas unidades escolares fazem o possível para que os estudantes deficientes se sintam pertencentes aquele espaço e a todos os ambientes da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do estudo indicam as contribuições da SRM para a aprendizagem dos estudantes com TEA no Ensino Fundamental I, no Território Pirituba/Jaraguá, da Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo, a partir da participação de 11 professores.

Os resultados obtidos nos permitem dizer que o AEE possibilitou a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor para os estudantes com TEA, por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas específicas para as suas necessidades educacionais. Além disso, o AEE também pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas dos estudantes com TEA, contribuindo para a sua inclusão e participação mais efetiva no ambiente escolar.

Os professores do AEE desempenharam um papel fundamental na implementação dessas práticas pedagógicas, demonstrando uma grande dedicação e comprometimento com a promoção da aprendizagem dos estudantes com TEA.

Por fim, a partir dos dados da pesquisa podemos apontar para a necessidade de investimentos contínuos na formação e capacitação dos professores, uma vez que a questão da flexibilização curricular pode ainda não estar bem compreendida. Da mesma forma, podemos indicar a necessidade de ampliação do acesso a esse serviço para poder atender um número cada vez maior de estudantes com TEA no Ensino Fundamental I, no Território Pirituba/Jaraguá, da Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo. Essas medidas são fundamentais para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS

CONCHON, Dulcinéia Andujar; CAMPOS, Sônia Maria de; SOUZA, Mirian Bambine. **Autismo:** desafios no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. IX Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica - II Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. Disponível em <https://www.unicesumar.edu.br/mostra-2018/wp-content/uploads/sites/204/2018/11/dulcineia_andujar_conchon.pdf>. Acesso em 12 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em: 11 de jun. 2023.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 33, p. e37/ 1–23, 2020. DOI: 10.5902/1984686X36231. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36231>. Acesso em: 13 jul. 2023.

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

SANTOS, Ana Clara Lindolfo dos. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: um estudo sobre as percepções docentes e as práticas pedagógicas nos anos iniciais. 2022. Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/> Acesso em: 11 de jun. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações para atendimento de estudantes**: transtorno do espectro do autismo. – São Paulo: SME / COPED, 2021.

SÃO PAULO(SP). **Decreto Nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016 - Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016a.

SÃO PAULO. **Portaria nº 8.764** de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.”. 2016b.

SOUSA, Joyce *et al.* **EDUCAÇÃO E AUTISMO NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO: UM DESAFIO**. Revista Filosofia Capital-ISSN 1982-6613, v. 13, p. 36-55, 2018. Disponível em: www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/FC-1_1e30f28cdfc370ac399099f9ef3981b6 Acesso em 20 jun. 2023.

A INCLUSÃO ESCOLAR ESTÁ PREPARADA PARA TODOS? ENTRE O DIREITO GARANTIDO E A REALIDADE VIVIDA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

IS SCHOOL INCLUSION READY FOR EVERYONE? BETWEEN GUARANTEED RIGHTS AND THE REALITY EXPERIENCED IN BRAZILIAN SCHOOLS

MILENE MONTEIRO

Profissional da Educação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Especialista em Educação. Pós-graduada em Práticas da Educação Infantil. Área de atuação: Educação Infantil, Gestão Escolar e Educação Inclusiva.

RESUMO

A inclusão escolar é um direito e uma conquista importante da educação brasileira. O aumento do número de estudantes com deficiência e outras necessidades específicas na escola comum mostra uma mudança que não pode ser diminuída. Ainda assim, a matrícula não revela, sozinha, como cada estudante vive esse espaço. Este artigo discute o que acontece depois da entrada na escola: as possibilidades de participação, aprendizagem e pertencimento e as condições encontradas pelos profissionais para tornar esse direito possível no cotidiano. A reflexão foi construída a partir da leitura de autores que discutem educação, aprendizagem, inclusão e organização escolar, além de documentos legais relacionados ao tema. O texto não questiona o direito à inclusão. O que se coloca em discussão é a distância que ainda pode existir entre aquilo que está garantido nas normas e aquilo que algumas escolas conseguem oferecer. Formação, recursos, planejamento, apoio e organização do trabalho interferem diretamente nesse processo. Reconhecer essas dificuldades não significa aceitar a exclusão, mas evitar que a inclusão seja tratada apenas como presença física. O direito de estar na escola precisa vir acompanhado de condições para participar, aprender e fazer parte dela.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação inclusiva; Formação docente; Escola pública; Políticas públicas.

ABSTRACT

School inclusion is a right and a significant achievement of Brazilian education. The rising number of students with disabilities and other specific needs in mainstream schools reflects a shift that cannot be downplayed. However, enrollment alone does not reveal how each student experiences this environment. This article discusses what happens after school entry: the possibilities for participation, learning, and a

sense of belonging, as well as the conditions professionals encounter in making this right a reality in daily practice. This reflection is grounded in a review of authors discussing education, learning, inclusion, and school organization, alongside relevant legal documents. The text does not question the right to inclusion; rather, it examines the potential gap between what is mandated by regulations and what some schools are actually able to provide. Teacher training, resources, planning, support, and work organization directly influence this process. Acknowledging these challenges does not imply accepting exclusion; instead, it aims to prevent inclusion from being reduced to mere physical presence. The right to attend school must be accompanied by the conditions necessary to participate, learn, and truly belong.

Keywords: School inclusion; Inclusive education; Teacher training; Public school; Public policy.

INTRODUÇÃO

Falar sobre inclusão escolar parece, à primeira vista, falar sobre um direito já conquistado. A legislação brasileira avançou, as matrículas aumentaram e estudantes que durante muito tempo ficaram afastados da escola comum passaram a ocupar esse espaço. Isso precisa ser reconhecido. Mas existe uma pergunta que os números de acesso não conseguem responder: o que acontece depois que esse estudante entra na escola?

É no cotidiano que a inclusão deixa de ser apenas um princípio e passa a depender de decisões concretas. Cada estudante chega com sua história, sua maneira de aprender e suas necessidades. Ao mesmo tempo, a escola trabalha com turmas diversas, limites de tempo, recursos que nem sempre estão disponíveis e situações para as quais não existem respostas imediatas. É nesse encontro entre o direito e a realidade que aparecem muitos dos desafios discutidos neste artigo.

A questão não é se todos têm direito à educação. Esse direito é inegociável. O que se pretende discutir é se as condições oferecidas às escolas acompanham as responsabilidades que lhes são atribuídas. Garantir a entrada é indispensável, mas inclusão também envolve participação, aprendizagem, convivência e pertencimento.

Essa inquietação surgiu da necessidade de olhar para o tema sem diminuir as conquistas alcançadas e sem esconder aquilo que ainda precisa mudar. Há professores e equipes gestoras desenvolvendo trabalhos importantes, reorganizando propostas e procurando alternativas. Ainda assim, nem tudo depende do esforço individual de quem está dentro da escola. Quando faltam profissionais, recursos ou apoio, a dificuldade permanece e precisa ser enfrentada como parte da política educacional, não como falha pessoal de um professor.

A reflexão apresentada é de natureza qualitativa e bibliográfica. Foram consideradas contribuições de Freire (1996), Vygotsky (1998), Libâneo (2013), Mantoan (2015), Perrenoud (2000), Booth e Ainscow (2011), além da legislação e de documentos relacionados à educação inclusiva. O objetivo é discutir a distância entre acesso e inclusão efetiva, as condições de trabalho dos educadores, o risco de idealizar esse processo e alguns caminhos necessários para aproximar o direito garantido da experiência vivida pelos estudantes.

O texto está organizado em cinco partes. A primeira retoma a construção histórica e legal do direito à inclusão. A segunda discute por que matrícula e pertencimento não são sinônimos. A terceira aborda as expectativas colocadas sobre o professor e os limites das condições de trabalho. A quarta problematiza a romantização da inclusão. A quinta reúne caminhos possíveis para que a responsabilidade por esse direito seja, de fato, compartilhada.

QUANDO A INCLUSÃO DEIXOU DE SER UMA ESCOLHA E SE TORNOU UM DIREITO

Durante muito tempo, pessoas com deficiência tiveram pouco ou nenhum espaço na escola comum. A diferença era vista principalmente pelo que a pessoa não conseguia fazer, e muitos estudantes foram separados dos demais ou permaneceram fora do sistema educacional. A própria escola foi

organizada durante anos a partir de um padrão esperado de aprendizagem e comportamento. Quem não se ajustava a esse modelo encontrava poucas possibilidades de participação.

Essa história começou a mudar com o fortalecimento dos debates sobre direitos humanos. Aos poucos, a deficiência deixou de ser compreendida apenas como uma questão individual e as barreiras existentes no ambiente passaram a fazer parte da discussão. Uma escada, a ausência de comunicação acessível, uma atividade pensada de uma única maneira ou a falta de apoio também podem limitar a participação de uma pessoa. A pergunta deixou de ser somente sobre como o estudante deveria se adaptar e passou a incluir aquilo que a sociedade e a escola precisavam modificar.

A Declaração de Salamanca, publicada pela UNESCO em 1994, tornou-se uma referência importante nesse percurso ao defender a escolarização conjunta e a responsabilidade dos sistemas educacionais diante da diversidade. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, reafirmou o atendimento preferencial na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, fortaleceram esse caminho.

Essas conquistas mudaram a vida escolar de muitos estudantes. Sem elas, a exclusão do ensino comum provavelmente continuaria sendo tratada como algo natural. O problema está em imaginar que a existência da lei seja suficiente para transformar, por si só, a organização das escolas.

Mantoan (2015) chama atenção para a necessidade de rever práticas e estruturas construídas a partir da expectativa de homogeneidade. A inclusão, nessa perspectiva, não se encerra quando a vaga é garantida. Ela exige mudanças na maneira de ensinar, avaliar, organizar tempos e espaços e compreender as diferenças.

Na prática, as mudanças nem sempre acontecem no mesmo ritmo das normas. As matrículas aumentaram e novas responsabilidades chegaram às escolas, mas recursos, equipes e formas de apoio não avançaram de maneira igual em todas as redes. É nesse ponto que a distância entre o direito e sua realização começa a aparecer.

Libâneo (2013) destaca o acesso ao conhecimento como uma função central da escola. Essa ideia é especialmente importante quando se fala em inclusão. A instituição não existe apenas para receber estudantes, mas para criar condições de aprendizagem. Se alguém frequenta a escola diariamente e permanece distante das experiências educativas, o direito ainda não está sendo vivido em toda a sua extensão.

Vygotsky (1998), ao destacar a importância das relações sociais no desenvolvimento, também ajuda a compreender por que a presença física não basta. Aprende-se nas trocas, nas experiências compartilhadas e nas mediações que acontecem com outras pessoas. Por isso, a discussão atual precisa olhar não apenas para quem entrou na escola comum, mas para o que acontece depois da matrícula.

O avanço legal foi indispensável. O desafio agora é fazer com que ele encontre sustentação no cotidiano. Isso envolve pessoas, planejamento, recursos, formação e decisões públicas capazes de responder às necessidades que aparecem dentro das escolas.

INCLUIR NÃO É APENAS MATRICULAR: QUANDO A PRESENÇA NÃO SIGNIFICA PERTENCIMENTO

O aumento das matrículas de estudantes da Educação Especial nas classes comuns representa uma mudança importante em relação ao passado. Entretanto, os dados de acesso não mostram, sozinhos, como cada criança participa da vida escolar. É possível frequentar a escola todos os dias e, ainda assim, permanecer à margem de parte das experiências vividas pelo grupo.

Essa exclusão nem sempre aparece de forma evidente. Pode acontecer quando uma criança permanece constantemente afastada das atividades coletivas, quando recebe tarefas sem relação com aquilo que a turma está fazendo ou quando determinadas propostas são organizadas sem qualquer

possibilidade de sua participação. A presença está registrada, mas o pertencimento não se constrói apenas com frequência.

Fazer parte da escola envolve participar, criar vínculos, comunicar-se e encontrar oportunidades de aprender. Isso aparece nas pequenas situações da rotina: ser chamado para uma brincadeira, ter sua forma de expressão considerada, participar de uma conversa e perceber que também ocupa um lugar no grupo.

Mantoan (2015) questiona uma organização escolar baseada na expectativa de que todos aprendam de maneira semelhante. Em qualquer turma existem diferenças de ritmo, experiência e forma de demonstrar o que se sabe. A diversidade não começa com a presença de um estudante com deficiência; ela já faz parte de qualquer grupo humano.

Por isso, planejamento inclusivo não significa fazer a mesma coisa da mesma forma com todos. Uma proposta pode precisar de outros materiais, mais tempo, apoio visual, comunicação alternativa ou uma maneira diferente de registro. Adaptar não deveria significar simplesmente reduzir expectativas ou oferecer uma tarefa para ocupar o estudante. A adaptação faz sentido quando amplia a possibilidade de participação e aprendizagem.

As contribuições de Vygotsky (1998) reforçam a importância das experiências compartilhadas. Crianças aprendem observando, conversando, brincando, tentando e participando de situações com outras pessoas. Quando um estudante é afastado continuamente dessas experiências, perde também oportunidades importantes de desenvolvimento.

Isso não significa ignorar necessidades específicas. Há momentos em que um estudante precisará de um apoio diferente ou de uma proposta organizada de outra maneira. O problema aparece quando a diferença se transforma, de forma permanente, em isolamento.

Freire (1996) compreende o estudante como sujeito do processo educativo, e não como alguém que apenas recebe conteúdos. Essa perspectiva ajuda a pensar a inclusão para além da ocupação do mesmo espaço físico. O estudante precisa encontrar possibilidades reais de participação e de construção de conhecimento.

A escola comum, portanto, precisa ser um lugar onde a criança possa estar sem permanecer à margem. Não existe uma única fórmula para isso. Cada turma e cada estudante apresentam situações diferentes. O que não pode ser perdido de vista é que o direito de frequentar a escola precisa vir acompanhado da possibilidade de fazer parte dela.

Essa discussão também impede que toda dificuldade seja colocada sobre o professor. Seu trabalho é fundamental, mas existem situações que exigem recursos, outros profissionais e decisões que ultrapassam a sala de aula. A qualidade da inclusão depende, em grande parte, das condições oferecidas para que o planejamento se transforme em prática.

O PROFESSOR ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL: QUANDO A RESPONSABILIDADE SUPERA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

É comum afirmar que o professor precisa estar preparado para trabalhar com a diversidade. A formação é necessária, mas essa afirmação se torna problemática quando parece sugerir que um profissional bem preparado seria capaz de resolver sozinho todas as dificuldades da inclusão. Há questões pedagógicas que dependem diretamente do professor e outras que envolvem a organização da escola, a composição das equipes, os recursos disponíveis e as políticas públicas.

Em uma mesma turma convivem estudantes com diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar. Alguns necessitam de apoio mais próximo durante a rotina. O professor precisa acompanhar o grupo inteiro, planejar, observar, registrar, conversar com famílias e responder aos acontecimentos do dia. Na Educação Infantil, somam-se ainda as dimensões do cuidado, da brincadeira, do acolhimento e da mediação constante das relações.

Freire (1996) compreende o ensino como criação de possibilidades para a construção do conhecimento. Essa tarefa exige reflexão e compromisso, mas acontece dentro de condições concretas.

Um professor pode estudar, buscar alternativas e acreditar profundamente no direito à inclusão e, ainda assim, encontrar situações que não consegue resolver sozinho.

A imagem do educador capaz de superar qualquer dificuldade por dedicação pessoal pode parecer elogiosa, mas traz um risco. Quando o trabalho depende permanentemente do esforço extraordinário de alguém, a falta de condições deixa de ser discutida. Se algo não funciona, pergunta-se apenas o que o professor deveria ter feito de outra maneira, sem observar o que lhe faltou.

Formação continuada é importante, mas não cria mais tempo de planejamento, não reduz o número de estudantes de uma turma e não substitui profissionais que deveriam compor uma rede de apoio. Mantoan (2015) discute a inclusão como transformação da escola em seu conjunto. Currículo, avaliação, gestão e cultura institucional também fazem parte desse processo.

A equipe gestora tem papel importante na organização de espaços de estudo, planejamento e discussão coletiva. Entretanto, a própria gestão também trabalha dentro de limites. Há necessidades que ultrapassam aquilo que uma unidade escolar pode oferecer e dependem de serviços e decisões externas.

Em determinadas situações, a participação de profissionais de outras áreas é necessária. Atendimento Educacional Especializado, saúde e assistência social podem integrar essa rede, conforme as necessidades de cada estudante. Quando o acesso a esses serviços é difícil ou demorado, professores e gestores acabam tentando responder a questões que nem sempre pertencem ao seu campo de atuação.

Perrenoud (2000) destaca a reflexão sobre a prática como parte do desenvolvimento profissional. Uma formação faz mais sentido quando dialoga com problemas concretos e permite que educadores compartilhem dúvidas, experiências e estratégias. O professor também aprende nas relações com seus pares e precisa encontrar espaço institucional para pensar sobre o próprio trabalho.

Valorizar o professor, portanto, não pode significar apenas reconhecer sua importância. É preciso garantir tempo, formação, recursos e apoio. A responsabilidade pela inclusão é compartilhada. Antes de perguntar somente se o professor está preparado, é necessário perguntar quais condições ele encontra para realizar aquilo que se espera dele.

A ROMANTIZAÇÃO DA INCLUSÃO: ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE ESCOLAR

Defender que todas as crianças tenham direito à escola comum é uma posição ética e democrática. Ainda assim, apontar dificuldades na realização desse direito pode ser interpretado, em alguns debates, como resistência à inclusão. Esse tipo de reação empobrece a discussão, porque impede que problemas reais sejam nomeados.

A expressão “romantização da inclusão”, utilizada neste artigo, refere-se à tendência de apresentar o processo de maneira idealizada. A lei existe, a matrícula é realizada e a escola recebe o estudante. A partir daí, porém, começa uma parte do trabalho que não aparece nos números: garantir participação, aprendizagem, apoio e convivência em realidades escolares muito diferentes entre si.

Algumas escolas contam com mais recursos e equipes mais completas. Outras trabalham com falta de profissionais, barreiras de acessibilidade e pouco tempo para planejamento coletivo. Também existem diferenças entre estudantes que não podem ser respondidas por uma única estratégia. Falar em inclusão como se todas as escolas estivessem nas mesmas condições apaga parte importante da realidade.

Mantoan (2015) mostra que a inclusão exige mudanças na organização escolar. Essas mudanças não acontecem automaticamente com a entrada do estudante na classe comum. A escola foi construída historicamente a partir de determinados padrões de comportamento e aprendizagem, e rever essas práticas exige tempo, formação e condições para experimentar outros caminhos.

Nem sempre uma dificuldade de participação decorre de falta de interesse dos profissionais. Professores reorganizam propostas, procuram materiais e tentam outras formas de comunicação. Gestores fazem encaminhamentos e buscam apoio. Há muito trabalho que não aparece. Mesmo assim, algumas necessidades exigem recursos e serviços que não estão disponíveis naquele momento.

Freire (1996) defende uma prática educativa ligada à leitura crítica da realidade. Não parece coerente, portanto, discutir inclusão ignorando as condições em que ela acontece. Reconhecer limites não significa aceitá-los como definitivos. Significa identificá-los para saber onde é preciso mudar.

Booth e Ainscow (2011) compreendem a inclusão como um processo que envolve culturas, políticas e práticas. Essa perspectiva afasta a ideia de uma escola completamente pronta. Novas situações surgem, necessidades mudam e o trabalho precisa ser revisto. Algumas instituições avançaram mais em determinados aspectos; outras ainda enfrentam dificuldades urgentes.

A defesa do direito à inclusão não exige que a realidade seja apresentada como melhor do que é. É possível reconhecer as conquistas e, ao mesmo tempo, dizer que ainda existem problemas. Mais estudantes estão na escola comum, e isso é um avanço. O passo seguinte é observar como vivem esse espaço e quais oportunidades encontram para participar e aprender.

Silenciar dificuldades não protege a inclusão. Ao contrário, pode manter barreiras invisíveis e transferir para indivíduos responsabilidades que deveriam ser compartilhadas. Uma política se fortalece quando consegue olhar para seus resultados, reconhecer seus limites e corrigir o que ainda não funciona.

ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL: CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO ESCOLAR EFETIVA

Se a inclusão é um direito, as condições para realizá-la também precisam fazer parte da discussão. Não existe uma medida única capaz de responder a todas as escolas, mas alguns pontos aparecem de forma recorrente quando se observa a distância entre o que se espera e aquilo que as instituições conseguem realizar.

O primeiro deles é a valorização dos profissionais. Isso envolve formação continuada, mas não apenas cursos. Envolve tempo para planejamento, possibilidade de trabalho coletivo, acesso a recursos e apoio diante de situações que exigem conhecimentos ou intervenções de outras áreas. Formação sem condições de aplicação corre o risco de se transformar em mais uma responsabilidade colocada sobre o professor.

Também é necessário fortalecer redes de apoio. A escola possui uma função própria e não pode assumir sozinha demandas de saúde, assistência social e proteção à infância. Uma articulação que funcione permite que cada serviço exerça sua responsabilidade e evita que professores e gestores permaneçam tentando resolver problemas para os quais não possuem recursos ou atribuição.

A composição das equipes é outro ponto central. Quando faltam profissionais, o trabalho precisa ser redistribuído e alguém acaba assumindo mais do que estava previsto. A escola pode encontrar soluções temporárias, mas a capacidade de adaptação de uma equipe não deveria ser utilizada como prova de que a estrutura é suficiente.

No campo pedagógico, a inclusão exige planejamento flexível. Isso não significa abandonar objetivos de aprendizagem, mas reconhecer que estudantes podem precisar de caminhos diferentes para alcançá-los. Recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e estratégias diversificadas ampliam possibilidades, desde que estejam ligados às necessidades reais dos estudantes e ao trabalho desenvolvido pela turma.

A cultura escolar também precisa ser considerada. Booth e Ainscow (2011) lembram que inclusão não se resume a recursos materiais. Relações, expectativas e formas de participação podem criar ou reduzir barreiras. Uma escola pode possuir equipamentos e, ainda assim, manter práticas que isolam. Da mesma forma, boas relações não substituem recursos e profissionais quando eles são necessários. As duas dimensões precisam caminhar juntas.

A gestão escolar pode favorecer espaços de discussão e planejamento, mas não deve ser tratada como responsável por resolver sozinha todas as fragilidades do sistema. Há decisões que pertencem às redes de ensino e ao poder público. Reconhecer essa divisão de responsabilidades é importante para que problemas estruturais não sejam transformados em falhas de uma unidade ou de um profissional.

Outro caminho necessário é avaliar a inclusão para além da matrícula. Perguntar quantos estudantes estão na escola continua sendo importante, mas é preciso perguntar também como

participam, o que aprendem, quais barreiras encontram e quais apoios estão disponíveis. Sem esse olhar, uma política pode avançar nos números e ainda deixar experiências de exclusão acontecendo dentro da própria escola.

A inclusão não precisa ser tratada como um projeto acabado. Compreendê-la como processo permite reconhecer avanços sem encerrar a discussão. O direito já está estabelecido. O trabalho agora é fazer com que ele seja vivido com mais qualidade, o que exige planejamento, investimento, acompanhamento e disposição para rever práticas e políticas quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar representa uma conquista que mudou o acesso à educação de muitos estudantes. O direito de frequentar a escola comum não deve ser relativizado. Ao mesmo tempo, a análise desenvolvida neste artigo mostra que a matrícula é apenas o início de um processo que precisa ser sustentado no cotidiano.

Estar na escola e fazer parte dela não são exatamente a mesma coisa. Participação, aprendizagem e pertencimento dependem das experiências oferecidas, das relações construídas e dos apoios disponíveis. Uma criança pode frequentar regularmente uma instituição e ainda encontrar barreiras que a mantêm distante de parte da vida escolar.

Também ficou evidente que a responsabilidade por superar essas barreiras não pode ser colocada apenas sobre o professor. Formação e compromisso profissional são fundamentais, mas não substituem tempo, recursos, equipes adequadas e articulação com outros serviços. Quando o sistema depende permanentemente do esforço individual para funcionar, problemas estruturais deixam de receber a atenção necessária.

Discutir essas dificuldades não significa questionar o direito à inclusão. Significa justamente levá-lo a sério. Uma política pública não se fortalece quando seus problemas são escondidos, mas quando consegue reconhecer o que ainda precisa mudar.

A escola brasileira avançou no reconhecimento legal da diversidade e no acesso à escola comum. Esse avanço precisa continuar. O desafio agora é garantir que a presença se transforme, cada vez mais, em participação e aprendizagem. Para isso, será necessário olhar para cada realidade sem respostas prontas, fortalecer o trabalho coletivo e assumir que algumas mudanças dependem de decisões que ultrapassam os muros da escola.

Talvez a pergunta do título não comporte uma resposta simples. Há escolas com experiências consistentes, outras com dificuldades importantes e muitas que convivem com avanços e limites ao mesmo tempo. Por isso, afirmar que a escola está ou não está preparada para todos seria reduzir uma realidade muito diversa.

O que se pode dizer é que a inclusão continua em construção. O direito já foi reconhecido; as condições para vivê-lo plenamente ainda precisam avançar. Reconhecer essa distância não enfraquece a inclusão. É justamente o que permite continuar trabalhando para que estar na escola signifique, de fato, aprender, participar e pertencer.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

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

COMO ASSEGURAR A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA POR MEIO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES?

HOW CAN THE LEARNING OF STUDENTS WITH ASD BE ENSURED THROUGH COLLABORATION BETWEEN TEACHERS AND ASSISTANTS?



MIRANICE SOUZA AZEVEDO

Graduada em Letras pela Faculdade Interlagos (2006) e em Pedagogia pela Faculdade Unifahe (2025); especialista em Psicopedagogia; Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Teodomiro Toledo Pizza

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta um dos maiores desafios atuais da educação inclusiva. A vasta gama de características e necessidades dos alunos com TEA requer uma abordagem pedagógica abrangente e uma rede de apoio que vai além das práticas tradicionais. Nesse sentido, este trabalho investiga a relevância da colaboração entre professores responsivos e auxiliares de apoio escolar como um aspecto fundamental para a verdadeira inclusão desses alunos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, examina como a comunicação eficaz, a distribuição equilibrada de responsabilidades e a complementaridade de funções entre esses profissionais contribuem para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do estudante autista. O estudo elucida as funções de cada um, enfatizando o papel do professor na mediação pedagógica do conteúdo curricular e o do auxiliar no suporte individualizado, adaptação de atividades e facilitação das interações sociais. Além disso, são abordados os principais entraves dessa colaboração, como a falta de formação específica, os limites de tempo para planejamento conjunto e a ausência de diretrizes claras. Conclui-se que a integração entre o conhecimento pedagógico do professor e a experiência prática do auxiliar no atendimento às necessidades do aluno é crucial para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, acessível e acolhedor. A colaboração entre esses profissionais não se limita à sala de aula, estendendo-se ao

planejamento de estratégias, à troca contínua de informações sobre o progresso do aluno e à adaptação de materiais pedagógicos. Portanto, investir na formação contínua, em espaços de planejamento colaborativo e no reconhecimento do papel de cada profissional é essencial para garantir uma inclusão de qualidade e promover o desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Autismo; Colaboração; Professor; Auxiliar.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) presents one of the greatest current challenges for inclusive education. The wide range of characteristics and needs among students with ASD requires a comprehensive pedagogical approach and a support network that extends beyond traditional practices. In this context, this study investigates the importance of collaboration between responsive teachers and school support aides as a fundamental aspect of the genuine inclusion of these students. Using a qualitative, bibliographic approach, the research examines how effective communication, a balanced distribution of responsibilities, and complementary roles among these professionals contribute to the academic, social, and emotional development of the autistic student. The study clarifies the specific functions of each role, emphasizing the teacher's role in the pedagogical mediation of curriculum content and the aide's role in providing individualized support, adapting activities, and facilitating social interactions. Furthermore, the study addresses key obstacles to this collaboration, such as a lack of specific training, time constraints for joint planning, and the absence of clear guidelines. It concludes that integrating the teacher's pedagogical knowledge with the aide's practical experience in meeting student needs is crucial for creating a more inclusive, accessible, and welcoming school environment. Collaboration between these professionals goes beyond the classroom, extending to strategic planning, the continuous exchange of information regarding student progress, and the adaptation of educational materials. Therefore, investing in continuous training, collaborative planning opportunities, and the recognition of each professional's role is essential to ensure quality inclusion and foster the holistic development of students with ASD.

KEYWORDS: Inclusion; Autism; Collaboration; Teacher; Aide.

INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que o ensino de crianças com deficiência deve ocorrer no ambiente educacional regular. Isso, embora tenha se constituído em um avanço, representou uma das maiores dificuldades já enfrentadas pela pedagogia.

Um dos maiores entraves para a concretização deste ideal demanda mais do que uma simples matrícula; requer um sistema de apoio sólido e uma reestruturação das práticas pedagógicas para atender à diversidade presente na sala de aula.

Entre os diferentes perfis que necessitam de atenção especializada, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se destaca devido às suas particularidades no desenvolvimento da comunicação, interação social e inflexibilidade comportamental, tornando o processo de inclusão complicado e desafiador. Nesse contexto, a figura do profissional de apoio escolar, geralmente chamado de auxiliar ou mediador, surge como um recurso crucial. Sua presença visa oferecer o suporte individualizado que o aluno autista precisa, permitindo que o professor regente continue a gerenciar a dinâmica da turma.

Entretanto, a simples alocação desses profissionais não assegura a eficácia do processo. A questão central que este estudo se propõe a investigar é a lacuna existente na colaboração entre professores e auxiliares de apoio.

É frequentemente observada uma falta de comunicação, uma divisão de tarefas não alinhada e, em muitas situações, a ausência de um planejamento conjunto. Essa desarticulação pode comprometer o progresso do aluno, resultando em inconsistências nas abordagens e limitando seu potencial de aprendizado.

Portanto, a importância desta pesquisa reside na necessidade de analisar e valorizar a parceria entre esses dois agentes educacionais como um pilar essencial para a inclusão de qualidade.

A colaboração não é apenas uma conveniência, mas uma estratégia pedagógica que otimiza a utilização dos recursos humanos disponíveis, maximiza os resultados educacionais e promove um ambiente escolar mais acolhedor e funcional para os alunos com TEA.

O objetivo geral deste trabalho é investigar a importância dessa colaboração, explorando seus benefícios e desafios, e como objetivos específicos, identificar as funções e responsabilidades de cada profissional, investigar as principais barreiras que dificultam uma colaboração eficaz e sugerir diretrizes para fortalecer essa relação profissional em prol da inclusão. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa será qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise de obras científicas, artigos, dissertações e documentos legais que tratem da educação inclusiva, do Transtorno do Espectro Autista, da formação docente e do papel do profissional de apoio escolar.

O estudo será organizado em capítulos que abordarão, sucessivamente: o referencial teórico sobre educação inclusiva e TEA; a definição das funções de professores e auxiliares no contexto da inclusão; a análise das dinâmicas colaborativas e dos desafios enfrentados; e, por fim, as considerações finais, que resumirão os achados da pesquisa e apontarão direções futuras.

Acredita-se que este trabalho contribuirá para a reflexão sobre práticas educacionais e para a valorização de uma abordagem mais integrada e colaborativa, essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O PAPEL DO AUXILIAR DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação inclusiva, estabelecida pela legislação brasileira — em especial pela Lei nº 13.146/2015 — assegura o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade em um ambiente que respeite suas necessidades individuais. Nesse contexto, o auxiliar de inclusão, também denominado mediador escolar, tornou-se uma figura essencial para a concretização desse princípio, sobretudo no acompanhamento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua função vai muito além do caráter assistencial, configurando-se como uma atuação pedagógica, mediadora e terapêutica, indispensável para o desenvolvimento pleno da criança.

O auxiliar de inclusão funciona como um elo entre o estudante com TEA e o contexto escolar, que frequentemente apresenta excesso de estímulos ou rotinas que podem gerar desafios. Sua principal atribuição consiste em oferecer apoio individualizado e estratégico, ajustado às particularidades de cada aluno. Isso abrange desde a facilitação na compreensão de orientações e conteúdos até o suporte na interação social e na regulação emocional. Por exemplo, em uma turma com 30 estudantes, o professor pode não conseguir adaptar uma atividade para um aluno com dificuldades sensoriais ou de comunicação; é nesse momento que o auxiliar de inclusão atua, empregando recursos visuais, simplificando a linguagem ou proporcionando um tempo de adaptação, assegurando a participação plena do estudante.

A diferenciação entre "cuidador" e "auxiliar de inclusão" é fundamental. Enquanto o primeiro se restringe a tarefas de assistência física e segurança, o segundo assume uma responsabilidade educativa, colaborando na execução de planos pedagógicos, na mediação das relações sociais e no estímulo à autonomia.

A atuação do auxiliar de inclusão é fundamentada pela política educacional que prevê a disponibilização de apoio escolar para o público-alvo da educação especial. Conforme destacam Oliveira e Souza (2020), a presença desse profissional garante que o aluno com TEA não apenas frequente a escola, mas tenha suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento atendidas de maneira efetiva. Ele é o profissional que possibilita que a criança com TEA não apenas "esteja" na escola, mas que realmente "pertença" e aprenda nesse ambiente, promovendo sua participação ativa e seu sentimento de pertencimento.

Assim, a contribuição do auxiliar constitui um processo contínuo de mediação que torna o ambiente escolar mais acessível e acolhedor à diversidade.

A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS

O processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer uma abordagem que vá além da mera presença física do aluno na sala de aula. A concretização de uma educação genuinamente inclusiva depende de um sistema de apoio integrado, sendo a colaboração entre professores e auxiliares de inclusão o elemento central desse sistema. A parceria entre esses

profissionais não se limita a uma simples distribuição de funções, mas representa uma corresponsabilidade pedagógica, na qual o conhecimento acadêmico do professor se integra à experiência prática e observacional do auxiliar, criando um ambiente de aprendizagem integral e adaptável.

O professor, enquanto especialista no currículo e responsável pelo planejamento pedagógico, tem o dever de ajustar suas metodologias para contemplar toda a diversidade da turma. Entretanto, a complexidade do TEA — com suas especificidades na comunicação, interesses restritos e padrões comportamentais repetitivos — exige um acompanhamento individualizado que frequentemente ultrapassa a capacidade de atuação de um único profissional. É nesse ponto que a parceria com o auxiliar de inclusão se torna indispensável.

A colaboração proporciona uma integração de saberes: enquanto o professor estabelece os objetivos de aprendizagem e a estrutura das atividades, o auxiliar, que acompanha o aluno de forma próxima, pode oferecer percepções valiosas sobre como o estudante aprende melhor, o que o estimula e quais são seus desencadeadores comportamentais. Essa troca de informações é fundamental para o ajuste preciso das estratégias pedagógicas, assegurando que as intervenções sejam coerentes e eficazes.

A carência de formação continuada e específica para ambos os profissionais, entretanto, constitui um dos principais entraves. O auxiliar de inclusão, em muitas situações, não possui capacitação técnica em áreas como Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ou comunicação alternativa, o que restringe sua atuação. Além disso, a indefinição de papéis e a falta de tempo destinado ao planejamento conjunto resultam em um trabalho fragmentado e desarticulado (PEREIRA, 2018). Essa falta de coordenação pode gerar inconsistências prejudiciais ao aluno com TEA, que necessita de rotinas e previsibilidade para sentir-se seguro.

Para superar esses desafios, é fundamental que a gestão escolar assuma uma postura proativa. Conforme apontam Souza e Lima (2023), é necessário estabelecer um ambiente institucional que valorize e estimule a colaboração. Isso inclui a disponibilização de formação em serviço que qualifique professores e auxiliares, além da destinação de tempo na carga horária para reuniões de planejamento. O reconhecimento profissional do auxiliar, com vínculos mais estáveis e remuneração justa, também é essencial para atrair e manter profissionais capazes de construir uma relação de confiança e continuidade com os estudantes. Em síntese, o fortalecimento da parceria entre professor e auxiliar é o caminho para transformar a inclusão de um princípio legal em uma prática cotidiana, garantindo um ambiente escolar que não apenas acolhe, mas efetivamente educa e integra a todos.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA

A presença de um profissional de apoio escolar é um dos pilares da educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A atuação desse agente, quando devidamente capacitada e alinhada com a equipe pedagógica, se traduz em contribuições substanciais para o desenvolvimento global da criança.

Longe de ser uma mera companhia, o auxiliar de inclusão se configura como um mediador estratégico que impacta positivamente tanto o progresso acadêmico quanto as habilidades sociais e emocionais do aluno. Essa mediação, segundo a literatura, é a chave para transformar a presença física em participação efetiva, garantindo que o estudante com TEA não apenas frequente a escola, mas que, de fato, aprenda e se desenvolva.

CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

No plano acadêmico, o auxiliar de inclusão é o elo que conecta o currículo formal às necessidades específicas do estudante. Sua principal função é tornar o aprendizado mais acessível, compreensível e motivador. Isso é alcançado por meio de diversas estratégias, como:

No plano acadêmico, o auxiliar de inclusão é o elo que conecta o currículo formal às necessidades específicas do estudante. Sua principal função é tornar o aprendizado mais acessível, compreensível e motivador. Isso é alcançado por meio da adaptação de materiais e atividades, que pode envolver a simplificação de textos e a utilização de recursos visuais, como cartões e quadros de rotina. Essa atuação permite que o aluno com TEA, que frequentemente tem dificuldades com o processamento de informações verbais, compreenda as instruções e realize as atividades com maior autonomia.

A mediação pedagógica é, de fato, uma estratégia que permite o engajamento cognitivo do aluno, garantindo que ele não fique marginalizado em relação ao conteúdo curricular, conforme defendem Costa e Ferreira (2022).

A atuação do auxiliar também é crucial na mediação da comunicação. Muitos alunos com TEA enfrentam barreiras significativas nesse campo. O profissional facilita a interação, traduzindo as instruções do professor para uma linguagem mais direta e compreensível para o estudante. Ele pode, ainda, utilizar sistemas de comunicação alternativa ou reorganizar a informação de maneira mais lógica e sequencial. Essa mediação é vital para que o aluno possa acompanhar a aula e expressar suas próprias necessidades e ideias, fortalecendo sua participação e sua confiança no ambiente escolar.

Além da adaptação curricular e da mediação, o auxiliar de inclusão é fundamental na promoção do engajamento e da motivação. Ao construir um vínculo de confiança com o aluno, ele consegue identificar os interesses restritos do estudante (por exemplo, temas como dinossauros ou super-heróis) e usá-los como ferramentas para o aprendizado. Ao incorporar esses interesses nas atividades pedagógicas, o auxiliar torna o processo de aprendizagem mais relevante e atrativo para o aluno,

facilitando a aquisição de novos conhecimentos e habilidades (Mendes, 2021). Essa abordagem personalizada é o que diferencia uma inclusão superficial de uma inclusão de fato significativa.

Promoção da Socialização e Regulação Comportamental

A atuação do auxiliar de inclusão tem um papel igualmente crucial no desenvolvimento social e emocional do aluno com TEA. As dificuldades na interação social e a regulação emocional são características centrais do transtorno, e o apoio do profissional é essencial para mitigar esses desafios.

O auxiliar atua como um facilitador das interações com os colegas, ensinando habilidades sociais em tempo real, já que o ambiente escolar pode ser um terreno desafiador para crianças com TEA. Ele pode orientar o aluno sobre como iniciar uma conversa, compartilhar brinquedos, pedir ajuda ou interpretar as emoções dos outros.

Conforme Farias e Cunha (2018), essa mediação promove a integração e a construção de vínculos com os pares, reduzindo o isolamento social. O profissional também desempenha um papel importante ao orientar os colegas da turma sobre as formas adequadas de interagir com o aluno com TEA, o que fomenta um clima de respeito e empatia na sala de aula.

Além disso, o auxiliar de inclusão oferece suporte para a regulação emocional e comportamental. Muitos alunos com TEA são sensíveis a estímulos sensoriais e a mudanças de rotina, o que pode levar a momentos de ansiedade e estresse. Por estar em contato direto e contínuo com o aluno, o auxiliar é o primeiro a identificar sinais precoces de desconforto. Sua atuação preventiva, que inclui oferecer estratégias de autorregulação, como um tempo de pausa em um espaço tranquilo ou o uso de fones de ouvido para reduzir o ruído, é vital para evitar crises e manter o aluno no ambiente de aprendizagem. Esse apoio promove uma sensação de segurança e previsibilidade, elementos essenciais para o bem-estar da criança no contexto escolar.

A consolidação de todas essas contribuições depende de um fator primordial: a colaboração efetiva com o professor. A atuação do auxiliar não é um trabalho isolado, mas uma extensão do plano pedagógico da sala de aula. É na parceria entre o conhecimento curricular do professor e a expertise comportamental do auxiliar que reside a verdadeira força da inclusão. A troca constante de informações, o planejamento conjunto e o alinhamento de estratégias garantem que as intervenções sejam consistentes e que o aluno receba o suporte necessário em todas as esferas de seu desenvolvimento. A ausência dessa colaboração, como alertam Silva et al. (2021), pode comprometer o processo, tornando a presença do auxiliar uma mera formalidade, sem o impacto positivo desejado.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE

PROFESSORES E AUXILIARES

Apesar da inquestionável importância da parceria entre professores e auxiliares de inclusão para o sucesso da educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a implementação dessa colaboração no dia a dia escolar ainda enfrenta uma série de desafios que comprometem sua efetividade.

A ideal sinergia entre o conhecimento pedagógico do professor e o suporte especializado do auxiliar frequentemente é prejudicada por barreiras estruturais, formativas e institucionais. Para que a inclusão se torne uma prática consistente e transformadora, é fundamental identificar esses obstáculos e, em seguida, propor soluções que fortaleçam essa relação profissional.

DESAFIOS DA PARCERIA COLABORATIVA

O principal obstáculo para uma colaboração eficaz reside na falta de formação especializada e na indefinição das atribuições dos profissionais de apoio. Muitos auxiliares de inclusão iniciam suas atividades com pouca ou nenhuma capacitação em temas essenciais como o próprio Transtorno do Espectro Autista, Análise do Comportamento Aplicada (ABA), comunicação alternativa ou estratégias de regulação sensorial. Essa defasagem, como apontado por Souza e Lima (2023), gera uma lacuna de conhecimento que dificulta o diálogo com o professor e limita a atuação do auxiliar a um papel de "cuidador" ou "monitor", desconsiderando a sua função como mediador pedagógico e educacional.

A ausência de um preparo técnico-pedagógico adequado impede que o auxiliar compreenda a intencionalidade das atividades e os objetivos de aprendizagem, transformando-o em um mero executor de tarefas, sem autonomia ou capacidade de adaptação.

A essa problemática soma-se a indefinição do papel do auxiliar nas instituições de ensino. A falta de um plano de carreira, salários baixos e a precariedade dos contratos geram uma alta rotatividade de profissionais. Essa instabilidade inviabiliza a construção de um vínculo sólido e duradouro entre o auxiliar e o aluno, que é a base para o sucesso de qualquer intervenção (Mendes, 2021). Além disso, a ausência de uma regulamentação clara sobre as responsabilidades de cada um pode levar a conflitos de competência com professores e outros membros da equipe pedagógica. Sem diretrizes definidas, o trabalho se torna fragmentado, o que compromete a consistência das estratégias, algo particularmente prejudicial para estudantes com TEA, que dependem da previsibilidade.

Outro desafio crucial é a ausência de tempo e espaços formais para o planejamento conjunto. A realidade da rotina escolar, com agendas sobrecarregadas, raramente reserva momentos para que professores e auxiliares se encontrem, troquem informações sobre o progresso do aluno, discutam os desafios e alinhem as estratégias.

A comunicação, quando ocorre, é apressada e informal, o que impede uma análise aprofundada das necessidades do estudante e a elaboração de um plano de ação verdadeiramente colaborativo. Essa falta de diálogo formal, como ressaltam Silva et al. (2021), faz com que o potencial da parceria seja subaproveitado, levando a intervenções isoladas e pouco eficazes.

PERSPECTIVAS E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Para superar os desafios acima, é imprescindível que as políticas educacionais e as gestões escolares assumam um papel proativo na promoção da colaboração. O caminho para uma inclusão de qualidade passa pela adoção de medidas que fortalecem a formação e o reconhecimento desses profissionais.

A principal perspectiva é o investimento em formação contínua e compartilhada. É necessário que as redes de ensino ofereçam programas de capacitação que capacitem tanto os professores quanto os auxiliares, preferencialmente de forma conjunta, abordando não apenas o TEA, mas também as habilidades de comunicação interprofissional e o trabalho em equipe. Essa formação colaborativa cria uma linguagem comum, alinha as expectativas e constrói a confiança necessária para uma parceria de sucesso.

Além disso, a valorização do conhecimento prático do auxiliar deve ser incentivada, garantindo que ele tenha voz e seja ouvido nos processos de tomada de decisão sobre o aluno.

O reconhecimento institucional é outro pilar fundamental. É urgente que a função do auxiliar de inclusão seja regulamentada, com salários justos, contratos estáveis e um plano de carreira claro. Elevar o *status* do auxiliar de inclusão de "cuidador" para "profissional da educação" é um passo essencial para atrair e reter talentos qualificados, além de valorizar o trabalho de quem já atua na área.

A gestão escolar tem um papel estratégico na criação de uma cultura de colaboração. Isso se manifesta em ações concretas, como a alocação de tempo na jornada de trabalho para reuniões formais de planejamento entre professor e auxiliar, a disponibilização de materiais e recursos didáticos adaptados, e a promoção de um ambiente onde a comunicação aberta e o apoio mútuo sejam incentivados.

O gestor, como líder pedagógico, deve ser o principal articulador dessa parceria, garantindo que a inclusão seja vista como uma responsabilidade de toda a comunidade escolar. A superação dos desafios, portanto, não é apenas uma questão de boa vontade, mas de um compromisso institucional com a qualidade da educação para todos.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A educação inclusiva, conforme estabelecida por documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), exige que o sistema de ensino se adapte para atender a diversidade de todos os alunos. Nesse contexto, o professor emerge como um dos principais agentes para que a inclusão se torne uma realidade, e não apenas uma norma legal. Educar uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com outras necessidades especiais é uma experiência que, como aponta Berehoeff (1991), leva o docente a questionar suas próprias ideias sobre educação e competência profissional. O impacto dos primeiros contatos entre o professor e essas crianças, muitas vezes desconhecidas e imprevisíveis, torna-se um desafio.

O papel do professor vai muito além da simples transmissão de conteúdo. Ele é o responsável por flexibilizar o diálogo, estimular a interação e ampliar a qualidade do convívio escolar para toda a comunidade. Para isso, o docente precisa estar preparado para atender às solicitações específicas das crianças autistas, adaptando o conteúdo e o programa de ensino ao potencial, idade e interesse de cada aluno. A intervenção rápida e assertiva do professor é crucial quando a criança executa uma atividade de forma inadequada, como sugere Peeters (1998). Essa intervenção pode ser desde uma orientação verbal até uma assistência física, como segurar a mão da criança, demonstrando que o professor está presente e disposto a guiar o aprendizado.

Além disso, a inclusão não se dá apenas pela matrícula. A escola, e em especial o professor, deve focar em uma educação plural, capaz de pensar em práticas que estimulem atividades heterogêneas e que busquem a inclusão de todos na sala de aula. É preciso criar uma cultura de aceitação e compreensão, que se baseie na empatia emocional e no reconhecimento das dificuldades e necessidades das pessoas do espectro autista. O professor, em sua prática diária, deve ir além do currículo preestabelecido e pensar nas singularidades de cada aluno, promovendo um aprendizado comum que respeite os diferentes ritmos e formas de aprender. Isso reforça que a avaliação do aluno deve ser feita com base em seu conhecimento e progresso, e não em suas dificuldades ou erros, incentivando a autoconfiança e evitando que a criança se sinta envergonhada.

Nesse processo, a família também tem um papel fundamental, sendo responsável por construir uma parceria com os educadores a fim de fornecer ao aluno o suporte necessário para que ele se sinta seguro e confortável na escola.

A colaboração entre família e escola é uma via de mão dupla que fortalece o processo de inclusão. A família pode fornecer *insights* valiosos sobre o comportamento da criança em casa, suas preferências e seus desafios, informações que são essenciais para o professor e a equipe pedagógica na elaboração de estratégias de apoio mais eficazes. Por sua vez, a escola deve manter a família informada sobre o progresso do aluno, seus avanços e as dificuldades encontradas, criando um ambiente de confiança e cooperação.

Ainda, a família pode auxiliar no processo de estimulação de habilidades linguísticas, motoras e interativas, dedicando tempo para conversar com a criança sobre suas impressões da escola, sobre o

que aprendeu, etc. Essa comunicação constante entre casa e escola é o que garante que a inclusão seja um projeto integral e consistente, que acompanha o aluno em todos os seus ambientes de convívio.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Apesar das garantias legais e dos princípios da educação inclusiva, a realidade de muitas escolas brasileiras ainda está longe do ideal. A inclusão, infelizmente, é muitas vezes resumida à simples matrícula do aluno com necessidades especiais, sem o acompanhamento e o suporte pedagógico adequados. Essa "inclusão" superficial, como Mantoan (2009) descreve, é a de uma escola que, ao invés de acolher a diversidade, insiste em um padrão de conhecimento uniforme, excluindo aqueles que não se enquadram.

Um dos maiores desafios é a dissonância entre as propostas teóricas e a prática.

A inclusão, para Mantoan (2006), deve ser vista como um movimento social que exige maior igualdade, propondo a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida pelas formas segregadoras de ensino. No entanto, o currículo pré-estabelecido e a rigidez dos sistemas de ensino frequentemente não pensam nas singularidades de cada aluno.

É preciso que a escola, como um todo, se adapte e se prepare para ser plural, com práticas que estimulem atividades heterogêneas e que promovam a troca de experiências entre todos os alunos.

A inclusão tem sido realizada, na prática, de diferentes formas, como a frequência integral ou parcial do aluno na turma regular. Embora essas diferentes modalidades possam ser uma tentativa de adaptar o ensino, elas evidenciam a necessidade de um suporte especializado e contínuo, que muitas vezes é buscado em institutos de educação especial, fonoaudiólogos e terapias.

O desafio é que a escola regular seja capaz de incorporar esse suporte, de forma a garantir que a inclusão seja plena e não fragmentada. Para superar esses desafios, a escola deve pensar e implementar ações que visem a inclusão de todos na sala de aula, como a criação de oportunidades de estudos e pesquisa para todos, a promoção de trabalhos que busquem mostrar as diferenças de forma positiva e a troca constante de experiências entre alunos, professores e pais.

A inclusão, como ressaltam Aarons e Gittens (1992), é benéfica para todos os alunos, pois a exposição à diversidade aprimora habilidades sociais e promove a empatia, beneficiando tanto os alunos incluídos quanto seus pares.

Portanto, o sucesso da inclusão depende de um movimento que vá além da legislação. É um processo contínuo que exige, por parte da escola, o foco em uma educação plural e qualificada, a revisão de suas práticas e uma constante reflexão sobre o que é normalidade e competência profissional.

A inclusão não é apenas sobre aceitar a matrícula de um aluno, mas sobre construir projetos e propostas que, apesar dos desafios, sejam ministrados com êxito e pensando em um aprendizado comum, que valorize e celebre a singularidade de cada estudante.

A inclusão de fato ocorre quando a escola, em todos os seus aspectos, se torna um ambiente favorável, seguro e acolhedor para que todos possam aprender e conviver.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com foco no método de revisão bibliográfica. Esta metodologia foi escolhida por ser a mais adequada para reunir, analisar e sintetizar o conhecimento já produzido sobre a temática central deste estudo: a colaboração entre professores e auxiliares de inclusão no contexto da educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa baseou-se na análise aprofundada de um conjunto de materiais que forneceram a fundamentação teórica necessária. A coleta de dados foi realizada através da leitura e interpretação de artigos científicos, documentos legais e declarações internacionais que abordam a educação inclusiva e o TEA. As principais fontes consultadas para a construção deste trabalho incluem:

O estudo da educação inclusiva no Brasil e no mundo se baseia em um sólido arcabouço teórico e legal. A análise de normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão é fundamental, pois esses documentos estabelecem o quadro legal e filosófico que sustenta a prática da inclusão. Eles garantem o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade em um ambiente que atenda às suas necessidades, servindo como base para as políticas educacionais do país.

Além da legislação, a literatura acadêmica desempenha um papel crucial na compreensão e aprimoramento da educação inclusiva. A revisão e a síntese de artigos e ensaios teóricos de autores renomados na área da educação especial e do autismo fornecem o aprofundamento necessário para a pesquisa. A seleção de material bibliográfico deve focar em estudos que explorem temas como o papel e as contribuições do profissional de apoio escolar, as funções do docente e as dinâmicas de colaboração entre a equipe pedagógica. Essa base teórica enriquece a discussão e orienta a implementação de práticas mais eficazes e alinhadas com as necessidades dos alunos.

O processo de análise seguiu um método de síntese, no qual as informações foram organizadas por categorias temáticas. Inicialmente, o foco foi na definição dos conceitos de inclusão e no papel dos profissionais envolvidos. Posteriormente, a análise se aprofundou nas contribuições acadêmicas e sociais da atuação do auxiliar de inclusão e nas responsabilidades do professor, culminando na discussão dos desafios e das estratégias para fortalecer a colaboração entre ambos.

A abordagem qualitativa permitiu uma compreensão aprofundada dos fenômenos e das dinâmicas sociais envolvidas no processo de inclusão, indo além da quantificação para explorar as nuances e as complexidades das interações profissionais. A revisão bibliográfica, por sua vez, garantiu que a

argumentação fosse construída sobre uma base sólida de conhecimento científico e legal, oferecendo uma visão abrangente sobre o tema e permitindo a proposição de reflexões e perspectivas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um desafio complexo e, simultaneamente, uma oportunidade de aperfeiçoamento para todo o sistema educacional. A partir da revisão bibliográfica realizada, é possível afirmar que a eficácia da inclusão não se restringe à mera presença do aluno em sala de aula, mas depende fundamentalmente da qualidade da colaboração entre professores e auxiliares de inclusão. Essa parceria revelou-se o elemento propulsor que converte a teoria inclusiva em uma prática pedagógica concreta, adaptada e humanizada.

Ao longo deste estudo, demonstrou-se que o profissional de apoio é um mediador fundamental, cuja atuação transcende o suporte físico. Suas contribuições para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA — por meio da adaptação de materiais, da mediação de interações e da promoção da regulação emocional — são incontestáveis. Entretanto, essa atuação só atinge seu potencial pleno quando articulada ao conhecimento curricular e à responsabilidade pedagógica do professor. A corresponsabilidade entre esses dois profissionais é o que assegura a coerência das intervenções e o progresso contínuo do estudante.

Não obstante, a pesquisa também revelou que essa colaboração ideal enfrenta obstáculos consideráveis. A carência de formação especializada, a indefinição de papéis e a falta de tempo para o planejamento conjunto são barreiras que dificultam a consolidação de uma parceria sólida e eficaz. Tais desafios evidenciam que a inclusão é uma responsabilidade sistêmica que requer investimento em políticas públicas, regulamentação profissional e um compromisso da gestão escolar em estabelecer uma cultura de trabalho colaborativo.

Conclui-se, desse modo, que a inclusão é um processo dinâmico e contínuo que exige um esforço coletivo e profissional. O fortalecimento da colaboração entre professores e auxiliares é um passo essencial para garantir que as escolas se transformem em ambientes verdadeiramente democráticos e acolhedores, onde a diversidade é valorizada e cada aluno, com suas particularidades, tenha a oportunidade de aprender e desenvolver-se plenamente. Para investigações futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos que examinem as percepções dos próprios profissionais de apoio sobre os desafios da colaboração, bem como o impacto de programas de formação específicos no êxito da inclusão.

REFERÊNCIAS

- AARONS, M. & GITTENS, T. The handbook of autism: a guide for parents and professionals. London: Routledge. 1992.
- BEREOHFF, A. M. P. Autismo, uma visão multidisciplinar. São Paulo: GEPAPI, 1991. BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.
- COSTA, L. A.; FERREIRA, F. Inclusão escolar e mediação pedagógica: a atuação do auxiliar de sala. Cadernos de Educação Especial, v. 35, 2022.
- FARIAS, M. T.; CUNHA, S. P. Inclusão de alunos com TEA: a mediação como recurso. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 89–102, 2018.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). In: BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por que e como se deve fazê-lo?. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por que e como se deve fazê-lo?. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- MENDES, J. V. A importância do vínculo entre o auxiliar e o aluno. Revista Brasileira de Inclusão Escolar, v. 17, n. 2, p. 102–118, 2021.
- OLIVEIRA, M. R.; SOUZA, P. C. O papel do auxiliar de inclusão no processo de escolarização do aluno com autismo. Revista Educação e Realidade, v. 45, n. 2, 2020.
- PEETERS, T. Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional, Rio de Janeiro, Editora Cultura Médica, 1998.
- PEREIRA, A. L. Educação inclusiva: o papel do mediador escolar. Revista Diálogo Educacional, v. 18, n. 59, p. 291–307, 2018.
- SILVA, A. C. et al. Práticas inclusivas e os desafios do profissional de apoio. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 3, 2021.
- SOUZA, G. F.; LIMA, R. M. A formação do profissional de apoio escolar. Revista Formação Docente, v. 9, n. 2, p. 123–138, 2023.
- TAVARES, M. L. In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista>. Acesso 11 set 2025.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.



A POESIA COMO PORTAL PARA O MULTILETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

POETRY AS A GATEWAY TO MULTILITERACY IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL

MIRIAM OLIVEL DA SILVA

Licenciatura em Letras pela FMU (2003); Licenciatura Plena em Pedagogia pela Uninove (2013); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdades Integradas Campos Salles (2017); Professora da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo – SP

RESUMO

Este artigo discute a inserção da poesia nos anos finais do Ensino Fundamental como ferramenta essencial para o desenvolvimento dos multiletramentos. Diante de uma geração hiperconectada, a linguagem poética oferece novas formas de ler o mundo, integrando a estética verbal às mídias digitais. O objetivo é propor práticas pedagógicas que unam a sensibilidade lírica às competências críticas exigidas pela sociedade contemporânea. A metodologia adotada pauta-se na pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, articulando conceitos de letramento literário e multimodalidade. Conclui-se que a poesia, quando aliada às TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), atua como um elo entre a tradição literária e a cultura digital dos adolescentes, promovendo o protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Poesia; Multiletramentos; Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas; Tecnologia.

ABSTRACT

This article discusses the integration of poetry into the final years of elementary education as an essential tool for developing multiliteracies. In the context of a hyper-connected generation, poetic language offers new ways of reading the world by integrating verbal aesthetics with digital media. The aim is to propose

pedagogical practices that combine lyrical sensibility with the critical competencies demanded by contemporary society. The methodology is based on qualitative bibliographic research, linking concepts of literary literacy and multimodality. The study concludes that poetry, when combined with Digital Information and Communication Technologies (DICT), acts as a bridge between literary tradition and the digital culture of adolescents, fostering youth agency.

Keywords: Poetry; Multiliteracies; Elementary Education; Pedagogical Practices; Technology.

INTRODUÇÃO

Os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) marcam uma fase de transição complexa para os estudantes. É o momento em que a infância dá lugar à adolescência, trazendo novas demandas identitárias e sociais. No campo da linguagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de trabalhar os multiletramentos. Nesse cenário, a poesia não deve ser vista como um gênero isolado ou puramente decorativo. Ela surge como um portal para que o aluno compreenda múltiplas linguagens e discursos, conectando a tradição literária às novas mídias e linguagens digitais.

No campo do ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipula que a escola deve preparar os estudantes para lidar com a multiplicidade de linguagens que circulam na sociedade contemporânea. É nesse cenário de convergência midiática que este estudo se insere, investigando como o gênero poético pode ser ressignificado na sala de aula.

Tradicionalmente, a poesia tem sido relegada a um papel secundário no cotidiano escolar, vista muitas vezes como um gênero literário estático, difícil, formal ou meramente decorativo, restrito a datas comemorativas ou análises métricas rígidas. Essa abordagem anacrônica afasta o adolescente, que não encontra conexão entre o lirismo clássico e a sua realidade imediata. Contudo, a linguagem poética possui características intrínsecas — como a condensação de sentidos, a musicalidade, a metáfora e a plasticidade visual — que dialogam diretamente com a estética das produções digitais que os jovens consomem e produzem diariamente nas redes sociais.

Diante desse contexto, delineia-se o seguinte problema de pesquisa: Como a introdução planejada da poesia nos anos finais do Ensino Fundamental, articulada à pedagogia dos multiletramentos, pode superar o distanciamento do texto literário tradicional e fomentar o desenvolvimento de competências críticas e multimodais nos estudantes?

A hipótese que sustenta este artigo é a de que a poesia atua como um portal metodológico capaz de unificar a sensibilidade estética e a proficiência técnica exigida pelas mídias digitais, transformando o aluno de mero espectador em produtor de cultura.

Para responder a essa problemática, estabeleceu-se como objetivo geral investigar as contribuições da inserção da poesia aliada à pedagogia dos multiletramentos nos anos finais do Ensino Fundamental, propondo caminhos metodológicos que conectem a tradição literária às novas mídias.

Para desdobrar essa meta, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Mapear os fundamentos teóricos dos multiletramentos e do letramento literário voltados para a educação básica;
- Analisar as aproximações estéticas entre a linguagem poética tradicional e as manifestações contemporâneas de comunicação digital (como *slams*, videopoemas e posts visuais);
- Propor sequências didáticas e oficinas pedagógicas aplicáveis ao 6º ao 9º ano que utilizem o poema como objeto multimodal de aprendizagem;
- Avaliar o impacto de tais práticas no desenvolvimento da criticidade, da empatia e da autoria dos discentes.

A justificativa ancora-se na urgência de se repensar o ensino de literatura na era digital. A escola não pode ignorar que os alunos realizam leituras imersivas, fragmentadas e multimodais fora dos muros escolares.

Ao integrar a poesia aos multiletramentos, o professor transforme a sala de aula em um espaço de criação viva e democrática.

O percurso investigativo debruçou-se sobre o "o quê" (a poesia multimodal), o "como" (metodologias ativas de criação digital) e o "porquê" (a necessidade de formar leitores críticos frente às demandas da sociedade atual), oferecendo uma visão global do fenômeno estudado para situar o leitor em uma jornada de ressignificação pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LETRAMENTO LITERÁRIO E OS MULTILETRAMENTOS

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

A inserção da literatura no ambiente escolar exige uma diferenciação clara entre o simples ato de ensinar a ler e o processo de letrar literariamente. Conforme conceitua Cosson (2014), o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto experiência de vida. Não se trata de decorar biografias de autores ou identificar escolas literárias de forma mecânica, mas de permitir que o leitor internalize o texto, confronte suas visões de mundo e desenvolva a alteridade.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, esse processo ganha contornos dramáticos. O estudante está construindo sua subjetividade. A literatura, e mais especificamente a poesia, fornece o repertório

simbólico necessário para nomear sentimentos, angústias e desejos típicos dessa fase. Para que isso ocorra, Cosson (2014) defende a necessidade de uma metodologia que preveja a recepção, a interpretação e a produção textual, garantindo que o texto literário circule de forma orgânica e contínua no ecossistema escolar.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

O conceito de multiletramentos foi cunhado na década de 1990 pelo Grupo de Nova York e popularizado no Brasil por pesquisadoras como Roxane Rojo. Segundo Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos assenta-se em dois pilares fundamentais: a diversidade cultural (decorrente da globalização) e a diversidade de linguagens (propiciada pelas novas tecnologias).

Na sociedade contemporânea, os textos já não são majoritariamente monomodais (compostos apenas por escrita alfabética em suporte impresso). Eles são massivamente multimodais ou multissemióticos, integrando texto verbal, imagens estáticas, vídeos, áudios, hiperlinks e elementos interativos. Portanto, estar letrado hoje significa possuir a capacidade de ler, interpretar e produzir textos que misturam essas diferentes semioses de forma crítica.

Levar os multiletramentos para os anos finais do Ensino Fundamental implica reconhecer que os alunos dominam de modo operacional as ferramentas tecnológicas (são nativos digitais), mas carecem, frequentemente, de um letramento crítico que os permita avaliar a intencionalidade dos discursos que consomem. A escola, portanto, deve atuar como mediadora, transformando o uso instrumental da internet em um exercício de cidadania e reflexão crítica.

PAULO FREIRE E A LEITURA DO MUNDO

Não poderíamos falar de uma pedagogia acolhedora e libertadora sem invocar o pensamento de Paulo Freire. Freire nos ensinou que *"a leitura do mundo precede a leitura da palavra"*.

Quando levamos a poesia para a sala de aula dos Anos Finais, estamos oferecendo aos nossos estudantes palavras para que eles possam nomear o seu próprio mundo. A poesia democratizada é freiriana por excelência: ela retira a palavra do pedestal das elites e a devolve ao povo, permitindo que o jovem da periferia, da zona rural ou do centro urbano use a linguagem poética como instrumento de denúncia, de afeto e de libertação.

A LINGUAGEM POÉTICA E AS NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA

SUPERANDO O MITO DO "TEXTO DIFÍCIL"

Um dos maiores desafios no ensino da poesia para adolescentes é a superação da barreira do distanciamento. Historicamente, construiu-se o mito de que o poema é uma estrutura hermética, destinada a iniciados ou intelectuais. Essa visão é reforçada quando as práticas de sala de aula focam excessivamente na classificação de rimas, na escansão de versos e na busca por uma "mensagem oculta" predeterminada pelo professor.

Para desconstruir esse paradigma, faz-se necessário alinhar o ensino da poesia à perspectiva dialógica da linguagem. O poema não é um objeto estático guardado no livro didático; é um evento comunicativo vivo. Quando o professor desloca o eixo da análise estruturalista para a recepção estética, o estudante percebe que a poesia fala sobre ele e com ele. A metáfora deixa de ser apenas uma figura de linguagem listada na gramática e passa a ser compreendida como um mecanismo cognitivo que usamos para ressignificar a realidade cotidiana.

A POESIA NAS REDES SOCIAIS E A CULTURA DIGITAL

Se, por um lado, a poesia tradicional impressa enfrenta resistência, por outro, assistimos a uma explosão de manifestações poéticas nos territórios digitais habitados pelos jovens. Redes sociais baseadas no compartilhamento visual e audiovisual — como Instagram, TikTok e YouTube — tornaram-se solo fértil para a circulação de textos líricos.

A micro-poesia, caracterizada por versos curtos sobrepostos a fotografias ou designs minimalistas, acumula milhões de interações. Esses textos utilizam a multimodalidade de forma nativa: a escolha da fonte tipográfica, as cores de fundo, o enquadramento da imagem e o ritmo da quebra de versos trabalham juntos para construir o sentido do poema.

O estudante dos anos finais consome essa produção diariamente, muitas vezes sem nomeá-la como poesia. Ao trazer essas produções para a sala de aula, o educador valida o repertório cultural do aluno e constrói uma ponte segura para a introdução de textos de tradição literária mais complexos.

O FENÔMENO DO *SLAM* COMO EXPRESSÃO IDENTITÁRIA

Outra manifestação contemporânea vital para o desenvolvimento dos multiletramentos é o *slam*, ou as batalhas de poesia falada. Nascido nas periferias urbanas, o *slam* convoca os sujeitos a declamarem versos autorais de forte teor social e político, utilizando apenas o corpo, a voz e a performance, sem adereços ou acompanhamento musical.

Para o aluno do Ensino Fundamental, o *slam* oferece um canal legítimo de expressão identitária. Quando o adolescente busca sua voz no mundo, a poesia falada permite que ele exponha suas vivências, suas dores e suas utopias.

Pedagogicamente, o trabalho com o *slam* desenvolve o letramento oral, a consciência corporal, a argumentação e a criticidade, cumprindo com excelência as diretrizes de multiletramentos de Rojo (2012), ao valorizar a diversidade cultural e a oralidade como campos legítimos de produção de saber.

PROPOSTAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTIMODAIS

Para operacionalizar a articulação entre poesia e multiletramentos, propõem-se três caminhos didáticos práticos, estruturados para aplicação nos anos finais do Ensino Fundamental:

OFICINA DE POESIA VISUAL E DIGITAL

A poesia visual, que tem raízes no Concretismo, ganha nova vida com os softwares de edição de imagem e aplicativos de criação de conteúdo. Nesta proposta, os alunos analisam poemas de autores como Augusto de Campos ou Arnaldo Antunes, compreendendo como a disposição gráfica das palavras na página constrói o sentido.

Em seguida, os estudantes são desafiados a criar seus próprios poemas visuais utilizando ferramentas digitais gratuitas (como o Canva). Eles devem selecionar palavras, escolher tipografias que expressem a carga emotiva do texto e dispor os elementos de forma que a imagem criada seja indissociável da leitura verbal. Essa prática exercita a sensibilidade técnica e estética, ensinando o aluno a planejar o impacto visual do seu discurso.

A PRODUÇÃO DE VIDEOPOEMAS

O videopoema é a síntese perfeita da multimodalidade defendida por Rojo (2012). Ele exige a combinação de três matrizes de linguagem: a verbal (o poema escrito ou declamado), a visual (imagens em movimento, transições, cores) e a sonora (trilha musical, efeitos sonoros, silêncio).

A sequência didática para a produção de um videopoema envolve:

- I. **Escolha ou Criação do Texto:** Seleção de um poema (autoral ou de um poeta consagrado).
- II. **Roteirização (Storyboard):** Planejamento de qual imagem e som acompanharão cada verso.
- III. **Captação e Edição:** Utilização de smartphones para gravar imagens e aplicativos simples de edição (como CapCut ou InShot) para montar o vídeo.

Essa atividade desenvolve o trabalho colaborativo, a divisão de funções e o senso crítico quanto ao uso de direitos autorais de músicas e imagens coletadas na internet.

PODCASTS DE POESIA E PAISAGENS SONORAS

Focando na dimensão auditiva do letramento, a criação de podcasts poéticos explora o ritmo, a entonação e a expressividade da voz. Os estudantes aprendem que a leitura de um poema exige uma postura interpretativa diferente da leitura de uma notícia.

Os alunos gravam a leitura de poemas e editam o áudio inserindo "paisagens sonoras" — sons de fundo que contextualizam o poema (como o som de chuva, trânsito, passos ou batimentos cardíacos). O resultado pode ser compartilhado em plataformas de streaming ou na rádio interna da escola, estendendo a autoria do aluno para além dos limites físicos da sala de aula.

DISCUSSÃO E RESULTADOS: O IMPACTO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO

A implementação de práticas que unem a poesia aos multiletramentos nos anos finais do Ensino Fundamental gera transformações significativas no ambiente de aprendizagem. A primeira grande mudança observa-se na postura dos estudantes frente ao texto literário. Ao perceberem que a poesia compartilha estruturas estéticas com os conteúdos digitais que apreciam, os alunos desarmam-se contra o preconceito do "gênero enfadonho". O texto literário deixa de ser um objeto de tortura pedagógica e passa a ser visto como um espaço de descoberta e prazer estético.

Do ponto de vista cognitivo e tecnológico, as produções multimodais (videopoemas, *podcasts*, poemas visuais) exigem dos discentes o desenvolvimento de uma criticidade técnica. Eles passam a compreender que as escolhas de edição não são neutras. A decisão de usar uma cor escura, um som agudo ou uma transição lenta altera diretamente a recepção do sentido pelo espectador. Esse aprendizado é transposto para a sua navegação diária na internet: o estudante torna-se mais apto a identificar manipulações discursivas em anúncios publicitários, postagens de influenciadores digitais e desinformações (*fake news*), uma vez que ele próprio domina as ferramentas de bastidores da criação midiática.

Social e emocionalmente, a poesia atua como catalisadora da empatia e do acolhimento. Os anos finais do Ensino Fundamental são notoriamente marcados por conflitos interpessoais, busca por pertencimento e inseguranças. Quando a sala de aula abre espaço para o *slam* ou para a escrita lírica autoral, os jovens ganham voz para externalizar suas realidades. Ocorre um processo de escuta qualificada entre os pares; os alunos passam a conhecer as dores e os sonhos de seus colegas através dos versos declamados. Isso fortalece os vínculos comunitários dentro da escola e reduz índices de

violência simbólica e *bullying*, pois a poesia legitima a diversidade cultural e as vivências singulares de cada sujeito, em estrita consonância com as metas humanizadoras da educação integral contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta reflexão pedagógica com a certeza de que a poesia nos Anos Finais do Ensino Fundamental é muito mais do que um conteúdo programático a ser "cumprido" na matriz curricular de Língua Portuguesa. Ela é um portal de humanização.

Em tempos em que a comunicação muitas vezes se torna rasa, agressiva e superficial nas redes digitais, a poesia ensina a desacelerar. Ela exige o cuidado com a palavra, a delicadeza com o sentimento do outro e a busca pela profundidade.

Ao aliar o texto poético à pedagogia dos multiletramentos, nós não estamos apenas ensinando os nossos alunos a passarem em provas ou exames; estamos formando leitores críticos do mundo, cidadãos empáticos e sujeitos autorais de suas próprias histórias.

A linguagem poética foca na metáfora e na musicalidade. Essas características dialogam diretamente com as produções contemporâneas das redes sociais, como os *posts* visuais, os vídeos curtos e o *slam* (batalhas de poesia falada). De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos exigem que a escola prepare o aluno para ler textos que misturam palavras, imagens e sons.

Ao analisar um poema visual ou criar um "videopoema", o estudante do Ensino Fundamental exercita a criticidade e a sensibilidade técnica de forma integrada. A poesia, portanto, deixa de ser um objeto estático no livro didático e passa a ser uma linguagem viva e multimodal.

Ao aproximar o poema escrito de manifestações como os videopoemas, os *slams* e as produções visuais de redes sociais, operou-se uma síntese fecunda entre a tradição literária e a inovação tecnológica. Os resultados deduzidos demonstram que os estudantes não apenas melhoraram suas capacidades de recepção estética, mas também assumiram uma postura de coautoria, desenvolvendo uma literacia digital crítica que os capacita a decodificar os discursos multimodais e complexos que regem a sociedade contemporânea.

A principal contribuição deste artigo reside na desmistificação do uso das tecnologias na aula de literatura. Mostrou-se que as ferramentas digitais não precisam ser concorrentes do livro ou da sensibilidade humanística; ao contrário, quando mediadas por uma intencionalidade pedagógica clara, as mídias atuam como amplificadoras da voz do estudante.

A poesia nos anos finais do Ensino Fundamental expande a capacidade de leitura crítica dos jovens. Ela conecta a tradição escrita às práticas contemporâneas de comunicação. Ao adotar a

perspectiva dos multiletramentos, o educador transforma a sala de aula em um espaço de criação viva. Isso garante que os alunos desenvolvam tanto a empatia estética quanto as competências práticas necessárias para navegar na sociedade atual.

A poesia no âmbito escolar vai muito além da leitura de textos clássicos; ela é uma ferramenta poderosa para expandir a capacidade de leitura crítica dos nossos jovens. Ao trabalhar com gêneros poéticos, conseguimos conectar a tradição escrita com as práticas de comunicação que eles já usam no dia a dia, como as novas linguagens digitais e a oralidade.

Quando o educador adota a perspectiva dos multiletramentos, ele transforma a sala de aula em um verdadeiro espaço de criação viva. Isso significa que os alunos deixam de ser apenas leitores passivos e passam a produzir seus próprios sentidos, seja através de saraus, batalhas de poesia (*slams*), zines ou produções audiovisuais.

Por fim, essa prática garante que os estudantes desenvolvam duas habilidades fundamentais para a vida:

- **A empatia estética:** a capacidade de se emocionar, apreciar a arte e compreender a visão de mundo do outro.
- **Competências práticas:** o domínio da linguagem necessário para interpretar o mundo, argumentar e se expressar na sociedade atual.

Que as nossas salas de aula dos Anos Finais sejam cada vez menos espaços de reprodução mecânica de regras gramaticais e cada vez mais ateliês de criação, onde a palavra dita, escrita, cantada, desenhada e gravada possa florescer. Que sejamos os professores que abrem as portas desse portal, pegando nossos estudantes pelas mãos e mostrando-lhes que a poesia também pertence a eles.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CAMPOS, Augusto de. *Viva vaia: poesia 1949-1979*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

O CORPO QUE DANÇA E SE EXPRESSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE BODY THAT DANCES AND EXPRESSES ITSELF 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

Este artigo analisa a relevância do corpo e da dança como linguagens fundamentais para a expressão e o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. O objetivo central é compreender como a gestualidade e a liberdade de movimento atuam como formas de comunicação e inserção cultural na primeiríssima infância. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na psicologia do desenvolvimento de Henri Wallon, na pedagogia do movimento de João Batista Freire e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos". As discussões apontam que o corpo infantil não deve ser silenciado ou domesticado pelas rotinas escolares, mas sim potencializado por meio de práticas pedagógicas que valorizem a dança espontânea e criativa em detrimento de coreografias rígidas e ensaiadas. Conclui-se que assegurar espaços e tempos para o corpo que dança e se expressa na rotina da creche e da pré-escola é uma condição indispensável para a garantia dos direitos de aprendizagem, promovendo a autonomia, a criatividade e a plena manifestação das identidades infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Corpo e Movimento; Dança Criativa; Expressividade; BNCC.

ABSTRACT

This article analyzes the relevance of the body and dance as fundamental languages for the expression and holistic development of infants and young children in early childhood education. The central objective

is to understand how gestures and freedom of movement function as forms of communication and cultural integration during earliest childhood. Methodologically, the research is characterized as a qualitative literature review grounded in Henri Wallon's developmental psychology, João Batista Freire's pedagogy of movement, and the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC)—specifically within the "Body, gestures, and movements" field of experience. The discussions indicate that the child's body should not be silenced or tamed by school routines but rather empowered through pedagogical practices that value spontaneous and creative dance over rigid, rehearsed choreography. It is concluded that ensuring time and space for the body to dance and express itself within the routines of daycares and preschools is essential for guaranteeing learning rights, thereby fostering autonomy, creativity, and the full expression of children's identities.

Keywords: Early Childhood Education; Body and Movement; Creative Dance; Expressiveness; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem passado por profundas transformações teóricas e práticas nas últimas décadas, consolidando-se como uma etapa crucial para o desenvolvimento integral. Nesse cenário, o atendimento a bebês e crianças pequenas nas creches e pré-escolas demanda um olhar sensível e humanizado, que supere a herança meramente assistencialista do passado. É preciso compreender que, na primeiríssima infância, o desenvolvimento não ocorre de forma fragmentada, mas sim através de uma indissociável teia que une a cognição, a afetividade e a motricidade no cotidiano.

Dentre as múltiplas linguagens que a criança utiliza para interagir, o corpo assume o papel de protagonista e vetor principal de comunicação com o meio ao seu redor. Antes mesmo do domínio pleno da linguagem verbal, os bebês expressam seus desejos, anseios, descobertas e frustrações por meio do choro, do sorriso, do toque e do movimento. Assim, o corpo infantil não pode ser reduzido a um suporte puramente biológico que apenas cresce, mas deve ser validado como uma linguagem viva e pulsante, carregada de sentidos e significados próprios.

Apesar dessa centralidade do movimento, a história da educação formal revela uma persistente tendência de disciplinarização e domesticação dos corpos das crianças no espaço escolar. Com frequência, as rotinas das instituições privilegiam atividades estáticas, priorizando o silêncio e a imobilidade sob a justificativa de manter a organização e o controle do ambiente. Esse processo de silenciamento corporal desconsidera as necessidades biológicas e expressivas dos pequenos, limitando drasticamente as suas potencialidades de exploração do mundo.

É nesse embate entre a contenção e a liberdade que a dança e a expressão corporal emergem como potências pedagógicas indispensáveis no cotidiano da Educação Infantil. A dança, quando compreendida de forma criativa e espontânea, permite que a criança investigue suas próprias capacidades motoras e construa sua autonomia de forma lúdica. Longe de se restringir à mera repetição de coreografias ensaiadas para datas comemorativas, o ato de dançar na escola deve se configurar como um território de criação livre e prazerosa.

Diante desse panorama, o presente artigo delimita-se a investigar o tema "O corpo que dança e se expressa na Educação Infantil", buscando compreender os seus impactos pedagógicos. Diante disso,

formula-se o seguinte problema de pesquisa: qual é o papel do corpo e da dança como linguagens expressivas e constituintes no desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas? A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de fomentar discussões que valorizem as manifestações corporais espontâneas na rotina escolar.

Para responder a essa problematização, o trabalho ampara-se teoricamente nos pressupostos da psicologia do desenvolvimento de Henri Wallon, que defende a motricidade como base da emoção e do pensamento. Dialoga-se também com as contribuições de João Batista Freire acerca da pedagogia do movimento, além de analisar os documentos norteadores da educação nacional. A convergência desses autores auxilia na desconstrução de visões dicotômicas entre mente e corpo, fundamentando uma prática pedagógica mais integrada e respeitosa.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, de abordagem estritamente qualitativa, realizada por meio do levantamento de livros, artigos científicos e teses da área. O objetivo central é analisar o referencial teórico disponível para propor reflexões críticas sobre a organização dos tempos e espaços nas instituições de ensino. Espera-se que este artigo contribua para que os educadores ressignifiquem suas práticas, garantindo às crianças o direito de viver uma infância plenamente expressiva.

DANÇA E EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento neurológico e a plasticidade cerebral nos primeiros cinco anos de vida encontram na dança e na expressão corporal um estímulo de altíssimo impacto. Conforme apontam as pesquisas da psicologia do desenvolvimento e da neurociência, quando os espaços escolares oferecem vivências motoras e rítmicas intencionais, há um fortalecimento expressivo das redes neurais responsáveis pela lateralidade, flexibilidade cognitiva e coordenação motora ampla. Essa estimulação precoce cria uma base sólida para a estruturação do esquema corporal, cujos reflexos positivos facilitam as aprendizagens cognitivas em etapas escolares posteriores (WALLON, 2008).

A construção da autoestima infantil está diretamente vinculada à liberdade que a criança possui para agir como autora de sua própria gestualidade. Ao perceberem que seus trejeitos, danças espontâneas e manifestações físicas encontram eco e validação na postura do professor, os pequenos desenvolvem uma relação de profunda segurança afetiva com o próprio corpo. Esse ganho em autoconfiança funciona como um motor para que o aluno se engaje em desafios físicos mais complexos, faça perguntas e interaja de forma ativa, características que fortalecem o protagonismo ao longo de toda a trajetória escolar (FREIRE, 2012).

No que diz respeito à socialização, a participação em experiências rítmicas coletivas atua como um poderoso agente de maturação emocional na infância. Rodas de ciranda, brinquedos cantados e dinâmicas de improvisação corporal exigem que a criança exercite constantemente a empatia, aprenda a regular o próprio ritmo em função do outro e resolva disputas espaciais de forma pacífica. Estudos empíricos demonstram que as salas de aula que inserem a dança criativa em seu cotidiano apresentam

uma redução drástica nos índices de isolamento e um aumento substancial nas atitudes de cooperação e ajuda mútua (GARAUDY, 1980).

A atuação docente constitui um elemento decisivo para que a expressão corporal se consolide como experiência educativa significativa na Educação Infantil. Mais do que organizar atividades motoras, o professor assume a função de observador sensível, capaz de interpretar gestos, movimentos, ritmos e formas de interação como manifestações legítimas das aprendizagens infantis. Essa postura exige planejamento flexível, escuta atenta e intervenções que respeitem o protagonismo das crianças, favorecendo situações em que cada uma possa experimentar diferentes possibilidades de movimento sem receio de julgamentos ou comparações. Nesse contexto, a avaliação deixa de privilegiar resultados padronizados e passa a considerar os processos de descoberta, criatividade, participação e desenvolvimento individual, em consonância com uma perspectiva formativa e inclusiva (HOFFMANN, 2012; BRASIL, 2017).

A estruturação do pensamento lógico e da percepção espacial também é impulsionada pela riqueza de repertórios rítmicos oferecidos na escola. Através do contato com diferentes compassos musicais e jogos de pulsação, a criança é desafiada a organizar seu corpo em conceitos abstratos como alto, baixo, perto, longe, rápido e lento. Essa tradução do som em movimento ativa canais multimodais de processamento cerebral, refinando a orientação temporo-espacial e a imaginação estética, competências que servem de alicerce para a matemática e a lógica nos anos seguintes (LABAN, 1990).

Além dos benefícios motores e sociais, a expressão corporal estabelece estreita relação com o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento simbólico. Antes mesmo da consolidação da linguagem oral, o corpo representa o principal meio de comunicação da criança com o mundo, permitindo que sentimentos, desejos e percepções sejam compartilhados por meio de gestos, posturas, olhares e movimentos. Ao integrar dança, música, dramatização e brincadeiras de faz de conta, o ambiente escolar amplia as oportunidades para a construção de significados, fortalecendo a criatividade, a autonomia e a capacidade de representar diferentes realidades. Assim, o movimento deixa de ser compreendido apenas como atividade física e passa a constituir uma linguagem essencial para a constituição da identidade infantil e para a produção de conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o contexto sociocultural em que a criança está inserida (VYGOTSKY, 2007; WALLON, 2008; BRASIL, 2017).

Sob a ótica da comunicação, abrir espaço para as linguagens do corpo amplia a capacidade da criança de decodificar e interagir com diferentes manifestações estéticas. O ato de associar a sonoridade de um ritmo ao gesto produzido favorece a construção da consciência sinestésica e a interpretação de mensagens não verbais no cotidiano da creche. Esse refinamento expressivo funciona como um precursor do letramento e da própria alfabetização, uma vez que habitua a criança a compreender e produzir sentidos a partir de múltiplos suportes simbólicos (STRAZZACAPPA, 2014).

A democratização do acesso às práticas corporais garante que os benefícios do movimento alcancem a totalidade dos estudantes, independentemente de suas condições físicas. Atividades lúdicas baseadas em mímicas, trajetórias motoras desafiadoras e explorações rítmicas tradicionais estimulam o

ganho de equilíbrio, agilidade e tônus muscular de forma coletiva. Para os alunos que enfrentam barreiras severas na fala ou na coordenação, o foco na dança espontânea e livre de julgamentos consolida um espaço de inclusão real e oportunidades equitativas de desenvolvimento (BOULCH, 1987).

Para além dos ganhos imediatos obtidos na infância, os impactos de uma pedagogia voltada ao movimento livre ecoam de maneira significativa na vida adulta. Investigações de longo prazo revelam que indivíduos estimulados a vivenciar uma corporeidade livre de repressões e dogmas na pré-escola demonstram maior segurança expressiva, inteligência emocional e uma postura crítica frente aos padrões estéticos do mercado. Essas evidências confirmam que o cuidado com o corpo nos primeiros anos previne o sedentarismo precoce e a timidez patológica, gerando sujeitos mais autônomos (FREIRE, 2012).

COMPREENSÃO DE EXPRESSÃO CORPORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender o conceito de expressão corporal na Educação Infantil exige a garantia de que os bebês e as crianças pequenas tenham o direito irrestrito de explorar o mundo através de seus corpos. Essa perspectiva teórica impõe a necessidade de respeitar as singularidades biológicas, ajustar os tempos de atividade física e selecionar estímulos sonoros plurais, transformando as manifestações motoras espontâneas em eixos estruturantes do planejamento pedagógico (BRASIL, 2017; KISHIMOTO, 2010).

De acordo com o pensamento de pesquisadores brasileiros, há uma distância abissal entre o adestramento mecânico de movimentos e a vivência autêntica da expressão corporal na infância. Quando a prática escolar se limita à repetição exaustiva de coreografias fechadas ditadas pelo adulto, o aluno assume um papel passivo de mero executor de padrões; por outro lado, a verdadeira pedagogia do movimento aposta na improvisação, no jogo teatral e na criação sonora autoral como caminhos para a emancipação estética (FREIRE, 2012; STRAZZACAPPA, 2014; FARIA, 2015).

Considerando a sensibilidade do sistema nervoso na primeiríssima infância, os estímulos recebidos no ambiente escolar adquirem um peso decisivo na formação emocional e cognitiva. Circuitos neuronais associados ao foco atencional e à regulação do estresse são fortalecidos quando a rotina pedagógica é rica em interações motoras seguras, afetuosas e rítmicas. Inversamente, contextos escolares pautados pela imobilidade forçada e pelo confinamento físico geram atrofia expressivas que comprometem o desenvolvimento integral (WALLON, 2008; BOULCH, 1987).

Os benefícios sociais gerados pela exploração coletiva do movimento refletem-se de maneira imediata no clima de convivência das turmas. Ao compartilharem o mesmo espaço físico para locomoção, dança e brincadeira, os pequenos exercitam a autogestão de seus impulsos, aprendem a respeitar a integridade física dos colegas e ampliam a expressividade de suas ideias por vias não verbais. Docentes da área relatam que propostas diversificadas de movimento quebram a monotonia da rotina e elevam o interesse das crianças pelas atividades diárias (KISHIMOTO, 2010; SILVA; SANTOS, 2021).

A dimensão multicultural da dança na escola revela sua potência como ferramenta de reconhecimento identitário e valorização da diversidade. Ao integrar ao currículo ritmos tradicionais, danças circulares e manifestações da cultura popular (como o maracatu, o samba de roda ou o jongo), o educador conecta as experiências escolares à memória ancestral da comunidade. Esse resgate cultural gera sentimentos de orgulho e pertencimento nas crianças e atua como um canal de acolhimento para famílias de diferentes origens (FARIA, 2015; BRASIL, 2017).

Do ponto de vista legal e normativo, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular impulsionam as redes de ensino a assumirem a corporeidade como um direito de aprendizagem inalienável. Os documentos oficiais vigentes estipulam a necessidade de reformulação de pátios e salas, investimentos maciços na formação continuada dos professores e a criação de critérios avaliativos focados no desenvolvimento integral. Essas metas visam garantir que o brincar, o mover-se e o expressar-se ganhem centralidade no cotidiano das instituições (BRASIL, 2017; CNE, 2020).

Em última análise, debater a expressão corporal na creche significa assumir uma postura ética de enfrentamento ao aprisionamento físico imposto às infâncias contemporâneas. Essa transformação curricular exige a reorganização dos ambientes, a escolha de repertórios estéticos refinados e a adoção de metodologias que convidem a criança à ação. Quando a instituição escolar assegura espaços adequados e valoriza o movimento, ela protege a integridade da infância, estimula a autoria e pavimenta caminhos para um crescimento saudável e feliz (KISHIMOTO, 2010; FREIRE, 2012).

RESPEITO À AUTONOMIA NO AMBIENTE EXPRESSIVO ESCOLAR

O exercício da autonomia na pedagogia do movimento pressupõe que o professor acolha cada criança como um sujeito criador, capaz de produzir sua própria cultura corporal de forma legítima. Quando os pequenos percebem que seus gestos espontâneos, suas pesquisas espaciais e suas criações coreográficas são validados em vez de corrigidos, ocorre uma expansão de sua identidade. Esse ambiente de escuta e acolhimento estético encoraja a participação ativa e fortalece os vínculos de respeito mútuo entre os pares (LABAN, 1990).

A introdução de uma mediação pedagógica focada nas linguagens corporais traz impactos diretos na redução de conflitos e na melhoria do bem-estar coletivo na pré-escola. Pesquisas de campo indicam que a oferta diária de momentos para a descarga motora, seguida por vivências de relaxamento consciente, reduz consideravelmente as ocorrências de agressividade física e dispersão nas salas de aula. Ao atender à necessidade vital de movimentação das crianças, a escola cria um clima institucional harmonioso, favorável à concentração e ao aprendizado (WALLON, 2008).

No campo do desempenho intelectual, as abordagens que utilizam a dança criativa e os jogos expressivos como metodologias de investigação geram saltos qualitativos na aprendizagem. Evidências científicas demonstram que as turmas que utilizam o corpo para simular, testar e materializar conceitos abstratos apresentam maior facilidade na apropriação de noções lógicas e espaciais. Essa integração

psicomotora confere um sentido prático às vivências escolares, tornando o processo de transição para a alfabetização muito mais fluido (BOULCH, 1987).

O resgate da expressividade física nas escolas surge também como uma barreira indispensável contra os malefícios decorrentes da exposição excessiva às telas digitais. Estudos de psicologia social alertam que o confinamento doméstico e o uso passivo de celulares têm atrofiado as experiências sensoriais básicas e gerado quadros de sedentarismo precoce nos pequenos. Diante disso, a instituição escolar cumpre um papel terapêutico e educativo essencial ao reabilitar o prazer do movimento e o protagonismo corporal (OLIVEIRA, 2022).

A viabilização dessa proposta curricular inovadora depende, de modo absoluto, do investimento na formação continuada dos educadores nas áreas artísticas e corporais. Professores que recebem subsídios teóricos e práticos sobre psicomotricidade relacional, dança escolar e expressão dramática superam o medo de perder o controle da turma e sentem-se seguros para propor atividades abertas. O fortalecimento técnico da equipe docente reflete-se diretamente na qualidade das experiências oferecidas às crianças no dia a dia (STRAZZACAPPA, 2014).

A valorização do corpo na Educação Infantil atua, de igual modo, como um canal de aproximação e fortalecimento de vínculos entre a escola e as famílias. Através do compartilhamento de portfólios reflexivos, registros fotográficos dos circuitos motores e relatos sobre a evolução expressiva dos alunos, os responsáveis conseguem visualizar a intencionalidade pedagógica por trás do brincar. Essa transparência metodológica constrói uma parceria sólida e inspira os pais a replicarem as vivências corporais no ambiente familiar (FARIA, 2015).

A organização dos ambientes escolares constitui um fator determinante para o desenvolvimento da autonomia e da expressão corporal das crianças. Espaços amplos, seguros e flexíveis, aliados à disponibilidade de materiais diversificados, como tecidos, bambolês, cordas, instrumentos sonoros e elementos da natureza, ampliam as possibilidades de experimentação e criação. Quando o ambiente é planejado para favorecer a exploração livre, a criança sente-se encorajada a tomar decisões, resolver pequenos desafios e construir diferentes formas de interação com o espaço e com os colegas. Nessa perspectiva, o ambiente deixa de ser apenas um cenário das práticas pedagógicas e transforma-se em um elemento ativo do processo educativo, estimulando descobertas, imaginação e protagonismo infantil (HORN, 2004; BRASIL, 2017).

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial inclusivo da expressão corporal como linguagem acessível às diferentes infâncias. Crianças com distintas formas de comunicação, ritmos de aprendizagem ou necessidades específicas encontram no movimento uma possibilidade de participação que ultrapassa as limitações da linguagem verbal. Ao privilegiar experiências colaborativas, brincadeiras corporais e propostas de criação coletiva, a escola fortalece valores como respeito, empatia e cooperação, favorecendo a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Assim, a expressão corporal consolida-se como uma prática pedagógica que reconhece as singularidades de cada criança, promovendo oportunidades equitativas de aprendizagem, convivência e desenvolvimento integral (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2017; VYGOTSKY, 2007).

Em suma, incentivar a expressão corporal livre e criativa significa preparar as novas gerações para lidar com as demandas de um mundo complexo e em constante transformação. Ao colocar o corpo e o movimento no centro do debate pedagógico desde os primeiros anos de vida, a escola assegura a formação de sujeitos autônomos, que conhecem suas capacidades físicas, respeitam a diversidade alheia e interagem de forma saudável com o meio social (FREIRE, 2012).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVOREÇAM A PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS ATRAVÉS DO MOVIMENTO

A implementação de uma prática pedagógica focada na corporeidade consciente exige a estruturação prévia de ambientes que estimulem os múltiplos sentidos das crianças. Em vez de focar em propostas rígidas e isoladas, o professor deve combinar variados estímulos sonoros com tecidos, fitas coloridas, jogos de luz e elementos naturais para disparar processos criativos. Essa diversificação de recursos sinestésicos cria caminhos flexíveis de exploração, permitindo que cada estudante encontre sua própria forma de interagir com o espaço (LABAN, 1990).

A organização de painéis visuais e a criação de cantos de exploração rítmica funcionam como excelentes ferramentas de promoção da autonomia na rotina diária das creches. Espaços permanentemente equipados com instrumentos musicais acessíveis, tapetes de texturas diferenciadas e sinalizações sonoras de transição reduzem o estresse e ajudam as crianças a preverem os momentos do dia. Esse arranjo espacial confere previsibilidade e segurança, permitindo que os pequenos gerenciem suas ações sem a tutela constante do adulto (SILVA; SANTOS, 2021).

O planejamento das salas de aula em centros de interesse lúdico-corporal configura-se como outra estratégia altamente eficaz para respeitar a singularidade dos ritmos infantis. Rompendo com a lógica de uma única atividade obrigatória para todo o grupo, o educador pode oferecer, simultaneamente, um circuito motor com almofadas, um canto de figurinos para dança e um ateliê de artes plásticas. Essa dinâmica de livre circulação favorece a escolha autônoma e incentiva a exploração ativa e prazerosa dos materiais (KISHIMOTO, 2010).

A socialização e o aprendizado socioemocional ganham contornos práticos por meio de jogos cooperativos e danças circulares promovidas no cotidiano escolar. Vivências integradas baseadas no movimento mútuo evidenciam que crianças espontaneamente mais expansivas ou coordenadas tendem a acolher e guiar os colegas que apresentam maior timidez ou dificuldades motoras nas brincadeiras. Esse intercâmbio lúdico estimula o surgimento de lideranças positivas, o desenvolvimento da empatia e o fortalecimento de laços de amizade (WALLON, 2008).

Atividades focadas na imitação, mímica e jogos de controle (como a tradicional brincadeira de estátua) atuam diretamente no desenvolvimento do controle inibitório e do foco atencional. Dinâmicas corporais estruturadas sob a lógica de que o grupo vence unido ensinam as crianças a ouvirem o próprio corpo, a negociarem o espaço com os colegas e a respeitarem as diferentes velocidades de reação

motora de cada participante. Essas experiências lúdicas consolidam o respeito à diversidade no nível mais elementar da convivência (FREIRE, 2012).

O cuidado com o equilíbrio emocional das crianças pequenas passa também pela criação de zonas de descompressão motora e repouso sensorial no ambiente escolar. Espaços acolhedores dotados de colchonetes, iluminação indireta e paisagens sonoras suaves oferecem o refúgio necessário para os alunos que se encontram sobrecarregados ou agitados. Pausas planejadas para alongamentos lúdicos e técnicas de respiração integrada reduzem a ansiedade coletiva e renovam a energia para os períodos de exploração intensa (BOULCH, 1987).

O emprego de estratégias de psicomotricidade adaptada e o uso de recursos de acessibilidade física garantem que a dança e o movimento sejam universais e acolham as crianças com deficiência. Barras de apoio na altura dos olhos dos bebês, andadores lúdicos e materiais táteis de alto contraste asseguram que alunos com restrições motoras ou sensoriais participem plenamente das dinâmicas. O suporte pedagógico intencional potencializa o número de sorrisos e trocas corporais, inviabilizando qualquer forma de exclusão (SANTOS ET AL., 2022).

Por fim, o registro sistemático desses percursos de descoberta corporal através de portfólios reflexivos fecha o ciclo de valorização do trabalho pedagógico junto à comunidade. Fotografar os circuitos motores construídos e relatar em textos as soluções estéticas encontradas pelas crianças nas danças autorais confere visibilidade às aprendizagens. Quando os pais têm acesso a essa rica documentação pedagógica, desenvolvem um olhar de profundo respeito e parceria com os processos educativos da infância (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida ao longo deste artigo permitiu constatar que o corpo e o movimento não são meros componentes biológicos na Educação Infantil, mas sim as linguagens primordiais pelas quais os bebês e as crianças pequenas decodificam o mundo e expressam suas identidades. A fundamentação teórica evidenciou que privar a infância de sua expressividade física e rítmica significa limitar seu desenvolvimento neurológico, afetivo e social. Assim, a dança criativa e a gestualidade espontânea consolidam-se como direitos de aprendizagem fundamentais que precisam ser assegurados no cotidiano escolar.

Os debates promovidos colocaram em xeque a persistente tendência de disciplinarização e domesticação dos corpos nas instituições de ensino, que muitas vezes priorizam rotinas estáticas e o silenciamento motor em nome da ordem. O estudo revelou que a verdadeira pedagogia do movimento caminha na direção oposta, rejeitando coreografias rígidas e puramente imitativas ditadas pelos adultos. O que se defende é um espaço onde o erro motor não existe e onde cada gesto livre da criança é validado como uma produção cultural autêntica e legítima.

Ficou evidente, a partir das análises práticas, que a efetivação de uma escola fisicamente integrada depende da intencionalidade do professor ao planejar os tempos, os espaços e os materiais.

A organização da sala em centros de interesse lúdico, a oferta de um repertório sonoro diversificado e a criação de zonas de descompressão motora mostraram-se estratégias essenciais para acolher a singularidade dos ritmos de cada aluno. Além disso, as práticas inclusivas baseadas na psicomotricidade adaptada demonstraram que o movimento é uma linguagem universal capaz de derrubar barreiras e promover a equidade desde o berçário.

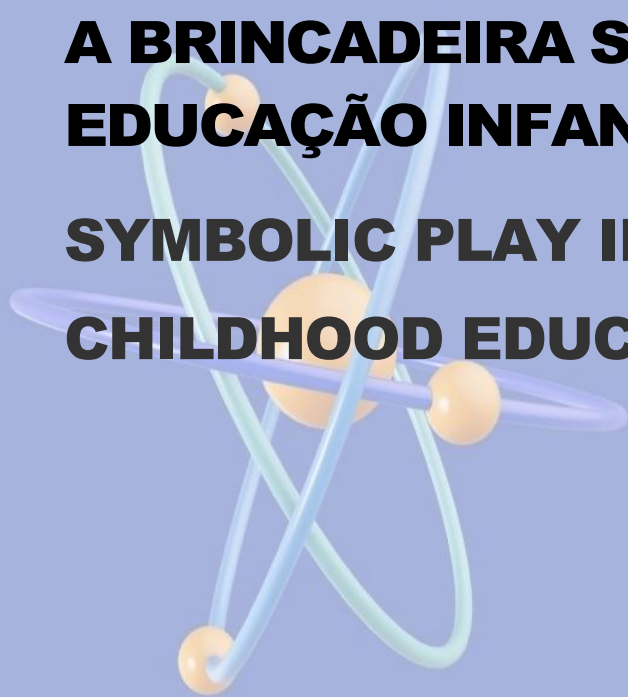
Por fim, conclui-se que valorizar o corpo que dança e se expressa na Educação Infantil é um compromisso ético e político com a preservação da própria infância. Espera-se que as reflexões aqui reunidas inspirem os educadores a ressignificarem suas práticas cotidianas, superando visões dicotômicas que separam a mente do corpo. Ao garantir que as creches e pré-escolas sejam territórios de liberdade corporal, a sociedade dá um passo decisivo rumo à formação de sujeitos mais autônomos, criativos, empáticos e plenamente conscientes de suas potencialidades no mundo.

REFERÊNCIAS

- BOULCH, J. Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2020. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2020.
- FARIA, A. L. G. Sociologia da Infância e pedagogia do movimento: o corpo na creche. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 415-432, 2015.
- FREIRE, J. B. Educação como prática corporal: o corpo que dança e brinca na escola. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2012.
- GARAUDY, R. Dançar a vida. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação infantil. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LABAN, R. Dança educativa moderna. 1. ed. São Paulo: Ícone, 1990.
- OLIVEIRA, M. R. O confinamento das infâncias: telas digitais, sedentarismo e o resgate do movimento na escola. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 62, p. 1-19, 2022.
- SANTOS, E.; LIMA, R.; MELLO, A. Psicomotricidade adaptada e inclusão na primeiríssima infância: práticas e caminhos. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, n. 4, p. 55-72, 2022.
- SILVA, P.; SANTOS, M. A organização dos tempos e espaços na creche: ritmos e expressões infantis. Revista Pátio Educação Infantil, v. 19, n. 58, p. 14-27, 2021.
- STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na formação de professores. 3. ed. Campinas: Papirus, 2014.
- WALLON, H. De o acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

A BRINCADEIRA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SYMBOLIC PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



NILZA MATHEUS SALLAS

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2001); Pós-graduada em Gestão e Organização Escolar pela mesma instituição (2002). Segunda Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela Universidade de Cabo Verde. Atua como professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no CEI Adelaide Lopes Rodrigues.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a discutir a importância da brincadeira simbólica na Educação Infantil e como a mesma pode ser utilizada como proposta didático-pedagógica. Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseando-se nos seguintes autores: Gisela Wajskop, Jean Piaget, Levy Vygostsky, Gilles Brougère, Philippe Ariès, entre outros que serão citados ao longo do trabalho, auxiliando-nos a ter um olhar observador sobre a brincadeira. Para tal, discorreremos sobre a construção do conceito de infância e sobre a história do brincar, bem como a história da Educação Infantil e suas implicações no fazer pedagógico. Para ilustrar nosso ponto de vista, finalizamos com entrevistas as educadoras de creche, onde através das respostas coletadas, procuramos entender como é vista na prática, a brincadeira como um importante fator do desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Palavras-chaves: Brincadeira Simbólica, Educação Infantil, Desenvolvimento.

ABSTRACT

This study aims to discuss the importance of symbolic play in early childhood education and how it can be utilized as a didactic-pedagogical approach. To develop this work, a literature review was conducted based on authors such as Gisela Wajskop, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Gilles Brougère, and Philippe Ariès—among others cited throughout the text—to help us adopt an observant perspective on play. To this end, we discuss the construction of the concept of childhood and the history of play, as well as the history of early childhood education and its implications for pedagogical practice. To illustrate our viewpoint, we conclude with interviews with daycare educators; through the collected responses, we seek to understand how play is viewed in practice as a key factor in child development within early childhood education.

Keywords: Symbolic Play, Early Childhood Education, Development.

INTRODUÇÃO

Sempre que se fala na figura da criança imagina-se que a brincadeira de uma forma geral: o faz-de-conta, o brinquedo, o jogo, etc. A brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Com brincadeira a criança experimenta suas ações, constrói regras para si.

A criança com a característica própria de sua idade desenvolve através da brincadeira seu meio de comunicação e outros papéis no seu brincar. Discutir a questão da brincadeira significa reconhecer sua importância dentro do espaço infantil, sendo um eixo utilizado pelo professor como metodologia para o trabalho com os pequeninos. E quando se trata de criança, automaticamente remetemo-nos a ideia do ato de brincar, ao movimento, ao imaginário elemento significativo para a presente pesquisa.

Partindo dessas ideias iniciais, trataremos neste estudo de pontos tais como: a história do brincar, sua importância para a aprendizagem; o professor como mediador na construção do conhecimento, entre outros aspectos que envolvem a brincadeira no espaço da Educação Infantil.

Desta forma, criou-se o desejo em analisar e conhecer mais amplamente sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil, além de investigar como professor está interagindo para que as crianças possam aprender brincando, tornando a aprendizagem mais agradável, interessante, prazerosa e com significado real para a vida da criança.

A brincadeira é tão importante e de grande contribuição para o processo de aprendizagem não é ainda valorizada como estratégia pedagógica em alguns espaços de Educação Infantil, deixando de proporcionar às crianças a oportunidade de abrirem seu leque de criatividade emoções através do brincar.

É na Educação Infantil onde se propõe desenvolver um cotidiano rico em desafios e conquistas com as crianças, que a brincadeira deveria ter sempre um papel de destaque, como uma importante ferramenta pedagógica. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento das crianças, tão impregnadas de emoções, de vontades e desejos que estão dentro de si.

No entanto existe determinado espaço de Educação Infantil em que a atividade lúdica não é ainda valorizada como deveria. Os professores quase sempre estão preocupados em transmitir conteúdos em folhas xerocopiadas, com atividades que muitas vezes, tornam-se cansativas e enfadonhas para as crianças, sem prazer e pouco atrativas, além de não terem significado real de vida para elas, impedindo a criatividade e imaginação que está intrínseca na criança que é de sua riqueza infinita.

Assim, o presente trabalho será desenvolvido através de obras bibliográficas, envolvendo diferentes autores que escreveram sobre a brincadeira contribuindo para que universo infantil fosse valioso na construção do processo de vida das crianças que compõem o espaço na Educação Infantil, capturando o olhar da criança sobre a sua realidade e na organização do cotidiano, com a brincadeira.

Para empreendermos tal pesquisa, verificamos a luz das contribuições teóricas de Vygotsky (1991), Piaget (1971), Benjamim (1984), Froebel (1852), Ariès (1981), entre outros autores que nos auxiliarão a pensar a infância, sua linguagem, a brincadeira e como estes aspectos podem ser o principal suporte no processo de desenvolvimento infantil, sob o prisma de produção cultural.

Neste momento apresentaremos o tema “brincadeira” como objeto de reflexão sabendo que não irão esgotar-se os elementos da vida que pulsam no cotidiano infantil, onde a prática e a teoria se enlaçam permitindo que os acontecimentos do dia a dia possam ser discutidos e ampliados.

Nossa proposta é tomar a brincadeira no intuito de analisar o seu papel no fazer pedagógico da Educação Infantil, tendo como objetivo, discutir o ensinar brincando. E assim, formar cidadãos que possam ser críticos e autônomos que elaborem o seu mundo, o seu conhecimento, a partir de uma história, um enredo, um movimento criado com suas experiências em grupo e individualmente.

A INFÂNCIA E O BRINCAR

O mundo contemporâneo comporta diversas práticas voltadas para a infância, embasadas por diversas teorias, psicológicas, artísticas, pedagógicas. Essas teorias são apropriadas das mais diferentes formas no interior da sociedade.

Apesar de toda essa diversidade, vemos dominar entre elas, a ideia de que a infância sempre existiu da forma como se apresenta hoje, que o sentimento que devotamos à criança não poderia ser de outro modo e que a infância é marcada por etapas fixas e por qualidades intrínsecas, tais como: a inocência, despreparo, pureza e outros significados.

As mudanças de atitude em relação à criança ao longo dos tempos e devido às variações ocorridas de formas de estruturação da sociedade, nos faz entender melhor a questão da criança, através do contexto histórico no qual está incluída.

Sendo assim, vemos que a lógica que prevalece na organização das relações do ser humano com o próximo, sendo adulto ou criança, terá sua ordem composta nas relações sociais construídas através das relações de produção de uma sociedade em tempo e espaço determinados.

Assim, é possível afirmar que a criança é percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme regem as relações de produção de bens materiais. Essas relações sendo

reveladas pela história da humanidade, de acordo com as necessidades que se apresentam em época, em cada sociedade, desenha uma concepção de infância por opção do adulto, ou, todavia a definição desse limite de ser simples, pois que o fator idade está associado a determinados papéis de desempenho e dependem estreitamente da classe social em que está inserida (KRAMER, 1995, p.17).

Dessa forma é possível dizer que o modo capitalista que reveste a sociedade desde a muito tempo, apropriou-se da infância de forma a constituí-la como elemento de reprodução das relações.

Áries (1981, p.70) menciona que durante a Idade Média não existia um sentimento de infância, que separasse a criança do adulto. A criança era considerada um adulto em pequeno tamanho, pois executava as mesmas tarefas dos mais velhos. A infância nessa época era vista como estado de transição para a vida adulta. Não tinha um tratamento especial e enquanto uma criança não conseguia bastar-se dependia do adulto para sua sobrevivência.

O importante era que a criança se tornasse adulta logo para ser inserida no trabalho e na sociedade dos adultos. O Significado do sentimento de infância foi representado socialmente aparecendo bem sutilmente na Idade Média, no século XVII. E por este estudo, percebemos que por volta do século XVIII surgiram algumas concepções de criança com características um pouco mais perto do sentimento moderno.

Este sentimento aparece pela arte que revelara a representação da criança com se fosse anjo puro e intocado pelo pecado misturando um tipo de criança que seria um modelo ancestral de todas as crianças pequenas retratadas na história da arte (ARIÉS, 1981).

Outro tipo de concepção de criança nos diz Áries (1981, p.70), aparece na fase Gótica que a figura a criança nua, pois ainda não existia um traje reservado à infância. E assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada no corpo era vestida com traje de homem e mulher da mesma condição social. “Isto é na Idade Média, vestia-se indiferente de todas as classes de idade, preocupando-se em manter visíveis através da roupa, os degraus da hierarquia social” (ARIÉS, 1981). Mais tarde foi criando um traje especial para as crianças que distinguia dos adultos, diferente dos tempos anteriores, em que a criança e o adulto trajavam as mesmas roupas e vestiam-se de acordo com a idade e condição social.

A criança no século XV e XVI, por sua graça e seu lado anedótico, coincidiu com o primeiro sentimento de infância como engraçadinha. Reservada à criança nesse tempo um sentimento de paparicação enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam como criança pequena, como animalzinho se ela morresse, então como muitas vezes acontecia de alguns ficarem desolados, mas uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÉS, 1981, p.10)

Neste contexto, segundo Áries o infanticídio era uma prática usual, decorrente da ausência de retratação da criança ainda pequena, em pinturas da época, também não existiam inscrições em lápides referentes a seus mortos.

No fim do século XVII começaram a aparecer representações de crianças vivas, surgindo o interesse pela própria criança porque até então esta representação da infância estava misturada à morte, a santidade, ao tempo e estrutura do mundo e da sociedade da época.

Rosseau, no século XVII, dá ênfase à criança e as peculiaridades que lhes são próprias sugerindo que se passasse a pensar neste infante como um ser de ideias próprias diferentes do adulto e não visto como um homem em miniatura, o que revelava uma visão negativa da criança como um ser inacabado, sem algo específico e naturalmente seu.

Na Idade Moderna, devido ao período de transição do feudalismo para o capitalismo na Europa Ocidental, a família sofre alterações nas suas relações sociais que refletiam em sua organização e na caracterização do sentimento de infância.

Uma mudança considerável se deu na família a partir do fim do século XVII e na economia e tal fato modificou radicalmente a estrutura social.

Anteriormente a essas mudanças, a criança era posta em outra família para ser educada com a formação dos elos entre os pais e a criança, isto gerou um sentimento familiar de infância começou a organizar-se em torno dela.

Com esse novo sentimento na família, a criança especialmente a da nobreza, torna-se fonte de alegria dos adultos. Aparece o sentimento de piedade e passou-se a conservar o retrato das crianças que morreram mais cedo como lembrança.

Desde então a criança passa a ser frágil e ameaçada, tem alma tornada imortal e inesquecível, sendo redobrados os cuidados e atenção em relação a ela. Porém esse tratamento destina-se a criança burguesa da Idade Média, enquanto a criança da plebe continuava com o tratamento e valorização de sua infância tal qual na Idade Média (século XVII).

Kramer (1995, p.17) enfatiza que os contextos sociais pelos quais passou a humanidade são os grandes responsáveis pelo sentimento de infância que se instaurou modernamente. Ressalta ainda que esse “sentimento de infância não significa que o mesmo que afeição pelas crianças”. É na verdade, a tomada de consciência sobre a particularidade infantil, isto é, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que essa criança seja considerada um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

O valor que atribuímos a brincadeira tem o seu fundamento desde o século XVII na Europa e está relacionado a uma história e a um conjunto de referências que são importantes percorrer a fim de uma melhor compreensão sobre o brincar na Educação Infantil.

Quando falamos sobre a brincadeira na creche, na escola ou em qualquer outro aspecto social, logo vem em nosso pensamento a figura da criança com a fantasia indagadora, presente e marcante na sociedade.

A brincadeira de criança é uma estrutura ligada à característica própria da infância. Desde o início com a educação romana, utiliza-se o brinquedo na educação com base nas ideias de Platão e Aristóteles essas ideias eram associadas ao estudo do prazer. Na Antiguidade eram usados dados, assim como doces e guloseimas que formavam letras e números para o ensaio de crianças (WAJSKOP, 2001, p.19).

Isso implica dizer que qualquer coisa se criasse pra incrementar a Pedagogia Infantil era o bastante, pois que as crianças acabariam por serem moldadas para um futuro adulto. Além disso, as atividades inter-relacionadas entre adultos e crianças não se distinguiram, como que não fossem necessárias por haver um estreitamento entre as fases.

Segundo Ariés (1981) até o século XVIII, na Europa havia uma proximidade maior entre a vida das crianças e dos adultos constituindo ambos uma grande comunidade que participava de festas, brincadeiras, jogos, danças, contações de histórias, etc.

Nessa época não havia ainda distinção entre as brincadeiras feitas por crianças e adultos, mas no final do século XVII e início do século XVIII, a brincadeira perde seu simbolismo religioso e seu caráter comunitário, tornando-se profana e individualista.

Assim, um brincar comunitário foi sendo abandonado gradativamente pelo mundo dos adultos, especialmente pelas classes abastadas que passam a ver a brincadeira como “imprópria” indigna de um homem de bem (ARIÉS, 1981).

No século XIX, as danças antigas e brincadeiras coletivas restringiram-se ao campo e as rodas infantis. As brincadeiras não se resumiam mais aos momentos fúteis, mas eram um elo fundamental de estreitamento dos laços coletivos nas famílias.

E com a ruptura do pensamento romântico no século XIX, a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Por outro lado, essa valorização crescente da brincadeira de criança no seio familiar em desenvolvimento, assim como as necessidades educacionais de seu controle e orientação criam um vínculo estreito entre a brincadeira e a educação (BROUGÈRE, 1998).

A criança antes desse período não lhe era permitida pelo adulto, aceitação de um comportamento livre, espontâneo que pudesse dar significado as suas brincadeiras que eram no sentido de distração, recreio ou recreação e não, com o sentido ou com um vínculo educativo.

Essa valorização de espontaneidade natural pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira que aparece como comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores (ARIÉS, 1981).

Hoffmann (1979) associou intimamente essa imagem da criança naturalmente portadora da verdade com a valorização da brincadeira. Dessa forma foi preciso abrir caminho que levasse em conta a brincadeira percebendo a criança como portadora do valor da verdade, de poesia ou criatividade.

Para Froebel (1981 apud RIZZI, 1998, 9.14), a brincadeira era boa, porque a natureza pura representada pela criança é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza humana. Dá lugar a brincadeira consiste em propor uma educação natural. É essencial perceber que nas brincadeiras da criança ela tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações de vida e fatos importantes que concorrem para o seu desenvolvimento de forma integral.

O BRINCAR EM SALA DE AULA

O brincar é tão importante que se tornou uma proposta oficial de trabalho, direcionado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação no ano de 1998.

Esta proposta vem propiciar ao professor um trabalho integrado, isto é, uma proposta onde o professor pode interagir para que a aprendizagem da criança aconteça de forma prazerosa, pois ele tem um papel fundamenta na orientação das tarefas das crianças.

E segundo o MEC (1998, vol.3):

Assim cabe ao professor provocar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garanta a troca entre crianças, de forma, que possam comunicar-se e expressar-se demonstrando seu modo de agir, de sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima.

Podemos então perceber que o professor deve estar pautado em um trabalho pedagógico, onde a criança seja vista como um ser social, ou seja, o professor deve reconhecer que a criança participa da construção do seu próprio conhecimento (KRAMER, 2002).

Segundo Paulo Freire:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo, experiências de produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferido. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinando, ao longo do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 25).

Dessa maneira, constatamos que se faz necessário que o professor reflita a respeito das competências fundamentais, para o exercício da sua ação educativa.

Partindo desse pressuposto é importante frisar que o professor deve sempre buscar uma formação continuada, pois:

O professor de Educação Infantil deve preparar-se para ser um pesquisador capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem que estimule em prática, cotidiana, as interações por ele constituídas com as crianças e famílias em situações específicas. Ele é alguém cuja riqueza de experiências vividas deve ser integrada ao conjunto de saberes que elabora o seu fazer docente (OLIVEIRA, 2003, p. 6).

Nesse sentido é percebido que o professor deve estar analisando sua prática e refletindo sobre sua ação educativa, pois é importante que o mesmo reconheça a importância do brincar na Educação Infantil, de forma que a possibilite a criança e se desenvolver de forma global, não deixando de lado os

aspectos cognitivos, afetivo e motor. Portanto cabe ao professor preocupar-se com o modo pelo qual a criança aprende muito mais do que o modo pelo qual ele vai ensinar (MARANHÃO, 2003).

Partindo desse princípio, o papel é medir situações de aprendizagem procurando estimular a criação e a curiosidade da criança, através do lúdico, com o objetivo do indivíduo se desenvolver enquanto sujeito.

Ao analisarmos a importância do lúdico como uma proposta de trabalho na Educação Infantil, constatou-se a necessidade da creche estar buscando uma proposta pedagógica, que reconheça a brincadeira como necessário para que as crianças obtenha o conhecimento do mundo que as cerca, construindo assim competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Dessa maneira nossa proposta está de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), quando aponta que: “Nesse sentido, brincar deve ser constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias [...]”.

Nesses momentos lembra-se sobre o que, com quem e com o que brincaram poderá ajudar as crianças a organizarem seu pensamento e emoções, criando condições para o enriquecimento do brincar. Nessas situações, podem-se explicitar, também, as dificuldades que cada criança tem em relação a brincar caso desejem e a necessidade que tem da ajuda do adulto (MEC, v.3).

Aqui será desenvolvido a partir das contribuições de autores que discutem como desenvolveram os jogos e as brincadeiras num determinado tempo histórico, e que, portanto, fazem parte do universo e da cultura infantil. Assim, procuro destacar neste capítulo como procedeu o surgimento de alguns jogos e brincadeiras antigas no Brasil. No sentido de resgatá-las e trazê-las presente à memória para que sejam reconhecidas, valorizadas e praticadas no espaço escolar.

E para caminharmos pela história dos jogos e brincadeiras infantis contamos com a ajuda de autores como Kishimoto (2009, p.24) relatando que: [...] a maioria dos jogos tradicionais infantis incorporados à lúdica brasileira chegou ao país por intermédio dos portugueses, mas já carregavam uma antiga tradição europeia, vinda de tempos remotos.

Para a autora referenciada, o jogo de saquinhos, amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião, xadrez, jogo de fio ou cama -de- gato, jogos de trilha, gamão, tiro ao alvo, entre outros, chegaram ao Brasil por intermédio dos primeiros portugueses. (SANTOS, 2008, p.102)

Desse modo, também, podemos perceber a contribuição dos portugueses influenciando o folclore infantil através de versos, adivinhas e parlendas.

É importante acrescentar que alguns jogos praticados pelas crianças indígenas vieram de jogos praticados por adultos e que estes trouxeram contribuições importantes para com os jogos tradicionais infantis no Brasil. Temos como exemplo um jogo bastante apreciado, inclusive pelos adultos, é a peteca que Segundo a autora (2009, p.74) “Em relação a peteca alguns especialistas apontam a origem estritamente brasileira, proveniente de tribos tupis do Brasil [...]” Portanto quando os portugueses chegaram no Brasil, encontraram os índios brincando com uma espécie de bola achatada de couro ou palha, em que se enfiavam penas, chamavam-na de peteca que em tupi significa bater.

Atualmente os pais procuram ocupar cada vez mais as crianças com atividades extracurriculares durante o período em que não estão na escola. Isso tudo veio contribuir para que os jogos e as brincadeiras infantis ficassem ao esquecimento. Portanto, resgatar os jogos e as brincadeiras tradicionais no espaço escolar, é trazer de volta para a escola uma herança que faz parte do patrimônio histórico social de nossa sociedade, que quase sempre são esquecidos ou ignorados, mas que devem ser transmitidos às gerações futuras, pois resgatam um passado valiosíssimo contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

De acordo com Guedes (2008, p.74) “Brincar em qualquer espaço, seja no quintal, na rua no play, na praça. E por que não, também na escola? “Portanto esta citação leva-nos a compreender que é necessário garantir à criança cidadã produtora histórica e cultural, o direito à infância, garantindo a ela um tempo/espaço para o brincar.

Partindo dessa premissa de que todos precisam do jogo e da brincadeira e que o indivíduo só é completo quando brinca. Leva-nos a entender que os jogos e as brincadeiras alimentam o nosso espírito imaginativo e inventivo do faz de conta e a isso chamamos de lúdico. Assim, o lúdico nas brincadeiras propicia momentos de fantasia, de sonhos contribuindo para o aprendizado sendo uma forma natural de aprender.

Todas essas leituras fazem repensar as práticas e as oportunidades que acontecem em nossa sala, e conseqüentemente na escola. O papel do jogo ou brincadeira educativos é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica. As crianças precisam de momentos da brincadeira pela brincadeira. Cabe ao professor o papel de observador/mediador nestes momentos, procurando intervir quando for absolutamente necessário.

Por isso, como educador devemos sempre redimensionar nossas ações incluindo no processo de aprender não só a condição de desenvolver habilidades cognitivas dos alunos, mas também a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação, o respeito, para poder enfim lidar com as frustrações e com os seus limites.

Portanto, devemos redescobrir e reconstruir, em nós mesmos o gosto pelo fazer lúdico. Buscando em nossas experiências remotas, ou não, brincadeiras de infância e de adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em conclusão parece indicar um ponto final, dar por terminado o caminho, mas não pretendemos aqui fechar esse assunto que é rico e vasto em sua constituição. Isto nós comprovamos quando iniciamos a pesquisa sobre a brincadeira no espaço da Educação Infantil, onde o brincar, anteriormente não era muito discutido, pesquisado e valorizado.

Os professores não tomavam a brincadeira com um elemento didático pedagógico eram poucos os espaços de Educação Infantil onde a brincadeira possuía um eixo pedagógico, sendo valorizada como primordial no desenvolvimento das crianças pequenas. É também o espaço onde as crianças aprendem

os valores essenciais a convivência humana, regras e atitudes comportamentais de vida, edificando-os no mundo da Educação Infantil e levando-os e utilizando-os na vivência de adulto.

Mas hoje a brincadeira está em um momento de discussão em todos os espaços escolares, principalmente o da creche, onde as crianças são bem pequenas. Um grande número de autores tais como, Piaget, Vygotsky, Froebel, Ariès, Kramer e tantos outros, discutiu, discutem e escrevem sobre a importância, sendo elaborados vários congressos seminários, cursos de capacitação dentro das escolas e creches, para a discussão sobre esse tema.

Hoje podemos ver planejamentos de creches construídos através da metodologia de projetos, voltados só para o brincar. Não que antes não houvesse um compromisso, um interesse da valorização da brincadeira na vida da criança, mas brincava-se por prazer, porque criança é criança, precisa se distrair, brincando sem objetivo real e central.

E diante dos desafios dos tempos atuais, em entender me praticar a brincadeira nas creches e até mesmo em outros espaços, devido a sua valorização, o profissional docente de Educação Infantil, deve ampliar a reflexão sobre a prática, sendo sempre um aprendiz, buscando informações e diálogos, estudando para melhor desenvolver o seu trabalho. E neste sentido, a avaliação, o registro, a observação, o planejamento são instrumentos principais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças.

É a partir desse profissional habilitado e reflexivo sobre sua prática, que o educador e a criança podem construir um diálogo vivo para um melhor trabalho em sala de aula, pois queremos que nossas crianças, antes de tudo sejam felizes, capazes de solucionar situações da vida.

Nós podemos começar a mudar, tornando os nossos espaços de trabalho, onde o prazer está somente presente, num momento mágico com o brincar. Esse é o objetivo principal desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil, creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino de matemática**. Campinas: Papirus, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e Família**, 2 ed. [S.L]: JC, 1981.

ARRUDA, Tatiana Santos. **Currículos para Educação da Infância**. Brasília: Posead, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, V. 1,2,3, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZZOLO, Elaine. **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUEDES, Adrianne Ogêda. **Prática de ensino 5.v. único**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Conhecendo a criança pequena**. Sobradinho 107, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e viver**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos (Docência em formação)**, 2 ed, Cortez.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2008.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE

COLLABORATIVE LEARNING AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE STUDENT'S HOLISTIC DEVELOPMENT



NORMA PEDRO BOM

Graduada em letras, inglês e literatura pela faculdade FTS – faculdade Taboão da Serra. Conclusão 29 de julho 2007.

RESUMO

A aprendizagem colaborativa constitui uma importante estratégia pedagógica que promove a construção coletiva do conhecimento por meio da interação entre estudantes e professores. Fundamentada em princípios de cooperação, diálogo, participação ativa e resolução compartilhada de problemas, essa abordagem busca superar modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão unilateral do conhecimento. O presente estudo discute a importância da aprendizagem colaborativa no contexto educacional, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Além disso, analisa o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e a relevância do trabalho em grupo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Conclui-se que a aprendizagem colaborativa favorece a construção significativa do conhecimento, fortalece as relações interpessoais e contribui para uma educação mais democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa; Ensino-Aprendizagem; Cooperação; Educação; Desenvolvimento Integral

ABSTRACT

Collaborative learning is a significant pedagogical strategy that fosters the collective construction of knowledge through interaction between students and teachers. Grounded in principles of cooperation, dialogue, active participation, and shared problem-solving, this approach seeks to move beyond traditional teaching models centered on the one-way transmission of knowledge. This study discusses

the importance of collaborative learning within the educational context, highlighting its contributions to students' cognitive, social, and emotional development. Furthermore, it analyzes the teacher's role as a mediator in the teaching-learning process and the relevance of group work in fostering autonomous, critical, and participatory individuals. The study concludes that collaborative learning promotes meaningful knowledge construction, strengthens interpersonal relationships, and contributes to a more democratic and inclusive education.

Keywords: Collaborative Learning; Teaching-Learning; Cooperation; Education; Holistic Development

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas no campo educacional, exigindo novas metodologias capazes de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais dinâmica e interconectada. Nesse cenário, torna-se necessário superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e promover experiências educativas que valorizem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Entre as metodologias que atendem a essa perspectiva, destaca-se a aprendizagem colaborativa, reconhecida por estimular a cooperação, a interação social e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade (TORRES; IRALA, 2015).

A aprendizagem colaborativa fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é construído por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas receber informações, mas participar ativamente de processos de investigação, diálogo e troca de experiências. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo a colaboração um elemento fundamental para a construção de novos conhecimentos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao trabalhar de forma colaborativa, os estudantes são incentivados a compartilhar ideias, discutir diferentes pontos de vista e buscar soluções coletivas para os desafios apresentados. Esse processo favorece a ampliação das capacidades cognitivas, uma vez que possibilita a confrontação de opiniões e a construção conjunta de significados. Além disso, promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, respeito, responsabilidade e cooperação, fundamentais para a convivência democrática (MORAN, 2018).

Outro aspecto relevante da aprendizagem colaborativa refere-se à valorização da diversidade presente no ambiente escolar. Ao reunir estudantes com diferentes experiências, conhecimentos e formas de pensar, cria-se um espaço propício para o enriquecimento das aprendizagens e para a superação de preconceitos e desigualdades. De acordo com Freire (1996), a educação deve constituir-se como prática de liberdade, baseada no diálogo e no reconhecimento do outro como sujeito ativo no processo educativo.

Nesse contexto, o papel do professor também passa por significativas transformações. Em vez de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos, o docente assume a função de mediador,

orientador e facilitador da aprendizagem. Cabe-lhe criar situações desafiadoras, promover a interação entre os estudantes e estimular a construção coletiva do conhecimento. Conforme destaca Libâneo (2013), o professor deve organizar experiências educativas que favoreçam a participação dos alunos e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

Além dos benefícios acadêmicos, a aprendizagem colaborativa prepara os estudantes para os desafios da vida profissional e social. Em um mundo caracterizado pelo trabalho em equipe, pela comunicação constante e pela necessidade de resolver problemas complexos, torna-se indispensável desenvolver competências relacionadas à colaboração, à liderança e à capacidade de negociação. Dessa forma, a escola desempenha papel fundamental na formação de cidadãos capazes de atuar de maneira crítica e responsável em diferentes contextos sociais.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo analisar a importância da aprendizagem colaborativa como estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral dos estudantes, destacando suas contribuições para a construção do conhecimento, para o fortalecimento das relações interpessoais e para a promoção de uma educação mais democrática, participativa e inclusiva.

ABORDAGEM TRIANGULAR

Diante do processo histórico de redemocratização e reforma educacional no Brasil, Ana Mae Barbosa examina as realidades do ensino de arte e percebe suas trajetórias, buscando desenvolver estratégias independentes das influências europeias e americanas. A assessoria pedagógica é feita sem o uso de "dependências culturais, nem a busca inalcançável da originalidade modernista, mas a adequação e o detalhamento do diálogo com o Estado central" (BARBOSA, 1995, p. 61). Foi então que iniciou seus estudos e conheceu as Escuelas a Aire Libre de México, onde teve:

Também é influenciado pelo movimento de Estudos Críticos Britânicos e pela Discipline-Based Arts Education (DBAE), que propõe o ensino integrado da ideia de arte como expressão e cultura. No entanto, o movimento da crítica literária e o ensino das respostas do leitor literário americano inspiraram a leitura de obras de arte, um dos pilares de sua abordagem teórica ao ensino de arte. Essa é uma [...] tendência que potencializa a cognição, mas ao mesmo tempo leva em conta a importância da emoção na compreensão de uma obra de arte [...] A assimilação e adaptação na relação leitor-objeto estabelece uma resposta estética [...] (Barbossa, 1995, p. 62).

Com esses fundamentos epistemológicos estabelecidos, sua perspectiva teórica foi fortalecida, e então a abordagem triangular foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (1987-1993), inicialmente conhecida como abordagem triangular. Este termo de Ana Mae não tem sentido porque não é uma metodologia, mas um método de ensino que é sistemático em três pilares: contextualização, leitura e prática.

Para desembaraçar esses pilares e poder raciocinar de forma mais didática, primeiro discutiremos como seria contextualizar uma obra de arte e destacá-la como o primeiro pilar. Essa é uma etapa essencial para que os alunos compreendam o que veem, aprendem e entendem, e faz parte da

assimilação do conteúdo para que possam ser feitas inferências na aprendizagem dos alunos. Para Barbosa (1989), a contextualização é uma história da arte baseada na contextualização de uma obra de arte no momento de sua criação, envolvendo uma série de questões: políticas, econômicas, sociais, épicas e outras mudanças corporais. No entanto, não se exclui que o aluno possa desenvolver uma relação com seu cotidiano e repertório cultural (outras obras) a fim de compreender melhor as obras que lhe são apresentadas. Pensando nisso, Barbosa propõe este pilar. Portanto, para desenvolver esse pilar, é necessário ter conhecimento do mundo real, do lugar, do conteúdo relevante para a vivência do aluno, e essa abordagem contextualizada não se limita ao cotidiano dos educadores, para que eles possam “[...] Proporcionar uma consciência da subjetividade, revelando o multiculturalismo das normas estéticas de diferentes grupos, ao invés de apenas proporcionar uma educação colonial desvinculada dos eventos socioculturais [...]” (SILVA; LAMPERT, 2017, p. 92).

O segundo pilar é a leitura das obras de arte, na proposta de Barbosa (1989, p. 178) “[...] construiria a metalinguagem das imagens. em outro discurso, ora silencioso, ora gráfico, apenas verbal em sua visibilidade primária [...]”. Em outras palavras, os alunos são colocados diante de objetos artísticos, seja pintura, escultura, arquitetura, dança, performance dramática e outras expressões artísticas, para estudar a obra. Aqui estão as três partes básicas e necessárias e suas respectivas habilidades desenvolvidas no processo:

Observar criticamente e descrever integralmente as inferências que o objeto traz, expressando sua relação individual com a obra, depois analisar o público e a obra para destacar o que eles veem no objeto e relacioná-lo com suas emoções e conexões emocionais/ou experiências cotidianas e artísticas .

Uma análise crítica de uma obra de arte, agora com base nas técnicas utilizadas para fazer o objeto, o período histórico em que foi produzido, a poética e/ou estética, e até mesmo a relação autor/autor com a arte.

Após o processo de observar, descrever, conectar-se com suas personalidades, contextualizar, analisar, compreender e interpretar, chega o momento de os alunos se tornarem mais complexos, se desenvolverem e se aprimorarem: a releitura do trabalho. Com todo o conhecimento e percepção de uma obra de arte, os alunos irão criar ou recriar uma obra de arte com base na obra estudada. É importante destacar que a releitura não é a mera reprodução da obra de arte, mas sim, a criação de uma nova proposta a partir dela, seja ela no sentido da mudança na abordagem social, na modificação da paisagem, da iluminação, da poética, da estética.

Sempre destacando que a partir da obra original se consolidou esta nova linguagem. Analice Dutra (2011, p. 14) citada por Barros (2016, p. 587) traz uma reflexão sobre a diferença da cópia e da releitura: “A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação e sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final”.

Barros (2016) ainda destaca que a cópia e a releitura são meios de produções para atividades de ensino, sendo que aquela é de ordem da reprodução e esta da criação. Vale salientar que a releitura já é parte do processo do fazer artístico, por isso é o ápice do aprimoramento artístico do aluno: nele o

aluno produz uma obra de arte embasado em teorias e em outros artistas e obras, sabendo aonde quer chegar com a produção.

Por fim, o terceiro pilar é o fazer artístico. Nele a ordem é a produção artística. O aluno realiza a prática do ensino das artes como artista, confeccionando/realizando a sua obra de arte para uso de sua iniciação e aprendizagem acerca na linguagem artística que está desenvolvendo. Exemplificando: o fazer artístico pode ser na linguagem teatral, musical, das artes visuais ou da dança, o critério é desenvolver no aluno as habilidades de criação propícia pela arte.

Os três pilares formam a representação do triângulo no qual cada aresta tem como ponto de partida uma das intervenções propostas pela abordagem triangular. Conforme a ilustração abaixo, a base do triângulo é composta em uma extremidade pela contextualização, na outra extremidade pela leitura da obra; já no ponto mais alto, no ápice do triângulo, está o fazer artístico.

A organização proporcionada pela ilustração anterior, priorizando o fazer artístico, faz com que seja o processo mais delicado do processo. Para atingir esta etapa, a fim de atingir os objetivos da assessoria pedagógica, é necessário contextualizar e ler com base na obra de arte. Não é que o processo de ensino/aprendizagem não possa começar com a criação da arte, é entender que quando começa, pode levar a uma falta de visão do contexto ou mesmo do assunto em torno do que pode ser feito. Por isso, em outros momentos, é necessário passar pelos outros dois pilares.

Outra característica da triangulação, que permite inclusive ao professor escolher por qual lado começar a ensinar, é que ela "[...] - contextualiza [...]" (SILVA; LAMPERT, 2017, p. 93). O aluno lê a obra e entra na contextualização é uma dinâmica; volta a trabalhar com outro olhar e outras informações; volta à contextualização; faz arte em todas as construções de conhecimento que fez até então; volta à contextualização novamente, para melhor compreender e visualizar o que está sendo produzido. Desta forma, estabelece-se o plano de ensino do método de ensino triangular.

LINGUAGEN TEATRAL

Três anos após a pesquisa de Ana Mae Barbosa sobre a abordagem triangular, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996: Lei de Orientação e Bases da Educação Nacional (LDBEM). Com ele, o ensino de arte deixa de ser uma atividade extracurricular, mas uma disciplina obrigatória na educação básica, conforme descrito a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (LDBEN, 1996).

Com este artigo e parágrafo, as artes, como outras disciplinas, têm notória reputação no sistema educacional, garantindo que os professores possam exigir mais do desenvolvimento de seus alunos. Em particular o n.º 6, que define quais as línguas que compõem as artes, permite a separação das línguas ao ensinar (também no ensino superior começam a expandir os graus em cada língua) e acaba com a educação artística multifuncional, que os professores podem usar após a formatura Ensinando quatro idiomas.

Em "Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte" (PCN) (1997; 1998; 2000), menciona-se que o ensino de arte deve ser orientado pelo método de ensino triangular, de modo a ser fazer, ler e desfrutar. Essas são as recomendações governamentais que regem toda a educação básica no Brasil. Quando o método de triangulação passou a fazer parte do PCN/Artes, a proposta passou a ser amplamente utilizada e amplamente utilizada pelos arte-educadores. Também dá mais força à separação das linguagens artísticas, construindo suas habilidades individuais, o que produz uma maior difusão dos cursos de teatro, dança, música e artes visuais.

Assim, sugere-se que o ensino do teatro seja dinamizado por meio do brincar na relação cultural entre o indivíduo e o coletivo, no desenvolvimento da espontaneidade do drama. Com isso, de acordo com o PCN-Artes, o desenvolvimento da criança deveria estar envolto: A brincadeira de "faz de conta" é uma atividade que o ser humano existe desde a infância e, ao chegar à escola, o professor deve orientar o desenvolvimento da brincadeira infantil por meio de jogos dramáticos, de modo a dar às crianças espontaneidade e capacidade de resolução de problemas. O problema. Isso produz um exercício consciente e eficaz das atividades sugeridas. Segundo PCN-Arte (1997), as crianças começam a brincar de "faz de conta" aos 7 anos sem se preocupar com os fatos e problemas do jogo. Quando estimulados, ao completarem 9 anos, passam a focar em colocar em prática perguntas e conversas em torno dos temas das propostas de jogos teatrais, buscando ser mais realistas na colaboração dos jogos.

É por isso que "inicialmente, os jogos teatrais eram mais improvisados e menos preocupados com o final, pois o interesse era principalmente na relação entre os participantes e a diversão do jogo". Só com o tempo, à medida que as crianças começam a dominar os elementos da dramatização, "[...] . Esse processo precisa ser cuidadosamente estimulado e organizado pelo professor [...]" (Brasil, 1997, p. 58).

Sobre os níveis de dificuldade e os elementos dispostos para leitura, contextualização e criação artística, Ingrid Koudela (2002, p. 235) destaca que "inúmeras camadas podem ser criadas entre a brincadeira ficcional infantil e o drama como espetáculo apreciado pelo público, para promover atividades relacionadas ao desempenho, leitura e apreciação". Também enfatiza que é na apreciação da paisagem dramática que os alunos possibilitam os resultados estéticos da linguagem, e essa exposição será enriquecida se os alunos se familiarizarem mais com a representação dramática no ambiente escolar. Essa habilidade, em sala de aula, "[...] pode ser enfraquecida ou desenvolvida na forma de jogos dramáticos introduzidos no sistema educacional" (KOUDELA, 2002, p. 235).

Koudela (2002) destaca que o texto poético/dramático desempenha um papel tão fundamental quanto o jogo, junto com o jogo dramático, ou mesmo sozinho. Porque é através dele, professor Procure lidar com os temas horizontais que existem nas entrelinhas, abrangendo diferentes temas como

orientação sexual, classe social, raça, etnia, etc. O texto cria um diálogo entre as realidades dos alunos, empatia e respeito por aqueles com quem se relacionam.

Diante de todas as possibilidades elencadas neste tópico no que diz respeito ao direcionamento do ensino de teatro no ensino fundamental, o professor também tem um ponto de partida suficiente para iniciar sua orientação pedagógica com base na abordagem triangular. Você pode começar com um jogo, fazendo perguntas e pedindo aos alunos que as resolvam. Agora você pode dividir seus alunos em dois grupos, um para o público e outro para o palco. Os grupos que entrarão em ação devem conversar entre si para ler os conselhos do professor/diretor para chegar a um consenso sobre o que será mostrado ao público e desenvolver as etapas do jogo de forma a solucionar o problema. .

O público vai apreciar tudo o que a equipe de performance faz, a forma como está na cena, os movimentos, o preenchimento do espaço, a dinâmica do grupo e todos os elementos envolvidos na cena. Feito isso, a equipe que faz a cena ouve tudo o que observa e interpreta para entender se a informação chegou ao público, como chegou e se atendeu aos objetivos da proposta.

A proposta descrita é a dinâmica pedagógica do drama, que faz parte dos sete aspectos do desenvolvimento espontâneo apresentados no livro *Improv Para o Teatro* (2010), de Viola Spolin. O livro foi criado enquanto ele trabalhava com imigrantes refugiados em Chicago, EUA, e seu objetivo era desenvolver conexões sociais entre indivíduos em tais situações por meio de dramatização e improvisação. Note-se que nos conselhos mencionados no parágrafo anterior, percebe-se que no processo de ensino/aprendizagem é feita uma aproximação por meio da obra de arte, da obra de leitura, da contextualização do ambiente e da contextualização do que precisa. Pra ser alcançado.

Portanto, o professor pode iniciar seu método de ensino utilizando quaisquer possibilidades de ensino que a linguagem do drama tenha, buscando direcionamentos alinhados com a PCN-Arte e a abordagem triangular. Assim, o ensino da dramaturgia seguirá as recomendações deste trabalho.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A aprendizagem colaborativa é um processo pedagógico em que professores e alunos trabalham juntos em diálogo para obter uma certa quantidade de conhecimento. A heterogeneidade dos pares é fundamental para que esse aprendizado ocorra. Então ela procurou:

Promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autor regulação do processo de ensino-aprendizagem (TORRES; IRALA, 2015, p. 150).

Essa forma de ensino/aprendizagem visa tornar o aluno mais responsável pelo que está aprendendo, tornando-o mais autônomo no raciocínio e na construção do conhecimento. Esse processo se dá não pela imagem do professor detentor do saber e do autoritarismo, mas de uma forma socialmente construída, na interação das pessoas, não pela transferência de professores para alunos (Torres; IRALA,

2015, pág. 151). Assim, segundo Torres e Irala (2015, p. 151), “os professores se esforçam para criar situações e ambientes adequados para que os alunos possam desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de forma criativa em suas interações com os outros”.

Segundo Torres e Irala (2015), no contexto da aprendizagem colaborativa, a presença de líderes democráticos, envolvendo os membros do grupo na tomada de decisões, torna o processo de ensino/aprendizagem mais significativo. Isso acontece porque “em geral, espera-se que a aprendizagem ocorra como efeito colateral das interações entre os pares que resolvem problemas ou realizam tarefas propostas pelos professores em um sistema interdependente” (Torres; IRLA, 2015, págs. 157-158).

Na formação de um grupo de trabalho colaborativo, espera-se que todos os membros trabalhem juntos para construir o aprendizado, que é uma forma de todos contribuírem com seus conhecimentos. Nesse viés, Torres e Irala (2015, p. 158) afirmam: A aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor.

Dessa forma, quando os trabalhos em grupo são realizados, é responsabilidade de todos os participantes a adesão às metas estabelecidas para sanar as dúvidas levantadas pelo professor. O andamento do trabalho, portanto, é a participação de todos, em uma via de mão dupla entre os participantes, caracterizada por relações solidárias e sem relações hierárquicas entre os pares (TORRES; ARILA, 2015).

Com base nas características da aprendizagem colaborativa, observou-se que as recomendações de ensino de Viola Spolin (2010) foram semelhantes a esses critérios. Em suas contribuições para o ensino de teatro, ela retrata o processo de ensino/aprendizagem como uma busca de liberdade pessoal para professores e alunos. O autor argumenta que qualquer um pode se apresentar no palco porque os humanos são capazes de improvisar e tudo o que aprendem tem a ver com a experiência uma relação contínua entre o indivíduo e o ambiente.

Spolin dá um significado relevante ao talentoso: para ela, uma pessoa é talentosa a partir do momento em que é possível vivenciar o potencial de um objeto, desenvolvendo-se em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Ressalta que, dos três, a intuição é um ponto chave do aprendizado, pois na intuição o indivíduo é livre para responder espontaneamente ao seu ambiente, visando vincular essa espontaneidade com o sujeito de todo o seu fardo para se conectar trajetória de vida desde a experiência prática até o desconhecimento da tecnologia.

Viola Spolin (2010) destacou sete aspectos da espontaneidade, dos quais três são considerados mais relevantes para a aprendizagem colaborativa, a saber: brincar, público e expressão em grupo.

Jogos que permitem aos alunos descobrir formas de atingir seus objetivos sem quebrar as regras, e nessa descoberta envolve a necessidade de explorar e penetrar no ambiente, correr riscos e enfrentar obstáculos. O indivíduo se concentra no que faz e se torna parte do jogo. Tudo isso é feito sem que

alguém instrua o ator estudante como e quando fazê-lo, permitindo assim que o indivíduo aprenda o que está prestes a aprender.

Uma expressão coletiva que acredita que no teatro o trabalho individual não pode proporcionar grande aprendizado, pois cada membro do grupo tem seu próprio papel e personalidade para o crescimento do grupo. Os instrutores devem ter cuidado para não transformar o jogo em uma competição, onde cada um está tentando ser melhor que o outro, mas para permitir que o propósito maior do bem flua, ou seja, a interação do jogo e dos participantes. Essa competição pelo esforço muitas vezes atrapalha o aprendizado do aluno, pois ele se sente inferior aos demais e vê o jogo como puro exibicionismo.

O público, porque no jogo o aluno se permite avaliar e receber avaliação no jogo no palco porque está no meio da multidão na mesma dinâmica. O aluno deve apenas avaliar o que foi transmitido (o que o público disse), não o que ele assumiu ter sido transmitido. Nesse caso, o professor pode fazer perguntas que todos podem responder.

Os tópicos anteriores são aspectos da teoria de Spoli relacionados à aprendizagem colaborativa. Entre eles, a dinâmica de ensino pode variar de acordo com suas recomendações: o número de pessoas pode variar, e a situação pode acontecer virtualmente ou presencialmente. O resultado final, no entanto, é trabalhar em conjunto para resolver problemas de aprendizagem e, em pequenos grupos, os alunos são livres para escolher se dividem ou trabalham juntos para obter um resultado final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem colaborativa representa uma das abordagens pedagógicas mais significativas para atender às necessidades educacionais da contemporaneidade. Ao promover a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, essa metodologia rompe com modelos tradicionais de ensino e contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade. Sua relevância vai além da aquisição de conteúdos curriculares, alcançando dimensões sociais, emocionais e éticas fundamentais para o desenvolvimento humano. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a aprendizagem colaborativa favorece a construção de conhecimentos de maneira mais significativa, uma vez que os estudantes aprendem por meio da troca de experiências, da resolução compartilhada de problemas e da interação constante com seus pares. Essa dinâmica possibilita a ampliação dos conhecimentos individuais e fortalece a capacidade de reflexão crítica sobre diferentes situações e contextos (VYGOTSKY, 1998). Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O trabalho colaborativo estimula atitudes de respeito, empatia, cooperação, responsabilidade e solidariedade, competências indispensáveis para a convivência em uma sociedade democrática. Além disso, contribui para a valorização da diversidade, permitindo que os estudantes reconheçam e respeitem diferentes formas de pensar, agir e compreender o mundo (FREIRE, 1996).

A atuação do professor como mediador do processo educativo também se destaca como elemento essencial para o sucesso da aprendizagem colaborativa. Cabe ao docente criar ambientes favoráveis à interação, estimular o diálogo, propor desafios significativos e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, promovendo experiências que favoreçam a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como facilitador da aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

Além disso, a aprendizagem colaborativa contribui para preparar os estudantes para os desafios do século XXI. Em um contexto marcado pela complexidade das relações sociais e pela necessidade de trabalho em equipe, a capacidade de colaborar, comunicar-se e resolver problemas coletivamente torna-se uma competência indispensável. Assim, a escola assume o compromisso de formar cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade e de contribuir para a construção de ambientes mais justos, inclusivos e democráticos.

Portanto, conclui-se que a aprendizagem colaborativa constitui uma estratégia pedagógica de grande relevância para a educação contemporânea. Sua implementação favorece não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também seu crescimento pessoal, social e emocional. Investir em práticas colaborativas significa promover uma educação mais humana, participativa e significativa, capaz de contribuir para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade baseada no diálogo, na cooperação e no respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p.170-182, dez. 1989. FapUNIFESP (SCIELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141989000300010>.

_____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular.

Comunicação e Educação, São Paulo, n. 2, p.59-64, abr. 1995. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856>>. Acesso em: 19 março. 2026.

BARROS, Ângelo Roberto Silva. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (XXVI CONFAEB), 26, 2016, Boa Vista. **Anais...**

Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 2016. p. 584 - 593. Disponível em:

<<http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1505668027.pdf>>. Acesso em: março. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. 20 de dezembro de 1996

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental (1ª a 4ª série, vol. 6 - Arte). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental (5ª a 8ª série). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. ***Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras***. São Paulo: Perspectiva, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. ***A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos***. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. ***Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular***. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 2, p. 59-64, 1995.

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

BRASIL. Ministério da Educação. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte***. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEWEY, John. ***Arte como experiência***. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. ***Jogos teatrais***. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MORIN, Edgar. ***Introdução ao pensamento complexo***. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Maurício da; LAMPERT, Jocielle. ***Abordagem triangular no ensino da arte e culturas visuais***. Revista Educação, 2017.

SPOLIN, Viola. ***Improvisação para o teatro***. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano. ***Aprendizagem colaborativa: teoria e prática***. Curitiba: CRV, 2015.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSIVE EDUCATION AND CHILD DEVELOPMENT: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



PÂMELA CRISTINA DA SILVA CASTRO

Graduação em Pedagogia – Licenciatura pela Faculdade Corporativa CESPI (2017); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Marcos (2020); Especialista em Ludopsicopedagogia pela Faculdade São Marcos (2021); Professora de Educação Infantil – no CEMEI Jardim das Palmas.

RESUMO

A educação inclusiva constitui-se como um dos principais desafios e compromissos da educação contemporânea. Fundamentada nos princípios da equidade, do respeito à diversidade e da garantia do direito à educação para todos, a inclusão escolar busca promover a participação plena de estudantes com diferentes características, necessidades e ritmos de aprendizagem no ambiente educacional. Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos da educação inclusiva, analisar as políticas públicas que sustentam sua implementação, refletir sobre os desafios enfrentados pelas instituições escolares e apresentar práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão. A metodologia utilizada baseia-se em revisão bibliográfica de autores que discutem a temática, além da análise de documentos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, envolvendo a formação continuada de professores, a reorganização curricular e o comprometimento de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Diversidade. Inclusão Escolar. Políticas Públicas. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Inclusive education stands as one of the major challenges and commitments of contemporary education. Grounded in the principles of equity, respect for diversity, and the guarantee of the right to education for all, school inclusion seeks to foster the full participation of students with diverse characteristics, needs, and learning paces within the educational environment. This article aims to discuss the theoretical foundations of inclusive education, analyze the public policies underpinning its implementation, reflect on the challenges faced by schools, and present pedagogical practices that promote inclusion. The methodology employed is based on a literature review of authors addressing the subject, as well as an analysis of legal documents guiding inclusive education in Brazil. The study concludes that building an inclusive school requires structural, pedagogical, and cultural changes, involving the continuous professional development of teachers, curricular reorganization, and the commitment of the entire school community.

Keywords: Inclusive Education. Diversity. School Inclusion. Public Policies. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ganhado destaque nas últimas décadas como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O conceito de inclusão vai além da inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares, abrangendo a valorização da diversidade humana em suas múltiplas dimensões, como diferenças culturais, sociais, físicas, cognitivas e emocionais.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência esteve marcada pela exclusão e pela segregação. Durante muito tempo, esses indivíduos eram considerados incapazes de aprender e, por isso, eram afastados do ambiente escolar ou encaminhados para instituições especializadas. Contudo, com o avanço das discussões sobre direitos humanos e igualdade social, passou-se a defender a inclusão desses estudantes nas escolas regulares.

Nesse contexto, a educação inclusiva surge como uma proposta pedagógica que busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas particularidades e promovendo a igualdade de oportunidades. Assim, a escola passa a assumir um papel fundamental na construção de uma sociedade inclusiva, sendo responsável por oferecer condições adequadas para o desenvolvimento de todos os alunos.

Este artigo tem como objetivo discutir a educação inclusiva, apresentando seus fundamentos, desafios e possibilidades, bem como refletir sobre a importância da formação docente e das práticas pedagógicas inclusivas.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil é sustentada por diversos marcos legais que garantem o direito de todos à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Um

dos principais fundamentos está na Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Além disso, o artigo 208 assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando o princípio da inclusão e da igualdade de oportunidades.

Outro importante marco legal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que orienta a organização da educação brasileira. A LDB determina que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo a inclusão e o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa legislação também destaca a necessidade de serviços de apoio especializados e de formação adequada dos professores para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que fortaleceu o compromisso com a inclusão escolar ao orientar os sistemas de ensino a matricular todos os alunos em classes comuns do ensino regular. Essa política também enfatiza a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, além da promoção da acessibilidade e da participação plena dos estudantes na vida escolar.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, (Lei nº 13.146/2015) consolidou os direitos das pessoas com deficiência em diferentes áreas, incluindo a educação. Essa lei assegura o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino, públicas e privadas, proibindo a cobrança de valores adicionais e garantindo recursos de acessibilidade. Dessa forma, os marcos legais brasileiros reforçam o compromisso com uma educação mais justa, democrática e inclusiva para todos

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação inclusiva fundamenta-se na ideia de que todas as pessoas têm direito à educação de qualidade, independentemente de suas características individuais. Esse conceito está diretamente relacionado aos princípios dos direitos humanos, que defendem a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

De acordo com a perspectiva inclusiva, a escola deve adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário. Isso significa que o sistema educacional deve estar preparado para acolher todos os estudantes, oferecendo recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem.

A inclusão escolar não se limita apenas aos estudantes com deficiência. Ela abrange também aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades, diferenças culturais, sociais e linguísticas. Dessa forma, a educação inclusiva busca atender a todos os estudantes, reconhecendo suas potencialidades e respeitando suas diferenças.

Outro aspecto importante da educação inclusiva é a valorização da diversidade. A convivência com diferentes formas de pensar e aprender contribui para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes, promovendo a empatia, o respeito e a solidariedade.

OS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A PRIMEIRA INFÂNCIA COMO PERÍODO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO

A primeira infância, compreendida entre o nascimento e os seis anos de idade, é reconhecida pela literatura científica como uma fase decisiva para o desenvolvimento humano. Nesse período, ocorre intensa plasticidade cerebral, caracterizada pela rápida formação de conexões neurais responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. As experiências vivenciadas nessa etapa influenciam significativamente a construção das habilidades que acompanharão a criança ao longo de toda a vida.

Durante esses primeiros anos, a criança desenvolve progressivamente competências essenciais, como a comunicação e a linguagem, a regulação emocional, as habilidades sociais, a coordenação motora e a capacidade simbólica e imaginativa. Essas aquisições não acontecem de forma isolada, mas são resultado da interação entre fatores biológicos, experiências sociais e contextos culturais. Dessa forma, o ambiente em que a criança está inserida desempenha papel fundamental no favorecimento do seu desenvolvimento.

Autores como Lev Vygotsky destacam que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social, ou seja, das interações estabelecidas com adultos e com outras crianças. Nesse sentido, a Educação Infantil assume papel essencial ao proporcionar ambientes ricos em experiências, interações e oportunidades de exploração, nos quais o educador atua como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO COMO PROCESSO CONTÍNUO E SINGULAR

Embora existam referências conhecidas como marcos do desenvolvimento, é importante compreender que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira linear ou padronizada. Cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, influenciado por fatores individuais e contextuais. Assim, os marcos do desenvolvimento devem ser utilizados como referências gerais que auxiliam os educadores a acompanhar o progresso das crianças e identificar possíveis necessidades de apoio.

Essas referências, no entanto, devem ser utilizadas com cautela, evitando comparações que possam rotular ou limitar as potencialidades das crianças. O desenvolvimento humano caracteriza-se pela diversidade de ritmos, pela influência do ambiente e pela plasticidade, que possibilita aprendizagens contínuas ao longo da infância. Dessa forma, torna-se fundamental reconhecer a singularidade de cada criança e valorizar suas conquistas individuais.

PRINCIPAIS ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil pode ser compreendido a partir de diferentes dimensões interdependentes, que se influenciam mutuamente e contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor refere-se à aquisição de habilidades relacionadas ao controle corporal e ao movimento. Nos primeiros anos de vida, a criança apresenta progressos importantes, como o controle da cabeça, o sentar, o engatinhar, o andar, o correr, o pular e a manipulação de objetos. Essas conquistas permitem que a criança amplie sua exploração do ambiente, favorecendo também o desenvolvimento cognitivo e social.

Na Educação Infantil, atividades corporais, brincadeiras de movimento e experiências sensoriais contribuem significativamente para o desenvolvimento motor, promovendo a autonomia e o conhecimento do próprio corpo.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

A linguagem é um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano e envolve diferentes formas de comunicação, como gestos, expressões faciais, vocalizações, palavras e frases. Antes mesmo de desenvolver a fala, os bebês já se comunicam por meio de expressões corporais e olhares, estabelecendo as primeiras interações sociais.

Com o avanço da idade, a linguagem oral se desenvolve gradualmente, permitindo que a criança expresse sentimentos, desejos e pensamentos. Nesse processo, o ambiente educacional desempenha papel fundamental ao oferecer oportunidades de diálogo, contação de histórias, brincadeiras simbólicas e experiências literárias.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

O desenvolvimento socioemocional refere-se à capacidade da criança de estabelecer vínculos afetivos, reconhecer emoções, regular comportamentos e interagir com outras pessoas. Nos primeiros anos de vida, as crianças aprendem a compartilhar, esperar sua vez, lidar com frustrações e compreender regras sociais, principalmente por meio das interações com adultos e com outras crianças.

Ambientes acolhedores, seguros e previsíveis favorecem o desenvolvimento da autonomia, da confiança e da construção de relações saudáveis.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo envolve processos relacionados à construção do conhecimento, como atenção, memória, resolução de problemas, pensamento simbólico e imaginação. Por meio da exploração do ambiente e das interações com objetos e pessoas, a criança constrói hipóteses sobre o mundo e desenvolve novas aprendizagens.

Nesse contexto, a brincadeira assume papel central, pois permite que a criança experimente papéis sociais, elabore significados e desenvolva habilidades cognitivas e sociais.

A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA

Na Educação Infantil, a observação do desenvolvimento das crianças constitui uma ferramenta essencial para o planejamento pedagógico. Observar significa acompanhar as interações, compreender interesses, identificar formas de comunicação e reconhecer estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças.

A observação pedagógica permite ao educador organizar experiências significativas que ampliem as oportunidades de participação e aprendizagem, respeitando as singularidades de cada criança.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as crianças têm direito de aprender juntas, independentemente de suas características ou necessidades específicas. No Brasil, esse direito é garantido por marcos legais e políticas públicas que orientam a organização dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, a inclusão escolar não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de participação, aprendizagem e pertencimento, assegurando que todas as crianças tenham oportunidades reais de desenvolvimento.

INCLUSÃO COMO TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

Promover a educação inclusiva implica repensar práticas pedagógicas, organização dos espaços, formas de avaliação e concepções de aprendizagem. Uma escola inclusiva valoriza a diversidade, reconhece diferentes formas de aprender, promove a participação ativa das crianças e desenvolve estratégias pedagógicas flexíveis.

Assim, a inclusão não se restringe à presença de crianças com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas representa uma transformação mais ampla da cultura escolar.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

Na Educação Infantil, o brincar constitui uma das principais formas de expressão e aprendizagem das crianças. Por meio das interações lúdicas, elas exploram o ambiente, desenvolvem habilidades sociais, constroem significados e estabelecem vínculos afetivos.

Cabe ao educador organizar ambientes ricos em estímulos e materiais diversificados, possibilitando a participação ativa das crianças em suas múltiplas formas de expressão. Dessa forma, o brincar torna-se um importante instrumento de inclusão e desenvolvimento.

As brincadeiras também favorecem a aprendizagem de habilidades sociais, como compartilhar, negociar, cooperar e respeitar regras. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista, essas experiências podem representar desafios específicos, sendo fundamental a mediação do educador para garantir a participação de todos de maneira significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor desempenha um papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, pois é o mediador direto do processo de ensino e aprendizagem. Cabe a ele reconhecer e valorizar as diferenças individuais dos estudantes, planejando práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades presentes na sala de aula. Nesse contexto, o docente precisa adotar metodologias flexíveis, diversificar estratégias de ensino e promover atividades que favoreçam a participação de todos, respeitando ritmos, interesses e formas de aprendizagem distintas. Dessa forma, o professor contribui para a construção de um ambiente acolhedor, onde cada aluno se sente pertencente e capaz de aprender.

Além disso, o professor tem a responsabilidade de desenvolver um olhar sensível e atento às potencialidades dos estudantes, superando a visão limitada focada apenas nas dificuldades. A educação inclusiva exige que o docente promova adaptações curriculares, utilize recursos pedagógicos variados e trabalhe de forma colaborativa com outros profissionais da escola, como coordenadores pedagógicos e especialistas do Atendimento Educacional Especializado. Esse trabalho conjunto fortalece as práticas inclusivas e possibilita a construção de estratégias mais eficazes para atender às necessidades dos alunos, favorecendo o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa.

Outro aspecto importante do papel do professor na educação inclusiva é a promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade. O docente atua também como formador de atitudes, incentivando a empatia, a cooperação e o respeito entre os estudantes. Ao desenvolver atividades que estimulem o trabalho em grupo e o diálogo, o professor contribui para a construção de relações mais inclusivas e solidárias dentro da sala de aula. Assim, o educador não apenas ensina conteúdos, mas também participa ativamente da formação de cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para conviver com as diferenças.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A participação da família na educação inclusiva é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois fortalece o vínculo entre escola e comunidade. Quando a família acompanha a vida escolar, compartilha informações importantes sobre a criança e colabora com a equipe pedagógica,

torna-se possível compreender melhor suas necessidades, potencialidades e desafios. Esse diálogo constante contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas, favorecendo a aprendizagem e a inclusão efetiva no ambiente escolar.

Além disso, a parceria entre família e escola promove maior segurança e confiança para o estudante, que percebe o apoio conjunto em seu processo educacional. A família, ao participar de reuniões, atividades escolares e momentos de acompanhamento, contribui para o fortalecimento da autonomia e da autoestima da criança. Essa colaboração também ajuda a identificar dificuldades precocemente, permitindo intervenções mais eficazes e garantindo que o aluno tenha acesso aos recursos necessários para seu desenvolvimento.

Outro aspecto importante é que a participação da família contribui para a construção de uma cultura inclusiva baseada no respeito às diferenças. Quando a família se envolve ativamente, ela também se torna agente de conscientização e apoio à inclusão, fortalecendo atitudes positivas dentro e fora da escola. Dessa forma, a parceria entre escola e família é essencial para garantir não apenas o acesso à educação, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

A CONSTRUÇÃO DE REDES DE COLABORAÇÃO

A efetivação da educação inclusiva também depende da construção de redes de colaboração entre escola, família e profissionais de diferentes áreas. Essa parceria amplia a compreensão das necessidades da criança e favorece a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas.

A articulação entre os diferentes atores envolvidos fortalece o desenvolvimento infantil e contribui para práticas educativas mais sensíveis e inclusivas.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil enfrenta diversos desafios relacionados à infraestrutura das escolas e à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados. Muitas instituições ainda não possuem acessibilidade física, como rampas, banheiros adaptados e mobiliários apropriados, o que dificulta a participação plena de estudantes com deficiência. Além disso, a falta de materiais pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas e salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) limita as possibilidades de aprendizagem e inclusão efetiva desses alunos no cotidiano escolar.

Outro desafio importante está na formação dos professores e demais profissionais da educação. Embora a educação inclusiva seja uma realidade cada vez mais presente, muitos docentes ainda se sentem inseguros para trabalhar com a diversidade em sala de aula, principalmente quando não recebem formação continuada ou apoio pedagógico adequado. A ausência de equipes multidisciplinares, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, também dificulta o acompanhamento das necessidades específicas dos estudantes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Além disso, existem desafios relacionados às atitudes e à cultura escolar, que ainda precisam avançar na valorização da diversidade e no combate a preconceitos. A inclusão não depende apenas de leis ou recursos, mas também de mudanças nas práticas pedagógicas e na forma como a comunidade escolar compreende as diferenças. Promover uma cultura inclusiva exige o envolvimento de gestores, professores, famílias e estudantes, garantindo que todos tenham oportunidades reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, observa-se que a educação inclusiva constitui um processo contínuo que exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação dos profissionais da educação. A construção de uma escola inclusiva implica reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, a atuação do professor, o apoio das políticas públicas, a participação da família e o trabalho colaborativo entre diferentes profissionais são fatores essenciais para promover uma educação mais equitativa e democrática.

Portanto, a efetivação da educação inclusiva depende do comprometimento coletivo de toda a comunidade escolar, bem como de investimentos em formação continuada, infraestrutura adequada e recursos pedagógicos acessíveis. Além disso, é fundamental fortalecer práticas que valorizem o brincar, a interação e a observação pedagógica, especialmente na Educação Infantil, respeitando os ritmos e as singularidades de cada criança. Assim, a escola inclusiva se consolida como um espaço de acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em uma sociedade plural e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

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

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (org.). Transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon, 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

ADOLESCÊNCIA (IN)VISÍVEL: ENFRENTANDO A AUTOLESÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

(IN)VISIBLE ADOLESCENCE: ADDRESSING SELF-HARM IN THE SCHOOL SETTING



PÂMELA ELISABETE JULIÃO

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2014); em Letras pela UNIVESP (2023) e Cursa Psicologia no Centro Universitário Católico Ítalo Brasileiro. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário São Camilo (2016) e Impactos da Violência na Escola pela Fiocruz (2023). Professora de Educação Infantil na PMSP desde 2016.

RESUMO

A autolesão em adolescentes tem sido um fenômeno observado cada vez mais frequentemente na sociedade, em especial nas instituições de ensino. O comportamento auto lesivo pode ser entendido como uma violência auto infligida, que envolve agressão intencional contra o próprio corpo, observada a partir de arranhões, cortes, mordidas e queimaduras; é entendida como uma forma de gerar alívio imediato para questões emocionais e sentimentos ou angústias intensas. O objetivo deste escrito é propor o aprimoramento de ações de enfrentamento às violências auto infligidas perpetradas por estudantes matriculados nas unidades ensino fundamental. A escrita justifica-se por aspectos relacionados à valorização da vida, reflexões quanto ao aumento de casos e necessidade de sensibilização dos profissionais para acolhimento e encaminhamentos assertivos. As pesquisas realizadas no percurso deste projeto de intervenção defendem os olhares acerca da atuação em rede, fortalecimento de parcerias e fomento a iniciativas de cuidado.

Palavras-chave: Adolescência; Autolesão; Violência Auto Infligida; Escola; Ações De Cuidado.

ABSTRACT

Self-harm among adolescents is a phenomenon increasingly observed in society, particularly within educational institutions. Self-harming behavior can be understood as a form of self-inflicted violence involving intentional aggression against one's own body—manifesting as scratches, cuts, bites, and burns—and serves as a means to obtain immediate relief from emotional issues and intense feelings or distress. This paper aims to propose improvements to strategies for addressing self-inflicted violence among students enrolled in elementary and middle schools. The study is justified by the importance of valuing life, the need to reflect on the rising number of cases, and the necessity of raising professional awareness to ensure effective support and appropriate referrals. Research conducted during this intervention project advocates for a networked approach, the strengthening of partnerships, and the promotion of care-oriented initiatives.

Keywords: Adolescence; Self-harm; Self-inflicted violence; School; Care initiatives.

INTRODUÇÃO

O retorno às instituições de ensino no momento pós-pandemia, evidenciou uma realidade já vivenciada - porém ainda invisibilizada - por estudantes de escolas públicas e particulares, estejam elas em zonas periféricas ou não: a violência auto infligida.

Diante do atual contexto da pandemia, o aumento da incidência de comportamentos auto lesivos tem acontecido principalmente devido ao isolamento, às incertezas, a perda ou o medo da perda de entes queridos devido a COVID-19, além dos problemas socioeconômicos, que também têm corroborado para suscitar ou agravar o sofrimento psíquico das pessoas, especialmente do público adolescente (Almeida et al., 2021, p. 22464).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), por meio do material Conhecer para Proteger: Enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes, compartilha uma definição de violência auto infligida que dialoga com as experiências vivenciadas cotidianamente nos espaços escolares:

Iremos caracterizar como um conjunto de comportamentos com resultado não fatal, em que o indivíduo deliberadamente atua com intenção de causar lesões ao próprio corpo, como cortar-se, saltar de alturas, ingerir uma substância numa dose excessiva em relação à dose terapêutica reconhecida, ingerir drogas ilícitas ou substância de recreio, num ato em que a pessoa considera como autoagressão, ingestão de substâncias ou objetos não ingeríveis, atos de provocar quedas, sufocamentos, engasgos, submeter-se a horas excessivas de privação de sono, realizar exercícios de forma exagerada, expor-se a práticas alimentares perigosas, praticar jogos e brincadeiras que colocam em risco sua integridade física, moral e psíquica (São Paulo, 2020, p. 54-55).

Certamente, as violências cometidas pelos estudantes contra si próprios caminham em consonância com as pesquisas realizadas por alguns teóricos como Fukumitsu (apud Rodrigues; Silva, 2022), por exemplo, que defende que “a autolesão é um recurso utilizado pelo indivíduo na busca de alívio imediato do sofrimento” (p. 49); ou com o que a própria Organização Mundial da Saúde (apud Guitarrara, 2023) apresenta enquanto violência autoprovocada/auto infligida, uma vez que entende que esta ocorre quando

“uma pessoa comete [a violência] contra si própria. Não há a participação de terceiros nos atos, exemplos: automutilação e suicídio” (p.1).

Por meio das observações realizadas com estudantes foi possível perceber alguns marcadores sociais que contribuem para indicar o perfil de sujeito que utiliza formas tão distintas para ferir a si mesmo: meninas (gênero), jovens (faixa-etária), pretas (raça/etnia) e pobres (classe/ocupação social) estão entre os principais indivíduos a cometer esta violência.

A discussão aqui proposta surge de fatos observados a partir de um trabalho já realizado com estudantes que apresentam questões importantes de vulnerabilidade e, essas, por sua vez, impactam os processos de aprendizagem.

É possível observar que há múltiplos fatores que desencadeiam os comportamentos auto lesivos, porém, por meio de diálogos realizados com os jovens, frequentemente identificamos a presença de violências anteriores, seja entre eles próprios (como o bullying) ou violências presentes no contexto social (negligencial, psicológica, física, sexual). Apesar disso, o alto índice de adolescentes praticando violências contra o próprio corpo nos impulsiona a agir. Compreendendo que a mediação e intervenções direcionadas a essa problemática, podem e devem ser realizadas pelos profissionais que os acompanham diariamente e aqueles que realizaram a primeira identificação e, não necessariamente, por especialistas da área da Psicologia. Observamos tal possibilidade quando refletimos sobre os vínculos estabelecidos por profissionais da própria unidade escolar com as crianças e adolescentes.

Importante considerar a saúde mental enquanto direito fundamental do sujeito e o quanto as unidades de ensino precisam se mobilizar para pensar em ações que viabilizem os aspectos preconizados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948 apud Assis, 2023, p.24), que recentemente acrescentou uma terceira geração de direitos, que abrange:

Direito a um meio ambiente equilibrado e não poluído, à qualidade de vida saudável, à autodeterminação dos povos, ao progresso, à paz, bem como a outros direitos difusos e coletivos, não mais restritos a indivíduos ou a grupos específicos, mas estendidos para toda a coletividade.

Faz-se necessário apontar que o foco desta intervenção não se trata dos comportamentos autoagressivos relacionados a práticas culturais ou religiosas (o esticamento de pescoço ou piercings e tatuagens), mas sim, de atitudes que colocam em risco a integridade física e psicológica destes sujeitos. Isso porque, segundo Alves et al. (2024, p.02) “de 2011 a 2022, foram registradas 720.480 notificações de automutilação e 104.458 internações por automutilação no Brasil”. O estudo ainda sinaliza que, no mesmo período, “as taxas globais de lesões autoprovocadas aumentaram nove vezes, passando de 7,6 para 70,1 por 100 mil habitantes” (p.04).

Diante disso, surge como proposta convidar os profissionais das Unidades Escolares (U.E) para refletirem sobre as questões relacionadas à autolesão neste momento da vida do sujeito (adolescência), levantar materiais que os auxiliem no dia a dia, bem como estabelecer estratégias e parcerias para atuação e encaminhamentos assertivos frente à identificação destes comportamentos.

JUSTIFICATIVA

O objeto de interesse desta intervenção surgiu da realidade observada durante o acompanhamento de alguns estudantes matriculados nas unidades de ensino municipais. Foi possível perceber alguns fatores de risco importantes que dizem respeito ao manejo de situações de autolesão identificadas e há preocupação quanto à escassez de práticas preventivas que possam abordar essas temáticas nestes espaços.

Dentre os fatores, observa-se que pode haver pouca validação e acolhimento por parte dos adultos, que comumente consideram tais comportamentos como mecanismos utilizados para “chamar a atenção”. Também é possível identificar aqueles que, por diversos motivos, optam por não olhar para o estudante de forma acolhedora, ou até mesmo, não aplicam a importância necessária no cuidado.

A partir de algumas observações feitas, fui atingida fortemente pela realidade de muitos adolescentes: apáticos, sem grandes perspectivas para o futuro e altamente conectados com seus aparelhos celulares. Como proposta de enfrentamento, levamos nosso corpo ao chão da escola, no encontro físico com estes estudantes, movimento que nos levou a rodas de conversa. Pudemos nos reunir com eles, enquanto profissionais cujos olhares são estrangeiros – psicóloga e psicopedagoga – não pertencentes diretamente àqueles contextos e vivências. Os relatos que surgiram (daqueles que conseguem expressar em palavras as dores e experiências) são de assustar. Para além da realidade vivida fora dos muros da escola, marcada por contextos de violência, abusos e escassez, somos atingidas com relatos de que o espaço escolar propõe, diria até que convida, a experiências tão próximas quanto às já conhecidas.

Os relatos ecoam pelas paredes das salas e o cenário não é favorável: adolescentes que não gostam da escola e que não a veem como espaço de possibilidades e segurança para poderem ser quem são; sentem-se invisíveis, pouco ouvidos; percebem que as vezes suas vozes são silenciadas; as violências entre eles são inúmeras, em especial, a sistemática violência sofrida de uma sociedade adoecida contra os muros da escola.

Mas é difícil conceber espaços institucionais qualitativos quando as pessoas que os frequentam estão esquecidas à sua própria sorte. Não são recentes os pedidos de valorização profissional e da carreira do magistério. Não são recentes as súplicas por melhores condições de atuação, tampouco o desejo de que se estabeleça uma relação horizontal com os demais partícipes da relação de cuidado com as crianças e adolescentes: família e rede de proteção.

Tendo isso em mente, não há quem responsabilizar por essa realidade, se não o sistema. Mas podemos começar a pensar em ações que partam da nossa própria realidade. Não negamos a existência de ações de promoção ao cuidado dos estudantes, porém, observa-se que ocorrem em momentos muito pontuais, como por exemplo durante o mês de setembro, em paralelo às ações do “Setembro Amarelo”. Tais práticas abordam a temática de forma muito rápida e superficial, sem a profundidade que merece.

Observamos uma preocupação entre os estudantes, quando em apresentações de seus trabalhos autorais, como composição do TCA, escolhem se debruçar e falar sobre saúde mental, a partir de suas próprias experiências. Apesar desta mobilização, ainda é preciso que olhemos para a problemática de forma mais sensível e propositiva.

Diante desta realidade, é essencial que passemos a compreender que, por meio do acolhimento e do diálogo, é possível modificar a realidade daquele espaço e, com sorte, evitar uma fatalidade.

Neste sentido, a necessidade de dialogar sobre saúde mental urge, especialmente considerando o impacto direto que tais comportamentos desencadeiam nos estudantes. Impactos estes que refletem a forma como se relacionam com adultos e seus pares, já que o relacionamento inter/intrapessoal torna-se comprometido e não há disponibilidade para socialização. Há queda no rendimento acadêmico e isolamento social, isso porque observa-se extrema dificuldade em manter a concentração; comportamentos autoagressivos com intuito de interromper de forma imediata a dor emocional vivenciada, além da exteriorização da dor em forma de violência a outrem, etc.

Há necessidade considerar os aspectos sociais e culturais que permeiam tais práticas, além de trazer os aspectos factuais das violências vivenciadas pelos estudantes que acabam sendo desencadeadores de tais comportamentos autodestrutivos.

Sendo assim, este projeto de intervenção se justifica uma vez que buscará apresentar relatos práticos de vivências e tem como proposta a possibilidade de atuação da equipe docente, bem como procura de parceria com o serviço de saúde mental para enfrentamento desta problemática.

DESENVOLVIMENTO

A ADOLESCÊNCIA E SUAS CICATRIZES

Atualmente, questões relacionadas à saúde mental têm sido pauta frequente em discussões, especialmente quando falamos de sujeitos em estágio peculiar de desenvolvimento: adolescentes.

Ao longo dos séculos, o termo adolescência foi tomando contornos e concepções variadas, ajustando-se à maneira como a sociedade se organizava. Atualmente, compreendemos a adolescência como uma fase social e cultural, com impactos diretos ao biológico.

Compreende-se ser um período de transição entre a infância e a idade adulta, o qual é marcado por mudanças físicas, emocionais, sociais e cognitivas. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, p. 12) preconiza em seu artigo 2º que “considera-se adolescente a pessoa com idade entre 12 e 18 anos”.

Durante a adolescência, os jovens passam por transformações hormonais que resultam no desenvolvimento sexual, crescimento físico e mudanças na estrutura cerebral. Além disso, é um momento em que ocorrem mudanças nos relacionamentos interpessoais, busca por independência, formação de identidade e exploração de novas experiências.

Compreendemos que tais transformações não caminham isoladamente e, para a Psicologia, na perspectiva sócio-histórica, a adolescência não é vista como uma fase “natural” do desenvolvimento.

Bock (2007, p. 68) afirma que:

A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens.

A adolescência está intrinsecamente relacionada aos espaços que este corpo ocupa na sociedade. Para Santos (1996, p. 157), “a adolescência está identificada com escola, com aumento de tempo na escola,

com a mudança da instituição escolar e a extensão progressiva do período de aprendizagem; tudo isto deu consistência e visibilidade à condição infanto-juvenil”.

É imprescindível pensar nesta fase da vida do sujeito considerando as relações que este irá estabelecer com o meio, com os pares e com os recursos que estão à sua disposição. Para além, é inevitável considerar os aspectos que permeiam as vivências que dizem respeito a condições em que cada sujeito lança mão para estar e se relacionar em sociedade.

É a partir dessas relações (consigo e com o outro) que se estabelecem os principais conflitos. Muitas vezes, a pressão social, a busca por aceitação e a necessidade de se encaixar em determinados grupos podem afetar profundamente os adolescentes. Isso pode ocasionar questões importantes que afetam a saúde mental como estresse, ansiedade, baixa autoestima e até depressão, levando alguns jovens a recorrerem à autolesão como forma de amenizar os impactos destes sentimentos.

Gonçalves (2020) apresenta um recorte de como a Organização Mundial da Saúde denomina o comportamento autolesivo: “trata-se de autoagressão e está inserido no espectro da lesão autoprovocada, ou seja, como uma violência auto infligida”. Ainda para a Organização, “a violência auto infligida inclui atos como a autolesão, desde as mais leves (arranhaduras, cortes e mordidas) até as mais severas (amputação de membros)” (OMS, 2009 apud Gonçalves, 2020, p. 08).

A autolesão perpassa por atos intencionais de infligir dano físico a si mesmo, podendo incluir cortes, queimaduras, arranhões e outros tipos de lesões auto infligidas. Geralmente, a pessoa que se auto lesiona não deseja a morte, mas sim uma possibilidade de lidar com a dor emocional, angústia ou sofrimento interno. As pessoas que se autolesionam, comumente, usam esse comportamento como uma forma de alívio temporário da angústia emocional intensa. Cedaro e Nascimento (2013 apud Lima, 2023, p. 02) afirmam que “existem vários meios de se automutilar, como: cortes, perfurações, mordidas, beliscões, espancamentos e outros atos auto lesivos movidos, muitas vezes, pela busca pelo alívio das tensões.

Apesar de identificarmos alto índice de autolesão sem ideação suicida, encontramos muitos casos em que a pessoa busca alívio da dor emocional de uma maneira que também envolve pensamentos de acabar com a própria vida. Nesses casos, a autolesão pode ser um sinal de que a pessoa está enfrentando um sofrimento emocional profundo e está em risco de machucar a si mesma de forma mais grave.

Em todo o mundo, o comportamento suicida é a quarta causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos. A autolesão entre adolescentes oscila bastante entre países (7,3% entre norte-americanos, 10,1% entre australianos e 55,5% entre espanhóis), talvez devido à falta de consenso sobre conceitos, distintos grupos investigados e aspectos geográficos e socioculturais (Avanci, 2023, p. 05).

Neste sentido, é possível concluir que a autolesão não possui relação direta com os comportamentos de ideação suicida, uma vez que, não há necessariamente, intenção de morte por parte de quem pratica tal violência contra si próprio.

MARCADORES SOCIAIS: A CORPORIFICAÇÃO DO SOFRIMENTO

Ao refletir sobre autolesão, com ou sem intenção suicida, não podemos fazê-lo desconectado das formas com as quais este corpo convive e se relaciona na sociedade. Para além, que tipo de corpo é capaz de recorrer a meios tão intensos para lidar com uma dor, que além de invisível é pouco validada?

Segundo Garreto (2015, p.7), os estudos indicam que o início da autolesão acontece na adolescência entre os 11 e 15 anos de idade e pode permanecer por décadas. Apesar disso, a autora cita Moran (2011 apud Garreto, p.8) para afirmar que apenas 10% dos casos de autolesão que iniciaram na adolescência continuam na fase adulta.

É consenso que há uma multiplicidade de fatores, por vezes complexos, que influenciam adolescentes a recorrerem às condutas autolesivas como forma de escape e essas, podem estar associadas às experiências individuais, fatores sociais que dificultam o acesso a recursos, além das questões de saúde mental e emocional.

Sobre a autolesão, Gonçalves, Avanci e Njaine (2020, p.157) afirmam que:

É um fenômeno complexo e multideterminado que envolve uma série de fatores, os quais não se restringem às características pessoais/psicológicas ou transtornos psiquiátricos, mas engloba questões de ordem social, cultural, familiar, socioeconômica, demográfica e fatores situacionais (eventos de vida adversos).

Por meio de diálogo com os estudantes é possível perceber que o gênero de adolescentes que nos procuram para relatar episódios de cortes e machucados autoprovocados é, em sua maioria, o feminino. Dificilmente conseguiremos afirmar com certeza se as meninas realmente enfrentam questões de autolesão com mais frequência, mas, certamente, há algumas pistas que nos possibilitam caminhar em direção a essa ideia. Fonseca (2018, apud Rodrigues & Silva, 2022, p. 53), afirmam que “o fato de o sexo feminino ser mais voltado à prática da autolesão está na forma como ambos lidam com as suas experiências”. Isso porque, para o autor, “as mulheres tendem a buscar regular suas emoções. As funções da autolesão mais recorrentes entre adolescentes são a regulação das emoções e o alívio de sensações e sentimentos ruins”.

Ainda considerando a predominância deste fenômeno, os dados do Ministério da Saúde (2013, 2017) apresentados por Ferreira, Chaves e Tardivo (2021, p. 44):

Demonstram um aumento desse tipo de violência: entre os anos 2009 e 2011, nas cidades pesquisadas (24 capitais, Distrito Federal e 11 municípios), a lesão autoprovocada foi notificada em 9% de todos os atendimentos dos indivíduos entre 10 e 19 anos, sendo 9,6% entre as meninas e 7,7% entre os meninos (Ministério da Saúde, 2013). Os dados mais recentes são da pesquisa de 2013 a 2014 e demonstram que a violência autoprovocada foi notificada em 12,5% dos atendimentos (10,3% no sexo masculino e 13,7% no sexo feminino). Ou seja, os dados comprovam o aumento de violência auto infligida no público adolescente.

Madge et al. (2008) e Taliaferro et al. (2012) (apud Gonçalves, 2020, p. 47) afirmam que a autolesão “é também tomado como um fenômeno tipicamente feminino”.

Sampaio e Lima (2022) afirmam ainda que:

A ocorrência de autolesão no gênero feminino é em escala maior do que no gênero masculino, com destaque para nos números de 2015-2016, em que temos, em 2015, a quantidade de 25.926

notificações de ocorrência de autolesão no gênero feminino e 13. 538 notificações de ocorrência de autolesão no gênero masculino; e, em 2016, a quantidade de 30.013 notificações de ocorrência de autolesão no gênero feminino e 15. 455 notificações de ocorrência de autolesão no gênero masculino (p.09).

A partir dos dados apresentados, foi possível identificar qual gênero com maior ocorrência identificada, porém, nos questionamos se aspectos relacionados à etnia e classe social realmente possuem impacto direto, conforme observado na prática cotidiana com estes adolescentes.

De fato, observamos maior incidência de condutas autolesivas em estudantes cuja etnia é autodeclarada parda ou preta, apesar disso, as pesquisas e publicações que abordam a temática são limitadas, o que dificultou a localização de estudos que sustentem, refutem ou apresentem justificativas para tal evidência social.

Embora não consigamos chegar a um consenso quanto ao perfil étnico ou econômico, a realidade de nosso território evidencia um tom de pele que surge com maior prevalência. Para além, no contato próximo aos estudantes é possível acolher relatos impactantes sobre cenários, motivos ou tentativas de justificar tais comportamentos. Infelizmente é comum ouvir “eu me corto para lidar com os problemas que tenho em casa” (sic) ou “sofro violência em casa é uma forma de não sentir a dor emocional” (sic); “quando era pequena sofri abuso sexual e nada aconteceu com ele. Passei a me cortar para lidar com a injustiça” (sic).

Estes, e outros tantos relatos, nos induzem a considerar que a violência auto infligida pode ser lida como um recurso utilizado para lidar com violências preexistentes no núcleo familiar e social, as quais certamente se agravaram nos últimos anos. Isso porque, segundo a OMS (apud Melo, 2020, p.02) “em situações de pandemia, tais como da COVID-19, os indicadores evidenciam que casos de violência já existentes se agravam. No Brasil, estima-se que as denúncias tenham aumentado em até 50%”.

Garreto (2015, p.10) sinaliza que estas questões são indicativos importantes quando aponta que “fatores ambientais estão associados com a persistência desse comportamento, tais como: negligência, expressão emocional sufocante, abuso emocional, físico ou sexual”. Ainda segundo a autora, a autolesão pode ser utilizada como forma de enfrentamento e alívio temporário de “sentimentos intensos e intoleráveis como ansiedade, tristeza, raiva, sentimento de fracasso, episódios de despersonalização, baixa autoestima, perfeccionismo e depressão” (2015, p.13).

É inegável, ao ouvir essas histórias, que a realidade vivenciada por estes adolescentes é fruto de um contexto social que permanece perpetuando desigualdades, machismo, racismo e que não está a serviço da população pobre.

Diante disso, é imperativo que a sociedade esteja mobilizada em promover ações de cuidado em saúde e saúde mental para os adolescentes, em especial, as instituições de ensino.

ESTRATÉGIAS DE CUIDADO NO ESPAÇO ESCOLAR

Durante o processo de cuidado, é necessário que as equipes reflitam sobre a necessidade de criação de projetos permanentes que abordem a problemática de forma acolhedora, e que possibilite aos estudantes falar abertamente sobre seus anseios e bem como, o estabelecimento de vínculos reais e concretos.

Há ainda, poucas publicações que tragam luz a práticas ou caminhos possíveis frente a autolesão. Apesar disso, podemos nos espelhar em práticas como a de Vasconcellos (2019) que desenvolveu um trabalho com estudantes matriculados no ensino médio, numa perspectiva preventiva. A pesquisadora propôs a realização de duas oficinas, num movimento como os de círculos de mediação/processos circulares. Utilizou alguns recursos temáticos, produções expressivas e roda de conversa sobre diferentes concepções relacionadas à adolescência. O tema da automutilação surgiu durante a discussão sobre “comportamentos e sentimentos autodestrutivos”. A proposta de Vasconcellos se alinha à esta discussão e reafirma a importância de proporcionar aos estudantes espaços de fala.

Durante a proposta, a pesquisadora implicou os profissionais da escola nas reflexões sobre escuta do sofrimento emocional, identificação/sinais e cuidados tanto com o adolescente quanto com os discursos e concepções. Vasconcellos (p.155) destaca ainda que a proposta foi relevante uma vez que conduziu a “investigação a partir da perspectiva dos próprios adolescentes, o que dizem a respeito de sua realidade, como vivem seus relacionamentos, desafios, enfrentamentos e aspirações”.

A proposta acima nos indica uma possibilidade real e caminha na discussão sobre o cuidado, o estabelecimento de vínculos e a importância de considerarmos os fatores de risco e proteção quando o assunto é autolesão.

A cartilha Autolesão: guia prático de ajuda (2021, p.04-05) colabora de forma dinâmica quando nos apresenta a “tabela 1” abaixo:

FATORES DE RISCO

- Bullying, Cyberbullying
- Abuso físico e/ou sexual
- Abuso de álcool e drogas
- Questões de ordem psiquiátrica (transtornos de humor, transtornos de personalidade, transtornos alimentares, ansiedade depressão)
- Questões relativas à sexualidade
- Vulnerabilidade social e emocional
- Dificuldades e conflitos familiares ou interpessoais
- Dificuldades de adaptação
- Impulsividade
- Rigidez de pensamento
- Pouca tolerância
- Relacionamento conturbado com o próprio corpo ou sexualidade

O QUE FAZER PARA AJUDAR

- Acolher de forma empática
- Agir de forma tranquila e compreensiva
- Demonstrar que se importa e que quer ajudar, mesmo não concordando ou não entendendo
- Mostrar respeito, preocupação e disposição para ouvir
- Identificar se o adolescente está passando por situações de violência como bullying, cyberbullying
- Buscar um profissional de saúde de sua confiança, ou um profissional de saúde mental que pode ser um psicólogo ou um psiquiatra

Fonte: Autolesão

[livro eletrônico]: guia prático de ajuda / [Karen Scavacini...[et al.]; ilustração Kamguru Design]. -- São Paulo: Instituto Vita Alere de Prevenção e Posvenção do Suicídio, 2021. PDF

MÃO NA MASSA: A INTERVENÇÃO

ETAPA 1: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A EQUIPE GESTORA

O primeiro momento pode ser dedicado à apresentação do projeto para a equipe gestora, a fim de alinhar os principais objetivos e compreender se as etapas poderão contribuir positivamente para uma mudança efetiva da realidade vivenciada pela unidade escolar. Busca-se verificar se a proposta terá impactos a curto, médio e longo prazo, considerando os aspectos observados no ano anterior e índice de situações identificadas.

ETAPA 2: LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Em um segundo momento, pode ser realizado um encontro com os professores da unidade escolar (em horário de estudo coletivo), apresentando brevemente o projeto e fazendo um levantamento de

conhecimentos prévios acerca da temática. Algumas das perguntas abaixo poderão ser utilizadas como disparadores de reflexão e possibilitarão discussões potentes acerca do que os profissionais já conhecem.

- Para o grupo, o que são comportamentos auto lesivos?
- Quais comportamentos observam maior incidência entre os estudantes no espaço escolar?
- Como o grupo compreende a autolesão?
- Durante a experiência profissional, tem ou tiveram contato com algum estudante que se auto lesionava?
- Diante das experiências, quais foram as ações realizadas?
- Quais fatores de risco observam?
- Quais fatores de proteção conseguem idealizar para ações de cuidado?

Este encontro tem a finalidade de compreender quais as concepções da equipe acerca dos comportamentos auto lesivos, suas experiências e quais as principais dificuldades em lidar com a situação no espaço escolar. A partir desta primeira conversa, será possível realizar um levantamento sobre a incidência de autolesão entre os estudantes da própria U.E.

Após esta investigação inicial e levantamento de hipóteses, o grupo será convidado a assistir ao curta metragem “Self/Eu mesma” (2024), dirigido por Searit Huluf e produzido por Eric Rosales, disponível na plataforma Disney+. O curta apresenta a história de uma boneca de madeira que tenta, desesperadamente, se encaixar em meio às outras pessoas. A partir de um desejo feito, inicia uma jornada de desconstrução e autodescoberta. O desejo de se encaixar com os colegas a leva a um caminho nocivo, desafiando a perspectiva de quem ela é, e a que lugar ela pertence.

O curta-metragem aborda, de forma lúdica, aspectos bastante característicos da faixa-etária, bem como algumas experiências vivenciadas em busca da descoberta de si mesmo. É possível abordar a temática por meio dos comportamentos auto lesivos presentes na animação.

Sugere-se que, a partir do curta, o grupo reflita quais os principais fatores desencadeiam o comportamento entre os adolescentes atendidos (a partir das evidências da realidade e observação) e que juntos, levistem temáticas a serem trabalhadas em encontros junto à equipe do CAPSij.

ETAPA 3: FORTALECENDO OS PROFISSIONAIS COM SUPORTE DO CAPSIJ

A partir do encontro anterior, e das temáticas pensadas com o coletivo, sugere-se o convite à equipe do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil para dialogar com os participantes, num movimento de rodas de conversa, e que estas sejam eficazes na promoção de trocas de ideias, experiências e permitam momentos de sensibilização aos profissionais da unidade.

Sabe-se que o CAPSij é um serviço de atenção especializada, cuja proposta visa o acolhimento (numa perspectiva de portas abertas/ demanda espontânea) de pessoas com questões psicossociais. Sua equipe multidisciplinar atua em parceria com as unidades de ensino do território e identifica-se como positiva a ação colaborativa deste serviço junto ao grupo de professores, uma vez que ainda observamos dificuldades no cuidado quando as questões surgem dentro das escolas.

Espera-se que este encontro possibilite aos pares a identificação dos comportamentos e sinais de autolesão, e possam atuar de forma mais sensível e acolhedora. Promovendo assim, a reflexão sobre a necessidade de estabelecer/promover aos estudantes, espaços de escuta e cuidado; direcionando-os para atendimento especializado, quando necessário.

Este momento de construção é essencial para que os adultos consigam refletir sobre seu papel na promoção de cuidado, enquanto parte da rede de proteção social.

ETAPA 4: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO

Neste momento, será importante pensar com o coletivo da unidade escolar algumas estratégias para implementar no projeto político da unidade, encontros contínuos com os estudantes, para que estes, possam expressar suas emoções, compartilhar experiências e buscar ajuda por meio de um espaço que seja acolhedor.

A proposta deste encontro é subsidiar a equipe gestora e docente quanto à inserção de ações que façam parte da rotina e componham as matrizes de saberes, alinhadas às propostas da Base Nacional Comum Curricular (2020, p. 327) quando propõe que os estudantes “tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva”.

A sugestão inicial é que, ao menos uma vez por mês, seja proposto aos estudantes uma roda de conversa com uso de um recurso disparador. É possível que seja feito utilizando o projeto “Leituraço”, como referência, uma vez que possui como proposta que toda a escola faça momentos de leitura simultânea em diversos espaços da escola, possibilitando aos estudantes a escolha pelo livro de interesse.

Nesta perspectiva, sugere-se que, posteriormente, os professores colem junto aos estudantes, alguns temas que gostariam de discutir durante uma roda de conversa. Após este levantamento, os professores podem identificar qual a temática com maior apontamento e, na data combinada, cada professor será referência de um grupo e estará em um espaço da unidade; os estudantes poderão circular pela escola e escolher a qual grupo se dirigir. Os grupos conversarão sobre a temática, simultaneamente.

O professor, munido de um material disparador - que pode ser livro, cartilha, poesia, música, curta metragem, vídeo ou outros, que abordem a temática escolhida - irá mediar a roda de conversa e possibilitar aos estudantes que falem sobre suas inquietações e vivências acerca do tema.

Durante o encontro, será possível identificar com a equipe docente e gestora a viabilidade dos encontros com os estudantes no formato sugerido. Caso necessário, este será o momento para realizar ajustes na proposta e auxiliar na adequação ao contexto da unidade, bem como levantamento e análise dos materiais. Permanecerei disponível para apoiar a equipe na execução da proposta.

ETAPA 5: EXECUÇÃO

Definida a organização para os encontros com os estudantes, cada professor fará o levantamento das temáticas com uma turma e, conforme cronograma elaborado, iniciarão os encontros.

A equipe colocará em prática todas as estratégias pensadas anteriormente. Haverá monitoramento regular dos encontros e levantamento de questões abordadas pelos estudantes que impactam a rotina escolar e podem ser revistas e/ou trabalhadas por meio de ações paralelas.

ETAPA 6: AVALIANDO O PERCURSO

Sabendo que a avaliação se dá durante o caminhar, Leitão (2013, p.05) sugere que:

Avaliar é um ato natural do homem. Todos são avaliadores nas escolhas que fazem e no projeto de vida que escolhem. Avaliar é proceder a uma análise daquilo que foi feito e considerar aquilo que pode ser feito para melhorar ou alterar o rumo de alguma coisa.

Compreendendo que a proposta se dará em consonância com a análise de sua pertinência e permanência, é importante que a avaliação seja feita durante a realização da proposta e do percurso trilhado.

Considera-se necessário que a equipe possa avaliar com cautela cada um dos encontros, as intervenções feitas e a necessidade de outros encaminhamentos que dialoguem com os protocolos preconizados pela escola.

ASPECTOS ÉTICOS

Considerando a natureza sensível e os desdobramentos deste projeto de intervenção, cabe salientar o cuidado a ser tomado com os participantes, tanto estudantes quanto profissionais da U.E, garantindo a confidencialidade e privacidade das informações compartilhadas.

Por se tratar de uma temática que envolve questões sensíveis, e entendendo ser um espaço seguro e de valorização da vida, todas as etapas serão abordadas com responsabilidade e empatia, evitando estigmatização e/ou julgamentos.

Quaisquer pessoas que apresentarem sinais de sofrimento mental serão acolhidas e encaminhadas para atendimento junto ao CAPSij ou CAPS Adulto. Será disponibilizado o número do Centro de Valorização da Vida (CVV) – 188 – para suporte emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos abordados, foi possível ampliar nosso entendimento sobre algumas das principais concepções que envolvem a adolescência e compreender possíveis causas que levam à ocorrência de violência autoinfligida entre estudantes.

Refletimos que intervenções eficazes no espaço escolar devem abranger a conscientização sobre saúde mental, o estabelecimento de redes de apoio, a capacitação dos profissionais para identificar sinais de autolesão, e a criação de um ambiente acolhedor que promova a comunicação aberta.

Ao analisarmos os fatores de risco e de proteção associados aos casos de automutilação em adolescentes, nos tornamos capazes de atuar com intervenções sensíveis, respeitando a vida e o direito a uma vida com dignidade. Para além, a prevenção e o suporte ativo são sempre essenciais para promover o bem-estar e prevenir a ocorrência de autolesão ou de questões que envolvam sofrimento emocional.

Neste sentido, a proposta abordada terá impactos positivos para o cenário atual da escola em questão e abrirá portas para atuarmos em outros contextos, avaliando as potencialidades e fortalecendo os vínculos com a rede de proteção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rodrigo da Silva *et al.* Reflexões sobre a pandemia da Covid-19 e os seus impactos para as práticas de automutilação / Reflections on the Covid-19 pandemic and its impacts on self-harm practices. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 7, n. 3, p. 22456-22472, 2021. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n3-116>.

ALVES, Flávia Jôse Oliveira *et al.* The rising trends of self-harm in Brazil: an ecological analysis of notifications, hospitalisations, and mortality between 2011 and 2022. *The Lancet Regional Health - Americas*, [S.L.], v. 31, p. 100691, mar. 2024. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lana.2024.100691>.

AUTOLESÃO [livro eletrônico]: guia prático de ajuda / [Karen Scavacini...[et al.] ; ilustração Kamguru Design]. -- São Paulo: **Instituto Vita Alere de Prevenção e Posvenção do Suicídio**, 2021. PDF

ASSIS, S. G. *et al.* **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, CDEAD/ENSP, 2023.

AVANCI, Joviana Q. *et al.* **Comportamento Suicida e Autolesão na Infância e Adolescência**: conversando com profissionais sobre formas de prevenção. Rio de Janeiro: Faperj, 2023. 135 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374615007_Comportamento_Suicida_e_Autolesao_na_Infancia_e_Adolescencia_Conversando_com_profissionais_sobre_formas_de_prevencao. Acesso em: 27 jan. 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. estudo sobre livros destinados a pais e educadores. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkJzRzQ5YgbmhcnkKzVq3x/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 dez 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2022. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 fev 2024

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

COSTA, Luiza Cesar Riani; GABRIEL, Isabela Martins; LOPES, Daniela Gonsalves; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; SILVA, Jorge Luiz da; CARLOS, Diene Monique. Autolesão não suicida e contexto escolar: perspectivas de adolescentes e profissionais da educação. **SMAD Revista Eletrônica Saúde**

Mental Álcool e Drogas (Edição em Português), [S.L.], v. 16, n. 4, p. 39-48, 31 ago. 2020. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.168295>.

FERREIRA, Loraine Seixas; CHAVES, Gislaine; TARDIVO, Leila Salomão de La Plata Cury. **Autolesão na adolescência e a produção científica nacional**: revisão integrativa da literatura. Mudanças: Psicologia da Saúde, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 43-53, dez. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gislaine-Chaves/publication/358161201_Autolesao_na_adolescencia_e_a_producao_cientifica_nacional_revisao_integrativa_da_literatura/links/624497f257084c718b7713a5/Autolesao-na-adolescencia-e-a-producao-cientifica-nacional-revisao-integrativa-da-literatura.pdf. Acesso em 30/01/2024

FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19**. Suicídio na pandemia COVID-19. Brasil: Ministério da Saúde, 2020.

GONÇALVES, Aline Ferreira. **Autolesão na adolescência e as redes sociais virtuais** / Aline Ferreira Gonçalves. -- 2020. 121 f. : il. ; tab. Disponível em : https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/55280/aline_ferreira_goncalves_ensp_mest_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em 29 dez 2023

GONÇALVES, A.; AVANCI, J. Q.; NJAINE K. **Comunicação on-line sobre autolesão**: a perspectiva de adolescentes brasileiros. In: NJAINE, Kathie. Violência na comunicação digital: análise dos discursos e práticas disseminados na internet sobre homofobia, autoperpetuação de violências, cyber dating abuse e cyberbullying. Relatório de pesquisa, 2020.

GUITARRARA, Paloma. "Tipos de violência"; **Brasil Escola**. 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/tipos-de-violencia.htm>. Acesso em 28 out de 2023.

LEITÃO, Inês Achega. **Os diferentes tipos de avaliação**: avaliação formativa e avaliação sumativa. Lisboa, 2013. 82 p. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13803/1/RELAT%c3%93RIO%20DE%20EST%c3%81GIO%20%e2%80%94%20IN%c3%81S%20ACHEGA%20LEIT%c3%83O.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

LIMA, Luana Mundim de; SILVA, Daniel Vieira da; SILVA, Dayane Rodrigues; SPINI, Mariana Rezende; RASERA, Emerson Fernando. Significados e ações frente à automutilação no contexto educacional brasileiro: revisão sistemática. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 1-10, jan. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-247706>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Tradução: Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10ª Revisão. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2009. Volume I.

MELO, Bernardo Dolabella et al. (org). Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: violência doméstica e familiar na COVID-19. Rio de Janeiro: **Fiocruz**, 2020. Cartilha. 22 p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes** (Viva): 2009, 2010 e 2011. Brasília. Ministério da Saúde, 2013. Recuperado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sistema_vigilancia_violencia_acidentes.pdf,

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes** (Viva): 2013 e 2014 [recurso eletrônico]. Brasília. Ministério da Saúde, 2017. Recuperado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva_vigilancia_violencia_acidentes_2013_2014.pdf

RODRIGUES, Nathalie Alves; SILVA, Luciana Marinho Fernandes da. Autolesão não-suicida na adolescência: uma revisão narrativa. **Psicoatualidades**, Belém do São Francisco, PE. v. 2, n. 1, p. 48-56. 2022. Disponível em: <https://periodicosfacesf.com.br/index.php/Psicoatualidades/article/view/268/87>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Conhecer para proteger: enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes**. – São Paulo: SME / COPED, 2020. 96 p.: il.

SANTOS, B. R. (1996). **Emergência da concepção moderna de infância e adolescência**: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SELF (**EU MESMA**). Direção de Searit Huluf. Roteiro: Eric Rosales. [S.l.]: Pixar, 2024. (6 min.), color. Série SparkShorts.

VASCONCELLOS, A. P. N. (2019). **Oficina do Conviver**: preocupações prementes de adolescentes do ensino médio sob o olhar da psicologia analítica (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP.

MANEJO COMPORTAMENTAL NA SALA DE AULA

BEHAVIORAL MANAGEMENT IN THE CLASSROOM



PATRICIA ARAUJO ULMANN

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2021). Especialista em Educação Infantil, Anos Iniciais e Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2022). Professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I na EMEI Maria Quitéria.

RESUMO

O manejo comportamental constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil, etapa em que as crianças estão em processo de desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Criar um espaço acolhedor, humanizado, organizado e seguro requer estratégias pedagógicas que incentivem comportamentos apropriados e estimulem relações de respeito entre docentes e alunos. O presente artigo tem como objetivo discutir os fundamentos do manejo comportamental em sala de aula, apresentar estratégias baseadas em evidências científicas e refletir sobre o papel do professor na prevenção e na mediação de comportamentos desafiadores. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em autores da Psicologia e da Educação, tais como Skinner, Vygotsky, Piaget e Wallon. Estudos indicam que o manejo comportamental vai além da aplicação de regras e punições e envolve planejamento pedagógico, organização do ambiente, estabelecimento de vínculos afetivos, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o uso do reforço positivo como ferramenta de incentivo ao comportamento adequado. Infere-se que o manejo comportamental baseado em evidências científicas consolida o desenvolvimento integral das crianças, fortalece a prática docente e contribui para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, respeitosos e propícios à aprendizagem.

Palavras-chave: Manejo comportamental; Habilidade; Sala de aula; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Behavior management is one of the main challenges teachers face in the daily school routine, especially in Early Childhood Education—a stage when children are developing social, emotional, and cognitive skills. Creating a welcoming, humanized, organized, and safe space requires pedagogical strategies that encourage appropriate behaviors and foster respectful relationships between teachers and students. This article aims to discuss the foundations of classroom behavior management, present evidence-based strategies, and reflect on the teacher's role in preventing and mediating challenging behaviors. It is a bibliographic study grounded in the work of authors from the fields of Psychology and Education, such as Skinner, Vygotsky, Piaget, and Wallon. Studies indicate that behavior management goes beyond the application of rules and punishments; it involves pedagogical planning, environmental organization, the establishment of emotional bonds, the development of socio-emotional skills, and the use of positive reinforcement to encourage appropriate behavior. It is concluded that evidence-based behavior management supports children's holistic development, strengthens teaching practice, and contributes to the creation of school environments that are more inclusive, respectful, and conducive to learning.

Keywords: Behavior management; Skill; Classroom; Learning; Child development.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço importante para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental na construção de relações que favorecem o processo de aprendizagem e a convivência coletiva. Entretanto, comportamentos como agressividade, desatenção, impulsividade, dificuldades em seguir regras e conflitos entre colegas podem interferir significativamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ao longo de muitos anos, o comportamento inadequado no ambiente escolar esteve associado à punição, ao rigor e ao controle do comportamento. Hoje em dia, compreende-se que a gestão do comportamento deve priorizar estratégias educativas capazes de ensinar habilidades sociais, promover a autonomia e fortalecer relações baseadas na reciprocidade.

Na Educação Infantil, esses desafios se acentuam, uma vez que as crianças estão em processo de construção de competências como o autocontrole, a comunicação e a resolução de conflitos. Por isso, é

imprescindível que o docente domine estratégias com respaldo científico para favorecer um ambiente acolhedor e bem-organizado.

O presente artigo tem como objetivo discutir os principais conceitos do manejo comportamental em sala de aula e apresentar estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Além disso, foram examinadas publicações recentes sobre manejo comportamental e práticas pedagógicas baseadas em evidências, com o propósito de integrar contribuições clássicas e modernas sobre o tema.

A pesquisa concentrou-se na análise de estudos sobre manejo comportamental, habilidades sociais, desenvolvimento infantil e estratégias de prevenção de comportamentos desafiadores no contexto escolar.

O CONCEITO DE MANEJO COMPORTAMENTAL

O manejo comportamental pode ser definido como o conjunto de estratégias utilizadas para prevenir, ensinar e fortalecer comportamentos socialmente adequados, favorecendo a aprendizagem e a convivência escolar.

Observa-se que, diferentemente da punição, o manejo comportamental busca compreender as funções do comportamento, identificar fatores ambientais que contribuem para sua ocorrência e propor intervenções educativas.

Skinner (1953) destaca que os comportamentos tendem a aumentar quando produzem consequências reforçadoras, evidenciando a importância do reforço positivo no ambiente escolar.

Embora Skinner tenha enfatizado o papel das consequências no fortalecimento dos comportamentos, abordagens mais recentes ampliam essa compreensão ao considerar que os comportamentos de aprendizagem também constituem competências que podem ser explicitamente ensinadas e desenvolvidas.

Ellis e Tod (2018), no framework “Behavior for Learning”, ressaltam que os comportamentos de aprendizagem constituem habilidades. Como todas as habilidades, exigem instrução, modelagem, prática e feedback. As crianças não nascem sabendo regular a frustração, manter a atenção, colaborar

com os pares ou persistir diante das dificuldades. Essas habilidades são aprendidas e, caso não tenham sido desenvolvidas no contexto familiar, podem ser ensinadas e fortalecidas na escola.

O manejo comportamental é uma competência necessária na formação docente, porém negligenciada na formação docente brasileira. Ensinar habilidades socioemocionais e de autorregulação é essencial para melhorar tanto o bem-estar dos professores quanto o desempenho dos alunos.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E COMPORTAMENTO

Segundo Piaget (1976), a criança constrói seu conhecimento através das interações com o meio. Vygotsky (1998) sustenta que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, tendo a mediação do adulto como essencial à aprendizagem. Para Wallon (2007), destaca-se a integração entre emoção, cognição e movimento, o que demonstra que o comportamento infantil está profundamente relacionado às experiências afetivas.

Sob essa perspectiva, comportamentos como agitação excessiva, dificuldade em seguir instruções ou conflitos frequentes com os pares não devem ser compreendidos apenas como atos de indisciplina. Muitas vezes, representam manifestações de necessidades emocionais, limitações nas habilidades de autorregulação ou desafios no processo de desenvolvimento. O papel do educador reside em analisar e refletir sobre tais comportamentos à luz do desenvolvimento infantil, planejando e ressignificando intervenções pedagógicas pertinentes ao momento.

A diferença entre alunos que conseguem regular o próprio comportamento para aprender e aqueles que apresentam maior dificuldade nem sempre se explica por questões de caráter ou de estrutura familiar; frequentemente, está relacionada ao desenvolvimento de habilidades de autorregulação e ao acesso a mediações adequadas.

Ellis e Tod (2018) organizam o desenvolvimento comportamental em torno de três relações construídas simultaneamente pelo estudante: a relação consigo mesmo, que envolve autoconhecimento, autorregulação, motivação e autoconfiança; a relação com os outros, relacionada à colaboração, à comunicação e à escuta ativa; e a relação com o currículo, que diz respeito à disposição e à capacidade de envolver-se nas atividades de aprendizagem. Quando uma dessas relações se encontra fragilizada, tendem a surgir dificuldades comportamentais que interferem no processo de aprendizagem.

Entender o comportamento das crianças implica ir além de visões baseadas apenas na disciplina ou na punição. O conceito comportamental baseia-se na compreensão do processo de desenvolvimento infantil, na análise das razões por trás dos comportamentos e na elaboração de ambientes pedagógicos que promovam a aprendizagem, a autorregulação e a participação ativa dos alunos no contexto escolar.

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO

A qualidade da relação estabelecida entre professor e aluno constitui um dos principais fatores associados ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças. Relações caracterizadas por acolhimento, respeito e responsividade favorecem a construção de um ambiente seguro, no qual os estudantes se sentem pertencentes e mais dispostos a participar das atividades escolares. Os vínculos positivos estão associados à redução de comportamentos disruptivos, ao aumento do engajamento e ao fortalecimento das habilidades de autorregulação.

Nesse contexto, um ambiente emocionalmente seguro favorece maior participação nas atividades, o desenvolvimento da autonomia, a cooperação entre os pares, a resolução de conflitos e maior motivação para aprender. Assim, o vínculo afetivo estabelece-se como um importante fator de proteção para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem.

ESTRATÉGIAS DE MANEJO DO COMPORTAMENTO

Cooper, Heron e Heward (2020) afirmam que a análise funcional do comportamento é o processo de identificar as variáveis ambientais que o controlam, com o objetivo de modificá-las, em vez de simplesmente reagir ao comportamento em si. Isso significa que o comportamento não deve ser analisado isoladamente, mas sim em relação aos antecedentes e às consequências que o mantêm.

Antes de decidir uma intervenção, o professor deve buscar compreender em quais situações o comportamento ocorre, quais fatores o antecedem e quais consequências podem estar reforçando sua persistência.

Entre as estratégias preventivas destacam-se a utilização de rotinas visuais, a organização dos materiais, a definição de espaços específicos para cada atividade e a antecipação de mudanças na rotina. Essas ações aumentam a previsibilidade do ambiente escolar, reduzem a ansiedade e favorecem o engajamento das crianças nas atividades propostas.

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE REGRAS

A construção coletiva de regras favorece o sentimento de pertencimento e amplia o compromisso das crianças com a própria convivência. Quando participam da elaboração das normas, regras ou combinados da turma, os alunos tendem a compreender melhor seu propósito e a assumir maior responsabilidade por seu cumprimento. Recomenda-se que as regras sejam poucas, simples e objetivas, formuladas em linguagem positiva, ilustradas com imagens e retomadas diariamente na rotina escolar.

REFORÇO POSITIVO

Para Skinner (1953), o reforço positivo consiste em reconhecer e valorizar comportamentos desejáveis imediatamente após ocorrerem, aumentando a probabilidade de que esses comportamentos voltem a ocorrer.

No contexto escolar, o reforço pode ocorrer por meio de elogios específicos, atribuição de responsabilidades, oportunidade de escolha de atividades ou reconhecimento coletivo. Diferentemente das práticas centradas apenas na correção de comportamentos inadequados, o reforço positivo direciona a atenção para o que se deseja desenvolver, contribuindo para um clima escolar mais colaborativo e para a construção da autoestima e da motivação dos estudantes.

ENSINO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIAIS

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais não ocorre espontaneamente. Assim como os conteúdos acadêmicos, as competências relacionadas à autorregulação, à convivência e à resolução de conflitos precisam ser ensinadas, modeladas e praticadas de forma sistemática.

Dentre essas habilidades, destacam-se esperar a vez de falar, lidar com as frustrações, pedir ajuda, resolver conflitos, reconhecer e nomear emoções e sentimentos e ainda comunicar suas necessidades de forma adequada. Essas competências podem ser desenvolvidas por meio de histórias, dramatizações, brincadeiras, rodas de conversa e jogos cooperativos e de regras, integrando-se às experiências cotidianas da sala de aula.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Nos conflitos rotineiros, o professor tem o papel de mediador, auxiliando as crianças a compreenderem e externalizarem seus próprios sentimentos e emoções, a ouvirem diferentes perspectivas e a construírem soluções compartilhadas.

A mediação envolve escuta ativa, validação das emoções, estímulo ao diálogo e à busca compartilhada de soluções. Além de solucionar conflitos imediatos, esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia moral e ética, da empatia e da capacidade de convivência em grupo.

PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

A relação entre escola e família constitui um elemento essencial para promover o desenvolvimento infantil e a efetividade das estratégias de manejo comportamental.

A comunicação objetiva, direta e frequente, o diálogo respeitoso e a clareza das expectativas entre professores e familiares favorecem a elaboração de intervenções coerentes, proporcionando maior segurança e previsibilidade à criança.

À medida que os comportamentos desafiadores são identificados, é fundamental que a escola e a família atuem de forma colaborativa, compartilhando informações sobre as situações observadas e buscando estratégias consistentes para favorecer o desenvolvimento da autorregulação, das habilidades sociais e da convivência. A adoção de práticas semelhantes em diferentes contextos contribui para que a criança compreenda mais facilmente os comportamentos esperados e desenvolva respostas socialmente adequadas.

Esse ajustamento favorece a parceria entre família e escola, amplia o horizonte sobre a intervenção educativa e facilita o desenvolvimento da autonomia, da empatia, da responsabilidade e da capacidade de convivência em grupo.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor deve, primeiramente, planejar e implementar intervenções preventivas voltadas ao manejo comportamental. Sua atuação vai além da gestão da disciplina, envolvendo a compreensão do comportamento infantil, a organização de ambientes favoráveis à aprendizagem e a promoção de relações interpessoais positivas. Nesse contexto, cabe ao docente, além de observar padrões comportamentais, identificar possíveis funções do comportamento, adaptar estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes, organizar o ambiente, fortalecer vínculos afetivos e atuar em parceria com a equipe escolar.

A alta demanda e a crescente complexidade dos comportamentos desafiadores nas escolas enfatizam a necessidade de os professores disporem de conhecimentos específicos para lidar, de forma preventiva, educativa, paciente e reflexiva, nesses momentos de crise. Situações envolvendo agressividade, desregulação emocional, dificuldades de autorregulação ou conflitos interpessoais fazem parte do cotidiano escolar e exigem intervenções fundamentadas em evidências científicas, superando práticas baseadas apenas na experiência ou no improviso.

Os estudos analisados demonstram que o manejo do comportamento constitui uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes, conforme evidenciado por pesquisas nacionais e internacionais. O levantamento “Sentimento e Percepção dos Professores Brasileiros nos Diferentes Estágios do Coronavírus”, realizado pelo Instituto Península com mais de 7.000 professores da educação básica, identificou que 67% dos participantes afirmaram estar insatisfeitos com o comportamento dos estudantes como condição de trabalho, o que o coloca como uma das principais fontes de desgaste profissional (INSTITUTO PENÍNSULA, 2022). Além disso, parcela significativa dos docentes relatou

níveis frequentes de exaustão emocional associados às dificuldades na gestão do comportamento em sala de aula.

Resultados semelhantes são observados no cenário internacional. A Teaching and Learning International Survey (TALIS 2018), conduzida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com a participação de aproximadamente 260 mil professores de 48 países, revelou que os docentes brasileiros apresentam um dos piores indicadores de clima disciplinar em sala de aula. Cerca de 33% dos professores brasileiros afirmaram perder mais de 30% do tempo de aula devido a comportamentos disruptivos, percentual significativamente superior à média observada entre os demais países participantes (OECD, 2019).

O Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA 2022) evidencia que os estudantes brasileiros percebem seus ambientes escolares como barulhentos, com excesso ou falta de iluminação, desorganizados e com interrupções frequentes durante as atividades, o que prejudica a concentração, a atenção e a aprendizagem (OECD, 2023). Esses resultados indicam que o manejo comportamental é uma ferramenta fundamental na prática docente e que a formação específica deve ser mais atualizada e fortalecida nos cursos de formação inicial e continuada. Embora o professor tenha a responsabilidade de criar ambientes propícios ao aprendizado, muitas vezes não recebe o preparo adequado para compreender o papel do comportamento, planejar intervenções preventivas ou desenvolver habilidades socioemocionais nos estudantes.

Sob essa análise, a formação continuada é essencial para o aprimoramento profissional nos aspectos do desenvolvimento infantil, da educação inclusiva e das práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas. Investir na qualificação dos professores não só aumenta a capacidade de planejar e implementar intervenções mais seguras, éticas e eficazes, como também melhora o ambiente escolar, a aprendizagem e o bem-estar de toda a comunidade educativa.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

O contexto escolar atual apresenta desafios que tornam o manejo comportamental uma tarefa cada vez mais complexa. Considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, o aumento da diversidade nas salas de aula, a presença de turmas numerosas, o crescimento das demandas relacionadas à saúde mental infantil, o uso excessivo de tecnologias digitais, a sobrecarga docente e a consolidação das políticas de educação inclusiva, que exigem dos professores conhecimentos cada vez mais amplos e estratégias pedagógicas flexíveis, muitas vezes não são oferecidos pelo poder público.

Por essa ótica, entender o comportamento exige ir muito além da mera obediência ou do simples cumprimento de normas. É preciso desenvolver práticas fundamentadas em evidências científicas, capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes, sem perder de vista os princípios da inclusão, da equidade e do desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O manejo comportamental constitui uma dimensão essencial da prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil. Muito mais do que controlar comportamentos, trata-se de criar condições para que as crianças desenvolvam habilidades sociais, emocionais e cognitivas que favoreçam sua participação ativa no ambiente escolar.

Ao longo deste artigo, reflete-se que estratégias preventivas, como o reforço positivo, a organização do ambiente, a construção de vínculos com o aluno e o ensino explícito de habilidades socioemocionais, apresentam resultados mais consistentes do que as práticas centradas exclusivamente na punição.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador do desenvolvimento humano, contribuindo para a construção de uma cultura escolar pautada no respeito, na equidade, na inclusão, na cooperação e na aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- COOPER, John O.; HERON, Timothy E.; HEWARD, William L. **Applied Behavior Analysis**. 3. ed. Hoboken: Pearson, 2020.
- ELLIS, Simon; TOD, Janet. **Behavior for Learning: Proactive Approaches to Behavior Management**. 2. ed. London: Routledge, 2018.
- INSTITUTO Península. (2022). **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Instituto Península.
- OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): **Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019.
- OECD. PISA 2022 Results (Volume II): **Learning During – and From – Disruption**. Paris: OECD Publishing, 2023.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SKINNER, Burrhus Frederic. **Science and Human Behavior**. New York: Macmillan, 1953.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRABALHO EM EQUIPE: O IMPACTO DA COLABORAÇÃO NO SUCESSO DO PLANO DE AEE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

SPECIAL EDUCATION AND TEAMWORK: THE IMPACT OF COLLABORATION ON THE SUCCESS OF THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN IN ELEMENTARY SCHOOL I

PATRÍCIA DOS ANJOS VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no – CEU EMEF Lajeado.

RESUMO

Muito se discute sobre a educação inclusiva, porém é necessário refletir se a mesma está sendo realizada com qualidade, garantindo o pleno direito dos estudantes com deficiência, transtorno do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, com um efetivo ensino de qualidade. A legislação brasileira estabelece os deveres do Estado e da família em relação à educação, bem como assegura os direitos desses estudantes para o exercício da cidadania. Assim, é fundamental uma reflexão sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ocorrer de forma colaborativa entre todos os envolvidos no processo educativo. Toda a equipe escolar que atua com esse estudante, assim como a família deve participar ativamente da implementação deste atendimento, assegurando que aconteça com sucesso e que não fique apenas nas documentações escolares. Para que isso ocorra, é necessário superar barreiras, romper preconceitos e acreditar nas potencialidades dos estudantes, promovendo uma verdadeira cultura de inclusão.

Palavras-chave: Educação; Inclusiva, Direito; Atendimento; Colaboração.

ABSTRACT

There is much discussion regarding inclusive education; however, it is necessary to reflect on whether it is being implemented with quality, thereby guaranteeing the full rights of students with disabilities,

developmental disorders, and/or high abilities/giftedness through effective, high-quality instruction. Brazilian legislation establishes the duties of the State and the family regarding education and ensures these students' rights to exercise citizenship. Thus, it is essential to reflect on the provision of Specialized Educational Services (AEE), which must be carried out collaboratively among all those involved in the educational process. The entire school team working with the student, as well as the family, must actively participate in implementing these services, ensuring their success and preventing them from remaining merely a matter of school paperwork. Achieving this requires overcoming barriers, breaking down prejudices, and believing in the students' potential, thereby fostering a genuine culture of inclusion.

Keywords: Education; Inclusive; Rights; Services; Collaboration.

INTRODUÇÃO

A criação de legislações que garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições escolares representa um dos maiores avanços da educação inclusiva no Brasil.

O AEE se constitui como prática pedagógica essencial para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, como afirmado por Mantoan (2003, p.45):

O Atendimento Educacional Especializado é um suporte pedagógico imprescindível para assegurar que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo escolar e participem ativamente das atividades escolares.

O AEE está respaldado por um conjunto de normas legais e diretrizes, onde entre elas destacam-se a Constituição Federal (1988), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394 (1996), o Decreto nº 7611 (2011), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13146 (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Estas legislações estabelecem os fundamentos e as garantias para que a inclusão escolar seja efetivada em todas as etapas e modalidades de ensino, ofertando aos estudantes público-alvo da Educação Especial, um ensino de qualidade.

Entretanto, apesar da sólida legislação que ampara o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sua implementação ainda enfrenta diversos desafios.

Um dos principais é garantir que toda a equipe escolar se envolva de maneira efetiva no processo, superando barreiras que podem comprometer a eficácia do atendimento aos estudantes.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e propor estratégias que favoreçam um trabalho colaborativo de sucesso no AEE, contribuindo para a oferta de um ensino de qualidade aos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial.

Em relação aos objetivos específicos deste trabalho, são eles:

- Analisar as principais barreiras que dificultam a colaboração entre os profissionais da equipe escolar;
- Investigar o papel da documentação pedagógica compartilhada, com destaque para o uso de portfólios e Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDI) de cada estudante como instrumentos de diálogo e alinhamento de toda a equipe escolar;
- Sistematizar ações e estratégias para eliminar barreiras que impedem a aprendizagem e que tornem o acesso à educação com qualidade.

A justificativa da reflexão apresentada neste artigo é a necessidade de superar o distanciamento entre o AEE e o ensino regular, onde a colaboração entre os profissionais da equipe escolar é essencial para promover uma verdadeira inclusão, garantindo que as necessidades específicas desses estudantes sejam atendidas por meio de ações colaborativas.

SUPERAÇÃO DE BARREIRAS

Para que a educação inclusiva aconteça de fato, barreiras devem ser superadas por todos os envolvidos. Segundo Mantoan (2003), diversos obstáculos comprometem a efetivação da inclusão, tais como as barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação, institucionais e atitudinais.

As barreiras pedagógicas abrangem os currículos rígidos aliados à ausência de estratégias que contemplem as potencialidades dos estudantes com deficiência, tornando então o processo de ensino-aprendizagem menos acessível.

Já as arquitetônicas abrangem a falta de acessibilidade física nas escolas, impedindo o pleno acesso dos alunos com mobilidade reduzida ou outras limitações físicas, comprometendo assim sua efetiva participação.

Há também as barreiras de comunicação que comprometem o aprendizado de alunos com deficiência auditiva, visual ou intelectual pela falta de materiais ou recursos humanos adequados. É possível ter como exemplo a ausência de profissionais como intérpretes de Libras ou as tecnologias assistivas.

As barreiras institucionais contemplam a ausência de políticas educacionais efetivas ou de fato colocadas em prática no ambiente educacional, assim como a pouca formação continuada de educadores.

Já as barreiras atitudinais referem-se aos preconceitos que os indivíduos possuem, onde existe uma resistência grande em aceitar as diferenças e apenas as dificuldades dos estudantes são colocadas em foco, mas não suas potencialidades.

Estas últimas barreiras citadas são as mais difíceis de serem superadas, pois costumam estar enraizadas nas crenças de cada um, influenciadas significativamente por estereótipos culturais, falta de informação, resistência ao que é diferente e naturalização da exclusão.

LEGISLAÇÃO

Por anos, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade, como afirmado por Monteiro et al. (2016). Isso acontecia devido às suas limitações, onde algumas eram até mesmo levadas ao extermínio.

Ao longo da história da humanidade, essas pessoas foram marginalizadas e privadas de sua cidadania, enfrentando atitudes preconceituosas e radicais. Dessa forma, esta exclusão passou a ser tratada com naturalidade, algo que não pode continuar a acontecer.

Todos possuem o direito de exercer a cidadania, frequentando todos os espaços da vida pública. O acesso de qualidade e a permanência por todas as pessoas na educação é um desses direitos, como afirmado na legislação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 - V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- (BRASIL, 1988, art. 208).

Ou seja, a legislação aponta como dever do Estado a garantia do direito à educação, inclusive às pessoas com deficiência. Além disso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 também é afirmado que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

(BRASIL, 1996, art. 4º, inciso III).

Mas para que isso aconteça de forma efetiva, as barreiras citadas devem ser superadas. Principalmente as atitudinais, pois se estas forem eliminadas, as outras serão menos difíceis de serem alcançadas.

A COLABORAÇÃO PARA O SUCESSO DO AEE

O trabalho em equipe, a parceria e a colaboração entre todos os envolvidos na equipe escolar deve acontecer, superando de forma conjunta os obstáculos e desafios que surgirem.

O plano de AEE no Ensino Fundamental I deve ser colocado em prática por todos os professores envolvidos com o aluno contemplado por este plano, e não somente a equipe de AEE e o professor da sala regular, como por exemplo, o professor regente da turma do estudante com deficiência.

Todos os professores, do ensino regular, assim como os especialistas (como por exemplo, os professores de Inglês, de Arte e Educação Física) devem fazer parte da implementação pedagógica deste plano, com uma parceria que é essencial para garantir que os alunos com deficiência possam acessar de forma significativa o currículo escolar, como afirmado por Sá (2010).

Além disso, ferramentas de registro do trabalho realizado devem ser trazidas à tona, como o uso de portfólios. Esta ferramenta se destaca como um instrumento muito potente e dinâmico, documentando as potencialidades, desafios e avanços alcançados pelo estudante em sua trajetória escolar. É importante considerar que:

O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos seus objetivos de aprendizagem, acompanhar o seu progresso, identificar suas dificuldades e planejar intervenções futuras. Ele não é apenas uma coleção de trabalhos, mas uma construção reflexiva que envolve a autoavaliação e o diálogo entre os participantes do processo educativo. (VILLAS BOAS, p.39)

Com base nesse documento tão rico e significativo, os docentes compartilham o que foi desenvolvido ao longo da trajetória escolar do estudante público-alvo do AEE, onde a cada ano letivo se dá continuidade ao que foi trabalhado com o estudante.

Assim, o aprendizado acontece de forma processual, avançando cada vez mais nas potencialidades deste estudante. Registros fotográficos e escritos devem ser colocados nesta ferramenta, ilustrando e descrevendo todo o percurso percorrido.

Além disso, a família também deve ter acesso a esse documento tão importante, acompanhando o trabalho realizado e até mesmo registrando suas impressões sobre tudo o que está sendo documentado, fortalecendo cada vez mais o vínculo e a verdadeira parceria entre escola e família.

Outra ferramenta muito importante que deve ser foco de diálogo e compartilhamento entre a equipe escolar é o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Este documento não pode ficar no esquecimento, mas sim atuar como canal de comunicação entre todos os envolvidos na educação do estudante.

O PDI não deve ser visto como um plano burocrático ou de responsabilidade exclusiva do professor do atendimento educacional especializado, mas como um documento norteador das ações de toda a equipe escolar. Trata-se de uma ferramenta viva, cujo sucesso depende do diálogo contínuo, do planejamento compartilhado e da corresponsabilização entre os educadores da sala comum e da educação especial, visando à eliminação das barreiras para a aprendizagem do estudante. (GLAT; PLETSCH, 2013, p. 25).

A equipe escolar deve discutir quais estratégias devem ser colocadas em ação para promover um atendimento educacional de qualidade para o estudante, com equidade, inclusão e integralidade.

Para que isso aconteça na prática, deve haver um investimento maior na formação de professores, incentivando práticas de trabalho colaborativo entre a equipe docente e o pensar de ideias que podem alavancar a aprendizagem dos estudantes com deficiência, focando em suas potencialidades.

Perguntas devem ser feitas, tais como:

- O que se pode fazer em parceria para que este estudante avance?
- Quais estratégias podem ser adotadas nas diferentes disciplinas para que o aluno aprimore suas potencialidades de forma integral?
- Quais habilidades o estudantes já domina?
- Quais habilidades devem ser estimuladas para avançar seu aprendizado?

Alterar essa dinâmica do fazer pedagógico individual para o coletivo requer esforços sustentados pela valorização da diversidade como princípio pedagógico e social.

Portanto, é válido lembrar que crenças e sentimentos de exclusão nem sempre são conscientes, onde o processo de mudança muitas vezes é complexo, necessitando de muita reflexão para desconstruir padrões enraizados por anos na sociedade.

É um processo que deve acontecer de forma gradual, aonde as barreiras atitudinais vão cada vez mais sendo eliminadas a partir da conscientização de que a inclusão é possível e necessária, mas apenas com um verdadeiro trabalho em equipe.

Além disso, não se pode deixar de mencionar a importância da parceria com a família dos estudantes, onde a inclusão escolar e o sucesso do AEE dependem também da articulação entre escola e família.

É importante considerar que a família fornece informações importantes sobre as potencialidades, necessidades e interesses do aluno, atuando como rede de suporte para superar dificuldades.

De acordo com Mendes (2006), a implementação de serviços como o AEE exige a construção de uma rede de apoio colaborativa, onde a família deixa de ser uma mera espectadora e passa a atuar como coparticipante ativa do processo de inclusão escolar. Além disso,

“[...], a escola inclusiva e os serviços de apoio que a sustentam não se consolidam de forma unilateral. Para que o atendimento cumpra seu papel de eliminar barreiras, faz-se imperativo que a instituição de ensino aprenda a compartilhar o espaço e o saber pedagógico com os pais: A escola não detém a exclusividade do conhecimento sobre o educando. A efetivação do atendimento especializado e o sucesso da inclusão dependem, fundamentalmente, de uma abertura da escola para acolher a família como parceira ativa, coautora do processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante.” (MANTOAN, 2003, p. 64).

Portanto, a colaboração entre todos os envolvidos, docentes e não docentes, escola e família, impacta no sucesso da implementação do AEE, que não deve ficar apenas em um plano guardado nos documentos da instituição escolar, mas sim colocado verdadeiramente em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme analisado ao longo deste estudo, a prática efetiva do AEE requer mais do que o compromisso isolado de alguns professores, embora se tenha uma legislação acerca deste atendimento muito potente.

Requer a colaboração de toda a equipe escolar, composta por docentes e não docentes, em um esforço articulado para superar, principalmente, as barreiras atitudinais, que são uma das mais difíceis de serem eliminadas devido a estereótipos e preconceitos já estabelecidos na sociedade há muito tempo.

As ferramentas pedagógicas como portfólios, que atuam como estratégia potente de avaliação e registro do percurso percorrido pelos estudantes, assim como o compartilhamento do PDI de cada estudante público-alvo do AEE, são elementos cruciais para a efetivação de um atendimento de sucesso.

Estes não devem atuar como documentos que ficam guardados e esquecidos, mas sim como potentes ferramentas para diálogo e colaboração entre os profissionais envolvidos.

Assim, estratégias devem ser colocadas em ação, como formações continuadas dos professores a fim de alinhar práticas pedagógicas. Metas também devem ser estabelecidas para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes do AEE, com reuniões regulares de planejamento coletivo.

Além disso, sempre que necessário o plano de AEE deve ser adaptado para garantir uma abordagem integrada e eficaz, promovendo assim, uma educação inclusiva verdadeiramente de qualidade.

Por fim, também é necessário que a equipe escolar pertença a uma cultura de inclusão, tendo a valorização das diferenças como princípio norteador do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso 15 jan. 2025.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso 14 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso 14 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso 15 jan. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso 15 jan. 2025.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **O Plano de Desenvolvimento Individualizado como estratégia de inclusão escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 19-32.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: onde estamos e para onde vamos?** Psicologia da Educação, n. 22, 2006.

MONTEIRO, Carlos. M., NAKAZAKI, Takeche. G., SALES, Jussara J. A. & SALES, Rosa J. A. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo – Instituto Núcleo do Conhecimento, nº 1, junho, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660899019/html/>>. Acesso 16 jan. 2025.

SÁ, Roseli S. M. de. **A prática pedagógica inclusiva e a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS ANTIRACISTAS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF ANTI-RACIST PRACTICES



PAULA REIS DOS SANTOS

Graduação Geografia 2025 pela UniCV centro universitário cidade Verde. História 2018 pela Unijales centro universitário de Jales. Artes Visuais 2017 pela Unijales. Professora de educação infantil, prefeitura de Embu das Artes, EM Suely Maria Hipólito de Oliveira e pela prefeitura de São Paulo Ceu Cei Cantos do Amanhecer.

RESUMO

Este trabalho analisa a importância da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Infantil, com base nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). O estudo discute como essas legislações contribuem para a promoção da diversidade, da igualdade racial e do combate ao racismo no ambiente escolar desde os primeiros anos da educação básica. Destaca-se que a infância é um período fundamental para a formação de valores, identidade e respeito às diferenças, tornando essencial a abordagem da temática étnico-racial de forma lúdica e significativa. No entanto, também são evidenciados desafios como a formação insuficiente dos professores e a falta de materiais pedagógicos adequados. Conclui-se que a implementação dessas leis na Educação Infantil é indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da diversidade cultural brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil; Antirracismo; Diversidade; Lei 10.639/03; Inclusão

ABSTRACT

This study analyzes the importance of incorporating Afro-Brazilian and Indigenous history and culture into early childhood education, based on Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, which amended the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB No. 9.394/1996). The study discusses how this legislation contributes to promoting diversity and racial equality, as well as combating racism within the

school environment from the earliest years of basic education. It highlights that childhood is a crucial period for the formation of values, identity, and respect for differences, making it essential to address ethnic-racial themes in a playful and meaningful way. However, challenges such as insufficient teacher training and a lack of adequate pedagogical materials are also identified. The study concludes that implementing these laws in early childhood education is indispensable for building a society that is more just, inclusive, and aware of Brazil's cultural diversity.

Keywords: Early childhood education; Anti-racism; Diversity; Law 10.639/03; Inclusion

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e motoras. Nessa fase, a criança inicia suas primeiras interações sistematizadas com o conhecimento escolar e com a convivência social fora do ambiente familiar, o que torna a escola um espaço privilegiado para a formação de valores, atitudes e percepções sobre si mesma e sobre o outro.

Nesse sentido, a escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas se configura como um espaço de construção de identidades, de socialização e de aprendizagem sobre diversidade. Assim, desde os primeiros anos de escolarização, as crianças já estão em contato com diferentes formas de ver o mundo, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o respeito, a empatia e a convivência com as diferenças.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito social fundamental, sendo dever do Estado e da família promovê-la com base em princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e respeito à diversidade. Esses princípios representam um avanço significativo na consolidação de uma educação mais democrática e inclusiva.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforça a necessidade de um currículo escolar que considere as diversas matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, reconhecendo a importância das contribuições indígenas, africanas e europeias na formação do país. Essa perspectiva amplia o papel da escola como espaço de valorização da pluralidade cultural e de combate às desigualdades históricas.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 torna-se um marco importante ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas, sendo posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que inclui também a História e Cultura Indígena. Essas legislações representam um avanço significativo na tentativa de reparação histórica e no enfrentamento ao racismo estrutural ainda presente na sociedade brasileira.

No entanto, apesar dos avanços legais, a efetivação dessas leis no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente na Educação Infantil. Muitas vezes, há uma compreensão equivocada de que crianças pequenas não são capazes de compreender questões relacionadas à diversidade étnico-racial, o que contribui para a ausência de práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira e indígena nessa etapa de ensino.

Além disso, fatores como a falta de formação continuada dos professores, a escassez de materiais didáticos adequados e a permanência de práticas pedagógicas eurocentradas dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Essas lacunas reforçam a necessidade de reflexão sobre o papel da escola e do educador na desconstrução de preconceitos e estereótipos desde a primeira infância.

Dessa forma, torna-se fundamental compreender a Educação Infantil como um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no cotidiano escolar contribui não apenas para o cumprimento da legislação, mas também para a formação de crianças mais conscientes, respeitadas e abertas à diversidade cultural.

Assim, este estudo busca refletir sobre a importância da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na Educação Infantil, destacando seu papel na promoção de práticas pedagógicas antirracistas e na construção de uma educação comprometida com os direitos humanos, a equidade e a valorização da diversidade.

LEIS QUE IMPLEMENTAM A HISTÓRIA DA ÁFRICA

A Constituição Federal de 1988 determina o direito da criança à educação, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996; no entanto, tais práticas muitas vezes são desviadas pelas políticas públicas, assim como outros fatores.

A educação infantil foi redefinida e oferece espaço para as questões relacionadas à diversidade e seus objetivos básicos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988). Assim, o ano de 1996 tornou-se essencial para a educação brasileira, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/96 juntamente com a Constituição estabeleceram ações no tocante ao resgate da valorização da pluralidade cultural: A Lei Nº.10.639/03 constitui-se em elemento essencial no processo de construção/reconstrução, conhecimento/reconhecimento e valorização de diferentes perspectivas e compreensões concernentes à formação e às configurações da sociedade brasileira contemporânea, no sentido de desconstruir as significações e representações preconceituosas e racistas que tem se configurado os conteúdos didáticos e no espaço da escola (VALENTIM; BACKES, 2007, p.3).

Uma das cláusulas mais importantes da lei 10.639/03 refere-se à questão da diversidade que se faz presente no artigo 26, onde propõe a regulamentação dos currículos das escolas para a existência de uma base nacional comum, que esteja em conformidade com as características locais da sociedade sobre as questões sociais, culturais e econômicas, como se verifica no parágrafo quarto: § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p.24).

Assim, surgiu a Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, estabelecendo-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Este documento altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em artigos que fala sobre a abrangência no ensino fundamental, médio, oficiais e particulares na introdução de estudos e conteúdos em seus referentes currículos sobre o estudo da História da África e dos africanos, suas lutas em terras brasileiras, sua cultura dentro do Brasil e sua participação dentro da sociedade. Além de instituir no calendário letivo o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Na Educação Infantil assinala-se ainda a Lei nº 10.639/2003, que conforme o Plano Nacional de Implementação, considera que:

“As crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos”. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência devem ser respeitadas, não por uma rogativa ética, social ou religiosa, mas porque essa é a atitude esperada da sociedade e da escola democrática atentas à infância.

Portanto, as ações juntamente ao currículo da Educação Infantil deverão se questionar o tratamento educacional oferecido às crianças negras, brancas e outras etnias, bem como suas famílias e histórias: Não se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que ofertam a Educação Infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da

diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna?

A presença negra – componente importante da nossa formação social e historicamente - se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos? Como? Essas perguntas ampliam-se a todo e qualquer professor da Educação Infantil, quer o que trabalha com crianças dos meios populares, quer o que atua em instituições particulares de ensino. Não é preciso ter a presença da população negra para aprender a saber respeitá-la (Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino das Culturas e História AFRO-BRASILEIRAS, AFRICANAS E DOS POVOS INDÍGENAS, Secretaria de Estado da Educação de Porto Alegre, 2017, p. 71,72).

Muitas escolas de Educação Infantil ainda acreditam firmemente que as crianças dessa idade não precisam aprender sobre cultura, ainda que determinado em lei, pois, para estes, ainda não está nítido seu papel no desenvolvimento em sala de aula (ABOI, 2017).

Porém, ainda que nesta fase, é fundamental se mostrar a diversidade cultural para anular qualquer paradigma, abrindo os olhos da criança para o diferente, por meio do conhecimento e sabedoria. Outra questão se dá pelo fato de as escolas não dispor de uma formação especial para os educadores sobre a cultura africana e afro-brasileira, existindo-se pouco conhecimento sobre a temática (AFRO--BRASILEIRAS, AFRICANAS E DOS POVOS INDÍGENAS, 2017).

O racismo estrutural e institucional dimensionou de tal forma a sociedade brasileira que o de favorecimento dos negros em relação aos brancos não é visto como relativos à raça, mas sim apoiados em mecanismos que legitimam discursos racistas como o da democracia racial, que isenta a sociedade da discriminação e enaltece o discurso de igualdade de oportunidades.

Nesse cenário, a precariedade de acesso ao trabalho, por exemplo, é justificada pela incapacidade pessoal dos negros e não pela estrutura desigual e racista do mercado, assim como as ações afirmativas são refutadas sob o pretexto de contrariar a meritocracia.

O racismo institucional culpabiliza as vítimas de suas ações ou omissões ao desconsiderar a posição histórica da população negra na sociedade brasileira. Da mesma forma, o Programa de Combate ao Racismo Institucional, uma parceria entre setores governamentais no Brasil, define o racismo institucional como o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica.

Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância.

O racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. Dessa forma, o racismo institucional age na esfera pública de forma a reproduzir e produzir a hierarquia social excludente baseada na cor.

No campo da economia, por exemplo, embora quem mais reclame das taxas tributárias sejam os empresários e os pertencentes às classes sociais mais elevadas, pela dinâmica em que ocorre a tributação no Brasil, quem mais é afetado pela carga tributária são as mulheres negras, notadamente pertencentes à base da pirâmide social no Brasil.

AMPLIANDO OS CONCEITOS CONTRA O RASCIMO ESTRUTURAL

O Brasil foi o último país das américas a abolir a escravidão, dito anteriormente, trazemos em nossas falas e atitudes resquícios dos quase quatrocentos anos desse período vergonhoso da história brasileira.

Repetimos termos aleatoriamente sem nos importarmos com o real sentido daquilo que dizemos. Quando naturalizamos estas falas mostramos nitidamente a opressão e o racismo impregnados à nossa visão de mundo.

Supondo que a pior e mais cruel delas seja se referir aos negros que foram capturados e trazidos para o Brasil como escravos.

Denominá-los como escravos além de destituí-los de qualquer direito, subentende que esta é uma característica ou condição inerente àquele ser humano ao qual este substantivo foi atribuído.

Não cabe explicar a violência simbólica impregnada nesses termos, mas que o racismo deva ser repensado primeiramente dentro de cada um de nós e dos nossos atos. Ressignificar estas e tantas outras falas e não as reproduzir é importante, mas não é a única maneira de erradicar esse mal que acomete a humanidade.

Infelizmente, essas expressões são heranças de uma sociedade racista e machista. Essas expressões que reforçam preconceitos e fortalecem a crença racista que hierarquiza as culturas e as pessoas, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais.

A linguagem é poder, quando expressamos o lugar que ocupamos na sociedade, ou que queremos ocupar, e também o lugar que queremos que o outro ocupe na mesma sociedade. Ao expressar, estamos mostrando o que pensamos sobre o outro, sua forma de existir, de agir, sua função social, seus direitos e deveres: “parece-me que não há nada mais urgente do que começarmos a criar uma nova linguagem. Um vocabulário no qual possamos todos nos encontrar na condição humana.” (GRADA KILOMBA, 2019).

Essas expressões naturalizam o preconceito racial, reforçam os privilégios dos brancos, colocam as pessoas negras numa condição de impossibilidade, de inferioridade, posição de diferença, não a diferença positiva, a diferença que diminui a condição social, promove o atraso de uma sociedade que é formada por uma maioria preta.

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

A compreensão de preconceito se dá por meio das relações de poder em diversas esferas, sejam estas, sociais, políticas, econômicas, culturais, simbólicas, raça, etnia, cor, classe-social, gênero, diversidade, entre outras. Porém, todas as relações sociais que compõem os preconceitos existentes é, inicialmente, a falta de respeito à diversidade entre indivíduos de diferentes grupos, por meio de trocas sociais. Dessa maneira, analisar quanto a aceitação do diferente é papel principal para que tudo possa ser instituído e edificado. Faz-se necessário ressignificar a diferença, uma vez que esta não é ser melhor ou pior; simplesmente é.

[...] a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”. Baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” que do que outros (BRASIL, 1998, p.).

A discriminação contra o outro, muitas vezes é manifestada por meio de chacotas, brincadeiras de gosto duvidoso, olhares, manifestações preconceituosas que necessitam ser urgentemente abordadas no ambiente estudantil. Todos os dias ocorrem casos de preconceitos contra estudantes dentro das escolas, com piadas machistas, termos ofensivos, estereótipos afrontosos e sarcasmos o bullying em si. Necessita-se ressaltar que é responsabilidade da escola não colaborar com a promoção de tais preconceitos:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade

como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BNCC, 2001, p. 21).

O educador possui um papel social a abordagem sobre o preconceito, no instante em que articula sobre a temática abertamente, sem receios ou ofensas àqueles que cometem o crime da intolerância. Com afabilidade e boa comunicação pode-se eliminar não somente o preconceito, mas evidenciar que os indivíduos que cometem tais provocações identifiquem o quão são manipulados, uma vez que reproduzem o que é determinado por uma sociedade intolerante.

Assegurar que o preconceito é o mesmo que discriminação é sintetizar a totalidade do preconceito e da discriminação, sendo que ambos estão interligados, mas, não possuem o mesmo sentido significativo, porém, envolvem sentidos comuns e que, dependendo do contexto em que ocorrem, pode-se defini-los como intolerâncias que devem ser debatidas e questionadas. Discriminar o outro pela cor o direciona ao preconceito. O papel da educação é fundamental na construção de novos modelos de aprendizagem, relacionamento, produção e transmissão do conhecimento e, acima de tudo no combate ao preconceito ou discriminação contra o indivíduo.

Os movimentos sociais das ações políticas brasileira abrangem “minorias” que compõem as batalhas diárias na busca por cidadania participação democrática, sendo estes exemplos de resistências sociais que necessitam ser ouvidos e constituídos no contexto social e educacional, não simplesmente enquanto saldo de uma sociedade à margem, mas sim enquanto indivíduos sociais que estabelecem identidades e são responsáveis pela própria história, que precisam ser debatidas em sala de aula e, a partir de novos conceitos, o papel do professor é incentivar a edificação social de tais sujeitos, para que sejam legitimamente incorporados numa sociedade de direitos e deveres, com a finalidade de aperfeiçoar novas visões de mundo.

Existem diversas maneiras de se enxergar o outro, de partilhar de experiências culturais distintas, de abranger universos fundamentados em afinidade e relações humanas de tolerância, consideração, afeto, solidariedade e cidadania no que diz respeito ao reconhecimento integral de que é necessário conquistar a igualdade por meio da garantia de poder ser diferente, de introduzir um discurso aberto, franco, sólido e sem estigmas, que comumente estão fundamentados em preconceitos definitivamente inflexíveis, ou conforme Candau (2008, p. 5):

É necessário garantir a igualdade a partir do reconhecimento da diferença e, conseqüentemente, do respeito a ela”. Dessa maneira, as formas mais ocultas de desordem social e de rompimento com o que é considerado altamente humano, são tópicos que devem ser discutidos no contexto escolar, de maneira interdisciplinar, a fim de que a diversidade seja abordada como uma prática social (CANDAU, 2008, p. 5).

Assim, no instante em que se fala sobre Direitos Humanos, Preconceito ou Discriminação, infelizmente, a base curricular do Sistema de Ensino Brasileiro caminha lentamente na solidificação dos mesmos. Dessa maneira, a constituição da cidadania deve começar por meio de debates relacionados à temática num processo de ensino-aprendizagem mútuo, onde busca-se elementos a fim de que estas sejam abordadas juntamente com o grupo.

LITERATURA AFRODESCENDENTE

Observando o contexto social, político e econômico, torna-se óbvio que o negro ainda se encontra excluído na sociedade, são tratados de forma discriminatória e excludente. Ao longo do tempo, desde que o Brasil é um país, muitos movimentos sociais lutam pela igualdade entre os cidadãos, assim sendo, a literatura passa a ser um grito pela busca de condições igualitárias para todas as pessoas.

Ao longo da história escravocrata o preconceito racial se difundiu em toda sociedade e na literatura dos séculos XIX e XX há marcas de representatividade dos negros, mas de uma maneira pejorativa que denuncia o papel inferior que o negro deveria “ocupar”, Se levarmos em consideração a quantidade de obras que compõem a literatura brasileira percebemos que o personagem negro aparece bem menos como protagonista em relação ao personagem branco e surge muito mais como coadjuvante ou mesmo como antagonista do personagem central” (RUFATTO, 2012, p. 20).

O negro dificilmente participa da trama de uma obra literária, principalmente como protagonista, isto só foi acontecer no romance *Úrsula* de Maria Firmino dos Reis. “Após diversas contestações e manifestações houve um avanço no cenário brasileiro quanto aceitabilidade da herança africana, no entanto, há muito a ser feito.” (SANTOS, 2013, p.02).

Hoje em dia os afrodescendentes estão conquistando cada vez mais espaço, mais só depois de muita luta e insistência. Ora, como parte integrante da sociedade brasileira isso não deveria ser tão difícil assim.

Há anos os afrodescendentes buscam seu espaço na cultura e na literatura no Brasil. Não podemos abdicar de um legado que faz parte da história deste país e que em meios às paredes das senzalas, à escuridão do porão e nos campos das fazendas nossos negros africanos nunca deixaram morrer a arte de suas raízes (SANTOS, 2013, p.80).

Nos dias atuais parece haver mais abertura e aceitação á literatura afrodescendente, mas no contexto social isto ainda é pouco. Por isso a lei 10639/3 foi feita, para que todo esse preconceito e as culturas dizimadas sejam conhecidas, discutidas e difundidas entre as pessoas. Os espaços de formação têm que incluir e disseminar estas culturas.

Há que primeiro repensar um novo currículo nas universidades, nos cursos de formação de História, Letras e Artes, o qual possa estudar criticamente as culturas e história Africana e as suas influências no Brasil para que possa com responsabilidade e representatividade planejarem um currículo e aplicá-lo nos ensinamentos fundamentais e médio de modo sistemático e formarem indivíduos humanos e sociais. (SANTOS, 2013, p. 83).

Assim sendo, as escolas precisam de um novo currículo, no qual todas as pessoas se sintam representadas, mesmo porque o Brasil não é um país de maioria branca. O papel da escola torna-se de formação, construção e mudanças de paradigmas incluindo as culturas indígena e negra.

A educação pode ser transformadora socialmente, portanto cabe a ela a conscientização dos alunos e famílias da diversidade cultural existente. É na escola que o aluno constrói o senso crítico e reflete sobre as condições do negro no país, então a literatura passa a ser um instrumento de denúncia ativa para abrir espaço de inclusão e cidadania.

É necessária a inclusão da discussão da questão racial, como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos da licenciatura para a educação infantil, aos anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 23).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, traz medidas de inclusão destas culturas para o âmbito escolar. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (LDB, 1996, p.20).

Segundo Santos (2013), esta lei tenta mudar o histórico cultural do país, incluindo o negro como povo formador da população e sociedade. Então, a literatura afrodescendente possibilita um estudo nas

raízes histórica e cultural como forma de quebrar preconceito e discriminação. Assim esta lei estabelece as relações étnicos raciais existentes no país.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando- os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (DCN, 2004, p. 31).

A literatura pode despertar o prazer pela leitura, mas também é movimento de reconhecimento, reflexão e ativismo. Estudar o cotidiano do negro, a luta pela liberdade, reconhecimento e a influência na gastronomia, dança e etc., é um movimento de autoconhecimento. “A cultura popular brasileira tem uma forte característica do povo negro como nas cantigas, nos poemas demarcados em diversas regiões como Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro entre outras” (SANTOS, 2013, p. 83).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 é simbolicamente uma correção do estado brasileiro pelo débito histórico em políticas públicas em especiais para a população negra e indígena. Neste contexto, a publicação de livros didáticos pertinentes a História da África, Cultura Afro-Brasileira e indígena, para o Ensino Fundamental I, torna-se uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas e particulares sobre o ensino das relações étnicos e raciais. Visto que a docência tem questionado em órgãos públicos sobre a carência de livros didáticos para a efetivação das leis supracitadas (SANTOS, 2010, p. 01).

Se faz necessário, além de uma reestruturação nos cursos superiores para a formação dos professores, também uma conscientização e desmistificação por parte do povo. Nos dias atuais, os preceitos religiosos de uma parte da população tentam aniquilar outras formas de pensamento, invadindo o espaço científico que a escola representa e tenta ensinar. O preconceito religioso tomou vulto gigantesco e tenta calar as “vozes” das minorias com dogmas de séculos passados. Tenta incutir um modelo de família único, um comportamento irreal e uma religião que massacra à outras. A literatura afrodescendente, como outra qualquer, também aborda temas religiosos, assim quando trabalhada em escolas, muitas famílias reclamam, por ignorância, alegando que a escola está ensinando coisas do “demônio”. Ora, a literatura é um espelho da vida, logo aborda variados contextos, mas muitas pessoas, devido ao preconceito e ignorância impedem que haja propagação da cultura afro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na Educação Infantil evidencia que a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar representa um avanço significativo no campo educacional brasileiro, especialmente no que se refere à promoção da diversidade, ao respeito às diferenças e ao enfrentamento do racismo estrutural ainda presente na sociedade.

Essas legislações não apenas alteram a organização curricular, mas também propõem uma mudança profunda de concepção pedagógica, ao reconhecer que a formação da identidade brasileira é resultado das contribuições de diferentes povos e culturas. Nesse sentido, a escola passa a ter um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na valorização das matrizes africanas e indígenas, historicamente marginalizadas nos processos educativos.

Entretanto, apesar da existência de um aparato legal consistente, ainda se observa uma distância significativa entre a legislação e a prática cotidiana das instituições de ensino. Na Educação Infantil, essa realidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que ainda persiste a ideia equivocada de que crianças pequenas não compreendem questões relacionadas à diversidade étnico-racial, o que contribui para a invisibilização dessas temáticas nas práticas pedagógicas.

Outro fator relevante é a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores, o que dificulta a abordagem adequada da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ambiente escolar. Muitos educadores relatam insegurança ou falta de embasamento teórico-metodológico para trabalhar essas temáticas de forma crítica, lúdica e significativa com as crianças pequenas. Soma-se a isso a escassez de materiais didáticos apropriados, o que limita ainda mais as possibilidades de uma prática pedagógica inclusiva e antirracista.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que as instituições de ensino, os sistemas educacionais e as políticas públicas invistam de forma efetiva na formação docente, na produção de materiais pedagógicos de qualidade e na reorganização curricular, garantindo que a diversidade cultural seja tratada como um eixo central da prática educativa e não apenas como conteúdo complementar.

Além disso, é fundamental compreender que a construção de uma educação antirracista não se limita ao cumprimento da legislação, mas exige uma mudança de postura ética, política e pedagógica por parte de toda a comunidade escolar. A escola deve ser um espaço de valorização da diversidade, de promoção do respeito mútuo e de combate a todas as formas de preconceito e discriminação.

Nesse sentido, a Educação Infantil assume um papel estratégico, pois é nessa etapa que se iniciam as primeiras experiências de socialização e construção de valores. Trabalhar a diversidade desde cedo contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, empáticos e respeitosos, capazes de reconhecer e valorizar as diferenças como parte constitutiva da vida em sociedade.

Portanto, conclui-se que a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na Educação Infantil é essencial para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Trata-se de um processo contínuo, que envolve não apenas mudanças curriculares, mas também transformações culturais e sociais profundas, capazes de contribuir para a superação das desigualdades históricas e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de preconceitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ANDERSON, D.R., SWEENEY, D.J., WILLIAMS, T.A. **Estatística Aplicada à Administração e Economia** – 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para temas transversais: pluralidade cultural**. Brasília (DF): MEC, 1997

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998, P.23-117.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, p.1.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003. Seção 1, p. 1.

CALAZANS, Luiz Antonio; MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre o racismo institucional, discriminação racial e políticas de ação afirmativa no Brasil**. 2009. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista**: compromisso indispensável para um mundo melhor.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça**: o trato pedagógico da diversidade. 2001.

KILOMBA, Guarda. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jesus Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

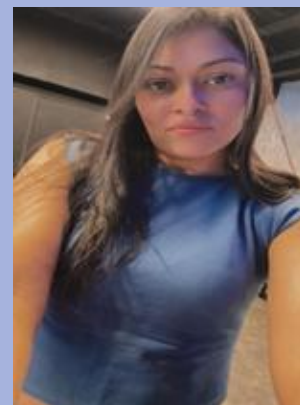
MUNANGA, K. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo social. **Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, 2006, p. 287-308. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Data de Acesso: 22/02/2026.

SANTOS, Milton. **O que é racismo**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**, Rio de Janeiro, Dumará, 2003.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA COMUM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA ATUAÇÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT AND THE GENERAL EDUCATION CLASSROOM: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR COLLABORATIVE PRACTICE IN INCLUSIVE EDUCATION

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

Professora na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula comum no contexto da educação inclusiva, investigando os desafios e as possibilidades para uma atuação colaborativa entre o professor especializado e o professor da classe regular. Com a consolidação da política de inclusão escolar no Brasil, o AEE consolidou-se como um serviço fundamental para a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, a efetividade desse serviço depende diretamente da qualidade da articulação entre os dois espaços de aprendizagem e dos profissionais que neles atuam. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, examina a trajetória histórica do AEE, seus fundamentos legais e as práticas de colaboração entre os professores. Os resultados evidenciam que, embora a legislação estabeleça diretrizes claras para o trabalho conjunto, na prática persistem lacunas significativas relacionadas à ausência de tempos institucionais para planejamento compartilhado, à sobrecarga de trabalho dos docentes, à formação inicial e continuada insuficiente e à fragmentação das ações educativas. O estudo conclui que a

construção de uma atuação colaborativa efetiva requer investimentos sistêmicos em condições institucionais, formação docente e mudanças culturais na organização escolar.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Colaboração docente. Sala de aula comum. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes the coordination between Specialized Educational Services (AEE) and the general education classroom within the context of inclusive education, investigating the challenges and possibilities for collaborative practice between the specialist teacher and the regular classroom teacher. With the consolidation of school inclusion policy in Brazil, AEE has established itself as a fundamental service for guaranteeing the right to education for students who are the target audience of special education. However, the effectiveness of this service depends directly on the quality of the coordination between the two learning environments and the professionals working within them. This qualitative, bibliographic study examines the historical trajectory of AEE, its legal foundations, and collaborative practices among teachers. The results show that, although legislation establishes clear guidelines for joint work, significant gaps persist in practice regarding the lack of institutional time for shared planning, teacher workload, insufficient initial and continuing training, and the fragmentation of educational actions. The study concludes that establishing effective collaborative practice requires systemic investment in institutional conditions, teacher training, and cultural changes within the school organization.

Keywords: Specialized Educational Services. Inclusive Education. Teacher collaboration. General education classroom. Educational policies.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios contemporâneos dos sistemas de ensino em todo o mundo. No Brasil, as últimas décadas foram marcadas por um conjunto significativo de avanços legais e políticos que estabeleceram o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à escolarização na rede regular de ensino, em classes comuns, preferencialmente. Esse movimento, fundamentado nos princípios da igualdade, equidade e respeito à diversidade humana, implicou profundas transformações na organização escolar, nas práticas pedagógicas e na atuação dos profissionais da educação.

Entre os dispositivos legais que sustentam essa política, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que redefine o papel da educação especial, que passa a atuar de forma transversal e complementar à educação comum, oferecendo suporte especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído como um serviço de apoio fundamental, oferecido preferencialmente no contraturno escolar, com o

objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos no ensino regular.

O AEE, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.611/2011 e pelas diretrizes operacionais subsequentes, é um serviço da educação especial que deve funcionar de forma articulada com a proposta pedagógica da escola comum. Essa articulação pressupõe uma atuação colaborativa entre os professores que atuam no AEE e os professores das classes comuns, de modo que as estratégias, recursos e adaptações desenvolvidas no atendimento especializado possam ser efetivamente incorporadas ao cotidiano da sala de aula, garantindo a transversalidade das ações e a continuidade do processo educativo.

No entanto, a implementação dessa proposta colaborativa tem se mostrado um dos grandes desafios da educação inclusiva brasileira. Pesquisas na área têm evidenciado que, na prática, o AEE e a sala comum frequentemente operam de forma dissociada, com escassa comunicação entre os profissionais, ausência de planejamento conjunto e fragmentação das ações voltadas ao aluno. Essa realidade compromete a efetividade do trabalho pedagógico, sobrecarrega os docentes e, em última instância, limita as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência.

A complexidade dessa articulação decorre de múltiplos fatores. Em primeiro lugar, as condições estruturais das escolas nem sempre favorecem o trabalho colaborativo. A ausência de horários institucionais destinados ao planejamento conjunto, a precariedade das salas de recursos multifuncionais, a escassez de recursos materiais e a sobrecarga de trabalho dos professores são obstáculos concretos à efetivação da parceria entre os profissionais. Em segundo lugar, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tem sido insuficiente para preparar os professores para o trabalho colaborativo. Os cursos de pedagogia e licenciaturas, em sua maioria, ainda oferecem pouca ênfase nas competências necessárias para atuar em contextos inclusivos e para estabelecer parcerias com outros profissionais.

Além disso, aspectos culturais e organizacionais também influenciam essa articulação. A tradição do trabalho docente solitário, centrado na figura do professor como único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem em sua sala de aula, contrasta com a necessidade de uma atuação compartilhada, que pressupõe abertura ao diálogo, disposição para aprender com o outro e

construção coletiva de soluções. A superação desse modelo exige não apenas mudanças nas práticas, mas também transformações nas concepções sobre o papel do professor e sobre a própria organização do trabalho escolar.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades para a construção de uma atuação colaborativa entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula comum, considerando os fundamentos legais, as condições institucionais e as práticas docentes que influenciam essa articulação. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se na revisão da literatura especializada nas áreas de educação especial, políticas educacionais e formação de professores, buscando contribuir para a reflexão sobre as condições necessárias para que o AEE cumpra efetivamente seu papel de suporte à inclusão escolar.

DESENVOLVIMENTO

O Atendimento Educacional Especializado configura-se como um dos pilares da política de educação inclusiva brasileira, representando uma mudança paradigmática na forma como a educação especial se relaciona com a educação comum. Historicamente, a educação especial no Brasil esteve associada a instituições segregadas, classes especiais e modelos de atendimento que, em nome de um suposto atendimento especializado, acabavam por excluir os estudantes com deficiência do convívio social e das oportunidades de aprendizagem oferecidas no ensino regular. A perspectiva inclusiva, que se consolida a partir da década de 1990 com a adesão do Brasil a acordos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), e que ganha força com as políticas nacionais das décadas seguintes, redesenha o papel da educação especial, que passa a atuar de forma complementar e suplementar à educação comum, oferecendo suporte especializado para que os estudantes possam ter suas necessidades específicas atendidas no contexto da classe regular.

O AEE, nesse novo arranjo, destina-se a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo oferecido preferencialmente no contraturno escolar, em salas de recursos multifuncionais ou em outros espaços da escola ou de instituições parceiras. O serviço tem como objetivo principal a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação e aprendizagem dos alunos no ensino regular. Isso inclui a produção de materiais em formatos acessíveis, a adaptação de recursos didáticos, o ensino de códigos e linguagens específicos, como o Braille e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a autonomia e a independência do estudante.

A legislação que regulamenta o AEE estabelece diretrizes claras para sua organização e funcionamento. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, definindo que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e da comunidade, e ser realizado por profissionais com formação específica. As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009), por sua vez, estabelecem que o AEE deve ser oferecido em articulação com as classes comuns, de modo a garantir a

transversalidade das ações e a continuidade do processo educativo. Os professores do AEE devem, segundo essas diretrizes, atuar em colaboração com os professores do ensino regular, planejando conjuntamente as estratégias de ensino e acompanhando o desenvolvimento dos alunos.

No entanto, a passagem do plano normativo para a prática cotidiana das escolas revela um conjunto significativo de desafios que comprometem a efetividade dessa articulação. Um dos principais obstáculos diz respeito às condições estruturais e organizacionais das escolas. A ausência de tempos institucionais destinados ao planejamento conjunto entre os professores do AEE e os professores da sala comum é frequentemente apontada nas pesquisas como um fator crítico. O professor da classe regular,

que em geral leciona para um número elevado de alunos e acumula múltiplas atribuições, raramente dispõe de horários em sua jornada de trabalho dedicados ao planejamento colaborativo. Da mesma forma, o professor do AEE, que muitas vezes atende a um número elevado de alunos em diferentes escolas, tem sua carga horária fragmentada, o que dificulta a dedicação de tempo ao diálogo sistemático com os colegas.

Essa ausência de tempos e espaços institucionais para a colaboração resulta em práticas fragmentadas, em que o trabalho desenvolvido no AEE e o trabalho desenvolvido na sala de aula comum ocorrem de forma paralela, sem conexão entre si. O aluno acaba por vivenciar duas experiências educativas distintas e desconectadas, perdendo-se a oportunidade de que os recursos e estratégias desenvolvidos no atendimento especializado sejam incorporados ao seu cotidiano escolar. Além disso, a falta de comunicação entre os profissionais impede que o conhecimento produzido por cada um sobre o aluno – suas potencialidades, dificuldades, formas de aprendizagem – seja compartilhado e integrado ao planejamento pedagógico.

Outro desafio significativo relaciona-se à formação docente. A atuação colaborativa entre AEE e sala comum exige dos professores um conjunto de competências que vão além do conhecimento específico de sua área de atuação. Requer, entre outras coisas, habilidades de comunicação e negociação, capacidade de planejamento conjunto, abertura para aprender com o outro e disponibilidade para compartilhar responsabilidades. No entanto, a formação inicial dos professores, tanto nos cursos de pedagogia quanto nas licenciaturas, raramente contempla o desenvolvimento dessas competências. As disciplinas relacionadas à educação especial, quando existem, costumam abordar o tema de forma genérica, sem aprofundar nas questões relacionadas ao trabalho colaborativo. O resultado é que os professores chegam à escola com poucas ferramentas para estabelecer parcerias produtivas com seus pares.

A formação continuada, por sua vez, frequentemente mantém a lógica fragmentada que se pretende superar. Cursos e capacitações oferecidos aos professores do AEE e aos professores da sala comum são, em geral, realizados separadamente, reforçando a ideia de que se tratam de saberes distintos que não precisam ser articulados. Raras são as iniciativas de formação que reúnem os dois grupos de profissionais para construir, de forma colaborativa, conhecimentos sobre as práticas inclusivas. Quando a formação continuada ocorre, muitas vezes privilegia aspectos técnicos ou procedimentais em detrimento da reflexão sobre as concepções de inclusão e sobre as condições institucionais que favorecem ou dificultam o trabalho colaborativo.

A sobrecarga de trabalho dos professores constitui um fator adicional que compromete a articulação entre AEE e sala comum. O professor do ensino regular, especialmente nos anos iniciais, enfrenta turmas numerosas, alunos com diferentes necessidades educacionais, exigências burocráticas crescentes e, frequentemente, múltiplas jornadas de trabalho para complementar sua renda. Nessas condições, dedicar tempo ao planejamento colaborativo com o professor do AEE torna-se uma tarefa adicional que se soma a uma rotina já sobrecarregada. O professor do AEE, por sua vez, muitas vezes atende a alunos de diferentes escolas, em diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo que

estabelecer articulação com múltiplos professores, o que torna seu trabalho extremamente complexo e fragmentado.

As condições materiais das salas de recursos multifuncionais também influenciam a qualidade do AEE e sua articulação com a sala comum. Embora o governo federal tenha investido na implantação desses espaços em todo o país, muitas escolas ainda carecem de recursos adequados, como mobiliário apropriado, materiais pedagógicos diversificados, equipamentos de tecnologia assistiva e acervo bibliográfico especializado. A precariedade desses recursos limita as possibilidades de o professor do AEE desenvolver um trabalho de qualidade e, conseqüentemente, de oferecer suporte efetivo ao professor da sala comum.

Para além das condições estruturais e materiais, há aspectos subjetivos e relacionais que influenciam a articulação entre os profissionais. A construção de uma relação de confiança e respeito mútuo entre os professores do AEE e da sala comum é um elemento fundamental para que a colaboração se estabeleça. No entanto, essa relação nem sempre é fácil de construir. Em algumas situações, há uma desvalorização do trabalho do AEE por parte dos professores da sala comum, que podem percebê-lo como um serviço externo ou complementar de menor importância. Em outras situações, pode haver uma expectativa de que o professor do AEE assuma integralmente a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência, eximindo o professor da sala comum de seu papel na inclusão. Essas percepções, que frequentemente decorrem de concepções equivocadas sobre o papel de cada profissional, constituem barreiras importantes para o trabalho colaborativo.

A própria concepção de AEE, por vezes, é reduzida a uma lógica de reforço escolar ou de recuperação de conteúdos, distorcendo sua finalidade original de suporte à acessibilidade e à participação. Quando isso ocorre, o atendimento especializado tende a se concentrar na transmissão de conteúdos curriculares de forma descontextualizada, em vez de investir na produção de recursos e estratégias que permitam ao aluno acessar o currículo na sala comum. Essa distorção compromete a articulação com o trabalho do professor da classe regular, que pode se ver diante de um aluno que já recebeu determinado conteúdo no AEE, mas que não desenvolveu as habilidades necessárias para acompanhar as atividades propostas na sala comum.

Apesar dos desafios mencionados, as pesquisas na área também têm identificado experiências exitosas de articulação entre AEE e sala comum, bem como apontado caminhos possíveis para a construção de uma atuação colaborativa efetiva. Um dos elementos centrais identificados nessas experiências é a existência de tempos e espaços institucionais destinados ao planejamento conjunto. Escolas que organizam sua rotina de modo a garantir horários regulares para que os professores do AEE e da sala comum possam se reunir, planejar, trocar informações e avaliar o desenvolvimento dos alunos, têm maior probabilidade de construir práticas colaborativas consistentes. Esses momentos, quando ocorrem de forma sistemática e não esporádica, permitem que os profissionais construam uma relação de confiança, compartilhem saberes e alinhem suas ações.

A formação continuada que se realiza no contexto da escola, envolvendo os diferentes profissionais que atuam com o aluno, também tem se mostrado uma estratégia promissora. Formações

que partem das demandas concretas da prática, que envolvem a análise de situações reais e a construção coletiva de soluções, tendem a ser mais efetivas do que cursos externos e descontextualizados. Nesse sentido, a escola como espaço de formação e desenvolvimento profissional emerge como uma perspectiva importante para a qualificação do trabalho colaborativo. A presença de coordenadores pedagógicos e gestores que atuam como articuladores desse processo, facilitando a comunicação entre os profissionais e apoiando a implementação das práticas colaborativas, também se revela um fator relevante.

O uso de instrumentos de comunicação e registro compartilhado é outra estratégia que pode favorecer a articulação entre AEE e sala comum. Cadernos de comunicação, relatórios descritivos, portfólios e outros instrumentos que permitem o registro sistemático das observações sobre o aluno e das estratégias utilizadas podem contribuir para que as informações circulem entre os profissionais, mesmo nos momentos em que não é possível a reunião presencial. A utilização de tecnologias digitais, como aplicativos de mensagens e plataformas colaborativas, também pode ampliar as possibilidades de comunicação e troca entre os profissionais.

A participação da família na articulação entre AEE e sala comum constitui outro elemento relevante. Os familiares são os que acompanham o aluno em ambos os espaços e podem contribuir com informações valiosas sobre o que está funcionando, quais são os interesses do aluno e quais as dificuldades que persistem. Quando há uma comunicação fluida entre escola e família, e quando os familiares são envolvidos no planejamento das ações, ampliam-se as possibilidades de que o trabalho desenvolvido nos diferentes espaços seja integrado e coerente. No entanto, essa parceria precisa ser cuidadosamente construída, respeitando os saberes de cada um e estabelecendo uma relação de confiança e colaboração.

A definição clara de papéis e responsabilidades de cada profissional também contribui para a efetividade da articulação. O professor da sala comum é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles público-alvo da educação especial. Cabe a ele planejar e desenvolver as atividades curriculares, realizar as adaptações necessárias e avaliar o desenvolvimento dos estudantes. O professor do AEE, por sua vez, é responsável por identificar e produzir os recursos de acessibilidade, desenvolver estratégias que favoreçam a autonomia do aluno e oferecer suporte ao professor da sala comum para a implementação das adaptações necessárias. Quando esses papéis estão claros para ambos, reduz-se o risco de sobreposição de funções ou de omissão de responsabilidades, e ampliam-se as possibilidades de uma atuação complementar e integrada.

A qualidade da articulação entre AEE e sala comum também se relaciona com a forma como o próprio AEE é concebido e implementado. Quando o atendimento especializado se organiza a partir de uma lógica de trabalho que privilegia a produção de recursos e estratégias que serão utilizados na sala comum, a articulação tende a ser mais fluida. Isso significa que o professor do AEE não deve trabalhar com o aluno de forma isolada, mas sim em sintonia com o que está sendo desenvolvido na sala de aula,

produzindo materiais adaptados, ensinando o uso de tecnologias assistivas, desenvolvendo estratégias de organização e planejamento que possam ser transferidas para o contexto da classe regular.

A pesquisa sobre a articulação entre AEE e sala comum tem apontado, ainda, para a importância de considerar as especificidades dos diferentes níveis e

modalidades de ensino. A articulação no contexto da educação infantil apresenta características próprias, relacionadas à organização do trabalho pedagógico e às especificidades do desenvolvimento das crianças pequenas. Da mesma forma, no ensino médio, onde a organização por disciplinas e a diversidade de professores tornam a articulação mais complexa, são necessárias estratégias específicas para garantir a colaboração entre os profissionais. A educação de jovens e adultos e a educação profissional também apresentam particularidades que precisam ser consideradas na organização do AEE e de sua articulação com a sala comum.

A formação inicial dos professores emerge, nesse contexto, como um elemento fundamental para a superação dos desafios identificados. É necessário que os cursos de pedagogia e licenciaturas incorporem de forma mais substantiva o estudo das práticas colaborativas, preparando os futuros professores para atuar em contextos inclusivos e para estabelecer parcerias produtivas com outros profissionais. Isso implica não apenas a inclusão de conteúdos relacionados à educação especial, mas também a adoção de metodologias de formação que valorizem o trabalho em equipe, a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de conhecimentos. Estágios supervisionados que ocorram em escolas inclusivas e que envolvam a observação e a participação em práticas colaborativas também podem contribuir para a formação de uma nova geração de professores preparados para atuar nessa perspectiva.

As políticas educacionais, por sua vez, precisam assegurar as condições institucionais que viabilizam a articulação entre AEE e sala comum. Isso envolve, entre outras coisas, a garantia de recursos humanos suficientes para que o professor do AEE possa atender a um número adequado de alunos e dedicar tempo ao planejamento conjunto; a organização da jornada de trabalho dos professores de modo a prever horários para o trabalho colaborativo; a oferta de materiais e equipamentos adequados para as salas de recursos; e o estabelecimento de políticas de formação continuada que promovam o desenvolvimento profissional articulado dos diferentes atores educacionais.

A avaliação do AEE e de sua articulação com a sala comum constitui outro aspecto relevante. Os sistemas de avaliação educacional, frequentemente focados em resultados de aprendizagem mensurados por testes padronizados, pouco contribuem para a compreensão da qualidade da articulação entre os serviços. É necessário desenvolver instrumentos e processos avaliativos que considerem as condições institucionais, as práticas colaborativas e os processos de aprendizagem e participação dos alunos, de modo a gerar informações que possam orientar a melhoria contínua do trabalho realizado.

Por fim, é importante destacar que a construção de uma atuação colaborativa efetiva entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula comum não se reduz a uma questão técnica ou procedimental. Ela envolve, fundamentalmente, uma mudança cultural na organização escolar, que

tradicionalmente opera na lógica do trabalho isolado e fragmentado. Essa mudança exige tempo, investimento e compromisso coletivo. Exige que os diferentes atores educacionais – professores, gestores, coordenadores, familiares – compartilhem uma visão comum sobre a educação inclusiva e sobre o papel de cada um na sua efetivação. Exige, ainda, que as políticas educacionais criem as condições materiais e simbólicas para que essa mudança ocorra, reconhecendo a complexidade do trabalho docente e valorizando a colaboração como princípio estruturante das práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia a complexidade da articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula comum no contexto da educação inclusiva brasileira. Embora a legislação estabeleça diretrizes claras para o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e os professores das classes comuns, a implementação dessa proposta tem enfrentado obstáculos significativos relacionados às condições institucionais, à formação docente, à organização do trabalho escolar e a aspectos subjetivos e relacionais.

A ausência de tempos institucionais destinados ao planejamento conjunto, a sobrecarga de trabalho dos professores, a precariedade dos recursos materiais e a fragmentação da formação docente emergem como desafios concretos que comprometem a qualidade da articulação entre os dois espaços de aprendizagem. Esses desafios não são meramente operacionais, mas refletem concepções mais amplas sobre a organização do trabalho escolar e sobre o papel de cada profissional no processo de inclusão.

Paralelamente, experiências exitosas identificadas na literatura apontam caminhos possíveis para a superação desses obstáculos. A criação de tempos e espaços institucionais para o planejamento conjunto, a implementação de formações continuadas contextualizadas, o uso de instrumentos de comunicação compartilhada, a participação ativa das famílias e a definição clara de papéis e responsabilidades são estratégias que têm se mostrado promissoras para a construção de uma atuação colaborativa efetiva.

A formação inicial de professores constitui um elemento estratégico nesse processo. É fundamental que os cursos de pedagogia e licenciaturas preparem os futuros docentes não apenas para atuar com alunos público-alvo da educação especial, mas também para estabelecer parcerias produtivas com outros profissionais. A superação do modelo tradicional de formação centrado no trabalho isolado do professor em sala de aula é condição necessária para que novas gerações de educadores incorporem a colaboração como princípio estruturante de sua prática.

As políticas educacionais também precisam avançar no sentido de assegurar as condições institucionais que viabilizam a articulação entre AEE e sala comum. Isso implica não apenas a garantia de recursos materiais e humanos adequados, mas também a reestruturação da organização do trabalho escolar, a valorização da carreira docente e a implementação de sistemas de avaliação que considerem a complexidade das práticas inclusivas.

A construção de uma atuação colaborativa efetiva não se reduz, contudo, a uma questão técnica ou procedimental. Ela envolve uma mudança cultural profunda na forma como a escola se organiza e como os profissionais se relacionam. Essa mudança exige a superação de concepções que naturalizam o trabalho isolado e que atribuem ao professor especializado a responsabilidade exclusiva pela aprendizagem dos alunos com deficiência. Exige, em contrapartida, a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade, que reconheça a complementaridade dos saberes e que aposte na colaboração como princípio pedagógico fundamental.

O Atendimento Educacional Especializado, quando articulado de forma consistente com o trabalho desenvolvido na sala comum, pode cumprir seu papel de suporte à inclusão escolar, contribuindo para que os estudantes público-alvo da educação especial tenham garantido não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de participação e aprendizagem. No entanto, essa articulação não pode ser tomada como responsabilidade exclusiva dos professores, exigindo investimentos sistêmicos e compromisso institucional para que as condições necessárias sejam estabelecidas.

A inclusão escolar, em sua dimensão mais ampla, representa um projeto ético e político que desafia a escola a se reinventar para acolher a diversidade humana. Nesse projeto, a articulação entre os diferentes serviços e profissionais que atuam com os estudantes é condição fundamental para que a inclusão não se reduza à presença física na sala de aula, mas se efetive como experiência de aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos. O AEE, nesse contexto, tem um papel relevante a desempenhar, mas sua efetividade depende de que se estabeleça como um serviço verdadeiramente articulado, integrado e colaborativo, que dialogue permanentemente com a sala comum e que contribua para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 4, p. 507-522, 2014.

- MANZINI, E. J.; REIS, L. M. S. **Atendimento Educacional Especializado: análise de um programa de formação continuada para professores.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 281-296, 2017.
- MENDES, E. G. **Sobre anjos e alas: as contribuições da educação especial para a escola comum.** In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). Educação Especial: políticas e práticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 41-60.
- MENDES, E. G.; MALHEIROS, C. A. L. **Atendimento Educacional Especializado: um direito do aluno com deficiência.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 45, p. 168-189, 2017.
- NUNES, L. R. O. P. et al. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos teóricos e práticos.** São Paulo: Memnon, 2015.
- OMOTE, S. **Inclusão escolar: um olhar crítico sobre as políticas públicas.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 45, p. 98-123, 2017.
- PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **O Atendimento Educacional Especializado na formação de professores: experiências do Programa Imersão.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2017.
- SILVA, A. B.; MENDES, E. G. **Atendimento Educacional Especializado e ensino colaborativo: um estudo sobre a parceria entre professores.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 26, n. 2, p. 301-318, 2020.
- VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. **Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a prática pedagógica.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 393-406, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZANATTA, E. M. et al. **Atendimento Educacional Especializado: concepções e práticas docentes.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, e216783, 2020.



TELAS QUE CONTAM HISTÓRIAS - PROJETO CULTURA DIGITAL: NARRATIVAS DIGITAIS NA EMEF PROFESSORA CAROLINA RENNÓ

SCREENS THAT TELL STORIES – DIGITAL CULTURE PROJECT: DIGITAL NARRATIVES AT EMEF PROFESSORA CAROLINA RENNÓ

RAILSON FIDÉLIS DE SOUZA

Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (2020); Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura Indígena e Africana pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP (2021); Professor de Ensino Fundamental II – Arte – na EMEF Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira e Professor de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa– na EE Maria Peccioli Gianasi.

RESUMO

Este artigo trata de reflexões sobre a primeira experiência do projeto Cultura Digital, desenvolvido em 2025 no contraturno da EMEF Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira, na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, onde atuo como POED (Professor Orientador de Educação Digital). Orientado pelo conceito de Educomunicação, o projeto teve como princípio a formação de protagonistas e produtores de conteúdo. A partir de registros de aula, reflito sobre autoria, conflito produtivo e erro como aprendizado. Os trabalhos foram apresentados nos eventos CarolTech (mostra anual da escola) e no 12º Seminário e Mostra de Tecnologias da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no CEU Rei Pelé. Diálogo com Freire (1996), Jenkins (2009), Lévy (1999) e Santaella (2003) para mostrar que a cultura digital na escola pode ser ferramenta de emancipação.

Palavras-chave: Cultura Digital; Autoria; POED; Educomunicação; Relato de Experiência; Narrativa Multimídia.

ABSTRACT

This article reflects on the initial phase of the *Cultura Digital* (Digital Culture) project, carried out in 2025 during after-school hours at EMEF Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira—a school located in the outskirts of São Paulo's South Zone, where I work as a POED (Digital Education Guidance Teacher). Guided by the concept of Educommunication, the project was founded on the principle of fostering student agency and content creation. Drawing on classroom records, I reflect on authorship, productive conflict,

and the role of error in the learning process. The resulting projects were showcased at *CarolTech* (the school's annual exhibition) and at the 12th Seminar and Exhibition on Technologies organized by the São Paulo Municipal Department of Education at CEU Rei Pelé. I engage with the ideas of Freire (1996), Jenkins (2009), Lévy (1999), and Santaella (2003) to demonstrate how digital culture in schools can serve as a tool for emancipation.

Keywords: Digital Culture; Authorship; POED; Educommunication; Experience Report; Multimedia Narrative.

INTRODUÇÃO

Sou professor de Artes da rede municipal de São Paulo e, no ano de 2025, fui designado como POED (Professor Orientador de Educação Digital) na EMEF Professora Carolina Rennó, na zona sul de São Paulo; para mim, não houve necessariamente uma mudança de área. Sempre foi sobre dar ferramentas para alguém contar sua própria história. Antes, com teatro. Agora, com telas e softwares.

Quando comecei como POED, uma pergunta não me saía da cabeça: o que eu gostaria que tivessem me ensinado sobre tecnologia quando eu era criança? A resposta veio rápida: não um software específico. O que eu queria mesmo era que alguém me mostrasse que o computador podia ser um lápis. Um palco. Uma folha em branco.

O projeto Cultura Digital nasceu disso. Foi uma das atividades que compuseram minha jornada de trabalho no contraturno, vinculada ao Programa Mais Educação São Paulo. Funcionou durante todo o ano de 2025, com dois encontros semanais de 1h30 cada. No papel, 20 alunos. Na prática, uma média de 16 por encontro, devido às faltas. O projeto foi composto majoritariamente por crianças do 4º ao 6º ano (Ciclo Intermediário).

Como Pierre Lévy (1999, p. 17) observou, *"o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes"*. Meus alunos são como esses jovens. O problema é que, na escola, essa experimentação, ainda que possível e incentivada dentro de seus limites, ocorre em contramão ao que predomina no uso cotidiano das redes sociais. Me parece que fora do ambiente escolar eles raramente são protagonistas; na maioria das vezes, atuam como consumidores passivos, repetindo memes e reproduzindo conteúdos prontos, sem a mesma oportunidade de criação coletiva que Lévy vislumbrava.

Não me considero um pesquisador distante e impessoal e é exatamente por isso que escolhi escrever este artigo em primeira pessoa. Sou professor implicado, que erra e aprende junto. A prática que relato foi orientada, entre outras referências, pelo conceito de Educomunicação, que, como se verá ao longo do texto, oferece um arcabouço teórico fundamental para pensar a relação entre educação, mídias e tecnologias como prática de emancipação e autoria.

EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR

O projeto Cultura Digital não nasceu apenas da minha experiência artística ou da curiosidade com a tecnologia. Ele foi orientado pelo conceito de Educomunicação, que venho estudando desde minha primeira graduação em Comunicação Social (2013) e, também a partir de vários eventos sobre o assunto dos quais tenho participado, sejam eles promovidos pela Universidade de São Paulo (USP), SESC São Paulo, ou ainda iniciativas como a Virada Comunicação, evento que aconteceu no dia 16 de setembro de 2017, no Centro Cultural do Grajaú, extremo sul da cidade de São Paulo que reuniu estudantes, pesquisadores, profissionais da comunicação, ativistas, movimentos sociais e moradores das periferias para discutir, entre outros temas, a Educomunicação como prática de transformação social.

A Educomunicação, campo teórico-prático que articula educação e comunicação, propõe que as mídias e tecnologias não sejam apenas objetos de estudo ou ferramentas instrumentais, mas ecossistemas comunicativos nos quais os sujeitos possam se expressar, criar e participar ativamente. Segundo Ismar de Oliveira Soares (2011), um dos principais teóricos do campo no Brasil, a Educomunicação tem como eixos fundamentais a gestão democrática da comunicação, a expressão criativa e a formação para uma cidadania midiática. O Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE-USP) define a Educomunicação como um conjunto de práticas que visam "a construção de ecossistemas comunicativos abertos e criativos, em que os sujeitos sejam protagonistas de seus próprios processos de expressão".

Minha formação autodidata, somada à experiência na Virada Comunicação, que aconteceu próximo ao território periférico onde eu já atuava, me mostrou que a Educomunicação não é um conceito abstrato. Ela pode se fazer no chão da escola, com as ferramentas que se tem, com as vozes que existem. Isso mudou minha forma de pensar o projeto. Não se tratava de "ensinar tecnologia" ou "usar o computador para fazer atividades". Tratava-se de criar um ambiente em que os alunos pudessem se reconhecer como produtores de conteúdo, como sujeitos que têm algo a dizer e que podem dizer com suas próprias vozes usando as ferramentas digitais como extensão dessa expressão.

O conceito de Educomunicação dialoga diretamente com a proposta de formação de protagonistas, não de consumidores. E é isso que tentamos fazer: um projeto em que os alunos não apenas aprendem a usar ferramentas, mas aprendem a usá-las com sentido, com intencionalidade, com autoria. A tecnologia, nessa perspectiva, não é o fim. É o meio para que alguém se expresse e seja ouvido.

PROJETO CULTURA DIGITAL E O MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO

O projeto Cultura Digital está inserido em uma política educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: o Programa Mais Educação São Paulo. Esse programa, instituído pelo Decreto nº 54.452/2013 e reorganizado por sucessivas instruções normativas, tem como foco a reorganização curricular, o fortalecimento da Educação Integral e a ampliação da jornada escolar no contraturno. A iniciativa integra os currículos com atividades de acompanhamento pedagógico, cultura e esporte.

Na prática, o Mais Educação São Paulo funciona como um guarda-chuva de ações que incluem desde o Programa Aprender e Ensinar até o Programa São Paulo Integral (PSPI), cada um com suas especificidades. O projeto Cultura Digital, no meu caso, foi uma dessas atividades de contraturno que compuseram minha jornada de trabalho como POED.

OS OBJETIVOS DO PROJETO

A pergunta que organizou tudo foi simples: como transformar consumidores de conteúdo em produtores de narrativa? Henry Jenkins (2009, p. 41) chama isso de cultura da convergência – um movimento em que o público é cada vez mais convidado a participar e criar. Mas ele alerta: *"nem todos os participantes são criados iguais"* (2009, p. 46). A escola pode reduzir essa desigualdade se ensinar não só a usar, mas a criar.

A Educomunicação, nesse sentido, deu o tom pedagógico: não se tratava de formar "usuários" ou "especialistas", mas protagonistas de suas próprias narrativas, sujeitos capazes de ocupar o digital com autoria e consciência crítica.

Com isso em mente, estruturei nove objetivos:

1. Estimular a criatividade com narrativas originais, esquetes e cenas.
2. Desenvolver escrita e storytelling.
3. Familiarizar com ferramentas digitais (editor de texto, design, multimídia).
4. Explorar formatos diversos: fotogibis, livros digitais, vídeos, podcasts.
5. Fomentar trabalho em equipe.
6. Desenvolver edição de imagem, áudio e vídeo.
7. Ampliar repertório cultural com diferentes gêneros narrativos (ficção, documentário, poesia).
8. Promover autoria e expressão pessoal.
9. Capacitar para o uso crítico e criativo da tecnologia.

Usamos o que tinha disponível: os computadores do laboratório de informática, alguns deles, aparentemente com idade suficiente para serem colegas de turma dos alunos; os tablets da escola, compartilhados entre várias turmas; o Canva, na versão gratuita; editores de áudio e vídeo baixados da internet, sem licenças pagas nem recursos profissionais. Nada de ponta. Nenhum equipamento de última geração, nenhum estúdio, nenhum software especializado. Tudo foi feito com o que se tem, e o que se tem, na escola pública, é sempre menos do que se gostaria.

COMO ACONTECEU NA PRÁTICA

Nossos projeto aconteceu às segundas e quartas-feiras dos dias letivos de 2025, dois encontros semanais de 1h30 cada. Com cerca de 18 estudantes, majoritariamente, alunos do 4º ao 6º ano (Ciclo Intermediário).

Cada encontro tinha um ritmo próprio, mas sempre começava pela escuta. Abríamos com uma roda chamada "Fala que eu te escuto", em que cada estudante, se quisesse, compartilhava algo dos últimos dias; uma alegria, uma inquietação, um acontecimento. Esse momento teceu laços que atravessaram o ano inteiro: acompanhamos a recuperação do pai de uma aluna após um acidente de moto; os primeiros meses da irmãzinha de outra, desde a gestação até depois do nascimento; outros acontecimentos da comunidade etc. Era o tempo do afeto, do reconhecimento mútuo (quase uma novela na qual descobrimos um capítulo por encontro). Em seguida, vinha a "Exposição", um espaço que não estava previsto no planejamento inicial, mas que os próprios alunos criaram ao pedir, repetidamente: "professor, posso mostrar uma coisa na lousa?". O que começou com uma dupla rapidamente se espalhou, e organizamos esse momento como parte fixa de todos os encontros. Só depois dessas duas aberturas é que partíamos para a provocação curta: uma imagem, um som, uma pergunta solta. A partir dali, os alunos construíam pequenas narrativas. Primeiro oralmente, depois por escrito para poderem digitalizá-las, mas nem sempre dava certo. Como diz Lúcia Santaella (2003, p. 87), as *"novas mídias exigem novas competências"*. Essas competências não vêm prontas. Se constroem na prática, no erro, na tentativa.

Organizei a turma em grupos e cada um deles montou uma narrativa, primeiro utilizando o WordPad (um editor de texto básico, presente nos computadores com Windows, que permite escrever e formatar documentos de forma simples) e, em seguida, tentando recriá-la no site do Scratch (uma plataforma gratuita e visual de programação, na qual os usuários criam histórias interativas, jogos e animações encaixando blocos coloridos como peças de um quebra-cabeça). Meu papel era ajudar na parte técnica, mas principalmente cutucar com perguntas: "E se o final fosse diferente?" "Quem mais poderia contar essa história?" "Por que essa cor aqui?".

Anotei tudo no primeiro semestre. Não em relatórios formais, mas em anotações de final de aula: o que deu certo, o que deu errado, o que um aluno falou e me paralisou.

Lembro-me de um dia, no qual um de nossos alunos quis apresentar sua exposição sobre "Física Quântica", um menino do 6º ano que quase nunca abria a boca. A sala inteira aplaudiu e tentou entender o conteúdo tão específico e diferente. Ele sorriu. Esse dia me ensinou que silêncio não é vazio. Aquele menino nunca foi desinteressado, ele levava mais tempo para se sentir seguro. A tecnologia serviu como ponte. A exposição não foi um dever de casa e nem foi solicitada, mas saiu como um ato de existência. Como Paulo Freire (1996, p. 25) escreveu, *"ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"*. Meu trabalho ali foi apenas não atrapalhar. E esperar.

Outro dia marcante foi quando desafiei à equipe a construir uma narrativa, com começo, meio e fim utilizando apenas 4 fotografias feitas com os tablets da escola, sem nenhum texto escrito. Surgiram várias histórias até o momento que um grupo passou uma hora inteira discutindo o final da atividade. "Tem que ser feliz", dizia uma aluna. "Nem tudo na vida é feliz", respondia outro. Quase intervi para acelerar o processo, mas me segurei. No fim, eles mesmos resolveram fazer dois finais alternativos. Minha vontade foi cortar a discussão para ganhar tempo, mas os alunos negociaram, cederam, criaram uma solução melhor do que a minha. Aprendi que trabalho em equipe não é paz. É conflito administrado. Jenkins (2009, p. 54) fala em inteligência coletiva: *"a capacidade de comunidades virtuais de alavancar a expertise combinada de seus membros"*. Meus alunos, sem saber, estavam fazendo isso. O professor não apaga o fogo. Tenta garantir que ele gere luz.

Teve também uma tarde em que os alunos do período da manhã (com os quais partilhamos o uso dos notebooks) apagaram todos os arquivos da atividade que estávamos dando andamento. O grupo ficou chateado e desmotivado. Eu também fiquei frustrado. Depois de conversarmos, eles resolveram recriar tudo. Uma aluna do 6º ano disse: "agora ficou melhor que antes". E ficou mesmo. A frustração faz parte. O projeto ensinou habilidades técnicas, sim, mas deveria ter incluído na lista "saber lidar com a frustração". Quando aquela aluna disse "agora ficou melhor", ela não estava sendo positiva por obrigação. Ela tinha descoberto algo prático: a primeira versão serviu de ensaio. Foi ensaio não programado. Lévy (1999, p. 158) afirma que o ciberespaço *"favorece a aprendizagem por tentativa e erro"*. Se a gente só ensina o caminho certo, o aluno não sabe o que fazer quando o caminho some e, no digital, ele some o tempo todo.

AS MOSTRAS

O trabalho ganhou corpo quando saiu da sala. Primeiro, veio o 12º Seminário e Mostra de Tecnologias da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ocorrido em novembro de 2025 no CEU Rei Pelé, na zona leste da capital. Foi o ensaio prático e espetáculo, tudo ao mesmo tempo. Ver meus alunos, alguns tímidos, outros eufóricos, atravessando a cidade e apresentando suas criações para outras escolas foi uma daquelas coisas que a gente não esquece. Quase não há excursões na EMEF Carolina Rennó, e os alunos ainda não têm noção do quanto sair é importante. Por isso, ver a alegria e a excitação deles foi especialmente marcante. Não havia vagas para todos os participantes do projeto e foi necessário fazer um sorteio. Uma situação extremamente desconfortável e difícil para mim. Como explicar a uma criança que ela não pode ir porque a sorte não esteve a seu favor? Algo que ela não escolheu, não mereceu, não poderia ter mudado. O que dizer a um aluno que se preparou, que criou, que se orgulhava do que fez, e que ficará na escola enquanto os colegas atravessam a cidade para apresentar? Nada que eu dissesse parecia justo, porque não era.

Eis aqui um dos momentos em que os entraves institucionais se tornam carne e osso, e deixam de ser abstrações burocráticas para serem uma conversa difícil, um olhar baixo, um silêncio que a gente carrega. A política pública que restringe, o transporte que não comporta, a verba que não existe, a

estrutura que não acolhe. Tudo isso, na prática, vira um aluno excluído por um papel dobrado e um professor solitário tentando dar conta de criar alguma explicação que chegue perto. Sinto vergonha de fazer parte de um sistema que, mesmo quando acerta ao promover um evento como o seminário, também falha na hora de garantir que todos possam vivenciá-lo. E o pior: os alunos, em sua maioria, sequer reclamaram. Aprenderam, tão cedo, que a exclusão pode vir por sorteio e que isso é "normal". Para mim, não. E é exatamente por isso que precisa estar escrito.

No CEU Rei Pelé, o destaque foram duas duplas: uma criou uma animação interativa no Scratch sobre a história da Coreia do Norte; a outra, uma narrativa sobre a importância da amizade, usando personagens do jogo Roblox e do desenho Sonic. Um professor de outra escola se aproximou e perguntou, impressionado: "eles pesquisaram tudo isso sozinhos?" Respondi que sim, e que a pesquisa, a curadoria de imagens e a programação tinham sido feitas por eles, com mediação mínima. O tema do seminário "Ação Promovendo Reflexão-Cidadania Digital" sintetizava o que eu acredito ser o papel da escola na cultura digital: não apenas ensinar a usar, mas ensinar a refletir sobre o uso; não apenas formar usuários, mas formar cidadãos que ocupam o digital com consciência, criatividade e responsabilidade.

Nosso segundo ato e partilha de criações veio com a Mostra de Tecnologias da própria escola, o CarolTech, que em 2025 estava em sua 3ª edição. Este evento foi criado pela POED Lucimara Santos, que, inspirada pela mostra anual da prefeitura, resolveu criar um evento interno para que todos os alunos pudessem participar, afinal, a mostra da SME é restrita a poucos. A princípio, a mostra escolar era voltada para as produções do Projeto de Robótica Criativa da unidade, mas nesse ano, os alunos do meu projeto de Cultura Digital foram convidados a apresentar também. Foi um momento de reconhecimento dentro de casa. E desta vez, todos os participantes do projeto puderam apresentar para os colegas de outras turmas o que tinham criado. Um aluno do 5º ano, que raramente completava as atividades, passou meia hora explicando como fez o livro digital. Nunca o vi tão focado. Vi orgulho onde antes havia insegurança. Freire (1996, p. 29) diz que "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando". No CEU Rei Pelé e no CarolTech, além de todos os encontros do projeto fui educado por meus alunos. Eles ensinavam. Eu aprendia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para trás tenho a sensação de que o projeto Cultura Digital cumpriu sua promessa, ainda que de forma imperfeita. Os alunos experimentaram o que é produzir algo com sentido próprio. Saíram da posição de espectadores que consomem memes e repetem conteúdos prontos para a posição de autores, que escolhem o que dizer e como dizer. Isso não aconteceu porque eu ensinei algo extraordinário. Aconteceu porque o ambiente foi organizado para que eles pudessem se arriscar. O erro foi tratado como ensaio. O silêncio foi respeitado como tempo. O conflito foi mediado como potência.

Apreendi com eles tanto quanto eles aprenderam comigo. Apreendi que uma roda de conversa chamada "Fala que eu te escuto" pode ser mais importante do que qualquer planejamento. Apreendi que um aluno que fala de física quântica ou de uma irmã que vai nascer está dizendo muito mais sobre si do que qualquer atividade programada. Apreendi que a tecnologia, quando colocada a serviço da imaginação e da expressão, é ferramenta de emancipação e que a escola pode ser o lugar onde isso acontece, desde que o educador esteja disposto a escutar, esperar e se deixar ensinar.

A escola ainda tem dificuldade de incorporar a cultura digital de forma criativa. Muitas vezes reduz o computador a máquina de digitar ou pesquisar, quando não o restringe a um instrumento de controle ou premiação. O que vivemos neste projeto na EMEF Carolina Rennó mostra outro caminho; um caminho que exige menos burocracia e mais escuta, menos prescrição e mais experimentação.

A Educomunicação me ensinou que meu papel não é ensinar tecnologia, mas criar ecossistemas comunicativos onde meus alunos possam se expressar com autonomia e autoria. E foi isso que tentamos fazer com os recursos que tínhamos, com os erros que cometemos, com as alegrias que compartilhamos.

Uma frase sempre me acompanhou, dos tempos de teatro: arte e educação são armas carregadas de futuro. As telas também podem ser. Basta ensinar as crianças a ocupá-las com imaginação, com crítica e, acima de tudo, com suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

ALMA PRETA. **Educomunicação é tema de evento no Grajaú, em São Paulo**. 13 set. 2017. Disponível em:

<https://almapreta.com.br/sessao/agenda/educunicacao-e-tema-de-evento-no-grajau-em-sao-paulo/>. Acesso em: 08 jun. 2026.

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

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NCE-USP. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. **Educomunicação**: conceitos e práticas. Disponível em:

<https://www.usp.br/nce>. Acesso em: 16 jun. 2026.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 2003.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013**. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – "Mais Educação São Paulo".

SÃO PAULO (SP). **Instrução Normativa SME nº 03, de 19 de janeiro de 2024**. Reorganiza o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental.

SÃO PAULO (SP). **Instrução Normativa SME nº 38, de 8 de setembro de 2025**. Reorganiza o "Programa São Paulo Integral".

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **12º Seminário e Mostra de Tecnologias: "Ação Promovendo Reflexão-Cidadania Digital"**. São Paulo: SME, 2025.

SINPEEM. **Programa São Paulo Integral**: SINPEEM defende autonomia das escolas para decidir adesão. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br>. Acesso em: 06 jun. 2026.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.



INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES - COMO DEVE ACONTECER NA PRÁTICA PARA GARANTIA DOS DIREITOS DOS ESTUDANTES NEURODIVERGENTES

SCHOOL INCLUSION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES – HOW IT SHOULD BE IMPLEMENTED IN PRACTICE TO GUARANTEE THE RIGHTS OF NEURODIVERGENT STUDENTS

REGIANE NASCIMENTO SANTO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade Paraná (2020); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Profª Alice Meirelles Reis.

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre os desafios do processo de inclusão escolar para crianças e adolescentes neurodivergentes nas escolas públicas, expondo direitos garantidos pela legislação brasileira para pessoas com deficiências e transtornos neurológicos. Destaca também as dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura e de profissionais qualificados para lidar com esse público nas escolas brasileiras, a falta de apoio terapêutico por parte das secretarias de saúde, e os inúmeros desafios enfrentados pelas escolas diante de crises comportamentais e de episódios de desregulação emocional de alguns desses estudantes, que vem se tornando cada vez mais recorrentes no ambiente escolar. A pesquisa também discute a importância da parceria entre escola, família e rede pública de saúde no atendimento aos estudantes, para assegurar uma inclusão adequada, destacando também a importância de analisar se todos os casos podem ser atendidos pela escola regular, ou se em determinadas situações o estudante necessitaria de instituições especializadas com suporte mais adequado. Ressalta também a responsabilidade do Estado para construir políticas públicas que garantam tanto o direito de

aprendizagem dos estudantes neurodivergentes, quanto à segurança e o bem estar dos profissionais de educação e dos demais alunos.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Neurodivergência; Educação especial; Políticas públicas; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article reflects on the challenges of school inclusion for neurodivergent children and adolescents in public schools, outlining the rights guaranteed by Brazilian legislation for individuals with disabilities and neurological disorders. It highlights difficulties such as the lack of infrastructure and qualified professionals to support this student population in Brazilian schools, the absence of therapeutic support from public health agencies, and the numerous challenges schools face regarding behavioral crises and episodes of emotional dysregulation among some of these students—issues that are becoming increasingly frequent in the school environment. The study also discusses the importance of collaboration among schools, families, and the public health system to ensure effective inclusion. It emphasizes the need to assess whether all cases can be accommodated in regular schools or if, in certain situations, a student might require specialized institutions offering more appropriate support. Finally, it underscores the State's responsibility to develop public policies that guarantee both the right to learning for neurodivergent students and the safety and well-being of education professionals and other students.

Keywords: School inclusion; Neurodivergence; Special education; Public policy; Learning.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tornou-se assunto de grande discussão na esfera educacional, diante do crescente número de estudantes com diagnósticos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outros transtornos sensoriais e cognitivos que vêm ocorrendo no ambiente escolar nos últimos anos. Os estudantes neurodivergentes, através de avanços ocorridos na legislação brasileira, passaram a ter acesso à escola regular, tendo assegurado seu direito à inclusão independente de suas condições físicas, cognitivas ou de suas limitações.

No entanto, embora a legislação garanta o acesso a esses estudantes, não tem garantido que eles sejam realmente incluídos, dando o suporte de que necessitam para seu desenvolvimento pleno, pois a realidade que as escolas públicas brasileiras tem enfrentado é a falta de profissionais especializados, falta de infraestrutura, falta de materiais adequados para um trabalho diferenciado que

possa estimular esses alunos, além da falta de suporte terapêutico que é imprescindível para atender as necessidades desse público. Dessa forma, percebe-se que em muitos casos a inclusão tem ocorrido apenas de maneira formal, pois muitos dos alunos que frequentam as escolas regulares não conseguem desenvolver sua aprendizagem.

Muitas escolas tem relatado essas dificuldades e desafios, vivenciados dia a dia por professores e demais profissionais da educação, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com situações complexas, como a agressividade de alguns estudantes, quando apresentam crises de desregulação emocional, dificuldades de comunicação e de interação com os colegas. Assim, surge uma importante discussão sobre quais são os limites da inclusão escolar, até onde a escola pode contribuir para a aprendizagem e interação desses alunos com os demais, e quais estratégias podem realmente promover o desenvolvimento dos estudantes neurodivergentes, de forma a garantir a segurança e a dignidade de todos os envolvidos nesse processo.

Diante desse contexto, torna-se necessário uma reflexão de como a inclusão deve de fato ocorrer na prática, considerando os direitos dos estudantes neurodivergentes e as responsabilidades do Estado, da família, da escola e dos serviços públicos de saúde. Este artigo busca discutir essas questões, analisando os principais desafios vivenciados pelas escolas públicas brasileiras, propondo reflexões a respeito da construção de uma inclusão realmente efetiva.

O DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS NEURODIVERGENTES NO BRASIL

O Brasil demorou alguns anos para reconhecer os direitos das pessoas com deficiência, e consolidar leis específicas que garantissem esses direitos, focando o atendimento a essas pessoas apenas pelo assistencialismo, ou o atendimento em instituições próprias. A Constituição Federal de 1988 é considerado o primeiro documento da legislação brasileira que garantiu igualdade de direitos e oportunidades para todos. Em seu artigo 205, estabelece que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao longo dos anos os movimentos em luta pelos direitos às pessoas com deficiência cresceram e outras leis passaram a integrar e tratar de direitos específicos para esse público. Em 2013, foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) alguns artigos tratando especificamente do direito ao atendimento às pessoas com deficiência na educação especial de preferência na rede regular de ensino, com currículos adaptados às suas necessidades. Posteriormente, outras legislações surgiram fortalecendo ainda mais os direitos das pessoas deficientes, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Decreto 12.686/2025), que fortaleceram ainda mais os

direitos das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) trouxe a definição de pessoa com deficiência em seu artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em 2012 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012), para o caso específico das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, conhecida também como Lei Berenice Piana. Em seu artigo 1º, parágrafo 1º, incisos I e II, a lei define a caracterização da pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Além de trazer as definições, a lei reconhece o autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo seu acesso à educação nas classes regulares de ensino, tendo direito ao acompanhamento especializado quando necessário.

Embora os avanços na legislação sejam significativos para os direitos das crianças deficientes, em especial os neurodivergentes, a garantia desses direitos tem encontrado inúmeros obstáculos, pois muitas escolas não possuem estrutura física adequada, e nem dispõem de profissionais especializados para o atendimento desse público cada vez mais crescente, assim como não dispõe de materiais sensoriais e lúdicos que possam contribuir com seu desenvolvimento. Assim, existe uma discrepância muito grande entre o que a legislação prevê e o que realmente acontece na prática no cotidiano das escolas brasileiras.

Segundo Mantoan, a inclusão escolar não significa apenas colocar o aluno dentro da sala regular de ensino, mas garantir que sua participação seja efetiva, contribuindo para sua aprendizagem e desenvolvimento social. Para a autora, a inclusão exige mudanças profundas na organização pedagógica, na formação dos professores e na própria concepção de educação.

Vygotsky também contribui de forma significativa para essa reflexão ao defender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. Para o autor, a aprendizagem depende das intervenções realizadas no ambiente e pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Ainda que haja várias garantias na legislação, as escolas brasileiras tem enfrentado grandes dificuldades para realizar uma inclusão efetiva. A falta de infraestrutura adequada, de ambientes apropriados para acolher crianças com muita sensibilidade aos ruídos, próprios do ambiente escolar, são desafios que dificultam o processo de inclusão, além da falta de materiais sensoriais e outros materiais pedagógicos específicos que poderiam tornar mais desafiador e estimulante o processo de aprendizagem para esse público.

Outro problema importante a ser considerado é a falta de profissionais qualificados. Muitos professores relatam não ter recebido formação suficiente para saber lidar com os estudantes neurodivergentes, principalmente nos casos mais complexos. A ausência de capacitação dos profissionais pode gerar insegurança, desgaste e estresse emocional principalmente aos professores, gerando dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, em várias escolas, o número reduzido de profissionais de apoio para um atendimento mais individualizado compromete significativamente o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Em algumas escolas, um único cuidador ou mediador acaba atendendo várias crianças ao mesmo tempo, se tornando impossível dar o suporte que cada estudante precisa.

Outro aspecto a ser considerado envolve o aumento das necessidades de ordem emocional e comportamental no ambiente escolar. Algumas crianças neurodivergentes, especialmente aquelas com maiores dificuldades de comunicação, regulação emocional ou alta sensibilidade, podem apresentar crises intensas diante de ruídos, mudanças na rotina ou excesso de estímulos presentes no ambiente da escola regular.

Essas crises costumam se manifestar por meio de gritos, agressividade contra os colegas e profissionais, automutilação, fugas, além de episódios de intensa desregulação emocional. Nessas situações, muitos professores e funcionários não sabem como agir adequadamente, pois não estão preparados para lidar com esses episódios, principalmente pela ausência de um treinamento especializado e de suporte psicológico.

É importante destacar que esses comportamentos geralmente não acontecem por “má vontade” ou “maldade” da criança, mas como consequência de dificuldades neurológicas que possuem, relacionadas à comunicação, ao processamento sensorial e ao autocontrole emocional. No entanto, isso não elimina os impactos negativos causados no ambiente escolar, como a insegurança dos profissionais que lidam com essas crianças, e o medo gerado nos colegas que presenciam esses episódios, não diminuindo a necessidade de garantir a segurança de todos os envolvidos nesse processo.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E SAÚDE

A inclusão escolar não pode ser responsabilidade exclusiva da escola. Para que esse processo ocorra de maneira eficaz, é indispensável uma parceria permanente entre família, escola e os serviços de saúde.

A família desempenha um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento da criança, compartilhando informações importantes sobre seus comportamentos, os gatilhos emocionais, e as estratégias de regulação utilizadas diante das necessidades desse estudante. Quando existe um diálogo contínuo entre a família e a escola, torna-se mais fácil a construção de intervenções adequadas e estratégias pedagógicas mais eficientes.

Da mesma forma, o acompanhamento médico e terapêutico é essencial para muitos estudantes neurodivergentes. O acompanhamento por uma equipe multidisciplinar que pode contar com psicólogos, neurologistas, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicopedagogos é muito importante para garantir que a inclusão seja efetiva, pois esses profissionais podem auxiliar tanto no tratamento específico para cada aluno quanto na orientação à escola e à família de estratégias práticas que podem ajudar no dia a dia, assim como adaptações curriculares necessárias para cada caso.

No entanto, muitas famílias enfrentam muitas dificuldades para conseguir acesso aos serviços públicos de saúde mental e reabilitação, especialmente pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Em muitos municípios, há filas extensas de espera para consultas, escassez de profissionais especialistas, e a ausência de centros especializados para atender a demanda crescente. Algumas famílias procuraram o atendimento de saúde privado, por meio de convênios médicos, ou atendimento particular, porém a grande maioria não dispõe de recursos para custear o tratamento que pode se tornar caro, dependendo da quantidade de profissionais que precisam acompanhar esse estudante.

Sem esse suporte interdisciplinar necessário para o tratamento dessas crianças e adolescentes, a escola acaba assumindo responsabilidades que ultrapassam suas funções pedagógicas, tornando ainda mais difícil a realização de um trabalho eficaz que garanta uma inclusão de qualidade.

A INCLUSÃO NÃO PODE SER APENAS SOCIAL: É PRECISO GARANTIR APRENDIZAGEM

Um dos maiores desafios da inclusão escolar é garantir que o aluno neurodivergente realmente consiga aprender e desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais dentro da escola regular.

Em muitos casos, os estudantes frequentam a escola diariamente, permanecendo dentro das salas de aula, mas sem uma participação efetiva nas atividades pedagógicas, ora por não aceitar realizar as atividades que são propostas, ora por não conseguir acompanhar o conteúdo administrado para a turma, pois muitos desses estudantes não conseguiram concluir o processo de alfabetização, o que dificulta muito sua participação e o acompanhamento às aulas regulares. Outras crianças passam grande

parte do tempo isoladas, ou realizando atividades completamente desvinculadas do conteúdo trabalhado com a turma.

Essa situação gera uma falsa sensação de inclusão, pois o aluno está matriculado e frequentando a escola, mas não está necessariamente sendo alfabetizado, socializado ou estimulado da forma adequada de acordo com suas necessidades, por falta de profissionais capacitados para atender a todos, falta de materiais que facilitem e estimulem o seu aprendizado, e muitas vezes falta do tratamento médico adequado que possa melhorar sua adaptação social.

Segundo Paulo Freire, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, mas também exige compromisso verdadeiro com sua formação humana e intelectual. Nesse sentido, a inclusão não pode se limitar ao simples acolhimento físico; ela precisa promover uma aprendizagem significativa, que possa contribuir com o desenvolvimento cognitivo, físico e social dessas crianças e adolescentes.

Para que isso aconteça é necessário investir em adaptações curriculares, metodologias diferenciadas, recursos pedagógicos, e profissionais capacitados e em quantidades suficientes para o atendimento desse público. Cada estudante possui necessidades específicas, e a escola precisa compreender essas singularidades sem abandonar o compromisso com o desenvolvimento acadêmico, contando é claro com o auxílio da família e da equipe de saúde.

Além disso, é importante reconhecer que existem diferentes níveis de comprometimento entre os estudantes neurodivergentes. Enquanto alguns conseguem acompanhar de forma satisfatória o currículo regular da escola com pequenas adaptações, outros necessitam de um suporte mais intensivo e individualizado.

O DEBATE SOBRE ESCOLA REGULAR E ESCOLAS ESPECIALIZADAS

Um dos temas que mais gera debates dentro da educação inclusiva refere-se à possibilidade de todos os estudantes neurodivergentes frequentarem a escola regular. Embora a legislação brasileira dê prioridade à inclusão nas escolas comuns, alguns especialistas questionam se determinados casos mais severos conseguem realmente ser atendidos de forma adequada na escola regular.

Crianças que apresentam muita sensibilidade aos ruídos, comportamentos agressivos, crises frequentes ou severas dificuldades de comunicação podem sofrer bastante dentro do ambiente escolar tradicional, especialmente em salas numerosas e barulhentas, realidade das salas das escolas públicas brasileiras.

Nesses casos, alguns profissionais defendem que escolas especializadas ou centros educacionais específicos poderiam oferecer um suporte mais adequado para essas crianças, com equipes de profissionais treinados, ambientes adaptados e um atendimento mais individualizado.

Por outro lado, os defensores da inclusão na escola regular discordam, argumentando que separar os estudantes neurodivergentes da convivência social regular pode aumentar a exclusão e limitar as oportunidades do desenvolvimento social.

O grande desafio nessa questão é encontrar o equilíbrio entre a inclusão social, o desenvolvimento pedagógico e o bem-estar emocional dessas crianças. É preciso reconhecer que nem sempre manter um estudante em um ambiente no qual ele sofre constantemente com estímulos excessivos representa uma inclusão verdadeira.

Assim, muitos especialistas no assunto defendem que as decisões devem ser estudadas de forma individualizada, considerando o grau de comprometimento, as necessidades específicas da criança, sua capacidade de adaptação e os recursos que a escola regular dispõe para atendê-lo. Portanto, podemos perceber que a inclusão não deve ser tratada apenas por uma perspectiva ideológica, mas também clínica, pedagógica, emocional e social.

A RESPONSABILIDADE DO ESTADO NA GARANTIA DA INCLUSÃO EFETIVA

A responsabilidade pela inclusão escolar não pode ser atribuída exclusivamente às escolas. O Estado possui obrigação constitucional de garantir condições adequadas para que a inclusão aconteça de maneira segura e eficaz.

Dessa forma é necessário o investimento na infraestrutura das escolas, a contratação de profissionais especializados de acordo com a demanda, a oferta de formação continuada aos professores e a ampliação do acesso aos serviços de saúde mental pela população.

Muitos profissionais da educação têm enfrentado jornadas desgastantes ao lidar diariamente com situações complexas sem o apoio necessário. Em alguns casos, professores e outros funcionários da escola, sofrem agressões físicas durante crises de desregulação emocional de determinados alunos, o que comprova a necessidade de se adotar protocolos de segurança nas escolas, com um acompanhamento especializado e suporte psicológico para toda a comunidade escolar.

Da mesma forma, os demais estudantes também têm o direito a frequentar um ambiente seguro que favoreça a aprendizagem. Portanto, a inclusão precisa ser construída de forma responsável, com planejamento e suporte especializado, evitando tanto a exclusão dos alunos neurodivergentes quanto a sobrecarga dos profissionais da educação, evitando prejuízos ao coletivo da escola.

Sem o investimento público necessário, a inclusão escolar corre o risco de se transformar apenas em um discurso político bem distante da realidade vivida pelas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar representa uma importante conquista, tanto social como jurídica na defesa dos direitos das pessoas neurodivergentes. No entanto, garantir matrícula na escola regular não é suficiente para garantir uma inclusão verdadeira. É necessário que existam condições concretas para que esses estudantes possam aprender, se desenvolver emocionalmente e socialmente, de forma digna e segura.

As dificuldades e desafios enfrentados pelas escolas brasileiras comprovam que ainda há uma grande distância entre aquilo que a legislação prevê e aquilo que realmente acontece na prática. A falta de infraestrutura nas escolas, de profissionais qualificados, e de suporte terapêutico, promovendo a integração entre educação e saúde, compromete significativamente a qualidade da inclusão.

Além disso, é importante compreender que os estudantes neurodivergentes possuem necessidades muito diferentes entre si. Enquanto alguns conseguem se adaptar de forma satisfatória à escola regular, outros necessitam de um acompanhamento intensivo e individualizado, e ambientes mais especializados que garantam seu bem-estar e desenvolvimento.

Sendo assim, a inclusão precisa ser pensada de forma responsável, individualizada e humanizada, considerando tanto os direitos dos alunos neurodivergentes quanto a segurança dos profissionais da educação e dos demais estudantes.

Portanto, cabe ao Estado assumir sua responsabilidade na construção de políticas públicas que sejam capazes de garantir recursos, formação profissional adequada e a integração colaborativa entre escolas, saúde e famílias. Somente assim será possível garantir uma inclusão escolar de qualidade, pautada não apenas no acesso às escolas, mas principalmente na aprendizagem, no acolhimento e no respeito às diferenças de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

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

O BEHAVIORISMO RADICAL DE SKINNER APLICADO A PRÁTICAS DOCENTES DE MENTALIDADES MATEMÁTICAS



SKINNER'S RADICAL BEHAVIORISM APPLIED TO TEACHING PRACTICES FOR MATHEMATICAL MINDSETS

REGIANE PICININ

Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Sant'Anna (2014); Especialista em Educação Matemática pela Universidade São Judas Tadeu (2018); Professora de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Elias de Siqueira Cavalcanti.

RESUMO

Este capítulo analisa a aplicabilidade do Behaviorismo Radical de Skinner na abordagem docente de Mentalidades Matemáticas, sob a ótica da neurociência aplicada à educação. Inicialmente, o estudo resgata o percurso histórico do behaviorismo, destacando as contribuições de Pavlov, Watson e Thorndike até a consolidação da vertente skinneriana. Examina-se como os conceitos de estímulo-resposta, os reforços positivos e a instrução programada de Skinner podem coexistir com estratégias que estimulam a colaboração e o pensamento matemático ilimitado. A partir da perspectiva neurocientífica, discute-se a importância de compreender o processamento biológico da aprendizagem e a plasticidade cerebral como ferramentas para o planejamento de práticas pedagógicas eficazes. Embora o behaviorismo seja frequentemente contraposto às teorias cognitivas modernas, conclui-se que determinados fragmentos de sua teoria comportamental podem atuar como recursos positivos no monitoramento e aprimoramento da conduta e da aquisição de conhecimento de estudantes no ensino da matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Skinner; Behaviorismo; Mentalidades Matemáticas; Neurociência.

ABSTRACT

This chapter analyzes the applicability of Skinner's Radical Behaviorism to the "Mathematical Mindsets" teaching approach, viewed through the lens of neuroscience applied to education. Initially, the study traces the historical trajectory of behaviorism, highlighting the contributions of Pavlov, Watson, and Thorndike leading up to the consolidation of the Skinnerian school of thought. It examines how Skinner's concepts of stimulus-response, positive reinforcement, and programmed instruction can coexist with

strategies that foster collaboration and limitless mathematical thinking. From a neuroscientific perspective, the study discusses the importance of understanding the biological processing of learning and brain plasticity as tools for designing effective pedagogical practices. Although behaviorism is often contrasted with modern cognitive theories, the conclusion is drawn that certain elements of its behavioral theory can serve as positive resources for monitoring and enhancing student conduct and knowledge acquisition in mathematics education.

KEYWORDS: Skinner; Behaviorism; Mathematical Mindsets; Neuroscience.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a aprendizagem dos alunos nas aulas de Matemática, com discussões sobre estratégia e suas aplicações. Verifiquei assim a necessidade de embasamento teórico e como relacionar uma única estratégia a diversas teorias. Isso tomaria uma extensão de capítulo, nos levando a fragmentar as teorias relacionadas a uma estratégia que tem sido muito citada nos meios de comunicação on-line nesse período de pandemia, devido a Covid-19. Sabemos que a estratégia de ensino Mentalidades Matemáticas envolve diversas teorias de aprendizagem em sua prática, mas, por ser uma vertente muito fortemente ligada a neurociência, optamos em iniciar sua exploração com o Behaviorismo, especificamente o Behaviorismo radical de Skinner. Como uma abordagem teórica focada na aplicabilidade na docência, o Behaviorismo se baseia na ideia de que a prática deve ser planejada e replanejada a cada aplicação, buscando a repetição como aprimoramento de seu comportamento. Lefrançois (2016) defende que a aprendizagem, na perspectiva do Behaviorismo Radical, depende da resposta dada ao comportamento oriundo do estímulo. Para Cêdo et al. (2018) o aluno poderá aprender se tiver reforçador positivo para que siga na direção que se deseja.

Durante reflexões e discussões em aula, trouxemos esse tópico para discussão, buscando compreender como essa teoria pode nos ajudar como docentes e principiante na pesquisa. Com isso, realizei este estudo para contribuir com as futuras pesquisas em Educação Matemática e em nossa busca constante de melhoria na aprendizagem dos alunos.

OBJETIVO GERAL

Apresentar uma análise teórica conectando o Behaviorismo Radical de B. F. Skinner à estratégia de ensino das Mentalidades Matemáticas, discutindo suas interações comportamentais sob a ótica da neurociência aplicada à educação.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Mapear as origens históricas do behaviorismo de Pavlov, Watson e Thorndike até o behaviorismo radical de Skinner.
- Analisar a aplicabilidade dos reforços de aprendizagem e da instrução programada na docência de Matemática.
- Discutir a influência dos estímulos neurobiológicos e da plasticidade cerebral no comportamento e na aprendizagem de estudantes.

JUSTIFICATIVA

A necessidade de fornecer aos docentes novos horizontes teóricos que amparem práticas pedagógicas modernas e facilitem a superação de barreiras de aprendizagem em disciplinas exatas, especialmente em períodos pós-pandêmicos.

Foi a necessidade de aprendizagem em matemática na sala de aula em nossa rede municipal que possibilitou ampliar esse estudo junto as pesquisas já citadas, a ausência de engajamento dos estudantes e falta de estímulos em suas aprendizagens, faz necessária a busca por novas possibilidades e aplicabilidades em aula.

PROBLEMA

DE QUE MANEIRA O BEHAVIORISMO RADICAL DE SKINNER E SEUS ESTÍMULOS COMPORTAMENTAIS PODEM SE RELACIONAR E COEXISTIR COM A ABORDAGEM PEDAGÓGICA E NEUROCIENTÍFICA DAS MENTALIDADES MATEMÁTICAS NA PRÁTICA DOCENTE?

O BEHAVIORISMO ANTES DE SKINNER

A principal ideia da teoria comportamentalista é o processo estímulo-resposta, e através desse princípio, os pensadores desenvolveram suas teorias. Baseiam-se nos comportamentos observáveis e mensuráveis dos sujeitos, e nas respostas que eles dão aos estímulos externos. O estudo do comportamentalismo acontece dentro da psicologia na linha teórica do Behaviorismo, que possui três tendências: Behaviorismo Cognitivo, Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Radical. Essas ideias não são recentes e estão associadas a uma pedagogia tecnicista, a qual é muito criticada atualmente. Entender a aplicação do Behaviorismo radical de Skinner na estratégia de Mentalidades Matemáticas, nos leva a conhecer suas origens, descobertas e aplicações que se transformaram com outros teóricos, desde conceitos do que é proveniente da mente, do físico ou de ambos.

Descartes sustentou no dualismo cartesiano que a mente e o corpo são substâncias de natureza diferentes (Zilio, 2010). Definindo o corpo como tudo que pode ser limitado a uma figura compreendida em um lugar e preenchendo um espaço, de modo que o corpo não pertença a figura, apresentando-se dissociados, mas que podem ser sentidos pelo tato, olfato, audição ou visão, onde o corpo pode mover a figura e vice-versa. A mente é oposta à descrição anterior, não ocupando um espaço, pois não é uma figura, nem se move ou pode ser sentida.

Ao definir o dualismo cartesiano embasamos as primeiras impressões registradas do Behaviorismo. Descartes também destaca que o ser pensante pode duvidar de qualquer coisa, menos o fato dele ser pensante. Pode até parecer algo óbvio, porém como duvidar que pensamos? Encontrando o ponto seguro e inquestionável de sua filosofia: a sua própria existência enquanto ser pensante. Apesar de considerar a mente de natureza diferente da física, de separar corpo e mente, Descartes não negava a relação entre esses elementos.

Segundo Zilio (2010), Armstrong, em 1968, fez uma analogia sobre a diferença entre paralelismo e interacionismo, citando a diferença entre um quarto e um termostato e um quarto e um termômetro. O quarto e um termostato interagem entre si, pois o aumento de temperatura do quarto ativa o termostato, que por sua vez faz com que o quarto volte a sua temperatura padrão, causando assim uma mudança no termostato. No caso do termômetro, o aumento de temperatura causa paralelamente o aumento no nível de mercúrio do termômetro, mas não existe interação entre eles no processo. Ressalte-se que nesse exemplo o paralelismo é mais brando, pois ainda existe uma pequena alteração no outro objeto (quarto e termômetro). No caso do corpo e da mente, nega-se qualquer tipo de poder casual.

Descartes é considerado dualista pela postulação do problema mente-corpo nos moldes contemporâneos, mas foi Ryle que estabeleceu a filosofia da mente como área central da filosofia, conforme cita Zilio (2010). Não podemos seguir para Ryle, sem citar outros grandes nomes, como Pavlov, Watson e Thorndike, que ajudaram a desenvolver a teoria Behaviorista.

PAVLOV

Contribuiu muito ao fazer sua experiência no campo fisiológico, experiência esta que foi realizada com um cachorro que recebia alimento e ficou condicionado ao salivar cada vez que via o alimento, associando posteriormente a comida com o toque da campainha e com a luz que se acendia quando o homem entrava na sala com o alimento. Inicialmente sua experiência foi utilizada para o âmbito da fisiologia e mais tarde interpretada na psicologia. Explicou assim, de que o modo que recebemos estímulos (ambientais e internos) produzem as respostas (Soares, 2013), chamado reflexo psíquico. Pavlov formulou a lei do reflexo condicional, que gera uma resposta a um estímulo que antes não causava nenhuma reação. Lei esta que é fruto da associação repetida entre esse estímulo que antes não causava nenhuma resposta, com outro que é capaz de causá-la, determinando elementos ou variáveis da teoria do condicionamento clássico em estímulo neutro (EN), estímulo incondicionado (EI), estímulo condicionado (EC), resposta incondicionada (RI) e resposta condicionada (RC). Contribuições em relação ao estudo dos estímulos e respostas no campo da fisiologia, que são utilizadas como tratamento aversivo ao alcoolismo e outros vícios. Vale ressaltar que Pavlov não se considerava um Behaviorista e sim um fisiologista.

WATSON

Foi influenciado pela filosofia naturalista de Darwin e pelo trabalho de Pavlov, que o auxiliou nos estudos dos comportamentos. É citado por Gustav Bergmann como a figura mais importante da primeira metade do século XX na história do pensamento psicológico, inferior apenas a Freud. Representante do Behaviorismo Metodológico, Watson afirmava que o comportamento humano é previsível, com caráter empirista, ou seja, na experiência sensorial, que rejeita os processos mentais como objeto de pesquisa. Para a educação, Watson defendia que o professor deve promover o maior número de vezes possível a associação de uma resposta a um estímulo para que o aluno obtenha seu conhecimento, o chamado princípio da frequência. No princípio da recentidade o professor deve proporcionar o vínculo do aluno com resposta o mais rápido possível.

Watson não foi o fundador do Behaviorismo, mas sim o seu organizador e impulsionador das questões e ideias aceitas. Um exemplo muito promovido é o reflexo condicionado, no qual a resposta torna-se condicionada quando associada ou conectada a um estímulo diferente. Que segundo Lefrançois (2016), Watson apresenta uma ciência objetiva, livre de noções e subjeções.

Seus experimentos eram desenvolvidos com humanos, o mais conhecido é o da criança que teve contato com o animal peludo (rato) e se assustava ao tocar em sua pelagem, em virtude do barulho (paralelo, ocasionado pelo pesquisador) que era feito nesse momento. Watson focou seus estudos mais nas reações do que nas consequências, tratando a aprendizagem como uma forma de condicionamento, chegando a citar que uma criança pode ser treinada para o que quiser, desde que seja incentivada e seja reforçado o comportamento adequado. Ele chegou a fazer trabalhos que envolviam emoções em estágios posteriores de desenvolvimento, citando que o medo, o amor e a raiva eram as bases das quais derivavam outras emoções, de acordo com Cêdo et al. (2018).

THORNDIKE

Formulou condições específicas que maximizam a aprendizagem: a lei do efeito, na qual o vínculo entre uma reação e um estímulo pode ser enfraquecida ou reforçada de acordo com o resultado experimentado (agradável ou desagradável); a lei da prontidão, na qual algo que esteja propício ou engajado para receber um estímulo, terá uma resposta agradável e aprendizagem; e a lei do exercício: quanto mais

tiver contato com o estímulo e resultados positivos, maior será sua aprendizagem.

Thorndike tratou a inteligência e as habilidades específicas como abstratas (mas com relações entre conceitos distintos), mecânicas (capacidade de lidar com objetos físicos e problemas concretos) e sociais (lidar com relações interpessoais).

Seu experimento utilizado durante a segunda guerra é muito citado na área da psicologia e utilizado pelo exército americano para recrutamento de soldados até os dias de hoje. Thorndike foi grande influenciador de Skinner.

SKINNER E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A abordagem de Skinner segue o princípio de que o meio influencia o sujeito, nas quais as causas são externas, em que os comportamentos são previsíveis e controláveis. O indivíduo reage ao ambiente, e age sobre esse ambiente. Skinner é considerado precursor do behaviorismo radical, em que os fenômenos não observáveis são considerados, o que o difere de Watson.

No ensino, segundo Skinner (1974, p.3, apud Codo et al., 2018, p. 30), o professor deve programar suas atividades de maneira que sua abordagem seja definida por uma sequência na qual os objetivos sejam claros. Para ele, o aluno pode aprender a estudar, já que o esse ato é um comportamento, logo pode ser aprendido.

Em sala de aula podemos encontrar reforços positivos e argumentos para que o aluno compreenda o que é ensinado. Dentre as estratégias que podemos utilizar em sala de aula, começar pelo conteúdo mais fácil e ir aumentando o grau de dificuldade pode ser identificada como um reforço, pois respeita o tempo do aluno.

Skinner (1974) em sua pesquisa apresenta o que denomina instrução programada, um material planejado cuidadosamente para atender cada aluno na sua individualidade, dando inicialmente desafios possíveis, proporcionando o acerto do aluno, para que os desafios seguintes, com um grau maior de dificuldade, sejam realizados pelos alunos sem muitos problemas. Para Skinner, essa sequenciação, chamada de instrução programada, promove aprendizagem. Monica (1977) entende essa instrução programada como um método pedagógico inovador que incide positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Quando se tratava do processo de aprendizagem, Skinner defendia que a aprendizagem só poderia ser mensurada por vias do comportamento que se manifesta a partir do estímulo dado, discordando das várias teorias da aprendizagem, conforme apresenta Lefrançois (2016, p. 80) ao citar que para Skinner “as teorias, embora possam ser agradáveis para seus criadores, têm pouco valor prático”. Para Skinner, o ensino “é o arranjo das contingências de reforçamento sob as quais os alunos aprendem” (Skinner, 1974, p. 64, apud Codo et al., 2018, p. 34), ou seja, como apresentado anteriormente a aprendizagem se dá pela manipulação do comportamento que se espera do aluno.

Em síntese, Skinner acredita que a aprendizagem só pode ser verificada por meio dos comportamentos dos alunos. Se houver mudança de comportamento, há aprendizagem. Em sua teoria descarta o estudo das mudanças neurobiológicas, que discutiremos mais a frente, para elucidar o processo de aprendizagem. Para Skinner, o professor precisa aprender a ter controle no comportamento humano e assim terá a chance de ver a aprendizagem, pois a partir do comportamento a aprendizagem é visível e assim o professor poderá modular o comportamento (Matheus, 2010, p. 32).

MENTALIDADES MATEMÁTICAS E SKINNER SE RELACIONAM?

Esta indagação que nos traz uma perturbação em nossas práticas. Na estratégia de Mentalidades Matemáticas, desenvolve-se um trabalho no qual o aluno se reconhece como um matemático, sem limites de aprendizagem na sua prática, pensando de maneira abstrata e colaborando para resolução de problemas.

Para que o aluno se liberte de suas barreiras mentais Boaler (2020, p. 124) cita a importância da colaboração entre os alunos como um incentivo do professor “... uso uma série de estratégias para incentivar uma boa comunicação, que pode ser usada em empresas ou salas de aula por professores e aprendizes”. Trazendo como um aspecto positivo de interação que costuma depender de alguns passos: abrir mentes, abrir o conteúdo e acolher a incerteza.

Com essa presença positiva e repetitiva do professor de que o aluno pode se desafiar e é capaz de fazer matemática, temos uma abordagem de Skinner? São questionamentos que podem ser ampliados com a prática e observação desta aplicação.

Nesse ponto as pessoas precisam aprender a apreciar e pensar positivamente uns sobre os outros com a mediação do professor, valorizando a diferença e diversidade. Ao trazer a figura do professor como sujeito que faz a mediação e o incentivo para que o aluno desenvolva mentalidades matemáticas, estaria o professor estimulando o aluno a ter uma ação reflexiva? Poderíamos utilizar os estímulos positivos citados por Skinner como abordagem? Acreditamos que esses questionamentos poderão ser respondidos após uma pesquisa mais aprofundada.

Ressalto que assim como Skinner as Mentalidades Matemáticas aborda a preparação de um plano sequencia onde todos os alunos podem aprender da mesma maneira, porém cada um em seu grau de dificuldade, pois são atividade de piso baixo e teto alto, ou seja, que podem atender uma simples conexão de soma ou uma progressão aritmética, dependendo da análise do estudante e seu nível de aprendizagem.

A conexão da aprendizagem matemática aos desafios, poderia ser proposta como um jogo de vídeo game, no qual o aluno se desafia? Seria essa a comparação com a vida cotidiana e um modo de aprendizagem a ser explorado junto com as mentalidades matemáticas? Tal ferramenta usada com adaptações poderá favorecer a aprendizagem de nossos estudantes e ampliar a aprendizagem em matemática? Vemos hoje muitas aplicações no Ensino Fundamental Anos Iniciais das mentalidades matemáticas, com o uso de jogos, brincadeiras e explorações matemáticas, porém sua aplicação no Ensino Fundamental Anos Finais ainda não aparece de forma efetiva, apenas alguns professores da rede tiveram acesso a estudo citado, além de poucas publicações relacionadas, são poucos conteúdos dos Anos Finais e Ensino Médio que temos resultados analisados. Existe uma necessidade de ampliação de atividades para esses segmentos, de modo que tragam novas perspectivas de análise e aplicação, verificando se essas possibilidades expostas aqui são aplicáveis e benéficas para o ensino e aprendizagem matemática, seja na nossa rede municipal ou na federação como um todo.

A INFLUÊNCIA DA NEUROCIÊNCIA

O estudo da neurociência na educação está relacionado à compreensão do processo de aprendizagem na perspectiva do processamento biológico. Quando se discute a aprendizagem é preciso ter claro que todo o sistema nervoso central é responsável pelo processamento que leva a ela. Aprender é uma capacidade inerente aos seres vivos. Fatores neurobiológicos descrevem o processo de aprendizagem, tais como a atenção, percepção e memória (Cosenza & Guerra, 2011). Entender como a aprendizagem é processada pelo sistema nervoso é necessário (Santos et al., 2019), pois a partir dessa compreensão podemos, enquanto docentes, planejar atividades com nossos estudantes, levando em consideração os estímulos que podem proporcionar uma aquisição significativa da aprendizagem, tornando-a permanente. Skinner (1987b, p.784, apud Zilio, 2010, p. 56), Cosenza e Guerra (2011) e outros defendem que com a formação de novas conexões nervosas, ou seja, quando os neurônios se conectam com

novos neurônios, reorganizando a estrutura neural por intermédio de estímulos recebidos, é possível constatar a aprendizagem que, de alguma maneira, denota novos comportamentos não programados pela natureza. É necessário entender que o cérebro está em permanente plasticidade, que é a capacidade de fazer ou desfazer ligações entre os neurônios.

A complexidade humana para lidar com a aprendizagem vem sendo discutida por vários filósofos da educação e é correto afirmar que todos os seres humanos podem aprender e, como já discutido, o cérebro inteiro processará a aprendizagem. Para Relvas (2015):

[...] uma área cortical, determinada por um estímulo, provoca alterações também em outras áreas, pois o cérebro não funciona como regiões isoladas. Isto ocorre em virtude da existência de um grande número de vias de associações, precisamente organizadas, atuando nas duas direções. (Relvas, 2015, p. 35)

A partir do exposto, é correto afirmar que a neurociência não é uma metodologia de ensino, mas sim uma ferramenta que contribui com a ação do professor em sala de aula. Compreender como o cérebro se comporta com a aprendizagem é fundamental para o professor, pois, apropriado desse conhecimento, ele terá a possibilidade de pensar estratégias de ensino que favoreçam o processo efetivo da aprendizagem dos alunos. Se desde a sua formação inicial o professor fosse exposto aos conhecimentos da neurociência, ele teria condições desde sempre de repensar suas práticas em sala de aula e, de alguma maneira, levar em consideração que todos aprendem, mas que cada aluno vai lidar com a aprendizagem de uma forma distinta. Isso quer dizer que nenhum cérebro é igual ao outro, mas é preciso entender quais estímulos são mais eficazes para cada tipo de aluno.

A necessidade de um planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula de modo que seja possível desenvolver diversos estímulos, seja com pequenos ou grandes desafios, se faz necessário para maior atendimento as salas heterogêneas e resultando em aplicações reais de ensino aprendizagem de matemática e maior plasticidade em cada aluno que participa do mesmo processo independente de seu desenvolvimento individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas discussões levantamos a hipótese de que a aplicação da estratégia de Mentalidades Matemáticas, utiliza-se de fragmentos de diversas teorias conhecidas, e mesmo uma teoria muito questionada e até oposta a muitas teorias prevaletentes na educação, como o Behaviorismo Radical de Skinner. No entanto, destacamos que ela pode ter aspectos positivos a serem utilizados em favor da aprendizagem, mesmo que não seja aplicada com o seu rigor, mas sim como uma parte de uma estratégia do professor em seu planejamento.

Rappaport, Fiori e Davis (1981) citam que um estímulo não pode bombardear um organismo e ele reagir de maneira automática, pois o ser humano é vivo e ativo, que interpreta e avalia, sendo capaz de regular seu próprio comportamento. Dessa maneira, exploramos um contraponto da teoria de Skinner em relação à aprendizagem cognitiva.

“Para que a informação seja processada, alguns pré-requisitos são necessários: 1) o estímulo precisa ser discriminável, porque, de outra forma, passará despercebido; 2) a pessoa tem que estar atenta para poder notar este estímulo [...]” (Rappaport, Fiori & Davis, 1981, p. 87)

A definição de que o ser humano é vivo e ativo corrobora com as práticas de Boaler (2020) no uso de estratégias de Mentalidades Matemáticas, ao analisar as características físicas e cognitivas. Amplia as estratégias que contemplam o uso de símbolos e os modelos imaginários e influenciam os estímulos.

Os estímulos impactam sobre a conduta humana, sendo os indivíduos capazes de monitorar seu comportamento, que ocasionam alterações no meio externo, segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981). Nesse contexto, resgatamos alguns pontos: o sujeito reage ao estímulo citado no Behaviorismo de

Skinner; os estímulos positivos impactam na aprendizagem desde que seja significativo cognitivamente para o aluno como na abordagem de Mentalidades Matemáticas.

Por meio, desse estudo verificamos uma maior necessidade de aplicações das Mentalidades Matemáticas com implicações do Behaviorismo adaptadas as realidades de sala de aula de modo que o docente seja um grande incentivador do aluno ao desafio na aula de matemática, seja com uso de jogos, situações cotidianas ou outras ferramentas a serem descobertas, pois é com a ampliação da aplicação de mentalidades matemáticas nos Anos Finais e Ensino Médio que teremos uma melhora ou não na aprendizagem e no ensino de Matemática.

Este artigo teve como finalidade apresentar uma pequena introdução ao Behaviorismo e o conectar a uma estratégia de ensino – Mentalidades Matemáticas. Em nossos estudos iniciais levantamos hipóteses que podem ser exploradas e validadas ou não em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- BOALER, J. **Mentes sem barreiras**: as chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2020.
- CÔDO, S. M. B.; BARCELLOS, B. F.; RODRIGUES, C. F.; SONDERMANN, D. V. C.; NOBRE, I. A. M.; CAMPOS, M. A. R. Contribuições da teoria de Skinner no processo educativo. In: **Anais do Congresso regional de Formação e Educação a distância**. Vitória, Espírito Santo, 2018.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem**: o que o professor disse. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- MATHEUS, N. M. **Uma análise da Política Nacional de Educação segundo as propostas de Skinner**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Paulo: PUC-SP, 2010.
- MONICA, G. D. Instrução Programada. **Revista de Administração de Empresas**, v. 17, n. 3, p. 53-63, 1977.
- RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento**: teorias do desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981.
- RELVAS, M. P. **Neurociências e transtorno de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- SANTOS, M. N.; MORAES, A. R.; SANTOS, A.; PEREIRA, L. H. F. Educação Matemática Inclusiva à Luz da Neurociência. **Educação Matemática em Revista**, v. 24, n. 64, p. 136-147, 2019.
- ZILIO, D. **A natureza comportamental da mente**: behaviorismo radical e a filosofia da mente. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CONTRIBUTIONS OF MUSIC AS A PEDAGOGICAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



RENATA BOSAK

Graduação em Pedagogia pela Faculdade casa Branca (2021); Professora de Educação Infantil na EMEI Carlos Eduardo de Camargo Aranha e EMEI Princesa Isabel.

RESUMO

A música ocupa um lugar significativo na infância e pode assumir, no contexto escolar, uma função que ultrapassa o entretenimento ou a simples reprodução de canções. Quando incorporada ao planejamento pedagógico de maneira intencional, amplia as possibilidades de expressão, interação, participação e aprendizagem das crianças. Partindo dessa compreensão, este estudo analisa as contribuições da música para o desenvolvimento infantil e discute sua utilização como prática pedagógica na Educação Infantil. A investigação também busca compreender de que maneira os professores podem integrar experiências musicais às atividades cotidianas, considerando as características, os interesses e as necessidades das crianças em diferentes faixas etárias. A relevância do tema está relacionada à necessidade de superar práticas em que a música aparece apenas como recurso para preencher a rotina, marcar momentos do dia ou promover a memorização mecânica de conteúdo. No trabalho pedagógico, as experiências musicais podem favorecer a atenção, a socialização, a expressão corporal, a criatividade e a construção de conhecimentos, especialmente quando articuladas às vivências e às formas próprias de participação infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, desenvolvida por meio da análise de estudos relacionados à música, à Educação Infantil e às práticas pedagógicas. As discussões realizadas permitem compreender que a música pode constituir uma linguagem relevante no processo educativo, desde que sua presença na escola esteja associada a objetivos pedagógicos claros e a experiências que reconheçam a criança como participante ativa de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Prática Pedagógica; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Music occupies a significant place in childhood and can assume, in the school context, a function that goes beyond entertainment or the simple reproduction of songs. When incorporated into pedagogical planning in an intentional way, it expands children's possibilities for expression, interaction, participation and learning. Based on this understanding, this study analyzes the contributions of music to child development and discusses its use as a pedagogical practice in Early Childhood Education. The investigation also seeks to understand how teachers can integrate musical experiences into everyday activities, considering the characteristics, interests and needs of children in different age groups. The relevance of the topic is related to the need to overcome practices in which music appears only as a resource to fill the routine, mark moments of the day or promote mechanical memorization of content. In pedagogical work, musical experiences can promote attention, socialization, body expression, creativity and the construction of knowledge, especially when linked to children's experiences and forms of participation. The research is characterized as bibliographic and documentary, developed through the analysis of studies related to music, Early Childhood Education and pedagogical practices. The discussions held allow us to understand that music can constitute a relevant language in the educational process, as long as its presence at school is associated with clear pedagogical objectives and experiences that recognize the child as an active participant in their learning.

Keywords: Music; Early Childhood Education; Pedagogical Practice; Child Development.

INTRODUÇÃO

A música acompanha a humanidade em diferentes tempos, espaços e culturas. Presente em celebrações, manifestações religiosas, rituais, momentos de lazer e formas diversas de expressão artística, ela também participa dos processos pelos quais os sujeitos constroem significados, comunicam sentimentos e interpretam a realidade. Ao longo da história, sua presença esteve associada não apenas ao entretenimento, mas também à transmissão de conhecimentos, valores e tradições entre diferentes gerações (ROSA, 2020).

No contexto brasileiro, as manifestações musicais refletem a diversidade histórica e cultural do país. Diferentes grupos sociais contribuíram para a construção de repertórios, ritmos e formas de expressão que permanecem presentes na vida cotidiana. Quando essa diversidade chega ao ambiente educacional, a música pode ampliar as experiências das crianças e favorecer o contato com diferentes modos de compreender e representar o mundo (JEANDOT, 2020).

Na Educação Infantil, essa discussão assume especial relevância e a criança aprende por meio das interações, das brincadeiras, da exploração do corpo, dos sons, dos movimentos e das diferentes linguagens. A música, quando integrada a essas experiências, pode contribuir para a expressão, a socialização, a percepção, a criatividade e a construção de conhecimentos. O potencial pedagógico, entretanto, não decorre simplesmente de sua presença na rotina escolar (SILVA, 2021).

Em muitas práticas escolares, a música está presente diariamente, mas aparece restrita à organização da rotina, à memorização de conteúdos, aos momentos de recreação ou às apresentações comemorativas. As canções utilizadas para guardar materiais, organizar filas, indicar a hora do lanche ou preparar festividades fazem parte do cotidiano de muitas instituições. Embora essas práticas possam cumprir determinadas funções, elas não esgotam as possibilidades educativas da linguagem musical (ANDRADE, 2018).

A questão central compreende reconhecer a presença da música na Educação Infantil, bem como compreender como ela é utilizada e com quais finalidades pedagógicas, de modo que sua presença, isoladamente, não garanta experiências significativas de aprendizagem. Para que a música amplie as possibilidades de desenvolvimento infantil, o trabalho pedagógico precisa favorecer a escuta, a criação, a experimentação, o movimento, a expressão e a participação das crianças.

A partir dessa problemática, este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da música para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, considerando sua utilização como prática pedagógica. Como objetivos específicos, busca-se compreender os possíveis benefícios das experiências musicais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; analisar as formas de integração da música às práticas pedagógicas; e discutir sua contribuição para a expressão, a socialização e a participação das crianças no cotidiano escolar.

A relevância do estudo está relacionada à necessidade de ampliar a compreensão sobre o lugar ocupado pela música na Educação Infantil. Além de caracterizar-se como um recurso utilizado para tornar as atividades agradáveis ou facilitar a repetição de determinados conteúdos, a linguagem musical pode constituir uma experiência educativa capaz de mobilizar diferentes formas de expressão e aprendizagem. Essa perspectiva exige que as propostas considerem as características das crianças, seus conhecimentos prévios, suas referências culturais e suas possibilidades de participação.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, desenvolvida a partir da análise de estudos relacionados à música, à Educação Infantil e às práticas pedagógicas. O diálogo com diferentes autores permite discutir tanto a trajetória histórica da música na educação quanto suas possibilidades no trabalho com crianças pequenas.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A presença da música na história antecede sua inserção nos sistemas formais de ensino. Em diferentes sociedades, as práticas musicais estiveram relacionadas a celebrações, rituais, manifestações religiosas, acontecimentos coletivos e formas de expressão cultural. Essa permanência ao longo do tempo evidencia que a música não constitui apenas uma atividade artística isolada, mas uma linguagem vinculada às experiências sociais e às formas pelas quais diferentes grupos expressam valores, crenças e modos de vida (ELMERICH, 2022).

Na Antiguidade, especialmente entre os gregos, a música já ocupava espaço nas reflexões sobre a formação humana. As relações entre sons, proporções e harmonia despertaram o interesse de estudiosos, entre eles Pitágoras, cujas investigações contribuíram para aproximar a música de conhecimentos matemáticos. Essa relação demonstra que, historicamente, o fenômeno musical foi compreendido para além da dimensão estética, estabelecendo diálogos com diferentes campos do conhecimento (ALMEIDA, 2020).

Com o desenvolvimento das sociedades, a música assumiu diferentes funções e passou a integrar práticas religiosas, culturais e comunitárias, como em cânticos, melodias e instrumentos tornaram-se

meios de expressão coletiva e de transmissão de tradições. Ao atravessar diferentes períodos históricos, a linguagem musical adquiriu características próprias de cada sociedade, ao mesmo tempo que preservou sua capacidade de comunicar experiências e produzir significados (BELLOCHIO, 2021).

A definição de música, portanto, compreende o envolvimento de elementos como ritmo, melodia, timbre, intensidade e silêncio, organizados de maneiras distintas conforme o contexto cultural. As formas de cantar, tocar, construir instrumentos e atribuir significado aos sons variam entre povos e períodos históricos. Por essa razão, embora a música esteja presente em diferentes sociedades, suas manifestações não são homogêneas e precisam ser compreendidas a partir das culturas que as produzem (ELMERICH, 2022).

Essa dimensão cultural ajuda a compreender a aproximação entre música e educação e, por meio das experiências musicais, crianças e adultos podem entrar em contato com repertórios, histórias, costumes e formas diversas de expressão. No entanto, essa relação não deve levar à compreensão da música apenas como instrumento auxiliar para o ensino de outros conteúdos. A própria experiência musical possui valor formativo, pois envolve escuta, criação, percepção, expressão e participação (PENA, 2018).

No Brasil, a trajetória da música na educação está relacionada à própria formação histórica e cultural do país. O período colonial foi marcado pela atuação dos jesuítas, que utilizaram cantos e práticas musicais em suas ações educativas e religiosas. As contribuições indígenas, africanas e europeias participaram da constituição de uma realidade cultural diversa, marcada pelo encontro, pela resistência e pela transformação de diferentes tradições (FRANÇA, 2020).

Essa diversidade constitui um aspecto relevante para a educação. O trabalho com música no ambiente escolar pode favorecer o contato das crianças com diferentes manifestações culturais, desde que não se limite à apresentação superficial de repertórios ou à reprodução de canções descontextualizadas. As escolhas pedagógicas precisam considerar a pluralidade de experiências musicais presentes na sociedade e aquelas que fazem parte do cotidiano das próprias crianças (ELMERICH, 2022).

Na Educação Infantil, essa perspectiva ganha importância porque as crianças estabelecem relações com os sons antes mesmo de ingressarem na escola, em cantigas, brincadeiras, músicas ouvidas no ambiente familiar, manifestações culturais da comunidade e diferentes produções midiáticas compõem suas experiências. A instituição educativa, portanto, não inaugura o contato da criança com a música, mas seu papel consiste em ampliar e diversificar essas experiências, criando oportunidades para a escuta, a exploração, a criação e o conhecimento de outras manifestações musicais (SILVA, 2021).

Essa compreensão também exige cautela diante da ideia de que a música, por si mesma, produz determinados resultados no desenvolvimento infantil. Embora as experiências musicais possam contribuir para diferentes dimensões da formação da criança, seus efeitos dependem das condições em que são propostas, da mediação pedagógica e das oportunidades efetivas de participação. A simples exposição a canções não corresponde, necessariamente, a uma experiência educativa significativa (CHAVES; HAMMERER, 2021).

No ambiente escolar, o potencial formativo da música se amplia quando a criança deixa de ocupar apenas o lugar de ouvinte ou repetidora. A exploração de sons, a criação de ritmos, o movimento corporal, o contato com diferentes repertórios e a produção coletiva permitem que a experiência musical seja vivenciada de maneira mais ativa. Nesse contexto, a música pode contribuir para a construção da identidade, para a expressão de sentimentos e para a ampliação das possibilidades de comunicação e interação (ELMERICH, 2022).

O percurso histórico da música e sua relação com a educação mostram, portanto, que sua presença na formação humana se trata de um desafio contemporâneo está em compreender de que maneira essa linguagem pode integrar o cotidiano educativo sem ser reduzida a uma atividade acessória. Na Educação Infantil, essa discussão torna-se especialmente necessária, pois é nessa etapa que as experiências com diferentes linguagens assumem papel relevante na forma como a criança explora, interpreta e participa do mundo (LOUREIRO, 2018).

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é marcada pela descoberta, pela experimentação e pela construção de significados a partir das interações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente. Na Educação Infantil, essas experiências acontecem por meio de diferentes linguagens, entre elas a oralidade, o movimento, o desenho, a brincadeira e a música. Por essa razão, as práticas musicais podem integrar o cotidiano educativo como oportunidades de expressão, criação e participação, e não apenas como momentos destinados ao entretenimento (BELLOCHIO, 2021).

A presença da música nessa etapa da educação pode favorecer experiências que envolvem escuta, percepção, memória, movimento, imaginação e interação social. Quando canta, acompanha um ritmo, explora um objeto sonoro ou cria diferentes formas de produzir sons, a criança mobiliza o corpo, a atenção e suas próprias referências culturais. O valor educativo dessas experiências, entretanto, depende da maneira como são organizadas e das possibilidades de participação oferecidas às crianças (ALMEIDA, 2020).

Durante muito tempo, a Educação Infantil esteve associada predominantemente a uma perspectiva assistencialista, voltada aos cuidados básicos e à proteção das crianças enquanto seus familiares trabalhavam. As transformações ocorridas na concepção de infância e de educação contribuíram para que essa etapa passasse a ser reconhecida também como espaço de desenvolvimento, aprendizagem e ampliação das experiências infantis. Nesse processo, as diferentes linguagens ganharam maior relevância nas práticas pedagógicas, incluindo a linguagem musical (FRANÇA, 2020).

Essa mudança de perspectiva permite compreender que a música não precisa ocupar um lugar secundário no cotidiano escolar e seu trabalho pode envolver experiências de escuta, canto, criação, exploração sonora, movimento e contato com diferentes repertórios. A criança não apenas recebe a

música apresentada pelo adulto: ela interpreta, reage, modifica, inventa e atribui significados ao que ouve e produz (ELMERICH, 2022).

Um dos principais desafios, contudo, está na diferença entre usar música e proporcionar uma experiência musical. A reprodução de uma canção para preencher o tempo ou controlar determinado comportamento não possui, necessariamente, a mesma finalidade de uma proposta em que as crianças investigam sons, percebem ritmos, criam movimentos ou fazem escolhas. A música pode estar presente todos os dias na rotina e, ainda assim, permanecer limitada a uma função mecânica (ROSA, 2020).

Na Educação Infantil, as experiências musicais podem começar pela exploração do próprio ambiente. Os sons produzidos pelo corpo, pela voz, pelos objetos e pelos espaços constituem possibilidades de investigação, como em palmas, passos, diferentes entonações, pausas e variações de intensidade que permitem à criança perceber que o universo sonoro não se restringe às músicas prontas ou aos instrumentos convencionais (ANTUNES, 2020).

A exploração sonora também pode favorecer experiências relacionadas às dimensões sensório-motoras e simbólicas. Ao experimentar sons e movimentos, a criança observa diferenças, estabelece relações, cria sequências e encontra maneiras próprias de se expressar. A organização de ritmos e de pequenas produções coletivas também envolve combinados e formas de participação, ampliando as possibilidades de interação entre as crianças (SILVA, 2021).

Nesse contexto, o movimento corporal ocupa um lugar importante, pois a criança pode responder à música com gestos, deslocamentos e expressões que revelam sua maneira de perceber aquilo que escuta. Essas respostas não precisam estar condicionadas à reprodução de coreografias prontas. Quando existe espaço para a criação, o corpo torna-se uma forma de expressão e interpretação da experiência musical (ANDRADE, 2018).

A relação entre música e movimento também amplia as possibilidades de percepção do ritmo, do espaço e das diferentes formas de organização sonora. As atividades que envolvem palmas, passos, gestos e deslocamentos podem favorecer a participação das crianças, desde que não sejam transformadas apenas em exercícios de repetição. A proposta pedagógica ganha maior significado quando permite experimentar, comparar, escolher e criar (CHAVES; HAMMERER, 2021).

Os instrumentos musicais constituem outra possibilidade de exploração. O contato com diferentes formas de produção sonora pode despertar curiosidade e ampliar o repertório das crianças. Instrumentos convencionais e objetos do cotidiano podem ser utilizados para investigar timbres, intensidades e ritmos. A construção de instrumentos com materiais diversos também pode integrar essas experiências, desde que o foco não permaneça apenas na confecção do objeto, mas avance para a investigação dos sons que ele é capaz de produzir (BELLOCHIO, 2021).

Essa observação é importante porque uma atividade aparentemente criativa pode continuar sendo pouco significativa quando todas as crianças apenas seguem um modelo pronto. A participação infantil não se resume à execução de etapas previamente determinadas pelo adulto. As possibilidades de escolha, experimentação e descoberta tornam a experiência mais coerente com as características da Educação Infantil (ANDRADE, 2018).

O repertório musical apresentado às crianças também merece atenção. O professor pode ampliar o contato da turma com diferentes gêneros, ritmos e manifestações culturais, sem desconsiderar as referências musicais que as crianças já possuem. A ampliação do repertório não significa substituir a cultura trazida pelas famílias por uma seleção considerada superior, mas criar oportunidades de contato com outras formas de expressão musical e promover experiências de escuta mais diversificadas (ROSA, 2020).

Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico precisa evitar a redução da música a um recurso utilizado exclusivamente para ensinar conteúdos de outras áreas. Uma canção pode contribuir para determinadas aprendizagens, mas a música possui elementos e possibilidades próprias que também precisam ser explorados em ritmo, silêncio, intensidade, timbre, criação e escuta, constituindo experiências educativas que não dependem necessariamente de sua utilização como suporte para memorizar letras, números ou regras (PENA, 2018).

A música também não deve permanecer restrita às apresentações em datas comemorativas. Quando o trabalho musical é organizado principalmente para ensaios e espetáculos, existe o risco de que a preocupação com o resultado se sobreponha ao processo vivido pelas crianças. Na Educação Infantil, a experiência de explorar, criar e participar pode ser mais relevante do que a reprodução de uma apresentação previamente definida pelos adultos (ELMERICH, 2022).

A atuação docente, portanto, exerce papel decisivo na organização dessas experiências. A mediação do professor envolve observar as respostas das crianças, reconhecer seus interesses, ampliar repertórios e propor situações que despertem curiosidade. Isso não significa controlar todas as ações ou determinar uma única maneira de participar, mas criar condições para que diferentes formas de expressão sejam acolhidas (ALMEIDA, 2020).

A música, quando compreendida como linguagem, amplia as possibilidades de participação da criança no cotidiano educativo, de modo que seu potencial não está em produzir automaticamente determinados resultados, mas em oferecer experiências nas quais a criança possa ouvir, experimentar, movimentar-se, criar e compartilhar. Essa compreensão desloca o foco da simples presença da música para a qualidade das experiências proporcionadas (FRANÇA, 2020).

A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presença da música na Educação Infantil adquire maior significado quando está vinculada a propostas planejadas, mas abertas à participação e às descobertas das crianças. A intencionalidade pedagógica não significa transformar toda experiência musical em uma atividade rígida, com respostas previamente determinadas. Ao contrário, o planejamento pode criar condições para que a criança explore sons, formule hipóteses, faça escolhas e compartilhe suas descobertas com o grupo (JEANDOT, 2020).

Entre as possibilidades de trabalho está o contato com diferentes instrumentos musicais. Instrumentos de corda, sopro e percussão apresentam formas distintas de produção sonora e podem ampliar o repertório das crianças. No entanto, uma abordagem pedagógica não precisa se limitar à

apresentação de nomes e classificações. A observação das diferenças entre os sons, dos materiais utilizados e das maneiras de tocar pode tornar a experiência mais investigativa e significativa (FRANÇA, 2020).

Os instrumentos presentes na cultura e na comunidade das crianças também podem integrar essas propostas. Essa aproximação contribui para reconhecer os repertórios culturais trazidos para o ambiente escolar e, ao mesmo tempo, abre espaço para o contato com manifestações ainda desconhecidas. O trabalho pedagógico, portanto, pode partir do que é familiar sem permanecer restrito ao que a criança já conhece (PENA, 2018).

A construção de instrumentos com materiais do cotidiano constitui outra possibilidade de exploração. Tampinhas, recipientes, sementes, pedaços de madeira e outros materiais podem ser utilizados para investigar diferentes formas de produção sonora. O aspecto mais relevante, entretanto, não está apenas na confecção do objeto. A experiência ganha maior sentido quando as crianças podem comparar sons, testar materiais, perceber diferenças e decidir como utilizar suas produções (ANTUNES, 2020).

Uma atividade em que todas as crianças recebem os mesmos materiais e seguem exatamente o mesmo modelo pode resultar em um produto visualmente interessante, mas oferecer poucas oportunidades de investigação. Quando existem perguntas, escolhas e possibilidades de experimentação, a construção deixa de ser apenas manual e passa a constituir uma experiência de descoberta (JEANDOT, 2020).

O corpo também constitui uma importante fonte de experiências sonoras. Palmas, passos, estalos e diferentes usos da voz permitem explorar ritmos, intensidades e sequências sem depender de instrumentos convencionais. As crianças podem reproduzir padrões, criar combinações e organizar produções coletivas. Nessas situações, atenção e participação são mobilizadas dentro de uma experiência que envolve escuta e interação (ANDRADE, 2018).

As propostas de exploração sonora podem incluir, ainda, os diferentes espaços da escola e os sons presentes no cotidiano. A identificação da origem de um som, a comparação entre sons próximos e distantes ou a observação das mudanças provocadas por diferentes materiais amplia a percepção auditiva. Além de acertar uma resposta, a criança pode ser incentivada a explicar o que percebeu e a compartilhar suas hipóteses com o grupo (LOUREIRO, 2018).

As canções também ocupam um lugar importante no cotidiano da Educação Infantil. Cantar em grupo pode favorecer a interação, o movimento e a participação coletiva. Entretanto, o trabalho pedagógico não precisa se limitar à repetição de letras e gestos definidos pelo adulto. As crianças podem conversar sobre o que ouviram, modificar trechos, criar movimentos, experimentar diferentes formas de cantar e estabelecer relações com suas próprias experiências (ROSA, 2020).

Nesse contexto, uma mesma canção pode produzir diferentes possibilidades de exploração. A turma pode observar mudanças de ritmo, intensidade e entonação, identificar sons, criar acompanhamentos ou propor novas formas de interpretação. A experiência musical torna-se, assim, um espaço de participação, e não apenas de reprodução (ELMERICH, 2022).

A música também pode estabelecer relações com diferentes experiências de aprendizagem. Ritmos, rimas e jogos sonoros podem aproximar as crianças da linguagem oral e favorecer a percepção dos sons das palavras. No entanto, essa aproximação precisa ser tratada com cuidado para que a música não seja reduzida a uma técnica de memorização ou a um recurso destinado exclusivamente à preparação para a alfabetização (PENA, 2018).

Na Educação Infantil, o contato com a linguagem escrita ocorre em situações significativas e articuladas às experiências das crianças. As canções podem integrar esse processo por meio da exploração de palavras, rimas, repetições e registros produzidos pela turma. Desenhos inspirados em experiências musicais, criação coletiva de versos e representação de sons são algumas possibilidades que aproximam diferentes linguagens sem antecipar, de forma mecânica, práticas próprias das etapas posteriores da escolarização (SILVA, 2021).

A criação coletiva de canções também pode favorecer a expressão das ideias das crianças. Temas relacionados ao cotidiano, às brincadeiras, à comunidade ou às questões que surgem no grupo podem servir como ponto de partida para produções musicais. Nessa proposta, o professor atua como mediador, ajudando a organizar as contribuições sem substituir a autoria infantil (JEANDOT, 2020).

As relações com outros campos de experiência também podem surgir de maneira contextualizada. Uma música relacionada aos animais, por exemplo, pode despertar perguntas sobre diferentes espécies; uma manifestação musical de determinada região pode ampliar o contato com aspectos culturais; a exploração de ritmos pode envolver movimentos e diferentes formas de ocupação do espaço. O ponto central está na construção de relações que façam sentido para a experiência vivida pelas crianças, e não na utilização artificial de uma canção para introduzir qualquer conteúdo (ANTUNES, 2020).

A qualidade do trabalho com música está diretamente relacionada às escolhas realizadas no planejamento e à mediação desenvolvida durante as experiências. O professor observa, escuta, propõe desafios e reorganiza as atividades conforme as respostas das crianças. Essa atuação exige sensibilidade para reconhecer que nem todas participarão da mesma maneira ou demonstrarão interesse pelos mesmos repertórios e propostas (CHAVES; HAMMERER, 2021).

A formação musical especializada pode ampliar as possibilidades de atuação docente, mas sua ausência não significa que o professor da Educação Infantil deva excluir as experiências musicais de sua prática. O trabalho pode começar pela escuta, pela exploração de sons, pelo repertório cultural e pela criação conjunta. Ao mesmo tempo, reconhecer os próprios limites é importante para buscar conhecimentos que qualifiquem o planejamento e evitem práticas baseadas apenas na repetição de atividades conhecidas (ELMERICH, 2022).

Uma objeção frequente ao trabalho com música é justamente a insegurança de professores que afirmam não saber cantar ou tocar instrumentos. Essa preocupação é compreensível, mas parte de uma visão restrita da experiência musical. A prática pedagógica com música não exige que todo professor seja músico. Exige, porém, planejamento, disponibilidade para explorar a linguagem musical e disposição para ampliar seus conhecimentos (SILVA, 2021).

Outro desafio está na própria rotina escolar. O tempo reduzido, a disponibilidade de materiais e a necessidade de organizar grupos de crianças podem limitar determinadas propostas. Ainda assim, experiências musicais significativas não dependem necessariamente de instrumentos sofisticados ou de estruturas complexas. O corpo, a voz, os objetos cotidianos e os sons do ambiente já oferecem inúmeras possibilidades de investigação (BELLOCHIO, 2021).

Essa constatação não significa que qualquer improvisação seja suficiente. A simplicidade dos recursos não elimina a necessidade de intencionalidade pedagógica. A diferença está no modo como a proposta é conduzida, nas perguntas formuladas, no espaço concedido à participação infantil e na capacidade do professor de observar o que as crianças estão construindo durante a experiência (FRANÇA, 2020).

A avaliação dessas propostas também não deve se concentrar na execução perfeita de uma música, de um ritmo ou de uma apresentação. Na Educação Infantil, o acompanhamento pode considerar o envolvimento das crianças, as formas de exploração, as hipóteses formuladas, as interações estabelecidas e as mudanças percebidas ao longo das experiências. O processo assume, portanto, maior importância do que a busca por um produto padronizado (ROSA, 2020).

A música como prática pedagógica não se sustenta apenas pela quantidade de canções presentes no cotidiano escolar e sua contribuição está relacionada à qualidade das experiências oferecidas e à possibilidade de a criança participar como sujeito que escuta, cria, experimenta e atribui significados. Quando essa perspectiva orienta o planejamento, a música deixa de ocupar um lugar meramente decorativo e passa a integrar efetivamente o trabalho educativo (ELMERICH, 2022).

Nesse contexto, o principal desafio não consiste em encontrar uma atividade musical pronta para cada conteúdo, mas em construir propostas coerentes com as características da infância e com os objetivos da Educação Infantil. A prática pedagógica ganha consistência quando reconhece a música como linguagem e cria condições para que as crianças ampliem suas formas de expressão, interação e participação no mundo (BELLOCHIO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a música pode ocupar um lugar significativo na Educação Infantil quando sua presença está associada a experiências planejadas, diversificadas e abertas à participação das crianças. Além de acompanhar momentos da rotina, preencher o tempo ou servir de apoio à memorização de conteúdos, a linguagem musical pode ampliar as possibilidades de expressão, criação, interação e exploração do mundo.

As discussões apresentadas também evidenciaram que a presença frequente da música no cotidiano escolar não garante, por si só, uma prática pedagógica significativa. Uma canção pode ser repetida diariamente sem que a criança tenha oportunidades de explorar seus elementos, fazer escolhas ou produzir novas formas de expressão. Por essa razão, a contribuição da música para o

desenvolvimento infantil está relacionada às condições em que as experiências são propostas e à mediação realizada pelo professor.

Os objetivos estabelecidos para este estudo permitiram analisar diferentes possibilidades de integração da música às práticas da Educação Infantil. A exploração de sons, ritmos, movimentos, instrumentos, objetos cotidianos e diferentes repertórios pode favorecer experiências que envolvem escuta, percepção, imaginação, expressão corporal e interação social. Esses processos não ocorrem de maneira automática, mas podem ser ampliados quando as crianças encontram espaço para experimentar, criar, compartilhar e atribuir significados às próprias vivências.

A análise também demonstrou que o trabalho com música não precisa estar condicionado ao domínio de um instrumento musical pelo professor. Embora a formação específica possa ampliar repertórios e possibilidades de intervenção, experiências significativas podem ser construídas a partir da voz, do corpo, dos objetos e dos sons presentes no ambiente. O aspecto central está na intencionalidade que orienta a proposta e na capacidade docente de observar as respostas das crianças, formular novos desafios e reorganizar o planejamento quando necessário.

Outro aspecto relevante refere-se ao lugar ocupado pela criança nesse processo. A participação infantil não se resume à repetição de letras, gestos ou coreografias previamente estabelecidos. Quando existem oportunidades de escolha, investigação e criação, a criança deixa de ser apenas executora de uma atividade organizada pelo adulto e passa a participar da construção da experiência. Essa mudança de perspectiva contribui para práticas mais coerentes com as características da infância e com uma educação que reconhece diferentes formas de expressão.

O estudo também permitiu identificar a necessidade de superar uma visão estritamente utilitária da música. Sua contribuição para a Educação Infantil não depende apenas de sua capacidade de auxiliar na aprendizagem de outros conhecimentos. A música possui valor como linguagem e experiência cultural. A escuta, a criação, o ritmo, o silêncio, o movimento e a exploração sonora constituem possibilidades formativas que merecem espaço próprio no cotidiano educativo.

Nesse contexto, a atuação do professor assume papel fundamental, pois o planejamento precisa considerar as características da turma, as referências culturais das crianças e as possibilidades concretas de participação. A avaliação das propostas, por sua vez, não deve se restringir à reprodução correta de uma canção ou à qualidade de uma apresentação final. O percurso vivido pelas crianças, suas descobertas, interações e formas de expressão oferecem elementos mais coerentes para o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Diante das reflexões realizadas, conclui-se que a música pode contribuir para a Educação Infantil quando deixa de ocupar um lugar meramente acessório e passa a integrar o planejamento como linguagem de expressão, conhecimento e participação. O desafio não está em aumentar a quantidade de músicas utilizadas na escola, mas em qualificar as experiências oferecidas às crianças.

Assim, uma prática pedagógica comprometida com as múltiplas linguagens da infância precisa criar oportunidades para que a criança não apenas ouça ou reproduza músicas, mas também investigue sons, experimente ritmos, crie movimentos, faça escolhas e compartilhe suas produções. É nessa

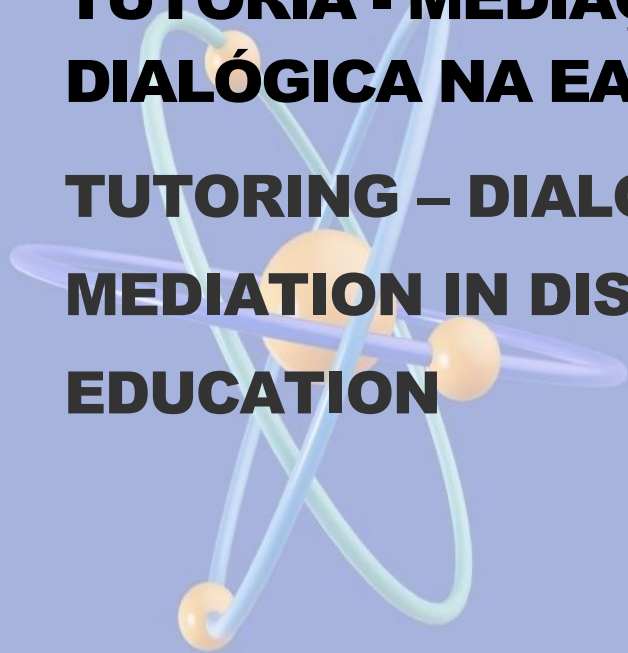
passagem da simples presença da música para a construção de experiências musicais intencionais que se encontra uma das principais contribuições dessa linguagem para a Educação Infantil.

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 25 jun. 2026.
- 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, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/101870208.pdf>. Acesso em 25 jun. 2026.
- ELMERICH, L. **História da música**. 21ª ed. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 2022.
- FRANÇA, E. N. **A música no Brasil**. 6ªed. 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**. 2º 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**. 14º ed. Rio de Janeiro: Libador, 2020.
- SILVA, P, **A Canção na Pré-Escola**. 6ª ed. São Paulo: Paulinas, 2021.

TUTORIA - MEDIAÇÃO DIALÓGICA NA EAD

TUTORING – DIALOGIC MEDIATION IN DISTANCE EDUCATION



RENATA BUZELLO

Trabalho de Final de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista *Lato Sensu* em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica sobre como deve ser o processo de mediação dos tutores com seus cursistas. O tutor na educação à distância é responsável por criar condições para que exista uma comunicação ativa entre seus alunos. Para que esta comunicação dialógica seja possível, se faz necessário que o *feedback* do professor-tutor ao cursista seja constante/diário e com muita interação para que este se sinta parte essencial do processo de ensino-aprendizagem dentro desta modalidade de ensino. Para o aluno da educação à distância esta troca é fundamental, pois não estão juntos para efetiva troca, como ocorre no caso dos professores do ensino presencial que têm o professor presente em sala de aula durante todo o tempo de seu estudo. O professor tutor precisa garantir uma comunicação dialógica e uma rotina de atendimento aos seus alunos, desta forma, todos os canais para esta interação ficarão abertos. Cabe ao tutor estar sempre presente nos ambientes de aprendizagem, para sanar as dúvidas de seus alunos, quer sejam elas afetivas, pedagógicas ou de comunicação.

Palavras-chave: Educação à distância; Tutor; Comunicação dialógica.

ABSTRACT

This paper presents a literature review regarding the mediation process between tutors and course participants. In distance education, the tutor is responsible for creating conditions that foster active communication among students. For this dialogic communication to occur, the tutor-instructor must provide constant—ideally daily—feedback and engage in frequent interaction, ensuring the student feels like an essential part of the teaching-learning process within this educational modality. This exchange is crucial for distance education students, as they lack the face-to-face interaction found in traditional

classroom settings, where the instructor is physically present throughout the study period. The tutor must ensure dialogic communication and establish a routine for student support, thereby keeping all interaction channels open. It is the tutor's role to remain consistently present in the learning environments to address student inquiries, whether they are affective, pedagogical, or communication-related in nature.

Keywords: Distance education; Tutor; Dialogic communication.

DA EAD AO TUTOR

A modalidade de ensino EaD (Educação a Distância) vem passando por rápida expansão desde o início do século XXI. Trazendo profundas reflexões sobre as mudanças organizacionais na educação decorrentes da utilização da tecnologia e suas possibilidades. Consideraremos, no contexto desse trabalho, especificamente, os "Sistemas de Tutorias no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)".

A Educação a Distância se concretiza como um processo de ensino próspero, necessitando de efetivo trabalho de uma equipe interdisciplinar preparada e com condições para atuação. Trazendo a necessidade de adoção de novos modelos pedagógicos na busca de novos modos de ensinar, aprender, assistir, mediar e tutoriar. O profissional atuante nesta modalidade, quando na figura do professor/tutor, precisa conhecer e saber usar as ferramentas tecnológicas que estejam à disposição como recursos didáticos. Isso exige um constante aperfeiçoamento (especializações pedagógicas/tecnológicas adequadas, perfil humanizado e atencioso) que deem conta das múltiplas atribuições, para que ocorra uma real e satisfatória formação de saberes e levando os alunos a conclusão dos cursos.

Cortelazzo nos faz refletir sobre e este novo modelo de educação à distância na qual,

o professor assume novos papéis para além do "dar aulas" Esses papéis se referem à autoria e à tutoria, isto é, os professores escrevem livros para suas disciplinas, vão a um estúdio para dar tele aulas síncronas, para interagir com alunos que se encontram em polos de apoio presenciais e na tutoria central e interagem, como tutor do conhecimento, com seus alunos espalhados por todo país via telefone 0800, bate-papo ou Rádio Web. Além disso, outros professores participam da tutoria central. Dando acompanhamento e apoio aos tutores dos polos de apoio presencial distantes. (CORTELAZZO, 2008, p. 316)

Esse discurso ressalta como é essencial considerar, valorizar e analisar as peculiaridades dos sistemas de tutorias a distância que possibilitam novas formas de aprender e de ensinar.

Souza, *et al* (2004) concebem que "a figura do tutor deve situar-se numa posição estratégica, já que seu desempenho central é atuar como mediador entre currículo, interesses e capacidades do jovem (...)".

Ao considerar a complexidade dos sistemas de tutorias à distância, Gelatti e Premaor (2009, p. 243) concluem que cabe ao tutor "(...) a atribuição de fomentar a aprendizagem para concretizar os objetivos propostos por meio da ativação dos processos cognitivos, sociais, afetivos, além de avaliar os processos realizados (...)".

Ainda, de acordo com Brunetta *et al* (2013, p. 83), o mediador, como tutor a distância "(...) ocupa uma posição na qual é necessário estar em constante diálogo com os alunos a fim de estimulá-los durante todas as etapas do curso (...)".

Diante das múltiplas demandas que constituem a postura e formação necessária para a atuação do tutor, como: mediação, interação com os cursistas no processo de construção de conhecimento, necessidade de uma tutoria humanizada distância física, uso de estratégias pedagógicas diferenciadas e a motivação para participação dialógica, procuraremos aprofundar a análise da atuação do tutor como elemento mediador na EAD destacando como a postura do tutor pode interferir diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Essas exigências colocam a atuação profissional do tutor a distância como um dos grandes desafios para as instituições de ensino que, adotaram essa modalidade, para transpor a elevada taxa de evasão, estimulando a permanência e conclusão dos alunos.

E para evidenciar ainda mais o papel deste profissional, Cortelazzo cita Calvani que afirma que o tutor:

É uma figura chave, são um pouco os mestres do futuro. Uma escolha estratégica que a sociedade devesse fazer na formação é aquela de construir competências de os tutores da rede. Grande parte da formação do futuro será delegada a eles. O tutor é uma figura muito

heterogênea, as competências de um tutor são muito difusas, não é um instrutor, é um facilitador, um coordenador, um moderador, um conselheiro. A formação de tutor é uma operação muito delicada, é muito importante, e, portanto uma função muito estratégica, porque são os tutores que fazem a qualidade de aprendizagem *online*. (CALVANI *apud* CORTELAZZO 2008, p.322)

Segundo Munhoz (2003, p. 05) “[...] os serviços de tutoria são providenciados para aproximar os alunos distantes da instituição sede e leva-los a não se sentirem subjugados pelo fantasma da solidão, considerado como um dos responsáveis pelos elevados índices de evasão nos cursos oferecidos nesta modalidade”.

Mediante o contexto inserido, é necessário conhecer o potencial do sujeito estudante quanto a sua motivação pessoal, sua familiaridade e acesso aos meios, bem como a capacidade de leitura e de interpretação das informações, síncronas e assíncronas, dos meios tecnológicos de informação e comunicação fazendo ressignificar a aprendizagem para o próprio uso.

Desta forma, a Educação a Distância, coloca-se na história da educação como um desafio pedagógico para educandos, professores/tutores, coordenadores, gestores e demais funcionários das instituições e apesar das dificuldades intrínsecas à metodologia de construção da modalidade é irrefutável o avanço educacional que ela pode proporcionar.

É necessário assinalar, ainda, que as tecnologias da informação e comunicação são muito dinâmicas e obrigam a uma atualização constante, tornando indispensável levar em conta o tempo disponível e a qualidade do acesso, pois isso afeta decisivamente o uso dos sistemas de Educação a Distância e seus Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Dentro do processo de tutoria pode-se notar a presença do profissional tutor mediando e incentivando os alunos, fazendo com que um interaja com o outro, favorecendo a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos. Segundo Emerenciano, Souza e Freitas (2005) “(...) essa interação só é possível pela formação do tutor, que condiciona o tutor a ser empático e criativo no ambiente virtual, trazendo grandes avanços ao longo do relacionamento entre ambos”.

Fundamentando a pesquisa preocupamo-nos com a memória desta natureza de aprendizagem (EAD) por meio de teóricos especialistas no assunto, como Nova e Alves, Aretio, Brunetta, Locatelli, Sawitzki, Cortelazzo, Machado e Machado dentre outros, os quais possibilitaram uma retrospectiva sobre o conceito de interatividade, motivação e aprendizagem que propiciou a contextualização de mudanças de práticas no decorrer dos tempos, e de que forma este profissional “tutor” vem cultivando seu espaço e mostrando sua importância nos cursos a distância. Utilizou-se, igualmente, um breve histórico da Educação a Distância e a legislação que a regulamenta no Brasil.

Considerando esse contexto, o presente trabalho tem como objetivo identificar como o profissional tutor pode mediar interativamente, de forma humanizada e reflexiva, sendo um facilitador da aprendizagem e destacando sua importância, sendo afetivo em ambientes virtuais em uma visão construtiva do conhecimento.

Cabe também destacar suas principais atribuições e qualidades que são primordiais para que este desenvolva um papel de tal importância na sociedade da informação e do conhecimento midiático que fortaleça os vínculos entre os cursistas, gerando uma participação integral e dialógica.

Assim, o presente trabalho compõe-se, além desta introdução, de três tópicos. O primeiro é dedicado ao percurso da minha pesquisa, intitulado “Trajetória de pesquisa” que explica como este foi desenvolvido com alguns embasamentos teóricos. O segundo tópico é dedicado a um histórico da educação à distância, intitulado “Breve histórico da EaD” fundamentado em autores que caracterizam esta modalidade de ensino como importante para a educação bem como caracterizam as funções do profissional tutor. O terceiro item contempla uma revisão bibliográfica intitulada “O diálogo e a participação dialógica” que evidencia a importância do profissional tutor sendo parte fundamental nos ambientes virtuais de aprendizagem como um dos atores principais que contribuirá para que os cursistas participem ativamente dos cursos nesta modalidade de ensino. O quarto tópico dedica-se a concluir os escritos.

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A elaboração do presente Trabalho de Final de Curso privilegiou a pesquisa bibliográfica no intuito de selecionar, analisar, definir, e refletir por meio de diversas fontes teóricas que tratem quais seriam as principais funções acerca do exercício profissional do tutor.

Assim, foi enfatizada uma abordagem qualitativa que tem como finalidade discutir e discorrer sobre conceitos e ideias que elucidem virtudes, características, possibilidades existentes aprofundando a compreensão do tema explorado: O tutor como um profissional mediador na Educação a Distância.

O desenvolvimento do trabalho deu-se por meio de pesquisa bibliográfica de natureza exploratória.

Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é um levantamento da literatura especializada para um estudo do assunto que será abordado, não sendo uma reprodução de um tema já estudado, mas oportunizando a investigação por meio de uma nova perspectiva ou interpretação.

Na perspectiva qualitativa, utilizamos fontes primárias e secundárias de pesquisas científicas. As fontes primárias foram as obras ou textos originais sobre um tema, dando origem a outras obras que formam uma literatura ampla sobre um determinado assunto. As fontes secundárias referem-se a determinadas fontes primárias, isto é, são formadas pela literatura originada de fontes primárias e constituem-se em fontes das pesquisas bibliográficas (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2014).

Utilizamos pesquisas publicadas em anais de congresso, revistas científicas, dissertações, livros, teses, monografias, dissertações, artigos e partindo destes apontaremos a existência de tendências ou correntes de análise sobre o tema pesquisado.

Compreendemos que os conhecimentos que um tutor precisa não são díspares daqueles necessários para um bom docente presencial. Ou seja, é necessário entender a estrutura do assunto que ensina os princípios da sua organização conceitual e os princípios das novas ideias produtoras de conhecimento na área, além do conhecimento e atualização tecnológica indispensável para sua atuação.

Procuraremos outros sim, evidenciar a importância da mediação interativa de forma humanizada e reflexiva (e) estabelecendo relações entre motivação e afetividade para o êxito no processo de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância. Identificando as possibilidades e os principais desafios encontrados por este profissional.

(...) embora o professor não precise ser um psicólogo da aprendizagem, o conjunto de conhecimentos ligados a essa área da psicologia é fundamental para toda a prática docente, com destaque para três aspectos; os que se referem aos processos e estilos de aprendizagem, os que estão relacionados à seleção de estratégias didáticas e de processos de avaliação acadêmica utilizada e os que indicam a valorização da autonomia e dos processos interacionais na aprendizagem. (SILVA, 2012, p.69)

Na perspectiva sócio-histórica de Freire (2010) e de Vygotsky (2000) para analisar as principais atribuições do tutor na visão da construção do conhecimento significativo na Educação a Distância. Entender a postura do tutor como elemento mediador no que tange ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na modalidade à distância.

O trabalho foi desenvolvido seguindo algumas fases de elaboração.

Inicialmente foi realizado um breve histórico sobre a educação à distância desde o seu início no Brasil, sendo iniciado nos meses de junho e julho. Paralelamente trouxemos a temática da pesquisa sistemas de tutoria em cursos à distância. Já nos meses de agosto e setembro foi dado início no estudo o tutor como profissional mediador na educação à distância traçando seu perfil até meados do mês de outubro e este foi encerrado com um estudo mais focado na atuação do profissional tutor como parte fundamental da educação a distância incentivando o diálogo e a troca para se chegar a uma participação dialógica dos cursistas.

BREVE HISTÓRICO DA EAD

Em pleno século XXI, a Educação a Distância (EaD) é delineada por uma rápida expansão. Nessa modalidade de ensino, as tecnologias da informação e comunicação propiciam uma flexibilidade espacial e temporal, uma individualização, uma virtualização assíncrona e/ou síncrona para estimular o processo educativo.

Nova e Alves (2003) consideram que a EaD vem como uma das modalidades de ensino e de aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizadas por meio da distância física. Isso obviamente amplia a complexidade e as variáveis envolvidas na discussão e, por sua vez, obriga-nos a aprofundar as reflexões em questões mais específicas.

Segundo Nova e Alves, grande parte dos cursos é estruturada partindo de

Uma concepção tradicional de educação (muitas vezes velada por uma roupagem mais avançada), em que o objetivo final do processo de aprendizagem é apenas a reprodução de um conhecimento já estabelecido, propiciando poucas condições efetivas para uma construção do conhecimento mais criativa, a ser realizada pelos sujeitos dessa prática educativa. Reproduz-se, dessa forma, um modelo pedagógico já saturado, impedindo a exploração dos potenciais trazidos pelas estruturas de comunicação em rede. Os cursos *on-line* tornam-se, assim, espelhos daquilo que há de pior no ensino presencial de hoje, com o agravante de estarem sendo apresentados para a população como uma das grandes inovações educacionais dos últimos tempos (NOVA e ALVES, 2003, p. 06).

Em se tratando de como a educação está sendo concebida, cabe questionarmos os próprios conceitos dos pilares da educação, como escola, professor, aluno, espaço e tempo de aprendizagem, socialização, presença, distância, avaliação, etc.

Nova e Alves (2003), concebem coletivamente sistemas de educação conectados às necessidades e objetivos atuais de nossa sociedade, partindo de perspectivas sociais, pedagógicas e éticas, que busquem explorar ao máximo as potencialidades trazidas pelas tecnologias, em processo contínuo de expansão acelerada.

Nos dias atuais devemos estar preparados para participar de modelos educacionais com designs distintos daqueles em que participávamos

Já não podemos dizer que hoje o principal lugar de se obter informação é a escola, mas sim este passa a ser um local no qual se troca formação, sendo assim, hoje, segundo Nova e Alves (2003, p. 08):

Qualquer questionamento deste caráter tem que necessariamente levar em consideração a existência das NTIC, sob o risco da educação se tornar um lugar afastado do processo de desenvolvimento da sociedade e da própria ciência (está concebida como espaço simbólico de transformação dos saberes), visto que quase todo o funcionamento da vida social está atualmente entrelaçado a estas tecnologias. (NOVA e ALVES, 2003, p. 08)

Ao pensarmos em um novo modelo de educação, tomando como referência a EaD é importante levarmos em consideração que o uso das tecnologias só vem agregar mais ferramentas tornando o aprendizado dinâmico e interessante.

São questões que precisam ser pensadas para que não se acabe reproduzindo, nos atuais ambientes de EaD, concepções tradicionais das figuras dos alunos e professores.

É preciso superar-se a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Interação entre aluno/professor e aluno/aluno, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva; (...) elaborando-se situações pedagógicas na qual as diversas linguagens estejam presentes. As linguagens são, na verdade, o instrumento fundamental de mediação, as ferramentas reguladoras da própria atividade e do pensamento dos sujeitos envolvidos. (...) [é preciso] buscar o desenvolvimento de um espírito pesquisador e criativo entre os docentes, para que não sejam reprodutores, incapazes de refletir e modificar sua prática profissional. (...) este processo criativo é sempre coletivo, na medida que a memória e a experiência humana são patrimônio social (LÉVY *apud* NOVA; ALVES, 2003, p. 18).

Sendo assim, o papel do professor de transmissor de conteúdos, dá espaço ao profissional que irá mediar, organizar, orientar a construção do conhecimento pelo aluno, levando-o a uma autoaprendizagem.

Beber, Gonçalves e Dias (2008) consideram que "(...) é necessário investir e desenvolver sistemas tutoriais eficazes, apropriados a apoiar e promover o crescimento do aluno em cada uma das etapas do processo de ensino (...)" .

Gelatti e Premaor (2009, p. 222) alertam que "a modalidade de EaD, por si só, não modifica os processos de ensinar e de aprender, mas depende de transformações de concepções e práticas diante da vida, do mundo, da sociedade, de si mesmo e da "filosofia real" (...)" .

Essas autoras ressaltam que a EaD requer reflexões metodológicas para incentivar a autonomia, a responsabilidade, a participação, a cooperação dos alunos, ou seja, a referida modalidade de ensino não precisa apenas de um aparato tecnológico.

Beber, Gonçalves e Dias (2008) consideram que um dos profissionais imprescindíveis na EaD é o tutor, pois ele "(...) assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem, quer na modalidade semipresencial ou a distância".

Paloff e Pratt (2002) enfatizam que o tutor exerce o papel de facilitador da construção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem é centrada no aluno, o que os torna mais responsáveis e conscientes por suas produções e participação.

Tijiboy *et al* (2009, p. 06) utilizam os fundamentos teóricos de Vygotsky e destacam o principal papel do tutor na EaD:

(...) mediar o processo de apropriação/construção do conhecimento partindo do nível de conhecimento real, aquilo que o aluno previamente tem conhecimento e que já demonstrou por meio das ferramentas de interação (uma das quais é o fórum de discussão), para um nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que este será capaz de aprender.

Maggio *apud* Prato *et al* (2012 p.247) compreende que a função do tutor é "(...) orientar o processo de aprendizagem dos alunos, assegurando o cumprimento dos objetivos de ensino. Ele deve propor atividades e auxiliar na sua resolução, sugerindo - quando necessário - fontes adicionais de informação".

Neste sentido, o professor-tutor atuará como um mediador, um facilitador, aquele que incentiva, instiga o cursista a refletir sobre a própria prática será o profissional que intercederá no aprendizado individual e grupal.

Oliveira, Cerdas e Mauro (2013) depreendem que ao professor/tutor cabe a mediação pedagógica, a proposição e avaliação das atividades de ensino e, a promoção da interatividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Os referidos autores consideram que o professor/tutor necessita conhecer o conteúdo da área e notadamente, precisa saber trabalhar em grupos, estimulando e orientando pesquisas coletivas e estudos independentes no AVA.

Se refletirmos em uma perspectiva tradicional da EaD, pode ser comum amparar a ideia de que o professor/tutor dirige, orienta, apoia a aprendizagem dos alunos, mas não ensina.

A diferença entre o docente e o tutor é institucional, que leva a consequências pedagógicas importantes. As intervenções do tutor na EaD, demarcadas em um quadro institucional diferente distinguem-se em virtude de três dimensões de análise, conforme está na sequência:

- Tempo – o tutor deverá ter a habilidade de aproveitar bem seu tempo, sempre escasso. Ao contrário do docente, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a entrar em contato para consultá-lo; por esse motivo aumentam o compromisso e o risco da sua tarefa.
- Oportunidade – em uma situação presencial, o docente sabe que o aluno retornará; que caso este não encontre uma resposta que o satisfaça, perguntará de novo ao docente ou a seus colegas. Entretanto, o tutor não tem essa certeza. Tem de oferecer a resposta específica quando tem a oportunidade de fazer isso, porque não sabe se voltará a ter.
- Risco – aparece como consequência de privilegiar a dimensão tempo e de não aproveitar as oportunidades. O risco consiste em permitir que os alunos sigam com uma compreensão parcial, que pode se converter em uma construção errônea sem que o tutor tenha a oportunidade de adverti-lo. O tutor deve aproveitar a oportunidade para o aprofundamento do tema e promover processos de reconstrução, começando por assinalar uma contradição (LITWIN, 2001, p. 102).

Sá *apud* Machado e Machado (2004) faz um paralelo entre as várias diferenças entre as funções do professor convencional e o do tutor nos ambientes de EaD (Tabela 1). A atual tendência de caracterização dos professores de ambientes de EaD é a de reprodutora do docente tradicional ou como um suposto tutor, cuja função se limita a auxiliar na aprendizagem, sem nenhuma identidade específica.

Tabela 1 – Paralelo entre as funções do professor e do tutor

Educação presencial	Educação a Distância
• Conduzida pelo professor;	• Acompanhada pelo tutor;

• Predomínio de exposições o tempo inteiro;	• Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala;
• Processo centrado no professor;	• Processo centrado no aluno;
• Processo como fonte central de informação;	• Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios);
• Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro;	• Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os “momentos presenciais”;
• Ritmo de processo ditado pelo professor;	• Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros;
• Contato entre professor e aluno;	• Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional;
• Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor;	• Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno;
• Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula.	• Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos.

Fonte: Sá *apud* Machado e Machado (2004)

Admite-se a noção de que são os materiais que ensinam e o lugar do professor/tutor passa a ser o de um “acompanhador” funcional para essa modalidade. Sob essa visão, ressalta-se que o ensinar pode ser considerado sinônimo de transmitir informações ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas. Nessa ótica, a tarefa do professor/tutor incide em assegurar a realização dos objetivos, servindo de apoio ao programa (LITWIN, 2001).

Para o autor, há uma relação entre um bom docente e um bom tutor. De acordo com Litwin (2001, p. 99) um bom docente “cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste o seu ensino”.

O bom tutor deve promover a ação no intuito da realização das atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão profunda, e estes atos são responsabilidade tanto do docente no ambiente presencial como do tutor na modalidade a distância, pois são metas da educação consolidadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que priorizam a necessidade de zelar pela qualidade do ensino e educação.

Segundo Niskier (1999, p. 393), o papel do tutor é:

- comentar os trabalhos realizados pelos alunos;
- corrigir as avaliações dos estudantes;
- ajudá-los a compreender os materiais do curso por meio das discussões e explicações;
- responder às questões sobre a instituição;
- ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos;
- organizar círculos de estudo;
- fornecer informações por telefone, fac-símile e *e-mail*;
- supervisionar trabalhos práticos e projetos;
- atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- fornecer *feedback* aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e servir de intermediário entre a instituição e os alunos.

Collins e Berge (*apud* Palloff e Pratt, 2002) classificaram as várias tarefas e papéis exigidos do professor *online* em quatro áreas: pedagógica, gerencial, técnica e social.

A função pedagógica remete-se ao movimento ocorrido entre tutor e aluno com foco no aprendizado online. O tutor conduz o grupo de forma que este explore os materiais disponibilizados refletindo e se apropriando dos assuntos tratados, gerando um pensamento crítico. Desta função

também se integra os comentários referente a postagens dos cursistas, pois a partir daí é que os debates serão estimulados. Neste momento o tutor está motivando a participação e integração.

A função gerencial remete-se as regras que devem ser seguidas para que o curso seja bem aproveitado por todos, porém com agendas bem definidas. Palloff e Pratt (2002) sugerem que no começo do curso sejam enviados um plano de ensino, as diretrizes e o código de normas de comportamento que deve ser seguido.

A função técnica dependerá do domínio técnico apresentado pelo professor. Deverá haver um suporte técnico disponível, de modo que, mesmo um professor menos proficiente, possa ministrar um curso *online*. Semelhante ao espaço comunitário, Palloff e Pratt (2002) sugerem que seja destinado um espaço em separado para acompanhar o fluxo da aprendizagem em todo o processo. Conscientes de que os professores precisam ensinar diferentemente nesse meio e de que os alunos também atuam diferentemente, estamos cientes também de que esse espaço adquire grande importância.

É essencial “usar a tecnologia para aprender exige mais do que conhecer um *software* ou do que se sentir à vontade com o *hardware* utilizado” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 109).

A função social significa facilitação educacional. O professor é responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade *online*. Collins e Berge *apud* Palloff e Pratt (2002, p. 104), referem-se a essa função como:

Estímulo às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo. (COLLINS e BERGE *apud* Palloff e Pratt, 2002, p. 104)

Esses elementos são a essência dos princípios necessários para construir e manter a comunidade virtual.

Pensando nestas áreas é fundamental que o tutor se prepare, pois será ele um determinante para que o curso tenha êxito, sua atuação determinará o aproveitamento dos estudantes, pois quando se está longe de um grupo de pessoas é necessário ter alguém, que neste caso é o tutor, que direcione o estudo, acionando ainda mais as capacidades de autonomia.

O tutor da EaD tem um papel relevante no sucesso do curso *online*, pois para Emerenciano, Sousa e Freitas (*apud* MALVESTITI, 2005, p. 03), “o tutor é sempre alguém que possui duas características essenciais: domínio do conteúdo técnico-científico e, ao mesmo tempo, habilidade para estimular a busca de resposta pelo participante”. Sendo assim, o tutor deve ter a habilidade de instigar os alunos a buscarem o conhecimento, motivando eles a se empenharem a desenvolver os conteúdos propostos pela plataforma e buscando mais informações para complementar os estudos. Desta forma, ter tutores com capacidades, habilidades e competências é de suma importância para que o ensino empregado no ambiente virtual seja corresponderem às expectativas dos alunos.

É primordial que o tutor dê apoio e auxílio ao aluno na EaD, motivando e estimulando-o no seu desenvolvimento pessoal. “O grande desafio do processo de tutoria é construir e manter uma interação que realmente suporte a aprendizagem” conforme ressalta Moraes (2004, p. 105).

De acordo com Aretio (2002 *apud* Tecchio et al, 2008, p.5) são necessárias algumas qualidades que o tutor deve ter, como: “autenticidade e honradez, maturidade emocional, bom caráter e cordialidade, compreensão de si mesmo, capacidade empática, inteligência e agilidade mental, capacidade de escutar, cultura social, estabilidade emocional, capacidade de aceitação, inquietude cultural e amplos interesses, liderança, entre outras”.

A tabela abaixo revela claramente qual o perfil do tutor que foi definido levando-se em conta o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Tabela 2: Perfil de competências do cargo tutor

Competências Comportamentais (atitudes)	Competências técnicas (conhecimentos e habilidades)
- Organização e planejamento; - Pró-atividade; - Auto-motivação;	Conhecimento das rotinas de trabalho;

• Capacidade de síntese e análise; • Empatia; • Equilíbrio emocional; • Flexibilidade; • Assiduidade; • Comprometimento; • Liderança; • Criatividade.	• Conhecimento em informática básica/ambiente virtual de ensino-aprendizagem; • Conhecimento pleno da disciplina ministrada; • Conhecimento sobre educação a distância/sobre o curso; • Relacionamentos interpessoais; • Comunicação (oral/escrita); • Trabalho em equipe.

Fonte: Tecchio *et al* (2008, p. 09)

Assim, algumas das características do perfil do tutor podemos evidenciar, sendo elas a criatividade, que define a capacidade para sugerir novas maneiras para realização das tarefas, o conhecimento pleno da disciplina ministrada, que nada mais é do que o conhecimento e capacidade de entendimento do conteúdo da disciplina que será elaborada no ambiente virtual e a empatia que revela a capacidade para tratar as pessoas com cordialidade e de acordo com suas reações emocionais, percebendo as necessidades dos alunos, procurando sempre a melhor forma de aprendizagem para seus alunos.

As principais atividades de um tutor no ambiente virtual é controlar a participação dos alunos, informar e orientar os alunos sobre os aspectos importantes que compõe o sistema da EaD, procurar conhecer e compreender o desenvolvimento de cada aluno no ensino e na aprendizagem, motivar e estimular os alunos, envolver os alunos e auxiliá-lo com os dispositivos e materiais de estudo no ambiente virtual e fazer sugestões de melhorias na EaD.

A atuação do tutor na Educação a Distância também pode ser compreendida à luz dos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento destaca o desenvolvimento de competências gerais, como a autonomia, o pensamento crítico, a responsabilidade, a comunicação e a cultura digital, elementos essenciais à aprendizagem em ambientes virtuais. Nesse contexto, o tutor exerce um papel fundamental ao orientar, acompanhar e incentivar os estudantes na construção do conhecimento, promovendo o uso consciente das tecnologias e favorecendo uma aprendizagem significativa e colaborativa. Dessa forma, sua atuação contribui para que os objetivos educacionais previstos pela BNCC sejam alcançados, mesmo em contextos mediados por tecnologias digitais.

O DIÁLOGO E A PARTICIPAÇÃO DIALÓGICA

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.

Mikhail Bakhtin

A palavra comunicação deriva do latim “communicare”, de acordo com o dicionário Aurélio de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (Curitiba, 2005, p. 251).

1. Ato ou efeito de comunicar (-se). 2. Processo de emissão, transmissão e recepção de mensagens por meio de métodos e/ou sistemas convencionados. 3. A mensagem recebida por esses meios. 4. A capacidade de trocar ou discutir ideias, de dialogar, com vista ao bom entendimento entre pessoas.

Ao pensarmos em processos comunicacionais é necessário ter ciência de que a comunicação é tomada como um processo de troca entre seres focados em discussões de mesmo assunto ou assuntos diversos levando a um aprendizado e este a transformações geradas por esta comunicação.

Freire aborda processos comunicacionais enfatizando a perspectiva humanista:

A comunicação, sendo um processo ativo, permite o diálogo, por meio de signos, que constituem um conjunto de significados. Nesse sentido, o aprendizado, como processo comunicacional exige a admiração pelo objeto (um olhar em direção a); constitui

convicções porque nasce de uma adesão; estabelece uma relação contextual e realiza-se por uma perspectiva eminentemente humanista. (FREIRE, 1985, p. 70-73).

Especialistas do campo da comunicação consideram que as ideias de Paulo Freire (2002) são fundamentais no que diz respeito à inter-relação comunicação e educação. Ele defendia ainda que educação é comunicação, é diálogo, e para ele a ação comunicativa verdadeira só ocorre por meio da troca autêntica de argumentos entre seus participantes.

Em concordância com Paulo Freire (2010), é possível afirmar que o homem age sobre o mundo e é capaz de vislumbrá-lo de forma crítica num encontro dialógico fazendo com que todos os indivíduos são capazes de tomar para si a realidade social e pessoal. Ao vislumbrar sua atuação crítica, fica evidente a importância de que os sujeitos são seres dotados de conhecimentos de mundo e vivências pessoais, sendo assim são capazes de intervir em situações de aprendizagem coletiva gerando novos conhecimentos.

Freire nos faz refletir que por intermédio de uma formação crítica do sujeito concebida como uma prática social e não individual propondo ações problematizadoras em confronto com o modelo de educação tradicional em sua maioria bancária, sendo esta unidirecional e informativa. Ele estaria tomando como base uma das principais características da educação que é ser um processo contínuo de comunicação entre os envolvidos, sejam educados e educadores.

Este processo contínuo de comunicação pode ser embasado pelo diálogo, que significa a conversa entre pessoas, podendo ser gerando por pontos de vista diferentes ou entendimentos opostos.

Freire define diálogo como um encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 2010, p.91)

Citando Paulo Freire (2004), entendemos que é justamente por meio do diálogo que o “educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos”:

Uma vez que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “admiração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re admira” a “admiração” que antes fez, na “admiração” que fazem os educandos. (FREIRE, 2004, p. 80)

Ao pensarmos em docência e discência é necessário ter clara as funções de cada um dos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Tanto educadores como educandos apresentam saberes que devem ser aproveitados durante as construções de conhecimento.

Aqui vale resgatar Freire (2010) quando esclarece que um dos aspectos essenciais para o estabelecimento do diálogo:

...é a figura de um mediador voltado à manutenção da ordem no ambiente de debates, para que as trocas de argumentações realmente ocorram dentro de um ambiente livre de tentativas de manipulações e até de troca de ofensas, entre os seus participantes, tornando o ambiente saudável e propício ao debate. (FREIRE *apud* MELO, 2010)

No ensino a distância temos as mesmas responsabilidades da modalidade de ensino presencial que é ensinar e aprender. Desta forma, o educador deve se colocar na posição de mediador do conhecimento e considerar que seus educandos são seres dotados de uma história de vida, com passado e com conhecimentos de mundo, ou seja, todos são seres dotados de conhecimentos.

É importante que se valorize os conhecimentos prévios dos estudantes, desta forma este se sente mais pertencente ao aprendizado e também motivado, pois consegue ver que seus conhecimentos são validados.

A construção do conhecimento deve ser entendida como coletiva, e não individual, aprende-se com o outro. Sendo o professor mediador deste processo, este deve se abrir a experiências que lhe forem novas e desta forma busca a empatia com seus educandos, que segundo Freire (2004) “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (FREIRE, 2004, p.26)

No ensino presencial contamos com as falas dos professores que levam o estudante a pensar sobre o que está sendo estudado já na modalidade de ensino a distância existe a preocupação de proporcionar as mesmas reflexões, porém não contamos com a relação presencial, sendo assim é importante existir a mesma sintonia com foco em uma mediação dialógica entre professor e cursista, por intermédio da problematização de temas incitando o aluno a ser curioso e interessado para pesquisar o assunto tratado.

No ensino a distância é necessária à existência de propostas que apresentem em sua elaboração a capacidade de fazer que o estudante, mesmo estando sozinho fisicamente seja estimulado a aprender virtualmente. Partindo desta situação é importante dialogar com Bruno e Lemgruber (2010) sobre como estes diferentes papéis do professor na cibercultura são fundamentais para que de fato exista aprendizagem:

Esse cenário implica em que o professor assuma múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e se assuma como formador, conceutor ou realizador de cursos e materiais didáticos; pesquisador, mediador, orientador e nesta concepção, se assumir como recurso do aprendente. Por isso a adjetivação de professor coletivo: a figura do professor corresponde não a um indivíduo, mas uma equipe de professores. (BRUNO; LEMGRUBER, 2010, p. 71)

Parafraseando Ramos (2010) a educação aplicada nos diferentes ambientes virtuais de aprendizagem só se fará presente dos discursos de interatividade que se eleva, se fizer das práticas discursivas que se encontram em seu interior movimentos “responsivos”, capazes de gerar respostas que mobilizem compreensões ativas e contribuam para o efetivo diálogo entre professores/tutores e alunos.

O diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado. O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, mediante a relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos.

Ramos (2010) nos traz a ideia Bakhtiniana de perspectiva interacionista que diz que a realidade da língua se encontra na vivência que se tem, na interação verbal.

[...] resulta que, é necessário considerar que os enunciados proferidos pelos sujeitos, unidades reais de comunicação, sejam compostos por dois elementos: um verbal, constituído pelas unidades da língua, parte percebida ou realizada em palavras; e outro, extra verbal, parte presumida, caracterizada pelo espaço e tempo em que ocorrem a enunciação, o objeto (ou o tema) sobre o qual se fala e a atitude dos falantes frente ao que ocorre (valoração). Essa nova perspectiva propõe a análise da interação humana não mais focada apenas nos aspectos verbais, mas também, e em especial, nos aspectos extra verbais, sendo estes os que determinam o significado da comunicação. (RAMOS, 2010, p.120 -121)

Podemos dizer que o sentido que é dado ao texto depende da relação dos sujeitos que estão interpretando e/ ou construindo o mesmo.

Orlandi (2001) nos auxilia no entendimento dessa questão quando afirma que a formulação do discurso se faz materialmente pela textualização, ou seja, pela colocação do discurso em texto, objeto simbólico que dá contorno material ao dizer, aberto às diferentes possibilidades de leitura. (ORLANDI, 2001 *apud* RAMOS, 2010)

Orlandi (2001) cita como jogo dos sentidos a relação do dizer com textos escritos, orais e até as linguagens não verbais a partir dos quais verificamos aspectos estimuladores das funções de dizer algo a alguém.

Tais percepções se fazem fundamentais no momento em que se busca compreender o lugar do texto nas práticas que se desenvolvem em um ambiente virtual de aprendizagem. Penso aqui, portanto, em uma textualidade que está relacionada à imagem de sujeitos situados, professores/tutores e alunos que falam e produzem seus textos mediados por interfaces virtuais de ensino/aprendizagem; manifestações verbais de sujeitos em um dado contexto, cujas marcas se apresentam no próprio texto que criam. (RAMOS, 2010, p. 121)

Buscamos desta forma a construção de uma intertextualidade, que deve ser iniciada em nossas salas de aulas virtuais, tendo claro que a cada texto produzido configurará em uma interferência direta no dizer do outro. Desta forma leitura e escrita se constituem em dinâmicas entre leitores, um interagindo com o outro expõe suas ideias, acolhe significado, confronta com o que já foi citado e reescreve seu próprio texto e este passa a ser uma construção de ambos.

Especificamente sobre os fóruns virtuais de discussão, Ramos destaca:

[...] Notadamente, uma das mais privilegiadas interfaces tecnológicas de interação entre os atores envolvidos na educação *online* – a leitura da escrita do outro está intimamente ligada à própria expressão por meio da escrita. É a leitura, portanto, que nos permite

circular por entre os textos do outro e, nesse movimento, ampliar e reestruturar nossos próprios dizeres (RAMOS, 2010, p. 122).

Segundo Bakhtin dois pilares de pensamento podem nos auxiliar:

...alteridade, que deduz a existência de *outro*, reconhecido por um *eu* ambos determinados historicamente pelo espaço social e político que compartilham; e o **dialogismo** como princípio constitutivo da linguagem. (BAKHTIN *apud* RAMOS, 2010, p. 123)

O princípio dialógico segundo Bakhtin segue a lógica de uma concepção que considera o ser como produto e produtor das relações humanas e Ramos nos trás uma reflexão sobre o diálogo inspirada em Bakhtin:

Num diálogo, os falantes constroem juntos o texto e os inúmeros sentidos que dele emanam, ao mesmo tempo em que se constroem como indivíduos pertencentes a uma coletividade (RAMOS, 2010 p.123).

Pensando nesta coletividade identificamos o homem como um ser que necessita das relações, o *eu* se constrói em interação e colaboração com outros “eus”.

É nessa perspectiva que Ramos (2010) concebe o conceito de alteridade e suas implicações como importantes aliados. Temos os novos espaços virtuais/ discursivos mediadores de relações entre os atores dos processos educativos a distância; espaços que se constituem sob as bases de relações alteritárias.

Na verdade, poderíamos caracterizá-los como espaços de copresença percebida, sustentados por uma alteridade virtual/real: virtual em função da distância física que separa professores/tutores e alunos da mediação realizada pelo computador/internet, mas real, não só porque ocorre entre participantes reais, existentes como indivíduos, mas porque se materializa a partir do fluxo de textos por eles produzidos. (RAMOS, 2010 p.125)

Contudo, podemos ressaltar que segundo Ramos (2010) essa presença apenas percebida acaba por gerar surpresas. Por um lado, é um elemento facilitador do desenvolvimento das práticas discursivas, pois, apesar da autoria das falas ser bem marcada (normalmente há o registro do nome daquele que compartilha suas mensagens), a própria questão da escrita, que é um processo *solitário* em primeira instância, e a ausência física dos demais usuários permitem ao autor do texto certo distanciamento da situação, como se isso facilitasse a sua exposição.

Com o avanço da tecnologia, muito mais pessoas tiveram a oportunidade de se conectar, se comunicar e investir mais nesta comunicação mais individualizada, gerando um interesse maior em obter mais acesso às redes informatizadas.

Focando esta comunicação, Mello (2010) afirma o quanto é importante conhecer e entender as práticas comunicacionais que são desenvolvidas com estes recursos tecnológicos, especialmente quando o objetivo principal for atingir um diálogo reflexivo entre os envolvidos em um curso na modalidade à distância.

Aspectos a serem levados em conta com relação ao processo de mediação em cursos a distância, são bem delimitados por Consani (2008) em sua tese de doutorado, em sua linha de pesquisa que trata sobre Educomunicação ele discursa sobre o termo mediações e como a inserção de mídias em educação podem interferir nos procedimentos comunicacionais pensados e de que forma a comunicação dialógica se estabelecerá gerando novos aprendizados.

Segundo Mello, Consani (2008) nos trás reflexões brilhantes sobre a Teoria das mediações de Jesus Martin-Barbero e deste esclarece que não existe um conceito fechado para o termo mediações, mas indícios de que tais mediações se situam em um sistema de produção cultural contemporâneo.

Vale destacar:

O que busco com esse mapa é reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje espaços-chave de condensação e inserção de múltiplas redes de poder e de produção cultural, mas também alertar, ao mesmo tempo, contra o pensamento único que legitima a ideias de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre as pessoas e o mundo, quando o que a tecnologia medeia hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da mundialização (em seus múltiplos e contrapostos sentidos)”. (MARTIN-BARBERO 2003 *apud* CONSANI 2008)

Consani (2008) exemplifica alguns elementos da mediação educacional, com um quadro esquemático como modelo da mediação que permeiam a comunicação nos ambientes virtuais de aprendizagem, são eles: Elementos de mediação, agentes mediadores, objeto da mediação, objetivos da mediação, fluxos mediatórios, espaços da mediação e resultados da mediação.

Tabela1 - Esquema sobre Síntese dos Elementos da Mediação/ Perguntas contextualizadoras

QUADRO ESQUEMÁTICO MODELO PARA MEDIAÇÃO EDUCACIONAL	
Elementos da mediação	Perguntas contextualizadoras.
Agentes mediadores	Quais os agentes de mediação? Quem são os agentes? (a partir de que universo cultural) eles falam? Quem concentra o protagonismo no processo?
Objeto da mediação	Pode-se definir com clareza o objeto da mediação? Em qual universo cultural estamos trabalhando (de qual conceito de cultura se fala)? Sob quais diferentes enfoques se pode apreender esse objeto?
Objetivo da mediação	O que se busca ao final? Que processos possibilitaram a escolha desses 90 objetivos? Os objetivos foram instrumentalizados (ou seja, formulados em termos técnicos tais como objetivos gerais, específicos, metas e ações)? O processo de avaliação objetiva (objetivos alcançados/não alcançados) foi previsto?
Fluxos mediatórios	Existe bidirecionalidade real (nos fluxos tecnologicamente mediados, falamos em interatividade)? Existem gargalos e/ou bloqueios? Existe o feedback?
Espaço da mediação	A mediação ocorre em um espaço determinado? Trata-se de espaço físico, virtual ou de ambos? Trata-se de um espaço institucional? De que natureza? A estrutura de ecossistema educacional é transparente?
Resultados da mediação	O processo foi concluído? O que foi alcançado? Como se realiza a avaliação? Como o processo foi registrado? Qual será o passo seguinte?

(Consani, 2008, p. 169)

A tabela nos trás alguns itens que devem se tomados como referência para uma avaliação dos cursos na modalidade à distância, pois é fundamental que se tenha um olhar crítico para não nos depararmos com situações em que cursistas e equipe multidisciplinar não se entendam, já que dentro desta modalidade resolvemos tudo online.

Dentro do modelo apresentado por Consani (2008), fica evidente que dentro dos elementos da mediação é necessário que se tenha clareza do que queremos, com questionamentos contextualizados e respostas que atendam a estes questionamentos, os agentes mediadores, que podemos nos referir aos tutores e aos próprios alunos estando em lugares distantes precisam ser coerentes e presentes, o objeto da mediação seria o assunto a ser tratado, por exemplo: A história da EaD e dentro das trocas existir enfoques que devem ser respeitados e questionados quando necessário levando sempre a reflexão e a construção de conhecimento.

Quando nos referimos aos objetivos desta mediação é importante que se tenham claro quais objetivos queremos alcançar para que todos tenham foco para atingi-los. Os fluxos mediatórios se referem a como falamos, por meio de que instrumentos midiáticos e se é dado o devido retorno quando os cursistas participam e quanto ao espaço é importante que o espaço a ser utilizado tenha uma rotina para o estudante se sentir pertencente ao mesmo e enfim como são tratados os resultados desta mediação se foi concluído, se os objetivos foram alcançados, que tipo de registro foi utilizado e deste ponto devemos partir para a próxima etapa, para dar sequência..

Com base nas propostas Mello (2010) evidencia que partindo das premissas em Educação, como a identificação da concentração da importância de todos os participantes ao longo do processo

este profissional tutor deve ter práticas que estabeleça um diálogo e um protagonismo dos participantes dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Segundo *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, o corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores à distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Pallof e Pratt (2002) definem uma comunidade online de aprendizagem em formação, a partir da presença de indicadores tais como: interação ativa, aprendizagem colaborativa, significado construído socialmente, compartilhamento de recursos entre os alunos e expressões de apoio e estímulos trocadas entre os alunos. Defendem ainda o cultivo de fortes “conexões sociais entre os participantes” e a participação ativa dos professores envolvidos, conduzindo continuamente os alunos aos objetivos da aprendizagem que os mantêm unidos. (PALLOF e PRATT 2002 *apud* OLIVEIRA, 2009)

O contato virtual oferece muitas vantagens para os tímidos, que podem, pelo uso do computador, interagir com as pessoas sem ter de enfrentar as dificuldades do contato físico ou visual. As pessoas que desejam o isolamento virtual podem simplesmente recusar-se a responder aos outros participantes ou a interagir com eles. (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 60).

Na década de 90 estando no apogeu do uso das mídias digitais e das redes mundiais de comunicação e a Internet, retoma-se a necessidade de delinear a aproximação construtiva e crítica das tecnologias de ensino para a educação como um todo. Segundo Freire (2002) e Martin- Barbero (2005) tem-se a necessidade de se repensar as obrigações e metodologias dos docentes em busca da mudança de uma prática unidirecional de um para todos para uma bidirecional de todos para todos, estabelecendo uma relação mais integral entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno.

Conforme evidencia Freire a educação é comunicação, é diálogo, uma vez que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Visando um ambiente virtual que exista o diálogo e a interação, o papel desta figura tutor, tratado como um mediador deverá ser o de estimular de forma organizada, trabalhar junto e participar das diversas mediações pensadas dentro do planejamento, voltadas a realização de provocações positivas e de estímulo a colaboração mútua entre os participantes.

Esse educador na condição de mediador ou gestor da comunicação neste ambiente, deve rever suas práticas objetivando não a imposição de suas formas de pensar, mas de facilitar o processo de construção do conhecimento sobre um determinado tema a partir das ricas contribuições de todos os participantes ao longo de uma comunicação dialógica consistente. (MELLO, 2010, p. 34)

Sobre este gestor da comunicação pode-se afirmar que a formação deste profissional deve abranger aspectos críticos e multidisciplinares, além de privilegiarem a pesquisa e o planejamento dessa gestão. (Costa e Lima 2009 *apud* Mello 2010)

O tutor deve apresentar amplo conhecimento, evidenciar leituras diversas e total domínio do tema ao qual a formação está vinculada. É imprescindível que se tenha legitimidade no que diz respeito aos conhecimentos para que seja possível problematizar, discutir e fomentar a construção do conhecimento por parte dos cursistas. (SILVA e AGUIAR, 2011)

Em se tratando de uma aprendizagem colaborativa com foco na construção do conhecimento conforme nos afirma Mello (2010), cito os modelos de aprendizagem e suas diferenças:

- Modelo tradicional apresenta um planejamento que foca nos conteúdos e prevê uma sequência pré-definida do curso, neste modelo o educador seleciona antecipadamente as habilidades que serão desenvolvidas juntamente com o conhecimento que será trabalhado, os conteúdos são divididos em unidades e identifica a forma mais funcional de transmissão daquele conteúdo (exemplos: leituras, palestras, exercícios, vídeos, etc.).
- Modelo andragógico se configura como processual, o foco do educador está no processo e não no fim, pois este busca preparar um conjunto de procedimentos que promova a interação dos alunos neste processo. Neste modelo o educador é visto como um mediador, um facilitador, um consultor ou agente de mudanças, do que um simples

professor, responsável por transmitir conhecimentos como em modelos tradicionais de educação. (Mello, 2010, p. 99)

Parafraseando Mello (2010), a abordagem andragógica vem se mostrando como uma possibilidade mais eficiente, consistente e fundamentadora de práticas comunicacionais e pedagógicas quando analisada a partir da prática de modalidade de EaD. A autora os destaca princípios que devem ser considerados quando do planejamento dos processos comunicacionais a serem mediados pelo tutor a distância, ao longo da aprendizagem do aluno seja eficaz e que consiga estabelecer diálogo e reflexão crítica dos cursistas participantes.

A construção do conhecimento que se busca na educação online e que se configura nas relações entre tutor e aluno nos ambientes de aprendizagem envolve elementos que devemos considerar. O primeiro deles é que os seres humanos, em situação de aprendizagem, são seres cognoscentes. O segundo, é que o ambiente virtual de aprendizagem é um espaço de sociabilidade, fundamentado em interações múltiplas, no qual é possível aprender em colaboração. (OLIVEIRA, 2009)

Bicalho e Oliveira (2012), afirmam que no modelo de EAD adotado na UAB, a figura do professor-tutor é de fundamental importância, tendo por função, entre outras, mediar o processo de aprendizagem do aluno em formação. Essa mediação pedagógica ocorre, sobretudo, nos fóruns de discussão. Por adotar uma visão construtivista e dialógica das aprendizagens, na UAB, o fórum se converte em significativo instrumento para a promoção de debates e construções coletivas de conhecimentos.

Essa mediação pedagógica ocorre, sobretudo:

nos fóruns de discussão. Por adotar uma visão construtivista e dialógica das aprendizagens, na UAB, o fórum se converte em significativo instrumento para a promoção de debates e construções coletivas de conhecimentos. A investigação das ações dos interlocutores (professores-tutores e cursistas) em fóruns de discussão contribui para se compreender formas apropriadas de mediação pedagógica no processo de ensino aprendizagem à distância. (BICALHO E OLIVEIRA, 2012, p.470)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi abordado como se dá a relação do tutor com os cursistas que ele deve atender durante um processo de formação.

O breve parecer que trouxe referente à evolução da educação à distância possibilitou ter um conhecimentos mais aprofundando de que esta modalidade de ensino vem a cada dia tomando mais corpo e se fazendo presente dando a oportunidade de uma grande demanda de pessoas entrarem em contato com as universidades e obter formação para atingir melhores posições profissionais. A educação à distância esta ganhando sua identidade, bem como tomando o espaço que lhe cabe dentro e um processo de educação focado na aprendizagem do estudante com eficácia.

Concluí que sendo o tutor o profissional que estará fazendo todo o acompanhamento do aluno nas plataformas de ensino a distância este necessita ter clareza das ideias ou imagem que o aluno concebe do mundo ou de alguma coisa ligada aos saberes sociais e afetivos, além de avaliar os processos realizados. Este profissional tem como principal atividade mediar o constante diálogo com os alunos a fim de estimulá-los durante todas as etapas do curso e com isso tornar os momentos de discussão prazerosos e construtivos e se fazendo presente gerando participação dialógica de todos os envolvidos. O tutor é a pessoa fundamental dentro da busca de saberes, sendo aquele responsável pela mediação de todo o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARETIO, L. G. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2002.

BEBER, B.; GONÇALVES, J.; DIAS, M. M.. **Mediação pedagógica no processo tutorial**. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/512200834214PM.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2026.

BICALHO, R.N.M.; OLIVEIRA, M.C.S.L. **O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão**. Revista Interface. <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n41/aop2712.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2026.

BRUNO, Adriana R.; LEMGRUBER, Márcio S. *Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar?* In: **Tem professor na rede**. BRUNO, Adriana R. [et al.]. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2010

BRUNETTA, N.; LOCATELLI, P. A. P. C.; SAWITZKI, R. C.; ANTUNES, E. Di D. As representações sociais dos tutores sobre a atividade de tutoria em cursos de especialização em Administração na modalidade a distância. **Organizações em Contexto**, São Bernardo do Campo, v. 09, n. 17, p. 79-98, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/79-98/pdf_68>. Acesso em: 01 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional - LDB

CORTELAZZO, I. B. de C. Tutoria e autoria: novas funções provocando novos desafios na Educação a Distância. **Eccos Revista Científica [On-line]**, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71511645003.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

CONSANI, Maciel. **Mediação Tecnológica na Educação: Conceitos e Aplicações**. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação junto à Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2008.

EMERENCIANO, Profª. Dra. Maria do Socorro J.; SOUZA, Prof. MSc Carlos Alberto Lopes de; FREITAS, Profª. MSc. Lêda Gonçalves de. **Ser Presença como Educador, Professor e Tutor**. Acessado pelo site <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/8/7>> em 08 de julho de 2026.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**, Curitiba, 2005: p. 251

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2004. 29ª edição.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010. 49ª reimpressão.

GELATTI, L. S.; PREMAOR, V. B. Autoavaliação da atuação da tutoria no curso de licenciatura em Pedagogia a distância de uma universidade brasileira. **Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 22, n. 02, p. 219-248, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37412031010.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2026.

LAPA, Andrea Brandão. **A ação dialógica na educação à distância**. Revista tecnologia. Disponível em: http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/revistatecnologiaesociedade/rev06/06_a_acao_dialogica_naeducacao.pdf. Acesso em: 18 jul. 2026.

LITWIN, E. **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. de C. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-tc-a2.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2026.

MALVESTIT, L. **Tutoria em cursos pela internet**. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005>. Acesso em: 18 jul. 2026.

- MANARA, A. S.; FREITAS, I. **O trabalho docente do professor tutor na Educação a Distância**. 2011. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_trabalho_docente_do_professor_tutor_na_educaacao_aa_distaancia.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação na Educação a Distância: o diálogo a partir das mediações do tutor**, Dissertação de Mestrado em Comunicação e Educação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. 2010
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Andragogia" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=237>, visitado em 21 de jun. 2026.
- MORAES, M. **A monitoria como serviço de apoio ao aluno na educação a distância**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Centro Tecnológico, 2005.
- MUNHOZ, S. Antônio. **A Educação a Distância: em Busca do Tutor Ideal**. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n5/artigos/n_5/pdf/id_03.pdf> . Acesso em 5 de jul. 2026
- NISKIER, A. **Educação a Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.
- NOVA, C.; ALVES, L. **Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.
- OLIVEIRA, E. A. de; CERDAS, L.; MAURO, R. **A importância do trabalho do professor-tutor no processo de ensino e aprendizagem**: estudo de caso que analisa a experiência da EaD do Centro Universitário de Araraquara - São Paulo - Brasil. 2013. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3027/1/A%20importancia%20do%20trabalho%20-%20artigo.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2026.
- OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva. **Afetividade, aprendizagem e tutoria online**. Revista EDAPECI. <http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/565> . Acesso em: 23 jun. 2026.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRADO, C.; CASTELI, C. P. M.; LOPES, T. O.; *et al.* Espaço virtual de um grupo de pesquisa: o olhar dos tutores. **Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 46, n. 01, fev. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100033>. Acesso em: 01 jul. 2026.
- RAMOS, Bruna S. **Para além das “distâncias”: provocações por uma prática responsiva**. In: **Tem professor na rede**. BRUNO, Adriana R. [et al.]. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2010. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/17349112/996306616/name/160x230_Tem+Professor+na+rede.pdf> . Acesso em: 20 de jun. 2026
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação à distância**. Brasília: MEC, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Daniela Bortolon Da. AGUIAR, Jacqueline Gomes de. **A mediação “pedagógico-afetiva” em tutoria: considerações sobre a prática** - Revista Agora. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/mediacaonatutoria.pdf> Acesso em: 31 jun. 2026.

SILVA, Marco. **Educação on-line**. São Paulo, SP Edições Loyola, 2003.

SOUZA, Carlos Alberto de; SPANHOL, Fernando José; LIMAS, Jeane Cristina de Oliveira; *et al.* Tutoria como espaço de interação em Educação a Distância. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 04, n. 13, p. 79-89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189117791007.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2026.

TECCHIO, L. E, *et al.* **Competências fundamentais ao tutor de Ensino a Distância**. 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5112008102029pm.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2026.

TIJIBOY, A. V.; CARNEIRO, M. L. F.; WOICIECHOSKI, L. R.; *et al.* Compreendendo a mediação do tutor a distância. **Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação**, v. 07, n. 01, jul. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13913>>. Acesso em: 23 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Unidade 4: Técnicas de pesquisa bibliográfica**. Disponível em: <<http://pigead.lanteuff.org/mod/page/view.php?id=9703>>. Acesso em: 05 jul. 2026.

GESTÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA: LIMITES E DESAFIOS

MANAGEMENT AND DEMOCRACY AT SCHOOL: LIMITS AND CHALLENGES



SANDRA SILVA VALE

Graduação Pedagogia, Universidade Santo Amaro, 2005; Graduação em Geografia, Universidade em Iguaçu, 2013; Graduação em Artes Visuais, Faculdade de Educação Paulista, 2022, Pós Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana, 2016, Pós Graduação Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana, 2021, Pós Graduação Educação Especial com Ênfase em TGD e Superlotação pela Faculdade de Educação Paulistana, 2023, Local de trabalho, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura de São Paulo. Na EMEI Jardim Ideal e Professor de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo no CEI. Jardim Somara.

RESUMO

O presente artigo aborda a evolução do princípio da democracia na história da educação pública brasileira, a fim de contextualizar o processo de gestão democrática, atualmente em evidência na escola pública, como condição para a melhoria da qualidade da educação. O objetivo é analisar, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quais os princípios de uma gestão democrática, com vistas a compreender os limites e os desafios da democracia no âmbito escolar. Tem-se como pressuposto orientador deste artigo que a participação dos atores da escola e da comunidade escolar constitui-se em um fator determinante para que haja a gestão democrática. O conceito de participação foi abordado na perspectiva de Diaz Bordenave (1994), que a considera como um aprendizado. Como metodologia, utilizou-se da pesquisa documental e bibliográfica. O estudo apresenta uma crítica ao modelo de gestão que se diz democrática, mas que não abre espaço para a participação dos atores da escola. Evidencia que a participação efetiva dos professores e da comunidade nos processos de gestão escolar ainda é um dever, um grande desafio e um dos entraves à implantação da democracia na escola. Nesse processo, o gestor se destaca como líder e responsável pelo rompimento do paradigma tradicional da gestão conservadora da escola.

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

ABSTRACT

This article addresses the evolution of the democratic principle within the history of Brazilian public education, aiming to contextualize the process of democratic management—currently a prominent feature of public schools—as a condition for improving educational quality. Based on the 1988 Federal Constitution and the 1996 Law of Guidelines and Bases for National Education, the study analyzes the principles of democratic management to understand the limits and challenges of democracy within the school setting. A guiding premise of this article is that the participation of school stakeholders and the school community is a determining factor for democratic management to exist. The concept of participation is approached from the perspective of Diaz Bordenave (1994), who views it as a learning process. The methodology employed involved documentary and bibliographic research.

The study critiques management models that claim to be democratic yet fail to create space for the participation of school stakeholders. It highlights that the effective participation of teachers and the community in school management processes remains an ongoing aspiration—a major challenge and a significant obstacle to implementing democracy in schools. In this process, the school administrator stands out as a leader responsible for breaking away from the traditional paradigm of conservative school management.

Keywords: Democratic management; Participation; Quality of education.

INTRODUÇÃO

O debate sobre o princípio da gestão democrática na educação pública nacional se instalou, de forma mais efetiva, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da consequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde então, a questão da gestão democrática da escola tornou-se objeto de estudo e discussão nos ambientes acadêmicos, na mídia e em eventos, sendo apropriado muito mais por profissionais de outras áreas do que da área educacional. Busca-se debater e propor novos modos de gestão como condição para atingir a efetiva qualidade da educação, principalmente a educação básica pública, visando romper com o paradigma tradicional da administração escolar e instalar novas estratégias que contemplem a participação de todos os atores da escola e da comunidade escolar no trabalho pedagógico da escola. Entretanto, o que se tem observado na experiência docente, no cotidiano da escola, é que os pais e os alunos não participam dessa discussão e, muitas vezes, os professores ficam alijados de um processo do qual são personagens principais.

Neste artigo o conceito de gestão democrática, que permeia as reflexões, parte de Veiga (1995, p. 18), o qual afirma que para “que a ação administrativa democrática aconteça é necessária a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e nações administrativas e pedagógicas ali envolvidas”, ou seja, os alunos e pais devem estar envolvidos no processo de gestão da escola para que haja a gestão democrática. Nesse sentido, utiliza-se o conceito de participação de Diaz Bordenave (1994), segundo o qual há forças atuantes na dinâmica do processo participativo e, apesar da participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar: “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 da pesquisa documental, os princípios de uma gestão democrática, a partir dos 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, a fim de compreender o limite do sentido de democracia no âmbito escolar.

A escolha do tema e as análises efetuadas se respaldam nos documentos oficiais que subsidiaram este estudo, articulados à experiência docente em uma instituição pública municipal de educação básica numa cidade do Sul de Minas Gerais.

O CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática na educação pode ser interpretada a partir da chegada dos portugueses na colônia e a forma como aconteceu o início da educação no Brasil, em que os primeiros habitantes desta terra que viria, mais tarde, a se chamar Brasil, tiveram seus costumes e valores abafados e, porque não dizer, negados de forma arbitrária. Num sucinto retorno à história da educação brasileira, é possível observar que o aspecto democrático nas políticas educacionais nunca existiu.

Os portugueses desembarcaram no Brasil em 1500 e perceberam que, nas tribos indígenas, os responsáveis em transmitir os ensinamentos da sua cultura era a própria família e o índio mais velho da tribo, conhecido como cacique. Os jesuítas vieram em

seguida, 1549, com o intuito de pregar a religião católica e alfabetizar os índios com essa doutrina. Sem respeitar os seus costumes e a sua cultura, o ensino era realizado nas ocas, consideradas as primeiras escolas do Brasil (Romanelli, 1987).

Em 1759, Marques de Pombal, que governava Portugal nessa época, expulsou os Jesuítas do Brasil e, pela primeira vez, a educação na colônia passou a ser de responsabilidade do Estado. Desde então, a educação no Brasil sempre esteve dividida entre quem tinha mais recursos econômicos e os que nada tinham,

independentemente da categorização pública ou privada.

Proclamada a Independência do Brasil, em 1822, a educação ocupou um lugar importante, fato que se consolidou com a primeira Constituição, outorgada em 1824, tornando a instrução primária gratuita para todo cidadão perante a lei. Com a Proclamação da República, em 1889, mais uma vez tornou-se necessário reavaliar a educação no país, sendo um período marcado por diversas reformas na educação.

Na estrutura educacional brasileira, até 1930, não existia uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e a elas subordinassem os sistemas de ensino. Uma das primeiras medidas do governo provisório, instalado com a Revolução de 1930, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, conferindo à União o poder para exercer sua tutela sobre os vários domínios do ensino no país. A realidade naquele momento exigia mão de obra especializada para as indústrias e era necessário investir na educação (Shiroma, 2000).

Em 1937 é outorgada uma nova Constituição, enfatizando o ensinoprofissionalizante no artigo 129:

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. Cumpre-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 foi marcado pelo golpe militar e no início da década de 1970 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 5.692. Com o fim do regime militar aprovou-se uma nova Constituição, que cita a gestão democrática na escola 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 se organizar de modo compartilhado entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em regime de colaboração. Em 1996, com a emenda constitucional n. 14, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef. O Fundef foi, na sequência, regulamentado pela lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo decreto n. 2.264, de junho de 1997, sendo implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental.

O processo de municipalização é evidenciado como o veículo de mudança de uma educação de fracasso e de exclusão para uma educação de qualidade, diante da perspectiva de mais participação e controle dos atores da educação, ou seja, uma gestão mais democrática. No art. 206, inciso VI da Constituição Federal, estabelece-se, prescritivamente, o caráter democrático permeia 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 encontra-se reforçado também no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que assegura, com o direito dos pais, a participação na definição das propostas pedagógicas da escola de seus filhos, ter conhecimento do processo pedagógico, acompanhamento de seu desenvolvimento escolar e dos resultados da avaliação, assim como, garante a liberdade de expressão à criança e ao adolescente.

Conforme Cária (2006), embora a gestão democrática não tenha ainda se efetivado de fato, legalmente ela já é uma realidade, faltando apenas ser implantada na prática no cotidiano da escola. Para isso, o processo de gestão da escola já prevê a participação coletiva em diversos procedimentos formais e regulamentares da escola, como: a elaboração do projeto político pedagógico, os conselhos e colegiados ou equivalentes, que são processos democráticos previstos apenas às escolas públicas, com raras exceções no ensino privado (Cária, 2006).

O conselho escolar é muito importante na gestão democrática, pois é uma ligação da escola com a comunidade e possibilita uma ruptura da gestão verticalizada e autoritária do diretor. O regimento escolar expressa o projeto educativo da escola, por isso deve ser construído coletivamente com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, permitindo que a escola expresse sua identidade sem perder de vista a legislação e as diretrizes e políticas educacionais nacionais e estaduais. Vale ressaltar que, na forma da lei, a gestão democrática está limitada ao ensino público, o que conforme Cária (2006), merece questionamento, uma vez que o princípio democrático é assegurado a todos os cidadãos brasileiros e não apenas àqueles que se formam no ensino público.

O apelo sistemático à adoção de medidas descentralizadoras e mais democráticas no campo educacional se intensificou a partir da década de 1990, mais especificamente após a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem, Tailândia, que foi financiada pela Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial. Desse evento participaram representantes de 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos. A partir das prerrogativas dessa conferência, a educação passou a ocupar espaço nas discussões e agenda dos governos, em nível global, o que deu origem a novas conferências e a diversos documentos oficiais contemplando metas para atingir a educação de qualidade. Entre as diversas prerrogativas encontra-se o princípio democrático da gestão escolar.

Os anos 1990 foram também palco de uma ampla reforma do estado nacional, orientada por ideais neoliberais e, nessa esteira, vem ocorrendo uma profunda reforma na área educacional para adequar a estrutura educacional brasileira a um processo de reconfiguração do papel do Estado brasileiro. A reforma trouxe uma reformulação no campo educacional: de uma administração burocrática mais centrada numa concepção autoritária para uma administração gerencial. Seu foco se apresenta articulado aos princípios democráticos, mas, ao mesmo tempo, com características de gestão empresarial, baseada na política de responsabilização e na gestão por resultados. Nesse novo modelo de gestão incentivam-se práticas que priorizem, pela via democrática, a efetiva participação política, social, econômica e cultural da comunidade escolar, sendo a municipalização uma das políticas adotadas pelo Estado como forma de transferir a gestão da educação e de seus recursos às comunidades. Com a ampliação da municipalização do ensino fundamental em todo país, a partir de uma retórica que visa a melhorar a qualidade da educação básica, a responsabilidade da educação pública vem sendo transferida aos municípios e, em troca, eles poderão reaver recursos retidos para a manutenção dessa educação.

De acordo com Trojan (2009), a reforma do Estado e a redução dos gastos públicos causaram impactos na gestão do sistema na maioria dos países latino-americanos, destacando-se a municipalização da educação obrigatória, mudanças no modelo de gestão e a instituição de sistemas nacionais de avaliação. Entre os principais objetivos proclamados pelas reformas, em nível internacional, constam a melhoria da eficácia da atividade administrativa, a melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos, o aumento da produtividade na administração do Estado e, especialmente, a redução dos gastos públicos, cujos principais instrumentos utilizados foram a privatização e a descentralização (Souza, 2002), ou seja, podem ser identificados quatro grandes objetivos centrais nas orientações internacionais que balizam as reformas de Estado: a) melhoria da eficácia da atividade administrativa; b) melhoria da qualidade na prestação dos

serviços públicos; c) diminuição das despesas públicas; d) aumento da produtividade da administração do Estado.

No caso do Brasil, os reflexos dessas orientações podem ser observados no *Plano diretor de reforma do aparelho do estado*, que tem como um dos princípios fundamentais a mudança no modelo de gestão do Estado e, por consequência, nas políticas públicas, como a gestão da educação. Um dos princípios orientadores do plano é o de que o Estado só deve executar diretamente as tarefas que são exclusivas de Estado, ou que apliquem os recursos do Estado. No conjunto, as estratégias apontadas por esse plano são a privatização, a publicização e a terceirização.

É nesse contexto que se insere o discurso da gestão democrática da educação no Brasil, um espaço tenso e contraditório em que a democracia ainda é um processo de consolidação, um devir que, diante do plano de reforma do Estado, passa agora a ser reorientada pela nova ordem mundial neoliberalista que tem procurado homogeneizar políticas educacionais.

GESTÃO DEMOCRÁTICA



Fonte: <https://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2016/12/a-importancia-da-gestao-democratica-no.html> Acesso: 03.jul.2026.

GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA

Conforme Bastos (2003), o primeiro movimento de participação na gestão da escola pública foi o dos estudantes secundaristas no antigo Distrito Federal, durante a gestão de Anísio Teixeira, como secretário da educação (1931-1935), o primeiro a relacionar democracia com a administração da educação.

Colares (2003) também afirma que, a partir do final dos anos 1980, começaram a surgir ideias de que era necessária a participação da comunidade nas discussões dos problemas educacionais e de outras questões que estavam relacionadas ao interesse da comunidade, oportunizando a democracia na escola. Os movimentos reivindicatórios dos professores favoreceram a discussão sobre o modelo burocrático e hierárquico de organização da educação e da escola, propondo a sua superação e a democratização.

Com a globalização e as novas necessidades do mundo, a gestão participativa passou a ser uma das premissas para uma participação popular no sentido de construir uma identidade e autonomia da escola. Conforme Paro (1986), a gestão participativa é construída pelas forças políticas, viabilizando o bem comum no contexto social na qual a escola está inserida, pois a escola e a comunidade estão dialeticamente constituídas. Repensar a teoria e a prática no sentido de adequar alguns controles formais e incentivar a gestão participativa na educação constitui-se em instrumentos de 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) enfatiza que gestão participativa é um processo com resultados em longo prazo, pois é necessária a ruptura de velhos hábitos de uma gestão centralizada no diretor para uma gestão que valorize a participação de todos que fazem parte da escola e de toda a comunidade na qual a escola está inserida.

Nesse mesmo sentido, Hora (1994) defende que a escola tem de realizar um trabalho com pais, funcionários e alunos para que todos possam compreender que a instituição é um espaço de referencia da comunidade sendo abertas as reuniões e sugestões com os mesmos. Para a autora o planejamento elaborado com a participação de todos é o principal instrumento para desenvolver a gestão participativa:

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 exposto, entende-se que a gestão participativa ainda é um conceito desconhecido para muitos diretores que desejam continuar seguindo uma linha autoritária, como o único dono do saber e das decisões tomadas na escola. Esta prática não tem mais lugar na sociedade atual, pois, independente da vontade dos gestores, a escola está articulada com a sociedade, segundo os princípios constitucionais democráticos, e não se admite mais uma gestão verticalizada e o alijamento daqueles que são parte constitutiva do processo pedagógico. Sem a participação do aluno e suas famílias e dos professores não há educação e, muito menos de qualidade.

Dados divulgados na mídia tem mostrado que as escolas que têm o nível de aprendizagem mais alto são aquelas onde ocorre a gestão democrática com a participação de todos os funcionários e da comunidade, na qual se encontram inseridas. Os problemas sempre vão existir, afinal a educação trata de relações entre pessoas, com experiências, interesses e expectativas diferentes. Porém, quando o trabalho educativo é realizado com responsabilidade, diálogo e comprometimento, com todos assumindo responsabilidades, o trabalho coletivo torna-se mais produtivo e os problemas podem ser solucionados no coletivo.

A DIFERENÇA ENTRE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO

De acordo com 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 sentido de gestão caracteriza-se pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo de seu trabalho. Está associada ao fortalecimento da idéia de democratização do processo pedagógico, entendida como

participação de todos nas decisões e em sua efetivação.

Como argumenta o referido autor, na administração tradicional tem-se um líder na qual a ação é mais individual e centralizado. Já o conceito de gestão traz a ideia de uma organização onde cada um é parte do processo da administração e do sistema como um todo. Assim, espera-se que num processo de gestão ocorra um desenvolvimento e aperfeiçoamento de ação coletiva e de espírito de equipe, ou seja, existe uma intenção democrática e espera-se a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico.

Nesse sentido, segundo Martins (1999), o diretor tem como papel fundamental liderar o desenvolvimento do processo de superação do sentido administrativo para o de gestão e, para isso, é necessário que esteja consciente desse papel, bem como, estar disposto a atuar em plenitude para conseguir a adesão de todos os demais elementos da escola a uma gestão participativa.

A importância do comprometimento do gestor na gestão democrática é destacada também por Paro (1986, p. 160), que compara o sentido dos dois termos - 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.

Pelo exposto, a administração escolar implica uma forma de trabalho verticalizada e hierarquizada. Nesse modelo a maior parte dos funcionários da escola não tem nenhuma relação com o poder de decisão e sugestões, a comunidade, na maioria das vezes, não participa, o diretor tem a sua função específica, sendo o responsável por tudo na escola. Na gestão escolar a forma de organização é diferente, pois diretores, professores, funcionários no geral, pais e alunos tem a participação considerada fundamental na tomada de decisões, sempre com responsabilidade e respeito por todos.

Entretanto, não basta mudar as palavras ou termos, pois a perspectiva da gestão traz inúmeros elementos relacionados a uma perspectiva gerencial do campo empresarial, muito criticada por diversos pesquisadores, devido à ideia do gerenciamento da educação como serviço e como mercadoria. Portanto, a gestão democrática como política pública apresenta a sua complexidade e não é um processo tão simples como muitas vezes tem sido difundido.

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)

Entretanto, diretores conscientes e preocupados em promover possibilidades de mudanças e melhorias à comunidade na qual esta inserida podem, apesar do modelo burocrático do sistema de ensino, implantar valores e práticas de participação do grupo ou da equipe de profissionais da escola, valendo-se de brechas que a legislação permite, desde que esteja comprometido com os princípios da democracia e, dessa forma, numa atitude inovadora podem atingir melhores resultados aliando o administrativo ao pedagógico. Nesse sentido, vale retomar que o diretor tem essa possibilidade garantida, principalmente no momento da elaboração do projeto político pedagógico, junto com a equipe de profissionais da escola, levando em consideração a realidade e necessidades da comunidade na qual esta inserida. No entanto, mas muitas vezes o diretor escolar, devido ao seu processo de formação, não sabe como se proceder. Portanto, com as mudanças advindas do

novo modelo de administração da educação, agora como gestão, faz-se necessário primeiramente repensar a formação de gestores.

Os procedimentos formais e legais instituídos para implantar a democracia na escola, como os colegiados, o projeto pedagógico, o ECA, o regimento e conselho escolar, são de grande importância no processo de democratização da escola e da educação, mas na prática, nem sempre funcionam como instâncias de discussões e de participação efetiva.

No caso da municipalização, seu efeito para a democratização prática da escola acabou resultando “numa simples transferência de encargos e gastos do Governo central para os Municípios, cujos problemas se acentuaram em face da diversidade de suas condições socioeconômicas” (Krawczyk; Vieira, 2008, p. 53). Mesmo contando com políticas de equalização como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - Fundeb -, as diferenças persistem de um Estado para outro e de um município para outro, devido às desigualdades sociais e econômicas extremas, em âmbito nacional:

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 é o lugar de realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Daí a necessidade do projeto político-pedagógico ser construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo na escola, mas não podemos esquecer que ele tem algumas regras para sua criação e que estas estão articuladas aos interesses dos órgãos do governo e na gestão democrática é necessário aventurar e arriscar para poder criar a sua autonomia.

Como afirma Cária e Garroni (2011), a gestão democrática deve atingir a escola na sua totalidade, não somente na administração. Deve chegar à sala de aula, que é o espaço onde a relação saber, professor e aluno acontece. Dessa forma, a construção do saber e a construção da subjetividade e da educação política tornam-se norteadores de um processo democrático. O projeto pedagógico é o que deve nortear a escola nas suas propostas educacionais, devendo ser voltado para a realidade escolar e em relação com as políticas mais amplas. É, ainda, uma ferramenta por excelência para que o gestor possa se desenvolver na sua prática cotidiana e dar à escola uma dimensão democrática e participativa. Ao abrir espaço para a participação de todos os atores da escola na construção do projeto político pedagógico, o gestor estará contribuindo para a implementação da gestão democrática na escola.

Veiga (1995) reforça a importância do saber construir o projeto político-pedagógico de uma instituição e o saber delimitar os objetivos que se deseja alcançar, a partir de reflexão sempre em conjunto com toda a comunidade escolar. É pela prática que o projeto político-pedagógico é consolidado, por isso, ele deve ter a participação de todos que estão inseridos na escola e na comunidade escolar com muita responsabilidade e compromisso ético e nunca deve perder de foco a identidade da escola.

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 caso do projeto pedagógico, se realizado com a participação afetiva e instrumental dos professores e da comunidade escolar, poderá contribuir para a eficiência e a eficácia da gestão da escola e do trabalho pedagógico por ela realizado, uma vez que a educação é essencialmente um processo humano.

Essa compreensão é reforçada também por Araujo (2009), segundo o qual o projeto pedagógico deve ser discutido e analisado de forma democrática. O planejamento das ações diárias da instituição implica no registro das ações que serão desenvolvidas, de modo organizado, com os devidos responsáveis pelas ações planejadas, o resultado esperado e também a missão, os objetivos, os princípios e diretrizes da instituição, afirma o referido autor. Entretanto, o projeto político-pedagógico não deve ser trancado numa gaveta, como é comum. Ao contrário, ele deve estar acessível a todos, inclusive, nos módulos e reuniões de pais e colegiados,

ele deve ser lembrado, analisado e avaliado para que se possa por em prática as propostas contempladas no projeto.

Entretanto, envolver professores, funcionários da escola e toda a comunidade na construção do projeto político-pedagógico é ainda um desafio nas escolas públicas da educação básica, principalmente no que se refere ao tempo e à disponibilidade dos envolvidos para a participação de encontros e reuniões necessárias para a discussão de propostas de forma democrática e respeitando a todos, apesar de ser o mesmo, praticamente uma exigência legal, desde a promulgação 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 pedagógico é apenas um dos principais instrumentos de construção da prática democrática na escola. Cabe ressaltar a existência dos colegiados, também denominado de Conselho Escolar, que tem a função de decidir ações a serem tomadas na gestão da escola e dos recursos da escola, inclusive avaliar constantemente o projeto pedagógico, em conjunto com os alunos, funcionários, professores, pais, enfim, com a comunidade escolar. Segundo Freire (1998), deve-se fazer tudo o que puder no sentido de incentivar e convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola para a participação na escola.

Não se trata de qualquer tipo de participação. Ao contrário, a participação precisa fazer sentido para o indivíduo - professor, pais, alunos -, para que o seu trabalho seja motivador e para que possam sentir-se pessoalmente responsáveis pelo resultado do seu trabalho, da sua participação e da instituição escolar, como instituição concreta onde a participação se efetiva.

Ou seja, ao fazer algo que sintam significativo, além de receberem *feedback* sobre aquilo que foi realizado, o profissional da educação e todos atores da escola poderão sentir-se mais valorizados e comprometidos com a gestão da escola e com todo o seu processo pedagógico. Entretanto, a superação do paradigma conservador e tradicional de gestão centralizada e hierarquizada ainda é um dos entraves e também um desafio para a democratização da educação e da própria sociedade.

DESAFIOS E IMPLICAÇÕES



Fonte: <https://www.cnss.gov.lb/gest-o-participativa-e-cogest-o/uma-Gest-o-Democr-tica-e-4758340/> Acesso: 03.jul.2026.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas revisões bibliográficas e da análise documental foi evidenciado que a gestão democrática, como política educacional, não pode ser apenas uma proposta da administração, mas deve atingir toda escola e a comunidade, até chegar à sala de aula. É importante que pais, professores, conselhos, funcionários participem de toda a proposta pedagógica da escola para que ela seja, dentro do possível, democrática e participativa.

O fator participação foi tomado como o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, pois possibilita o conhecimento dos objetivos e metas da escola, o conhecimento da estrutura e da organização da dinâmica escolar, assim como das relações que se estabelecessem dentro da escola e com seu entorno. É neste ambiente que se destaca a figura do gestor, como líder e responsável pela construção e condução do trabalho pedagógico da escola de forma democrática e responsável (*accountability*).

Não é uma missão fácil para o gestor, pois ele é o responsável em conduzir o processo democrático e realizar uma ruptura com a visão autoritária e conservadora histórica na educação brasileira, como foi relatado ao longo deste texto. Os órgãos governamentais instituem propostas e regras por meio de documentos formais, mas ao gestor cabe conhecer a legislação e saber usufruir dos princípios legais para tornar a gestão da escola, na prática, mais democrática.

A gestão democrática é um processo complexo, mas possível, e não passa apenas pela eleição de diretores, mas principalmente pela elaboração do projeto pedagógico, que é o grande articulador do processo democrático da escola, quando o gestor mobiliza a comunidade escolar para que se comprometa e participe dos processos decisórios e pedagógicos da escola.

Entretanto, embora a gestão democrática esteja prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não há ainda a conscientização dos profissionais da escola, dos pais e da comunidade sobre necessidade de um envolvimento mais efetivo. Em consequência, não acontece a participação dos mesmos em reuniões, debates para a construção do projeto político-pedagógico e nos demais processos decisórios e, nem tão pouco, em discussões para tratar dos problemas inseridos na comunidade escolar que refletem nos resultados do processo de ensinar e de aprender na escola, uma vez que o aluno vai por inteiro para o ambiente escolar, ou seja, o ambiente escolar é metaforicamente a representação da comunidade onde está inserida a escola.

Diante do que procuramos expor, ressaltamos que uma gestão de educação orientada por princípios democráticos participativos no ensino público pode favorecer a melhoria da qualidade da educação. Da mesma forma que a participação é um processo de aprendizagem, o exercício da democracia também é um processo de aprendizagem e podem favorecer a formação de novos sujeitos políticos, imbuídos de valores democráticos que possam ir ao encontro das aspirações populares e das novas exigências de convivência humana na contemporaneidade.

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: 03 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição de 1824, 1937 e 1988**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao/>>. Acesso em: 03 jul. 2026.

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: 03

jul. 2026.

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 de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 89-103.

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE ROLE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN BASIC EDUCATION



SARA EMERICK MANGANI

Professora de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo desde 2025.

RESUMO

As metodologias ativas têm se destacado como importantes estratégias pedagógicas para promover a participação efetiva dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos pelo professor, as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista da construção do conhecimento, favorecendo a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. O objetivo deste estudo é analisar a importância das metodologias ativas na Educação Básica, destacando suas contribuições para a aprendizagem significativa e para a formação integral dos estudantes. Fundamentado em autores como Moran (2018), Bacich e Moran (2018) e Freire (1996), o trabalho evidencia que práticas como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido contribuem para tornar o ambiente escolar mais participativo e contextualizado. Conclui-se que a utilização das metodologias ativas favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade e para os desafios do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; BNCC; Aprendizagem; Educação Básica

ABSTRACT

Active learning methodologies have emerged as significant pedagogical strategies for fostering effective student participation in the teaching-learning process. Unlike traditional teaching models, which center on the transmission of content by the teacher, active methodologies position the student as the protagonist

in the construction of knowledge, thereby promoting autonomy, creativity, critical thinking, and problem-solving skills. This study aims to analyze the importance of active methodologies in basic education, highlighting their contributions to meaningful learning and the holistic development of students. Drawing on authors such as Moran (2018), Bacich and Moran (2018), and Freire (1996), the study demonstrates that practices such as the flipped classroom, project-based learning, and hybrid learning contribute to creating a more participatory and contextualized school environment. It concludes that the use of active methodologies fosters the development of competencies essential for life in society and for meeting the challenges of the 21st century.

KEYWORDS: Art; BNCC; Learning; Basic Education

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem enfrentado constantes transformações decorrentes das mudanças sociais, tecnológicas e culturais que caracterizam a sociedade atual. Nesse cenário, torna-se cada vez mais necessário repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, buscando estratégias que promovam uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada. As metodologias ativas surgem como uma importante alternativa para atender às demandas educacionais do século XXI, colocando o estudante no centro do processo de construção do conhecimento (MORAN, 2018).

Tradicionalmente, o ensino esteve fundamentado em modelos pedagógicos que privilegiavam a transmissão de conteúdos pelo professor, atribuindo ao aluno um papel passivo diante da aprendizagem. Entretanto, as novas concepções educacionais defendem que o estudante deve assumir uma postura ativa na busca pelo conhecimento, participando de investigações, debates, projetos e situações-problema que favoreçam o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (BACICH; MORAN, 2018).

Segundo Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção. Nessa perspectiva, as metodologias ativas valorizam a experiência do aluno, seus conhecimentos prévios e sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade. O professor passa a atuar como mediador do processo educativo, estimulando a participação, a colaboração e a autonomia dos estudantes.

Além disso, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou a necessidade de práticas pedagógicas que desenvolvam competências como pensamento crítico, criatividade, comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipe (BRASIL, 2018). As metodologias ativas apresentam-se como ferramentas capazes de contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas competências, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Entre as principais metodologias ativas utilizadas atualmente destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a gamificação e o ensino híbrido. Essas estratégias permitem que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento, relacionando teoria e prática de maneira integrada e contextualizada.

Dessa forma, compreender a importância das metodologias ativas na Educação Básica torna-se fundamental para refletir sobre os desafios e possibilidades da prática pedagógica contemporânea. Este estudo busca analisar as contribuições dessas metodologias para a promoção da aprendizagem significativa e para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e participativos.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA BNCC NO ENSINO MÉDIO

O ensino das artes junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para estudantes do ensino médio é um tema de extrema importância e relevância, pois proporciona aos jovens a oportunidade de desenvolverem habilidades artísticas, criatividade e sensibilidade, além de promover a formação integral dos alunos. Neste artigo, iremos explorar como o ensino das artes pode ser integrado à BNCC, visando oferecer uma formação mais completa aos estudantes.

A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Ela é composta por dez competências gerais, que vão desde o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico até a valorização da diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos.

Em outras palavras, define uma base comum em nível nacional e uma parte diversificada a ser complementada em cada estabelecimento escolar com base nas características regionais e locais dos alunos. A BNCC prevê autonomia para as escolas de seus bairros e "[...] Uma estrutura humana completa projetada para construir um Sociedades justas, democráticas e inclusivas." (BRASIL, 2018, p. 25).

Dentro deste contexto, as artes desempenham um papel fundamental, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a expressão de sentimentos. Além disso, as artes estimulam a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas, características essenciais para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

A flexibilidade como princípio organizador currículo, escola/sistema educacional facilita os professores preste atenção aos detalhes do jovem protagonista, portanto, consolidar, aprofundar e ampliar a formação integrada, esperada mas não contemplada por todas as instituições alunos brasileiros. (BRASIL, 2018)

No ensino médio, é fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de explorar diferentes linguagens artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais e audiovisual. Essas linguagens devem ser abordadas de forma interdisciplinar, integrando conhecimentos de outras áreas do currículo, como história, literatura, ciências e matemática.

Para isso, é necessário que as escolas ofereçam uma estrutura adequada, com espaços físicos adequados para a prática das artes, além de materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades. Além disso, é importante contar com professores capacitados, que possuam formação específica na área das artes e que estejam atualizados com as tendências e novidades do campo.

O ensino da arte deve ser pautado pela liberdade de expressão e pela valorização das diferentes manifestações culturais, estimulando os alunos a experimentarem diferentes linguagens e técnicas artísticas. É fundamental que os estudantes sejam incentivados a expressarem suas ideias, emoções e opiniões por meio das artes, promovendo assim a autonomia e a construção de identidade.

Além disso, é importante que o ensino das artes seja avaliado de forma qualitativa, considerando não apenas o produto final, mas também o processo de criação, o envolvimento dos estudantes e a reflexão crítica sobre as produções. A avaliação deve ser realizada de forma contínua e formativa, buscando identificar as dificuldades e potencialidades de cada aluno, e oferecendo feedbacks construtivos para o seu desenvolvimento.

Em suma, o ensino das artes junto à BNCC para estudantes do ensino médio é de suma importância para promover uma formação integral e completa. As artes contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, estimulam a criatividade e a expressão de sentimentos, além de promoverem a formação de cidadãos críticos e atuantes. Portanto, é fundamental que as escolas ofereçam estrutura adequada e professores capacitados, além de promoverem a valorização das diferentes manifestações culturais e a liberdade de expressão dos estudantes.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O programa do Ministério da Educação, denominado BNCC, consiste em um conjunto de diretrizes destinadas a orientar o currículo nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A BNCC está organizada da seguinte forma: textos introdutórios (geral, por estágio e por área); habilidades gerais para alunos devem ser desenvolvidos em todas as etapas da educação básica; competências específicas para cada área de conhecimento e componente curricular; o direito de aprender ou competências relacionadas com vários objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver todas as etapas da educação básica do jardim de infância ao ensino médio.

Segundo a BNCC, a área de Linguagens e suas Tecnologias procura consolidar e ampliar as aprendizagens do ensino fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para isso, segundo o documento, é necessário que os estudantes desenvolvam as competências e habilidades que articulem os conhecimentos dos componentes além das dimensões sócio emocionais. Importante mencionar que essa organização está de acordo com as orientações oficiais como as DCNEM e a Lei nº 13.415/2017.

A BNCC considera que os jovens do Ensino Médio, de acordo com o período de suas vidas, aprimoram o conhecimento sobre os sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas, ampliando e aprofundando vínculos sociais e afetivos.

Além disso, refletem sobre o que querem na vida e no trabalho tenho. Nesse sentido, questões e projetos de vida são caracterizado pela origem sociocultural, pode-se perceber que: Durante um período da vida caracterizado por mais autonomia e uma maior capacidade de abstrair e refletir sobre o mundo, os jovens gradualmente expandem suas possibilidades participar da vida pública e da produção cultural, eles são assim pela autoria de várias obras, estas obras constituem a cultura jovem é expressa em músicas, danças, expressões de cultura corporal, vídeos, marca corporal, moda, rádio comunitária, redes de mídia na internet, gírias e outros de produção e prática sociocultural em conjunto com a linguagem em diferentes formas de se estar junto. (BRASIL, 2019, p. 481).

ARTE NA BNCC

A BNCC define a arte como um campo de conhecimento ajuda a desenvolver a autonomia reflexão, criatividade e expressividade dos alunos, proporcionando expandir seu conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo.

O documento afirma que as percepções e entendimentos das pessoas o mundo através da aprendizagem, pesquisa e faça arte para abrir o assunto veja e experimente com uma perspectiva sensível através da imaginação e da redefinição da vida cotidiana, da prática diária.

Ao longo dos estudos do ensino médio, este documento inclui pesquisas aprofundadas e desenvolvimento de processos criativos de autor em todos os idiomas arte fornecida pelo programa. Aconselhar os alunos explore idiomas e encontre conexões, considerando novas tecnologias e seus espaços compartilhados.

Nesse sentido, as várias formas de arte permitindo que as pessoas construam um espaço respeitar sua individualidade cultural e incentivá-los a entender e concordar com suas diferenças e diversidade forma e presença. BNCC avalia alguns métodos

Como funciona a arte:

Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. [...] No decorrer desses processos, os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, política, mercado e consumo. Podem, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam. (BRASIL, 2019, p. 482-483).

Na seção de artes do ensino médio, a escola deve promover "o entrelaçamento de cultura e conhecimento que possibilite os alunos são expostos e interagem com diferentes expressões da cultura

popular na comunidade” (Brasil, 2019, p. 483), o papel do aluno é fundamental como conhecedores de arte, incluindo criadores e curadores várias atividades artísticas são realizadas dentro e fora do campus.

As capacidades específicas estão organizadas da seguinte forma: Os números 1, 2 e 3 referem-se à linguagem e competência em sua área técnica, enquanto os números 4, 5 e 6 definem a aprendizagem em relação à especificidade e conhecimento historicamente construídos línguas, esportes e artes. Nesse sentido, será analisado competências relevantes para o programa de pesquisa, ou seja, 1, 3, 4 e 6.

Segundo a BNCC, a primeira capacidade mostra preste atenção ao desenvolvimento aprofundado de ambas as partes compreensão e análise de diferentes idiomas.

Além disso, oferece aos alunos a oportunidade de explorar e aprenda como diferentes idiomas são combinados de forma mista em texto complexo e multisimbolizado, expandir suas possibilidades de aprendizado e sociais e interpretar criticamente e explicar o comportamento verbal.

Por fim, é importante que os alunos compreendam a função e o potencial dos recursos fornecidos pela escola. Tecnologias digitais para processamento de linguagem (híbrida, amostragem, edição, processamento de imagem, etc.), e fenômenos multimídia e transmídia abrem a possibilidade de restauração, característica das culturas de fusão. (BRASIL, 2018, p. 491).

A 3ª competência específica já mostra preocupação com a construção da autonomia do adolescente nas práticas de compreensão/recepção e produção em diferentes linguagens.

No ensino médio, projetado para permitir que os alunos expandam usar a linguagem de forma crítica, levando em consideração uma análise detalhada de várias funções a semiótica produz sentido. Os alunos devem usar diferentes línguas de forma orientada, assumindo uma ética de solidariedade que respeite as diferenças sociais ou individuais promover os direitos humanos, a conscientização do meio ambiente social consumo responsável nos níveis local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 493).

A competência específica nº 4 é marcada pela necessidade de os adolescentes compreenderem as características ligadas à linguagem. Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos. Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 494).

Finalmente, a Habilidade nº 6 mostra que os adolescentes devem ser capazes de utilizar expressões artísticas e aspectos culturais para entender várias funções e correlações com a Língua:

Ao final do ensino médio, os jovens devem ser capazes de desfrutar de expressões artísticas e culturais, incluindo o papel das diferentes línguas e sua relação trabalhe e aprecie-os de acordo com os padrões estéticos. Também espere que eles estejam cientes de que esses padrões mudarão em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, capacidade de identificar movimentos históricos

e sociais resultados com base estética no contraste de cultura e história, deve ser uma compreensão mais profunda do significado, apreciação e emoção, e o impacto da empatia ou rejeição obras e texto. Eles também são projetados para serem capazes de participar ativamente do processo criativo de artes visuais, audiovisual, dança, música e outras linguagens e teatro e as intersecções entre eles e com outras linguagens e áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 496).

Durante esses processos, espera-se que os alunos considerem suas experiências pessoais e coletivo, bem como estético, cultural, os recursos sociais e políticos estão à sua disposição, mas também podem expressar sua capacidade de ser sensível, criativo, crítico e reflexivo, expandindo assim o repertório de expressão e comunicação. A forma como estão no mundo, a forma como pensam e a forma como se comportam assim, essa habilidade permite que os alunos entre expor e explorar expressões artísticas e culturais locais e global, valioso, normativo, popular, a mídia, presente e passada, está sempre procurando analisar padrões organizacionais e escolhas estéticas seus estilos são ainda comparados e levam em consideração descrição das mudanças históricas e culturais essas atuações. (BRASIL, 2018, p. 496).

A BNCC NO ENSINO MÉDIO E SUA ATUAÇÃO COM OS ADOLESCENTES

Conteúdo da BNCC de Ensino de Arte, é preciso entender o que é gestão democrática, considerando sua importância para a arquitetura atendendo às necessidades do currículo escolar participação ativa de toda a comunidade e da sociedade como um todo.

Ao incluir a disciplina de Artes no ensino médio, a BNCC reconhece a importância das expressões artísticas na formação dos estudantes. Através das artes, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades como a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a capacidade de se expressar de forma não verbal.

É importante entender a estrutura da BNCC porque a partir desta pode compreender o básico geral e o cronograma de treinamento do ensino médio é inseparável, ou seja, na seção de artes, o ensino deve levar em conta e considerar a trajetória do aluno.

Pensamento computacional sobre o mundo e a cultura para uma participação mais consciente e democrática a digitalização envolve a aprendizagem dos jovens e é crucial em um ambiente social contemporâneo que está em constante mudança por reposicionamento do corpo docente para o currículo e aconselhamento instrucional, a seção "arte" está em a relação professor-aluno na escola como ela é neste espaço educacional a construção da identidade docente e a os alunos se consolidam como alunos, seja como cidadãos do mundo ou como ser capaz de expressar suas palavras, ou seja, dialética de pronúncia conhecimento.

Esse raciocínio reflete a essência do pensamento de Paulo Freire (1997, p. 49):

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo

história e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a leitura do meu corpo como de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. (FREIRE, 1997, p. 49).

Além disso, as artes também contribuem para a formação cultural dos estudantes, permitindo que eles conheçam diferentes manifestações artísticas, como música, dança, teatro, pintura, escultura, entre outras. Essa diversidade cultural é fundamental para ampliar o repertório dos alunos, permitindo que eles compreendam e apreciem as diferentes formas de expressão artística.

A inclusão da disciplina de Artes no ensino médio também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Através das artes, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre temas sociais e políticos, expressando suas opiniões e questionando o mundo ao seu redor.

As perguntas, no entanto, se concentram na participação coletiva ao formular o currículo, considera-se referências sociais específicas da escola. Lembre-se: quem decide quais são os fundamentos da arte e o que deve ser decidido?

Fazer arte é um ato extremamente responsável professores e alunos, pois tal conduta constitui liberdade expressão cultural. Criar arte não é apenas para aderir aos cursos obrigatórios.

Nesse sentido, a BNCC não considera a faculdade de arte é diversificada. A importância é comentada todas as linguagens artísticas, mas dada a diversidade de competências e a variedade de linguagens nos conteúdos levanta a necessidade de impor professores versáteis e um generalista, como explica a comentarista da BNCC, Maria Helena Webster:

A versão BNCC da avaliação proposta aborda a educação básica, incluindo notas iniciais e finais estamos falando de dois perfis de docentes: Docentes multiuso, na série original e professores profissionais, em série final. As definições devem satisfazer esses dois perfis, atingível independentemente do treinamento, conheça as peculiaridades da linguagem artística. [...] porque em nenhum momento foi discutido a linguagem da arte. Se a linguagem constitui um todo a exigência é que os professores planejem e trabalhem as quatro línguas na sala de aula que eles precisam percebida de forma integrada. (WEBSTER, 2018, p. 3).

Lendo o documento, é possível perceber a atenção ao ensino de arte e ensino fundamental no ensino fundamental, no entanto, além de reduzir, em relação ao ensino médio, o material argumenta que os adolescentes do ensino médio já possuem conhecimentos prévios e pode-se constatar. No entanto, apesar da importância da disciplina de Artes, é importante ressaltar que muitas vezes ela é negligenciada nas escolas. Muitas instituições de ensino dão mais ênfase às disciplinas consideradas mais "importantes" ou "práticas", como Matemática, Português e Ciências.

É fundamental que as escolas e os educadores reconheçam a importância das artes na formação dos estudantes e garantam que a disciplina seja devidamente valorizada e incentivada. Isso pode ser feito através da contratação de professores especializados na área, da disponibilização de recursos e materiais adequados, e da inclusão de atividades práticas e criativas no currículo.

Em suma, segundo Brasil (2018, p. 493), além de a BNCC não instruir os professores sobre a integração da linguagem artística, afirma que os alunos já possuem conhecimentos prévios. O dispositivo pode dificultar a ação dos professores na sala de aula.

O desenvolvimento da aprendizagem é uma evolução construtiva que surge das estruturas organizadas que orientam o progresso humano, processos de adaptação e assimilação (PIAGET, 1999, p. 17) no processo de aquisição do conhecimento. Tangente à pesquisa de Barbosa (1991), a Arte estimula a criatividade, facilita essa criação e prepara ainda melhor os alunos para o mundo. Assim, espera-se que os professores ensinem arte, interpretar com experiência teórica prática, além do ensino e da reflexão sobre a linguagem da arte, podendo ser criada e apreciada.

Está em processo de criação e reflexão criações artísticas adicionadas por alunos e seus produtos consciência de si e dos outros. Isso porque a produção constituída por seu autor, trazendo a conquista de sentido o que eles estão fazendo. Nesse sentido, por meio da linguagem artística, e com as intervenções dos educadores permite-se que os alunos tenham novas formas de se expressar além das limitações, somente a linguagem escrita e falada não penetra, expande a probabilidade de sucesso na prática e desenvolvimento docente, recursos físicos, cognitivos e emocionais.

A BNCC reconhece a importância das artes no ensino médio, e cabe às escolas e aos educadores colocar isso em prática. É fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades artísticas e culturais, para que possam se tornar cidadãos mais completos, criativos e sensíveis. A inclusão da disciplina de Artes na BNCC é um passo importante nessa direção, e cabe a todos nós valorizarmos e apoiarmos essa iniciativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que as metodologias ativas representam um importante avanço nas práticas educacionais contemporâneas, contribuindo para a construção de uma aprendizagem mais significativa, participativa e centrada no estudante. Ao promover o protagonismo dos alunos, essas metodologias possibilitam que o processo educativo ultrapasse a simples memorização de conteúdos, favorecendo a construção do conhecimento por meio da investigação, da experimentação e da reflexão crítica.

Ao longo deste estudo, verificou-se que estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido e resolução de problemas estimulam o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes. Tais competências incluem autonomia, criatividade, comunicação, cooperação, pensamento crítico e capacidade de solucionar desafios, habilidades cada vez mais exigidas na sociedade contemporânea (MORAN, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor nesse contexto. Longe de perder sua importância, o docente assume uma função ainda mais significativa como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem. Cabe ao professor criar situações desafiadoras, estimular a participação dos alunos e promover ambientes educativos que favoreçam a construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1996).

Entretanto, a efetivação das metodologias ativas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à resistência às mudanças pedagógicas. Muitas instituições de ensino ainda apresentam dificuldades para implementar práticas inovadoras devido à falta de recursos

tecnológicos, à sobrecarga de trabalho dos professores e à permanência de modelos tradicionais de ensino. Por isso, torna-se indispensável investir em formação continuada e em políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica.

Além disso, é importante destacar que as metodologias ativas não constituem soluções prontas ou universais. Sua eficácia depende do planejamento pedagógico, das características dos estudantes e dos objetivos educacionais pretendidos. Quando utilizadas de forma adequada, essas metodologias potencializam a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa.

Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas representam uma importante ferramenta para a transformação da prática educativa, promovendo o protagonismo estudantil e fortalecendo a construção de conhecimentos relevantes para a vida pessoal, acadêmica e profissional. Sua adoção contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A importância da imagem no ensino da arte:** Diferentes metodologias, in A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROCO, S. M. S. & SUPERTI, T. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte:** contribuições para o desenvolvimento humano, Psicologia & Sociedade, 2014, p. 22-31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 04 de junho. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Patrício Lucena de. **A arte como elemento facilitador na construção da aprendizagem.** – João Pessoa: UFPB, 2014.

WEBSTER, Maria Helena. **BNCC componente curricular:** artes – leitura crítica. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_4_AR_Maria_Helena_Webster.pdf> Acesso em 05 junho 2026.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN MAINSTREAM EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

SILVANA MENDONÇA DO NASCIMENTO BEZERRA

Graduação em pedagogia pela Universidade Nove de Julho 09/01/2009, Especialista em Educação Especial pelo centro universitário Cidade Verde 15/08/25, Curso de pós-graduação em Educação Especial Inclusiva – Ênfase na Educação do Pedagogo Na Avaliação Diagnóstica em 06/04/2024. Faculdade Iguazu Tutoria Em Educação a Distância E EJA em 05/06/2024. Professora de Educação Infantil CEUCEI Parque São Carlos.

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, um dos principais avanços da educação contemporânea, ao reafirmar o direito de todos ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares comuns. Embora as políticas públicas brasileiras tenham consolidado importantes marcos legais voltados à educação inclusiva, a efetivação desse direito ainda encontra obstáculos relacionados à formação docente, à acessibilidade, às práticas pedagógicas, às barreiras atitudinais e à organização das instituições escolares. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão de estudantes com deficiência, bem como discutir as possibilidades de fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas capazes de promover uma educação pautada na equidade e no respeito à diversidade. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Mantoan (2015), Glat (2007), Carvalho (2004), Freire (2021), Vygotsky (2007), Perrenoud (2000) e Candau (2012), além da legislação vigente sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados evidenciam que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas que ultrapassem a simples matrícula dos estudantes com deficiência no ensino regular. Conclui-se que a inclusão escolar demanda compromisso coletivo, investimento em formação continuada, fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e implementação de políticas públicas capazes de assegurar condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Regular; Deficiência; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in mainstream education represents both one of the greatest challenges and one of the key advances in contemporary education, reaffirming everyone's right to access, retention, participation, and learning within regular school environments. Although Brazilian public policies have established significant legal frameworks for inclusive education, the realization of this right still faces obstacles related to teacher training, accessibility, pedagogical practices, attitudinal barriers, and the organization of schools. In this context, this article aims to analyze the main challenges schools face in the process of including students with disabilities and to discuss ways to strengthen inclusive pedagogical practices that foster an education grounded in equity and respect for diversity. This is a qualitative study based on a literature review, drawing on authors such as Mantoan (2015), Glat (2007), Carvalho (2004), Freire (2021), Vygotsky (2007), Perrenoud (2000), and Candau (2012), as well as current legislation regarding Special Education within the framework of inclusive education. The results indicate that building a truly inclusive school requires structural, cultural, and pedagogical changes that go beyond merely enrolling students with disabilities in mainstream education. The study concludes that school inclusion demands a collective commitment, investment in continuing professional development, stronger collaboration among education professionals, and the implementation of public policies capable of ensuring effective learning conditions for all students.

Keywords: Inclusive Education; Mainstream Education; Disability; Teacher Training; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito humano fundamental e um dos principais instrumentos para a promoção da cidadania, da igualdade de oportunidades e da transformação social. Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um importante paradigma educacional ao defender que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, devem ter acesso, participação e aprendizagem em ambientes escolares comuns. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular deixou de representar apenas uma política de acesso à escola, passando a configurar um compromisso com a garantia do desenvolvimento integral e da equidade educacional.

No Brasil, importantes avanços legais fortaleceram esse processo. 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 da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidaram o direito das pessoas com deficiência à educação em classes comuns do ensino regular, reafirmando o compromisso com uma escola mais democrática e acessível.

Apesar desses avanços, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. Barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e, principalmente, atitudinais dificultam a participação plena dos estudantes com deficiência, demonstrando que a inclusão depende não apenas da legislação, mas também da transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 27), "incluir é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar", evidenciando que a inclusão ultrapassa a simples

presença do estudante na escola e exige mudanças na organização do ensino, no currículo e nas relações estabelecidas no ambiente educativo. Nessa perspectiva, Rosana Glat (2007) destaca que a construção de uma escola inclusiva está diretamente relacionada à formação dos professores, ao planejamento pedagógico e ao desenvolvimento de práticas colaborativas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula.

Nesse processo, a atuação docente assume papel central, uma vez que o professor é responsável por organizar estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Entretanto, a inclusão também depende do envolvimento da gestão escolar, das famílias e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fortalecendo uma rede de apoio comprometida com o desenvolvimento dos alunos.

Como afirma Paulo Freire (2021, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção", princípio que reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, pautadas no diálogo, no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades de cada estudante.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular e discutir as possibilidades de fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores de referência na área da Educação Inclusiva e na legislação brasileira vigente, buscando contribuir para a reflexão sobre a construção de uma escola democrática, equitativa e comprometida com o direito à educação de qualidade para todos.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS FUNDAMENTOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA TODOS

A construção da educação inclusiva representa uma das mais significativas transformações ocorridas nas políticas educacionais nas últimas décadas. Mais do que garantir o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular, a inclusão propõe uma mudança paradigmática na forma como a escola compreende a diversidade humana, deslocando o foco das limitações individuais para a eliminação das barreiras que impedem a participação plena de todos os estudantes. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser organizada para um aluno considerado "padrão" e passa a reconhecer que as diferenças constituem elemento inerente ao processo educativo.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram submetidas a processos de exclusão que limitaram sua participação na vida social e educacional. Durante muitos séculos, prevaleceram concepções assistencialistas e medicalizantes que compreendiam a deficiência como incapacidade individual, justificando a segregação em instituições especializadas. Essa lógica reforçou práticas discriminatórias e restringiu o acesso dessas pessoas aos espaços comuns de convivência e aprendizagem.

Somente a partir da segunda metade do século XX, impulsionada pelos movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, iniciou-se um processo de revisão dessas concepções. A educação

passou a ser compreendida como direito universal, independentemente das condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais dos indivíduos. Conforme afirma Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 39), "a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais". Essa compreensão evidencia que a educação inclusiva não beneficia exclusivamente um grupo específico, mas promove melhorias em todo o sistema educacional.

Nesse contexto, diversos documentos internacionais passaram a orientar políticas voltadas para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Entre eles destaca-se a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, considerada um marco histórico ao defender que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, respeitando suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. O documento afirma que as instituições inclusivas representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir sociedades acolhedoras e garantir educação para todos.

No Brasil, os princípios da educação inclusiva passaram a ser incorporados de forma progressiva ao ordenamento jurídico. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito social fundamental e determinou que o atendimento às pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) fortaleceu esse entendimento ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação.

Outro importante avanço ocorreu com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Esse documento redefiniu o papel da Educação Especial, estabelecendo que ela deveria complementar e suplementar o ensino comum por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e não substituir a escolarização regular. A proposta rompe com modelos segregadores ao reconhecer que todos os estudantes têm direito de aprender juntos, compartilhando os mesmos espaços educativos.

Mais recentemente, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou importantes garantias relacionadas ao direito à educação. A legislação determina que nenhuma pessoa com deficiência pode ser excluída do sistema educacional em razão de sua condição, reafirmando a obrigação do poder público em assegurar acessibilidade, recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e adaptações necessárias ao processo de aprendizagem.

Entretanto, a efetivação desses direitos depende de mudanças que ultrapassam a dimensão normativa. Conforme observa Rosita Edler Carvalho (2004), uma escola inclusiva não se constrói apenas por meio da legislação, mas principalmente pela transformação das práticas pedagógicas e da cultura institucional. Segundo a autora, incluir significa reorganizar a escola para atender às necessidades de todos os estudantes, rompendo com modelos que historicamente produziram exclusão.

Essa mudança exige uma nova compreensão sobre o conceito de deficiência. Durante muito tempo predominou o chamado modelo médico, segundo o qual as dificuldades enfrentadas pelos estudantes eram atribuídas exclusivamente às suas limitações individuais. Atualmente, ganha força o modelo social da deficiência, que compreende que as barreiras presentes na sociedade — físicas,

comunicacionais, pedagógicas e atitudinais — são os principais fatores responsáveis pelos processos de exclusão. Sob essa perspectiva, a deficiência deixa de ser entendida como problema do indivíduo para tornar-se uma responsabilidade coletiva.

As contribuições de Lev Vygotsky (2007) fortalecem essa compreensão ao enfatizar que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais. Para o autor, as potencialidades das pessoas não podem ser avaliadas apenas por suas limitações aparentes, pois a aprendizagem resulta das mediações culturais estabelecidas entre o sujeito e o meio. Em uma de suas reflexões mais conhecidas, Vygotsky afirma que "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental" (VYGOTSKY, 2007, p. 103), indicando que ambientes inclusivos ampliam significativamente as possibilidades de desenvolvimento de todos os estudantes.

Essa perspectiva rompe definitivamente com práticas baseadas na homogeneização da aprendizagem. Cada estudante apresenta diferentes formas de compreender o mundo, construir conhecimentos e participar das atividades escolares. Assim, reconhecer a diversidade significa compreender que ensinar exige flexibilidade metodológica, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e valorização das múltiplas formas de participação.

Nessa direção, Philippe Perrenoud (2000) destaca que ensinar na contemporaneidade implica desenvolver competências capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula. O autor argumenta que o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para assumir o papel de mediador da aprendizagem, organizando situações didáticas que favoreçam a participação de todos os estudantes. Essa concepção aproxima-se dos princípios da educação inclusiva ao reconhecer que diferentes estratégias pedagógicas são necessárias para garantir igualdade de oportunidades.

Além da dimensão pedagógica, a inclusão possui profundo significado ético e social. Para Paulo Freire (2021), toda prática educativa deve fundamentar-se no respeito à dignidade humana e na valorização das diferenças. O autor afirma que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes" (FREIRE, 2021, p. 68), princípio que dialoga diretamente com a construção de uma escola democrática e inclusiva. Sob essa ótica, a diversidade deixa de ser percebida como obstáculo e passa a constituir elemento enriquecedor das experiências educativas.

A consolidação da educação inclusiva também exige compreender que a escola desempenha papel fundamental na construção de valores sociais. Ao promover experiências baseadas na convivência entre diferentes sujeitos, a instituição escolar contribui para o desenvolvimento da empatia, da cooperação, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos. Conforme destaca Vera Maria Ferrão Candau (2012), a educação intercultural pressupõe o reconhecimento da pluralidade como condição essencial para a construção de sociedades mais justas e democráticas. A valorização das diferenças torna-se, portanto, elemento estruturante da prática pedagógica inclusiva.

Nesse cenário, a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como cumprimento de dispositivos legais, mas como um compromisso permanente com a construção de uma educação de qualidade para todos. Trata-se de um processo contínuo que envolve transformações nas concepções pedagógicas, na organização curricular, na formação docente e na própria cultura institucional das

escolas. Como afirma Mantoan (2015), incluir significa reinventar a escola para que ela deixe de selecionar e passe efetivamente a acolher a diversidade humana como princípio educativo.

Dessa forma, compreender os fundamentos da educação inclusiva torna-se indispensável para analisar os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras na concretização desse direito. Embora os avanços legislativos tenham ampliado significativamente as oportunidades de acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, ainda persistem obstáculos relacionados à formação dos profissionais da educação, às condições estruturais das instituições e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Essas questões serão aprofundadas no próximo capítulo, que discutirá os principais desafios para a efetivação da inclusão no contexto da escola regular.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Embora a educação inclusiva esteja consolidada como um direito assegurado pela legislação brasileira e por diversos documentos internacionais, sua implementação no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros obstáculos. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular não depende apenas da matrícula em classes comuns, mas da construção de condições que garantam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral desses estudantes. Nesse sentido, os desafios da inclusão extrapolam questões estruturais e envolvem aspectos pedagógicos, culturais, sociais e políticos que influenciam diretamente a qualidade da educação ofertada.

Um dos principais entraves refere-se à formação dos professores. O docente ocupa posição central na construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois é responsável por planejar estratégias que contemplem a diversidade presente na sala de aula. Entretanto, muitos profissionais concluem a formação inicial sem vivenciar estudos aprofundados sobre Educação Especial e educação inclusiva, o que gera insegurança diante das demandas apresentadas pelos estudantes com deficiência.

Segundo Rosana Glat (2007, p. 29), "a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, constitui o eixo central para a transformação das práticas educativas e para a implementação da inclusão". A autora ressalta que o conhecimento técnico é importante, mas insuficiente quando desvinculado de uma postura ética comprometida com o respeito às diferenças. Assim, investir na qualificação docente significa oferecer condições para que os professores compreendam a diversidade como parte constitutiva do processo educativo, abandonando concepções baseadas na homogeneização da aprendizagem.

A necessidade de formação continuada torna-se ainda mais evidente diante das constantes transformações ocorridas na educação contemporânea. As escolas recebem estudantes com diferentes características, necessidades e potencialidades, exigindo dos professores permanente atualização sobre metodologias ativas, avaliação inclusiva, tecnologias assistivas e flexibilização curricular. Nessa perspectiva, a formação não deve ser compreendida como um evento pontual, mas como um processo permanente de reflexão sobre a prática pedagógica.

Além da formação docente, outro desafio significativo diz respeito às barreiras arquitetônicas e à acessibilidade física das instituições escolares. Apesar dos avanços proporcionados pela legislação, muitas escolas brasileiras ainda apresentam limitações estruturais que dificultam ou impedem o acesso de estudantes com deficiência aos diferentes espaços educativos. Escadas sem rampas, banheiros inadequados, ausência de pisos táteis, sinalização insuficiente e mobiliário inadequado constituem obstáculos que comprometem o direito à educação em igualdade de condições.

Entretanto, restringir a discussão da acessibilidade apenas à dimensão arquitetônica representa uma compreensão limitada da inclusão. Conforme destacam Silva Filho e Kassir (2019), a acessibilidade envolve também aspectos comunicacionais, metodológicos, instrumentais e atitudinais. Os autores afirmam que a eliminação das barreiras comunicacionais constitui elemento essencial para assegurar a participação efetiva dos estudantes, permitindo que todos possam compreender, expressar-se e interagir durante o processo educativo.

Nesse contexto, a comunicação acessível assume papel estratégico na construção de ambientes inclusivos. Recursos como materiais em braile, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), audiodescrição, comunicação alternativa e tecnologias digitais ampliam significativamente as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência. Todavia, a disponibilidade desses recursos ainda é bastante desigual entre as diferentes redes de ensino, refletindo disparidades econômicas e administrativas que dificultam a consolidação da inclusão escolar.

Outro desafio recorrente está relacionado às práticas pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas nas escolas. Durante muitos anos, o sistema educacional foi organizado a partir de uma concepção de ensino padronizada, em que todos os estudantes deveriam aprender os mesmos conteúdos, da mesma forma e no mesmo tempo. Essa lógica desconsidera as singularidades presentes no processo de aprendizagem e tende a produzir situações de exclusão, especialmente para aqueles que necessitam de adaptações curriculares ou metodológicas.

Para Philippe Perrenoud (2000), ensinar em contextos heterogêneos exige que o professor desenvolva competências capazes de administrar as diferenças presentes na sala de aula. Segundo o autor, o planejamento pedagógico precisa contemplar diferentes estratégias de ensino, permitindo que cada estudante tenha oportunidades reais de aprender de acordo com suas características e potencialidades. Essa perspectiva rompe com modelos uniformizadores e fortalece práticas fundamentadas na equidade.

Entretanto, flexibilizar o currículo não significa reduzir expectativas em relação aos estudantes com deficiência. Pelo contrário, trata-se de reorganizar objetivos, metodologias, recursos e formas de avaliação para que todos possam acessar o conhecimento. Como destaca Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), adaptar o ensino não implica simplificar o currículo, mas diversificar as formas de ensinar e aprender, reconhecendo que diferentes caminhos podem conduzir à construção do conhecimento.

Outro aspecto frequentemente apontado pela literatura refere-se às barreiras atitudinais. Diferentemente das barreiras físicas, essas são invisíveis, mas produzem impactos igualmente profundos na vida escolar dos estudantes. Preconceitos, estigmas, baixas expectativas de aprendizagem,

superproteção e práticas discriminatórias ainda fazem parte da realidade de muitas instituições educacionais.

Essas atitudes refletem concepções historicamente construídas sobre deficiência, frequentemente associadas à incapacidade e à dependência. Quando professores, gestores ou colegas acreditam que determinado estudante é incapaz de aprender, acabam restringindo suas oportunidades de participação e desenvolvimento. Essa expectativa negativa influencia diretamente o planejamento pedagógico e compromete a construção da autonomia dos estudantes.

Sob essa perspectiva, Paulo Freire (2021) lembra que toda prática educativa envolve uma dimensão ética. Para o autor, ensinar pressupõe reconhecer a dignidade do outro e acreditar em sua capacidade de aprender e transformar a realidade. Assim, combater as barreiras atitudinais significa promover uma cultura escolar baseada no diálogo, na cooperação e no reconhecimento das potencialidades humanas, substituindo concepções assistencialistas por relações fundamentadas no respeito e na valorização das diferenças.

Outro elemento indispensável para a efetivação da inclusão é o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE possui a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação dos estudantes. Contudo, ainda existem equívocos sobre seu papel, sendo comum a compreensão de que esse atendimento substitui o trabalho desenvolvido na sala comum.

Na realidade, o AEE deve atuar de forma complementar ao ensino regular, articulando-se continuamente com os professores da classe comum. Essa integração favorece o planejamento compartilhado, a definição de estratégias pedagógicas e a adaptação de materiais didáticos, fortalecendo o processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, estudos recentes desenvolvidos por Barbosa e Silva (2025) evidenciam que o planejamento colaborativo entre professores da sala regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado potencializa significativamente a aprendizagem dos estudantes com deficiência. A construção coletiva das estratégias pedagógicas amplia as possibilidades de intervenção, favorece a troca de conhecimentos entre os profissionais e contribui para a superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Outro desafio importante refere-se à participação das famílias no processo educativo. A inclusão escolar torna-se mais consistente quando existe diálogo permanente entre escola e família, possibilitando o compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento da criança, suas potencialidades, dificuldades e necessidades específicas. Entretanto, nem sempre essa parceria ocorre de maneira efetiva. Em alguns casos, as famílias enfrentam dificuldades para acompanhar a vida escolar dos filhos; em outros, encontram resistência por parte das instituições educativas.

A construção dessa parceria exige relações fundamentadas na confiança, no respeito e na corresponsabilidade. A escola precisa reconhecer as famílias como participantes ativos do processo educativo, valorizando seus conhecimentos e promovendo espaços de escuta e participação. Da mesma

forma, é importante que as famílias compreendam seu papel na consolidação das práticas inclusivas, colaborando com os profissionais da educação na busca de estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, destaca-se que muitos dos desafios da inclusão escolar estão relacionados à própria cultura institucional das escolas. Conforme afirma Vera Maria Ferrão Candau (2012), promover uma educação inclusiva implica transformar valores, práticas e concepções historicamente naturalizadas no ambiente escolar. A diversidade precisa deixar de ser percebida como exceção para tornar-se princípio organizador do currículo, da gestão e das relações pedagógicas.

Assim, os desafios da inclusão não devem ser compreendidos como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades de repensar o papel social da escola. Construir ambientes verdadeiramente inclusivos exige investimento em formação docente, fortalecimento das políticas públicas, reorganização das práticas pedagógicas e compromisso coletivo com a garantia do direito à educação para todos. Mais do que adaptar estudantes ao sistema escolar, a inclusão propõe transformar a própria escola, tornando-a capaz de reconhecer, valorizar e acolher a diversidade humana em todas as suas manifestações.

POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR

A consolidação da educação inclusiva depende da compreensão de que a inclusão escolar não se resume ao cumprimento de dispositivos legais ou à presença física do estudante com deficiência na escola. Trata-se de um processo permanente de transformação das práticas educativas, das relações interpessoais e da cultura institucional, exigindo o envolvimento coletivo de gestores, professores, profissionais de apoio, famílias e da comunidade escolar. A efetivação desse modelo educacional requer ações articuladas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes e garantam sua participação em igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, uma das principais possibilidades para fortalecer a inclusão está relacionada ao investimento contínuo na formação docente. A prática pedagógica inclusiva exige conhecimentos específicos, sensibilidade para compreender as singularidades dos estudantes e capacidade para elaborar estratégias que contemplem diferentes formas de aprender. Assim, a formação continuada constitui um dos pilares para a construção de uma escola comprometida com a equidade.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), a transformação da escola passa necessariamente pela transformação da prática docente. Para a autora, "a inclusão questiona não apenas as práticas escolares, mas a própria concepção de ensino que sustenta essas práticas" (MANTOAN, 2015, p. 58). Essa reflexão evidencia que formar professores para a inclusão não significa apenas oferecer cursos sobre deficiência, mas promover mudanças nas concepções pedagógicas que historicamente orientaram o sistema educacional.

A formação continuada possibilita que os profissionais reflitam criticamente sobre suas experiências, compartilhem desafios e construam coletivamente novas estratégias de ensino. Além disso, favorece a atualização em relação às legislações vigentes, aos recursos tecnológicos, às

metodologias ativas e às práticas avaliativas inclusivas, ampliando a capacidade da escola de responder às diferentes necessidades educacionais presentes na sala de aula.

Outro aspecto essencial refere-se ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais que atuam na instituição escolar. A inclusão exige que o planejamento pedagógico deixe de ser uma responsabilidade individual do professor regente e passe a constituir uma ação compartilhada entre toda a equipe educativa. Essa perspectiva amplia as possibilidades de intervenção e favorece a construção de respostas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, o diálogo permanente entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) torna-se fundamental. O planejamento conjunto permite identificar barreiras à aprendizagem, adaptar materiais didáticos, organizar estratégias diferenciadas e acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes. Conforme destacam Barbosa e Silva (2025), a colaboração entre esses profissionais fortalece a prática pedagógica, amplia o repertório metodológico e favorece a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

Além disso, o trabalho colaborativo rompe com a ideia de que a responsabilidade pela inclusão pertence exclusivamente ao professor especializado. Ao contrário, reafirma que todos os profissionais da escola são corresponsáveis pela aprendizagem dos estudantes, fortalecendo uma cultura institucional baseada na cooperação, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento.

Outro elemento indispensável para a efetivação da inclusão refere-se à flexibilização curricular. Durante muito tempo, o currículo escolar foi organizado segundo princípios homogêneos, estabelecendo conteúdos, metodologias e formas de avaliação iguais para todos os estudantes. Entretanto, uma perspectiva inclusiva reconhece que ensinar exige considerar diferentes ritmos, interesses, formas de participação e processos de aprendizagem.

Para Philippe Perrenoud (2000), diferenciar o ensino constitui uma competência indispensável ao professor contemporâneo. Isso implica planejar situações didáticas diversificadas, oferecendo múltiplas possibilidades para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento. A flexibilização curricular não significa reduzir expectativas de aprendizagem, mas ampliar as formas pelas quais o conhecimento pode ser construído, respeitando as singularidades de cada estudante.

Nessa perspectiva, a avaliação também precisa ser ressignificada. Modelos avaliativos centrados exclusivamente na reprodução de conteúdos tendem a reforçar processos de exclusão, pois desconsideram diferentes formas de expressão e aprendizagem. Avaliar de maneira inclusiva significa acompanhar continuamente o desenvolvimento do estudante, considerando seus avanços, potencialidades e processos de construção do conhecimento.

As tecnologias assistivas também representam importantes possibilidades para fortalecer a inclusão escolar. Recursos digitais, softwares acessíveis, leitores de tela, ampliadores de texto, sintetizadores de voz, materiais adaptados, pranchas de comunicação alternativa e dispositivos de acessibilidade ampliam significativamente as oportunidades de participação dos estudantes com deficiência.

Entretanto, a simples disponibilidade desses recursos não garante sua utilização pedagógica. É necessário que os profissionais estejam preparados para incorporá-los ao planejamento das atividades, compreendendo que a tecnologia constitui um instrumento de mediação da aprendizagem e não um fim em si mesma. Quando utilizada de forma intencional, a tecnologia assistiva favorece a autonomia, amplia a comunicação e fortalece a participação dos estudantes em diferentes contextos educativos.

Outro aspecto de grande relevância refere-se ao papel da gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva. Os gestores desempenham função estratégica ao organizar políticas institucionais, promover formação continuada, garantir recursos materiais e estimular práticas colaborativas entre os profissionais da escola. Uma gestão comprometida com a inclusão contribui para que os princípios da equidade orientem todas as decisões pedagógicas e administrativas da instituição.

Segundo Miguel González Arroyo (2011), a escola é um espaço de formação humana e, por essa razão, precisa organizar-se de maneira a reconhecer os diferentes sujeitos que a constituem. Para o autor, uma educação comprometida com os direitos humanos exige práticas institucionais capazes de combater todas as formas de exclusão e discriminação presentes na sociedade. Assim, a gestão escolar assume papel decisivo na promoção de ambientes acolhedores e democráticos.

A participação das famílias também constitui elemento indispensável para o sucesso das práticas inclusivas. A relação entre escola e família favorece o compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento da criança, fortalece o acompanhamento pedagógico e amplia as possibilidades de intervenção diante das dificuldades encontradas no processo educativo. Quando existe diálogo permanente entre esses diferentes contextos, o estudante passa a receber apoio mais consistente para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Além da família, a articulação com serviços de saúde, assistência social e demais políticas públicas amplia a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. A inclusão escolar pressupõe atuação intersetorial, reconhecendo que o desenvolvimento humano envolve múltiplas dimensões que extrapolam o espaço da sala de aula.

Outro aspecto frequentemente destacado pela literatura refere-se à necessidade de construir uma cultura escolar fundamentada no respeito às diferenças. A inclusão não depende exclusivamente de adaptações curriculares ou recursos tecnológicos, mas principalmente da forma como a comunidade escolar compreende a diversidade humana. Conforme afirma Vera Maria Ferrão Candau (2012), a educação intercultural propõe uma escola que reconheça a pluralidade de identidades, culturas e experiências como elemento constitutivo dos processos educativos.

Sob essa perspectiva, práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a cooperação, a aprendizagem entre pares, os projetos interdisciplinares e o protagonismo estudantil favorecem o desenvolvimento de atitudes inclusivas entre todos os estudantes. A convivência cotidiana com a diversidade contribui para a redução do preconceito, fortalece relações de respeito mútuo e amplia a compreensão sobre os direitos das pessoas com deficiência.

As contribuições de Paulo Freire (2021) reforçam essa compreensão ao defender que a educação deve promover a emancipação dos sujeitos por meio do diálogo e da participação. Para o autor, "ninguém

educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2021, p. 96). Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da inclusão escolar, uma vez que reconhece a aprendizagem como um processo coletivo, construído nas relações entre os sujeitos.

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, Lev Vygotsky (2007) também destaca que as interações sociais constituem elemento essencial para a aprendizagem. Ambientes inclusivos ampliam as oportunidades de cooperação entre os estudantes, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de todos. Assim, a presença de estudantes com deficiência nas classes comuns não representa apenas um direito individual, mas uma oportunidade de enriquecimento das experiências educativas compartilhadas.

Portanto, a efetivação da educação inclusiva exige muito mais do que adaptações pontuais. Requer mudanças estruturais, pedagógicas e culturais capazes de transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático. Isso implica investir na formação dos profissionais, fortalecer práticas colaborativas, garantir acessibilidade, promover participação das famílias, utilizar tecnologias assistivas e construir ambientes em que as diferenças sejam reconhecidas como expressão da riqueza humana.

Nesse horizonte, a inclusão escolar deixa de ser compreendida como um desafio exclusivo da Educação Especial para tornar-se um compromisso de toda a comunidade educativa. Ao reconhecer que cada estudante possui diferentes formas de aprender e participar, a escola amplia sua capacidade de promover justiça social, equidade e cidadania. Mais do que assegurar o direito de estar na escola, a educação inclusiva reafirma o direito de aprender, conviver e desenvolver plenamente as potencialidades de todos os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular representa um importante avanço na garantia do direito à educação e na construção de uma escola comprometida com os princípios da equidade, da diversidade e da justiça social. Entretanto, conforme discutido ao longo deste estudo, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade, às práticas pedagógicas e à superação de barreiras atitudinais que dificultam a participação plena dos estudantes no ambiente escolar.

Verificou-se que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como o acesso à escola regular, mas como um processo contínuo que exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais. Nesse contexto, a atuação dos professores, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, a participação das famílias e o compromisso da gestão escolar mostram-se fundamentais para a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Também foi possível constatar que práticas pedagógicas flexíveis, planejamento colaborativo, utilização de recursos de acessibilidade e formação continuada contribuem significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem e da participação dos estudantes com deficiência. Dessa forma, a

inclusão deixa de ser responsabilidade exclusiva da Educação Especial e passa a constituir um compromisso de toda a comunidade escolar.

Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas efetivas, investimento na formação dos profissionais da educação e construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Mais do que garantir o acesso ao ensino regular, é necessário assegurar condições para que todos os estudantes aprendam, participem e desenvolvam plenamente suas potencialidades.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre a educação inclusiva e incentivem o desenvolvimento de práticas pedagógicas cada vez mais comprometidas com a valorização das diferenças, o respeito aos direitos humanos e a promoção de uma educação democrática e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Maria Cláudia Soares Gomes; SILVA, Ana Célia Feitosa da. **Planejamento colaborativo: uma prática pedagógica eficaz para a educação inclusiva**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 1040-1055, jun. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DE OLIVEIRA, Antenor Silva Neto et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA FILHO, Djalma M. da; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, e27, p. 1-19, 2019.

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

A SALA DE AULA INCLUSIVA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

THE INCLUSIVE CLASSROOM: CHALLENGES OF SPECIAL EDUCATION IN DAILY SCHOOL LIFE



SILVIA BARRETO DE SOUZA ROCHA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2000); Graduação em Geografia pelo Centro Universitário ETEP (2023); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FALC (2007), em Alfabetização pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2022) e em Literatura também pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2023); Professora de Ensino Fundamental pela prefeitura de Osasco de 2000 e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A efetivação da educação inclusiva no contexto escolar brasileiro configura-se como um processo complexo que exige transformações estruturais, pedagógicas e culturais no interior das instituições de ensino. Este artigo analisa, sob uma abordagem teórico-crítica, os principais desafios enfrentados na construção de uma sala de aula inclusiva, com ênfase na Educação Especial no cotidiano escolar. Fundamentado em autores referenciais da área e em marcos legais nacionais, o estudo problematiza a distância entre os dispositivos normativos e a realidade das práticas pedagógicas, evidenciando tensões relacionadas à formação docente, à organização curricular, às condições institucionais e às concepções de deficiência. Argumenta-se que a inclusão escolar demanda uma ressignificação das práticas educativas, orientada por princípios de equidade, participação e valorização da diversidade. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva requer compromisso coletivo, investimento em políticas públicas consistentes e a construção de uma cultura escolar que reconheça a diferença como elemento constitutivo do processo educativo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação especial; Sala de aula inclusiva; Práticas pedagógicas; Diversidade na educação.

ABSTRACT

Implementing inclusive education within the Brazilian school context is a complex process requiring structural, pedagogical, and cultural transformations within educational institutions. This article analyzes, from a critical-theoretical perspective, the main challenges involved in creating an inclusive classroom, with an emphasis on Special Education in daily school life. Grounded in key authors in the field and national legal frameworks, the study examines the gap between regulatory provisions and the reality of pedagogical practices, highlighting tensions regarding teacher training, curriculum organization, institutional conditions, and conceptions of disability. It argues that school inclusion requires a re-evaluation and transformation of educational practices, guided by principles of equity, participation, and the valuing of diversity. The study concludes that consolidating inclusive education demands collective commitment, investment in robust public policies, and the development of a school culture that recognizes difference as a fundamental element of the educational process.

Keywords: Inclusive education; Special education; Inclusive classroom; Pedagogical practices; Diversity in education.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos principais paradigmas orientadores das políticas educacionais contemporâneas, especialmente quando ancorada nos princípios dos direitos humanos, da justiça social e da democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem significativa. Tal perspectiva desloca o foco de uma educação centrada na homogeneização dos sujeitos para uma abordagem que reconhece a diversidade como elemento constitutivo dos processos educativos, exigindo a reconfiguração das estruturas escolares, das práticas pedagógicas e das concepções de ensino e aprendizagem. No contexto brasileiro, esse movimento adquire maior densidade normativa e política com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual redefine o papel da escola ao afirmar, de maneira inequívoca, o direito de todos os estudantes à escolarização em classes comuns do ensino regular, com o suporte necessário para sua participação plena.

Todavia, a materialização desse princípio no cotidiano das instituições de ensino revela um conjunto expressivo de tensões e contradições, evidenciando que a inclusão não se efetiva exclusivamente por meio de dispositivos legais ou diretrizes normativas. Ao contrário, sua concretização demanda transformações profundas e articuladas nas dimensões pedagógica, institucional e cultural da escola. Nesse sentido, conforme problematiza Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p. 33), a inclusão pressupõe uma ruptura paradigmática com modelos educacionais tradicionais que operam sob a lógica da padronização, da seleção e da exclusão, exigindo a construção de novas formas de organização do ensino que acolham a heterogeneidade como condição inerente ao processo educativo.

Nesse cenário, a escola é interpelada a ressignificar seu papel social, assumindo a responsabilidade de constituir-se como um espaço que não apenas admite a diversidade, mas que a valoriza como potência formativa. Isso implica superar práticas historicamente excludentes, muitas vezes

naturalizadas no cotidiano escolar, e instaurar uma cultura institucional orientada pela equidade, pelo respeito às diferenças e pelo reconhecimento das singularidades dos sujeitos em seus múltiplos modos de aprender e de se expressar. Tal movimento exige não apenas mudanças operacionais, mas uma transformação epistemológica e ética que reposicione o olhar sobre o estudante, deslocando-o da lógica do déficit para uma perspectiva de potencialidade.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo analisar, de forma crítica e fundamentada, os desafios que atravessam a Educação Especial no contexto da sala de aula inclusiva, considerando as múltiplas dimensões que configuram o cotidiano escolar. Para tanto, são discutidos aspectos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas, às condições estruturais e às políticas públicas, à luz de referenciais teóricos consolidados na área, buscando contribuir para a reflexão sobre a construção de uma educação efetivamente inclusiva, comprometida com a garantia do direito de aprender para todos.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA

A educação inclusiva ancora-se em uma concepção ampliada e crítica de educação, na qual a diversidade humana deixa de ser compreendida como exceção ou desvio e passa a ser reconhecida como dimensão constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva implica uma inflexão epistemológica significativa, ao deslocar o foco de uma lógica centrada na homogeneização dos sujeitos para uma abordagem que valoriza as diferenças como potencialidades pedagógicas. Nesse sentido, o paradigma inclusivo rompe com modelos historicamente marcados pela segregação e pela seleção, propondo a reorganização da escola como um espaço de convivência plural, no qual todos os sujeitos têm assegurado o direito à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento (MANTOAN, 2015, p. 35).

Essa mudança de paradigma está intrinsecamente articulada à crítica aos pressupostos da normalização, que, ao longo do tempo, sustentaram práticas educacionais excludentes ao estabelecer padrões rígidos de desempenho e comportamento. Tais pressupostos, fundamentados em uma visão biologizante e classificatória da diferença, contribuíram para a marginalização de estudantes que não se enquadravam nos modelos considerados “normais”. Nesse contexto, Romeu Kazumi Sassaki (2006, p. 40) enfatiza que a inclusão não pode ser reduzida à simples inserção física do indivíduo em espaços comuns, mas deve ser compreendida como um processo de transformação das estruturas sociais, educacionais e culturais, de modo a garantir a participação efetiva de todos.

A partir dessa compreensão, a escola é convocada a ressignificar sua função social, abandonando seu caráter historicamente seletivo e excludente para assumir um compromisso efetivo com a democratização do conhecimento. Essa ressignificação implica a revisão crítica das práticas pedagógicas, dos currículos e dos processos avaliativos, de forma a contemplar a heterogeneidade dos sujeitos e a reconhecer diferentes ritmos, estilos e modos de aprender. Trata-se, portanto, de deslocar o

eixo da adaptação do aluno para a adaptação do ensino, promovendo práticas mais flexíveis, dialógicas e responsivas às necessidades educacionais dos estudantes.

Nesse cenário, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) constitui um marco normativo ao reafirmar que o atendimento educacional especializado deve atuar de forma complementar e suplementar à escolarização, e não como substitutivo. Tal diretriz reforça a centralidade da sala de aula comum como espaço privilegiado de aprendizagem, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de recursos e estratégias específicas que garantam o acesso, a participação e o progresso dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela. Essa intenção deve se explicitar no projeto pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste do fazer pedagógico às peculiaridades de cada aluno (RIBEIRO, 2003, p. 49).

Entretanto, apesar dos avanços no campo legal e teórico, ainda se observa a persistência de concepções reducionistas acerca da deficiência no interior das práticas escolares. Conforme analisa CARVALHO (2013, p. 54), a predominância de uma perspectiva medicalizante tende a individualizar as dificuldades de aprendizagem, atribuindo ao aluno a responsabilidade por seu desempenho e invisibilizando as barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais presentes no contexto educacional. Essa lógica contribui para a manutenção de práticas excludentes, ainda que sob o discurso da inclusão.

Dessa forma, a construção de uma escola inclusiva demanda uma mudança paradigmática que ultrapasse a dimensão técnico-instrumental e alcance as bases epistemológicas, éticas e políticas da educação. Trata-se de promover uma transformação profunda nas formas de conceber o conhecimento, o ensino e o sujeito que aprende, assumindo a inclusão não como uma adaptação pontual, mas como um princípio estruturante da prática educativa e da organização escolar.

FORMAÇÃO DOCENTE E A COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A formação docente configura-se como um dos pilares estruturantes para a efetivação da educação inclusiva, na medida em que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula são profundamente influenciadas pelas concepções teóricas, epistemológicas e metodológicas que orientam a atuação dos professores. Nesse sentido, a maneira como o docente compreende a diversidade, a aprendizagem e o próprio papel da escola impacta diretamente a construção de práticas mais ou menos inclusivas. Contudo, observa-se que, no contexto educacional brasileiro, ainda são recorrentes os relatos de professores que se sentem inseguros e despreparados para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, especialmente no que se refere ao atendimento às especificidades do público-alvo da Educação Especial (GLAT; BLANCO, 2007, p. 20).

Essa realidade evidencia fragilidades tanto na formação inicial quanto na formação continuada, revelando a necessidade de uma revisão crítica dos modelos formativos vigentes. Em muitos casos, a

formação docente ainda se estrutura a partir de abordagens fragmentadas e excessivamente teóricas, que não dialogam de forma consistente com as demandas concretas do cotidiano escolar. Diante disso, torna-se imprescindível a construção de propostas formativas que articulem teoria e prática de maneira indissociável, promovendo experiências que possibilitem ao professor desenvolver competências relacionadas à mediação pedagógica, à flexibilização curricular, à avaliação formativa e ao uso de estratégias didáticas diversificadas e responsivas à diversidade dos estudantes.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica inclusiva não pode ser reduzida a um conjunto de adaptações pontuais ou à simples modificação de atividades, mas deve ser compreendida como um processo intencional e sistemático de organização do ensino, orientado pela valorização da participação de todos os alunos. Isso implica a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação, a cooperação e o reconhecimento das diferentes formas de aprender, rompendo com a lógica da uniformização dos conteúdos e dos ritmos escolares. Conforme assinala MANTOAN (2015, p. 67), ensinar na perspectiva inclusiva pressupõe abandonar a ideia de um ensino padronizado, adotando práticas que considerem a singularidade dos sujeitos como elemento constitutivo do processo educativo.

Além disso, a complexidade das práticas pedagógicas inclusivas demanda a construção de um trabalho colaborativo no interior da escola, envolvendo professores da sala comum, profissionais do atendimento educacional especializado, equipe gestora e, quando possível, outros profissionais de áreas correlatas. Essa articulação interprofissional favorece a troca de saberes, a construção coletiva de estratégias pedagógicas e o compartilhamento de responsabilidades, contribuindo para a consolidação de práticas mais consistentes e efetivas no atendimento à diversidade.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de ressignificação da identidade profissional docente, especialmente no que se refere à superação de concepções tradicionais de ensino baseadas na transmissão de conteúdos. A atuação em contextos inclusivos exige do professor uma postura investigativa, reflexiva e flexível, capaz de problematizar sua própria prática e de buscar continuamente novas formas de intervenção pedagógica. Tal movimento implica reconhecer o ensino como uma atividade complexa, situada e em constante transformação, que demanda abertura para o diálogo, para a experimentação e para a aprendizagem contínua.

Destaca-se que a formação docente deve ser concebida como um processo permanente e contextualizado, que se desenvolve ao longo da trajetória profissional e em estreita relação com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas que garantam condições efetivas para a formação continuada dos professores, promovendo espaços de estudo, reflexão e colaboração que possibilitem a construção de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas, críticas e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

BARREIRAS ESTRUTURAIS E INSTITUCIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO

A efetivação da educação inclusiva no contexto escolar brasileiro encontra entraves significativos que se manifestam, de maneira contundente, nas condições estruturais e institucionais das redes de

ensino. Embora os marcos legais assegurem o direito à educação para todos, a materialização desse princípio esbarra, frequentemente, em limitações relacionadas à infraestrutura das escolas, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à oferta de tecnologias assistivas. A ausência de condições adequadas de acessibilidade arquitetônica — como rampas, sinalizações táteis, mobiliário adaptado e ambientes acessíveis — compromete não apenas o acesso físico dos estudantes, mas também sua permanência e participação efetiva nos processos educativos, conforme já apontado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Para além das questões físicas, a organização institucional da escola constitui um elemento central na compreensão das dificuldades enfrentadas na implementação de práticas inclusivas. A presença de turmas numerosas, aliada a uma estrutura curricular rígida e fortemente pautada em modelos padronizados de ensino, limita as possibilidades de flexibilização pedagógica e de atendimento às especificidades dos estudantes. Esse cenário tende a intensificar a sobrecarga docente, dificultando a elaboração de estratégias didáticas diversificadas e comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à insuficiência de suporte institucional oferecido aos professores, especialmente no que diz respeito à implementação e ao funcionamento do atendimento educacional especializado. Em muitos contextos, esse atendimento ocorre de forma fragmentada ou desvinculada do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula comum, o que compromete sua efetividade. Além disso, a ausência ou a escassez de profissionais de apoio, como intérpretes de Libras, cuidadores e professores especializados, evidencia a fragilidade das políticas de suporte à inclusão no cotidiano escolar.

Nesse sentido, conforme argumenta CARVALHO (2013, p. 72), a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, uma vez que se trata de um processo institucional que demanda o envolvimento coletivo de toda a comunidade escolar. A centralização dessa responsabilidade no docente tende a invisibilizar as limitações estruturais e organizacionais que impactam diretamente a prática pedagógica, contribuindo para a reprodução de discursos que culpabilizam o professor pelo insucesso da inclusão.

A gestão escolar assume um papel estratégico na mediação desses processos, sendo responsável por articular recursos, organizar o trabalho pedagógico e promover condições institucionais que favoreçam a inclusão. Uma gestão comprometida com princípios inclusivos é capaz de fomentar práticas colaborativas, incentivar a formação continuada dos professores e promover uma cultura organizacional baseada no respeito à diversidade e na equidade.

Dessa forma, a superação das barreiras estruturais e institucionais exige não apenas intervenções pontuais, mas a implementação de políticas públicas consistentes e articuladas, que garantam investimentos adequados, formação profissional e suporte institucional contínuo. Trata-se, portanto, de reconhecer que a inclusão escolar não se efetiva isoladamente no interior da sala de aula, mas depende de condições sistêmicas que sustentem e viabilizem práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

DIMENSÕES SOCIAIS, CULTURAIS E ÉTICAS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar não pode ser compreendida de forma dissociada das dimensões sociais, culturais e éticas que atravessam e constituem o processo educativo, uma vez que as concepções de deficiência, normalidade e diferença são historicamente produzidas e socialmente legitimadas. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço privilegiado tanto para a reprodução quanto para a transformação dessas concepções, assumindo um papel central na problematização de discursos excludentes e na construção de novas formas de convivência pautadas no reconhecimento da diversidade. A compreensão da inclusão, portanto, ultrapassa o campo técnico-pedagógico, situando-se também no âmbito das relações sociais e das disputas simbólicas que permeiam o cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, a educação assume uma dimensão eminentemente ética e política, na medida em que se orienta pela formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade e de questionar estruturas de desigualdade. Conforme argumenta Paulo Freire (2011, p. 47), a educação deve ser concebida como prática de liberdade, voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação das relações sociais. Essa compreensão implica reconhecer que a inclusão escolar não se limita à garantia de acesso, mas envolve a construção de condições efetivas para a participação, a expressão e o reconhecimento de todos os estudantes em sua singularidade.

A convivência com a diversidade no ambiente escolar configura-se, nesse contexto, como um elemento formativo de grande relevância, contribuindo para o desenvolvimento de valores éticos fundamentais, tais como empatia, solidariedade, respeito às diferenças e responsabilidade social. Ao promover interações entre sujeitos com diferentes experiências, habilidades e modos de ser, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem não apenas no plano cognitivo, mas também no âmbito das relações humanas, favorecendo a construção de uma cultura de convivência mais democrática e inclusiva.

Entretanto, a consolidação dessa cultura inclusiva demanda o enfrentamento sistemático de preconceitos, estigmas e práticas discriminatórias que ainda persistem no cotidiano escolar, muitas vezes de forma velada ou naturalizada. Tais práticas se manifestam tanto nas relações interpessoais quanto nas estruturas institucionais, evidenciando a necessidade de uma reflexão crítica sobre os valores, as normas e as práticas que orientam o funcionamento da escola. Nesse sentido, a inclusão requer não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também uma revisão profunda das atitudes e das concepções que sustentam as relações educativas.

Ademais, a construção de uma escola inclusiva pressupõe o engajamento ativo de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, estudantes, famílias e demais atores sociais envolvidos no processo educativo. A participação coletiva favorece a construção de estratégias mais contextualizadas e sensíveis às demandas dos sujeitos, além de fortalecer vínculos e promover o compartilhamento de responsabilidades. Dessa forma, a inclusão se configura como um projeto coletivo, que exige diálogo, corresponsabilidade e compromisso ético com a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade em todas as suas dimensões.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas configuram-se como um eixo estruturante na promoção e na consolidação da educação inclusiva, na medida em que estabelecem diretrizes normativas, asseguram financiamento e orientam a organização dos sistemas de ensino em consonância com os princípios da equidade e do direito à educação. No contexto brasileiro, a legislação vigente, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), reafirma o compromisso do Estado com a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, consolidando a inclusão como um direito inalienável e não como uma concessão.

Entretanto, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar revela um cenário marcado por descontinuidades, fragilidades institucionais e desafios operacionais que comprometem sua materialização. A distância entre o texto legal e a prática educativa evidencia a necessidade de mecanismos mais eficazes de implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas, bem como de uma maior articulação entre os diferentes níveis de gestão — federal, estadual e municipal. Tal descompasso indica que a existência de marcos legais, embora fundamental, não é suficiente para garantir a efetividade da inclusão, sendo imprescindível a construção de estratégias que assegurem sua concretização no chão da escola.

Nesse sentido, conforme ressalta Cláudia Werneck (2000, p. 18), a inclusão não pode permanecer restrita ao plano discursivo ou normativo, devendo traduzir-se em ações concretas que impactem diretamente as práticas educativas e as condições de ensino. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas públicas que não apenas estabeleçam princípios, mas que também viabilizem, de forma efetiva, os meios necessários para sua implementação, incluindo investimento em formação docente, infraestrutura acessível, recursos pedagógicos e serviços de apoio.

Além disso, destaca-se a importância de políticas intersetoriais que articulem diferentes áreas — como educação, saúde e assistência social —, reconhecendo que as demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial não se restringem ao âmbito escolar. A integração entre esses setores possibilita a construção de respostas mais abrangentes e contextualizadas, promovendo um atendimento integral que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e contribua para a superação de barreiras que extrapolam o espaço da sala de aula.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de garantir a continuidade e a estabilidade das políticas educacionais, evitando descontinuidades que comprometam avanços já conquistados. A consolidação da educação inclusiva requer políticas de Estado, e não apenas de governo, capazes de assegurar a permanência de diretrizes e investimentos ao longo do tempo, independentemente de mudanças administrativas. Tal perspectiva é fundamental para a construção de processos educativos consistentes e sustentáveis, que possibilitem a transformação gradual das práticas escolares.

Dessa forma, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de um compromisso coletivo que articule políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas inovadoras e uma gestão educacional comprometida com a equidade e a justiça social. A inclusão, nesse sentido, deve ser compreendida como um processo contínuo e em permanente construção, que exige a

convergência de esforços entre Estado, escola e sociedade, visando à garantia efetiva do direito à educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite evidenciar que a construção de uma sala de aula inclusiva se configura como um processo complexo, dinâmico e multifacetado, que envolve a articulação de diferentes dimensões — pedagógicas, estruturais, formativas, culturais e políticas — profundamente interdependentes. Nesse sentido, a inclusão escolar não pode ser reduzida à garantia de acesso físico dos estudantes ao espaço educacional, mas deve ser compreendida como a efetivação do direito à participação, à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento pleno de todos os sujeitos, em suas singularidades.

Os desafios identificados ao longo da discussão, especialmente aqueles relacionados à formação docente, às condições estruturais das instituições de ensino e às concepções que orientam as práticas pedagógicas, evidenciam a necessidade de uma abordagem sistêmica e integrada para a efetivação da educação inclusiva. Tais desafios não se apresentam de forma isolada, mas constituem um conjunto de fatores que se inter-relacionam e que, portanto, demandam respostas articuladas, capazes de promover mudanças consistentes no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, destaca-se a centralidade das políticas públicas na criação de condições objetivas para a consolidação da inclusão, por meio do investimento em formação continuada, na melhoria da infraestrutura escolar, na ampliação de recursos pedagógicos e na garantia de serviços de apoio especializados. Paralelamente, torna-se imprescindível o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, que rompam com modelos homogêneos de ensino e que reconheçam os diferentes modos de aprender como elementos constitutivos do processo educativo.

Por fim, reafirma-se que a educação inclusiva se constitui como um compromisso ético, político e social, que ultrapassa os limites da escola e se insere em um projeto mais amplo de construção de uma sociedade democrática e equitativa. Nesse horizonte, a escola é convocada a ressignificar suas práticas, suas concepções e suas relações, assumindo-se como um espaço de acolhimento, reconhecimento e valorização das diferenças, no qual todos os sujeitos tenham assegurado o direito de aprender e de participar plenamente da vida social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, v. 20, n. 32, p. 15–26, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

RIBEIRO, M. L. S; BAUMEL, R. C. R. C. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

QUANDO O PÁTIO DA ESCOLA SE TRANSFORMA EM QUINTAL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ÁREA EXTERNA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



WHEN THE SCHOOLYARD BECOMES A BACKYARD: THE IMPORTANCE OF OUTDOOR PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO

Licenciatura em Pedagogia (2014); Universidade Cruzeiro do Sul; Pós em Atendimento Educacional Especializado – AEE.

RESUMO

Esta pesquisa pretende constatar o quão importante é a brincadeira para as crianças de educação infantil e o quanto o professor deve estar atento às condições necessárias para que essa brincadeira aconteça de forma segura para atingir seus objetivos, reconhecendo a imaginação, a criatividade e a curiosidade como elementos da infância e colocando o brincar como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Perceber que, através da organização do espaço e da disposição dos materiais, pode-se ter um ambiente onde as crianças criem e recriem a própria realidade, crescendo e transformando-se. Sabemos que as crianças brincam desde os tempos mais remotos de nossa história. Mas, por que o brincar povoa tão intensamente o cotidiano infantil? As crianças brincam para compreenderem o mundo que as cerca. No caso da Educação Infantil, qual é, então, o melhor lugar que a brincadeira pode ocupar? Nem tão “largada” que dispense o educador, dando margem a práticas educativas espontaneístas, nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeiras; Área externa.

SUMMARY

This research aims to establish how important play is for children in early childhood education and how much the teacher must be aware of the necessary conditions for this play to happen safely to achieve its objectives, recognizing imagination, creativity and curiosity as elements of childhood and placing play as a facilitating instrument in the teaching-learning process. Realize that, through the organization of space and the arrangement of materials, it is possible to have an environment where children create and recreate their own reality, growing and transforming themselves. We know that children have been playing since the earliest times in our history. But why does playing so heavily populate children's daily lives? Children play to understand the world around them. In the case of Early Childhood Education, what, then, is the best place that play can occupy? Not so "widespread" that it dismisses the educator, giving rise to spontaneistic educational practices, nor so directed that it stops being a joke.

Keywords: Early Childhood Education; Games; External area.

INTRODUÇÃO

A motivação para investigar o tema deveu-se à minha experiência como professora de Educação Infantil, atividade na qual constato, com inquietação, a forma utilitarista de como as brincadeiras são utilizadas na escola, muitas vezes, a serviço de outra função ou atividade escolar. O brincar, neste estudo, é entendido como uma prática social carregada de sentidos e significados. Importante para o desenvolvimento do indivíduo, brincar é um direito de uma infância saudável e feliz. Para isso, faz-se necessário que o professor mergulhe no imaginário infantil, tratando a brincadeira como uma atividade social da infância com linguagem universal e organizando os espaços e materiais, dando condições para que a criança crie.

Sendo assim, neste trabalho, estudaremos a importância do brincar nos espaços externos das escolas de educação infantil. O brincar como atividade única, sem ser utilizada como complementação de outra atividade ou passa tempo.

Darei enfoque as atividades ao ar livre com elementos naturais pela importância que essa brincadeira traz no desenvolvimento da criança, pois através desta brincadeira, a criança desenvolve capacidades importantes como a imaginação, a atenção e a memória. Socializam-se e interagem, utilizando regras da vida social. Por isso, há uma necessidade de olhar para a brincadeira como uma atividade séria, que traz à criança possibilidades de interação e de desenvolvimento, sendo assim um grande aliado no trabalho do professor.

Por isso a necessidade de o "brincar" ser inserido em um projeto educativo. Pois este supõe ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças deficientes intelectuais. Investigar esse tema é importante para que o conhecimento das crianças não se torne reduzido e nem seja desconsiderado ao ser imposto um padrão a ser seguido, como se as crianças chegassem à escola sem nada saber e nada produzir, tendo que ter como

parâmetros o professor ou a “tia da creche”. Será mesmo necessário a criança seguir um rígido modelo apresentado pela escola? Este modelo vai garantir que ela amplie a capacidade de compreender o mundo?

Esta pesquisa se apoiará nos princípios da pesquisa bibliográfica sobre o tema. Começando pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que é à base de todo o trabalho realizado nessa área, onde os professores podem buscar apoio e tirar suas dúvidas.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E NA SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

De início vamos falar especificamente sobre a brincadeira de faz-de-conta, também conhecido como jogo simbólico, que já foi visto por muitos como mero passatempo, onde quem brincava não fazia nada de sério. Sobre isso, COELHO e PEDROSA (apud OLIVEIRA,2000) comentam que:

“Hoje, essa visão de que uma criança que brinca está ‘suspensa’ da realidade, num mundo à parte, tem mudado. Muitos estudos sobre vários tipos de brincadeira que as crianças desenvolvem têm mostrado como, por meio das brincadeiras, as crianças se constituem como indivíduos, com um tipo de organização e funcionamento psicológico próprios, utilizando certos meios comportamentais extraídos de seu registro de competências, em cada período de vida e das aquisições e modificações que sua microcultura impõe.” (OLIVEIRA, 2000, p. 51)

Essa visão nos levava a pensar que a criança ao brincar de faz-de-conta, poderia estar em um mundo de fantasia, afastada da realidade. O que na verdade, ao olharmos com mais atenção, perceberemos que elas estão todas envolvidas umas com as outras, engajadas, construindo e compartilhando significados.

Para entendermos melhor o que acontece quando a criança brinca é necessário conhecermos as ações das crianças durante a brincadeira, pois, segundo COELHO E PEDROSA, ao brincar elas podem transformar objetos e o ambiente, representar personagens e animais, além de dar vida a objetos inanimados, como a boneca. Para isso, usam de recursos que elas dispõem, tais como: gestos, posturas, som, palavras e frases.

“No faz-de-conta, a criança substitui um objeto real por outro objeto, uma ação real por outra ação. Os objetos e ações reais são subordinados ao campo do significado. Mas essas ações ainda ocorrem no faz-de-conta como na realidade. E os objetos que substituem outros objetos ou coisas similares aos objetos ou coisas reais. A criança em idade pré-escolar ainda necessita de um pivô, de um suporte para lidar com o campo do significado. Daí porque os temas mais comuns das brincadeiras de faz-de-conta de crianças nessa faixa etária são temas vinculados ao seu cotidiano: a criança brinca assumindo os papéis de personagens que lhe são familiares (mãe, pai, filho, motorista etc.); os animais representados fazem parte da realidade que a criança conhece.” (OLIVEIRA, 2000, p. 54)

Para a criança o jogo simbólico possibilita que ela aprenda de acordo com seu ritmo e suas capacidades e isso faz com que melhore a sua autoestima e consequentemente diminua sua ansiedade. Isso dará a ela motivação para participar de atividades de aprendizagem.

Ela se desenvolve através da atividade de brincar. O brinquedo é muito mais uma lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação é mais memória em ação do que uma situação totalmente imaginária nova.

O brincar é a oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem. Brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita, enfim, aprende com facilidade. O brincar estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Proporciona aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Além de permitir a socialização da criança com outras crianças ao compartilharem de regras e significados. Quando elas combinam entre si quem vai ser qual personagem e o que ele deve fazer. Ou, por exemplo, quando brincam de casinha e o bebê chora porque o papai saiu para trabalhar. São conhecimentos previamente compartilhados entre as crianças e fazem parte do dia a dia deles, são fatos observados no ambiente em que vivem. Com isso podemos dizer que uma criança pode ser parceira de desenvolvimento de outra criança.

“A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares.” (BROUGÈRE, 2001, p. 100)

Ou seja, em uma brincadeira a criança precisa ser dona de suas decisões, é ela quem vai decidir como a brincadeira vai prosseguir. Se não é livre para decidir, não é ela quem brinca. Isso acontece com frequência em unidades educacionais que acham que o brincar livre é perda de tempo, não é atividade educativa, e então passam a decidir pela criança o que ela deve fazer ou como deve agir dentro da brincadeira, perdendo assim seu caráter lúdico.

Outra forma de o professor intervir nas brincadeiras para promover melhores condições, sem que se perca o aspecto lúdico da atividade, é organizando o ambiente, separando cantos onde poderão ser transformadas em casinhas, ou mesmo onde as crianças poderão se fantasiar em grupos ou sozinhas. Deixando a disposição delas, brinquedos, panos coloridos, espelho, caixas, cordas, entre outros objetos que poderão ser modificados conforme a necessidade da brincadeira. Mas segundo o Referencial Curricular (1998, p. 49), “esse espaço poderá transformar-se em um ‘elefante branco’ na sala, caso não seja utilizado, arrumado e mantido diariamente por crianças e professores.”

Com o tempo a criança adquire experiência, para isso ela vai vivenciar vários personagens, ou seja, vai brincar de ser muitas pessoas. Assim ela aprende a coordenar suas ações nos papéis que assumem e “gradativamente aprendem a supor o que os outros pensam” (Oliveira et al, 1992, p. 52). Essas brincadeiras nem sempre são bem-vistas. Tanto por alguns educadores, quanto pelos pais, que

chegam a dizer que as crianças estão “só brincando”. Mais uma vez chegando ao ponto inicial, onde a brincadeira não passa de uma mera distração, em que nada acontece.

“A brincadeira simbólica leva a construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. Nessa situação a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações que fazem que a mãe seja quem fica em casa enquanto o pai sai para o trabalho em certos grupos sociais, por exemplo. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as consequências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento.” (OLIVEIRA et al, 1992, p. 55)

Sendo assim podemos afirmar que enquanto a criança brinca se desenvolve, se socializa, descobre o seu papel na sociedade e seus limites. Explorando o mundo e aprendendo a realidade em que vivem. Por isso podemos dizer que a brincadeira na escola é um importante meio de aprendizagem, desde que não seja deixado de lado o aspecto lúdico que ela traz. Pois enquanto brincam as crianças estão também estimulando o desenvolvimento de suas funções superiores do pensamento e a percepção das coisas através dos sentidos e das emoções.

Brincar é indispensável para a saúde física, emocional e intelectual da criança. É uma arte, um dom natural que quando bem cultivado, irá contribuir para a eficiência e o equilíbrio do adulto que essa criança se transformará. Através da experimentação, a criança aprende a controlar seus movimentos e estabelecer ordem em seu mundo.

Para Deheinzelin (1994, p. 194), “o faz-de-conta é a característica principal do pensamento infantil” e diz ainda que “o jogo cria a desejabilidade de seu objeto de ação. Isto porque o jogo promove transformações, na medida em que se baseia em imitações.”

Para isso não é necessário ter objetos específicos, já que as crianças têm a facilidade de tudo transformar. É então que, com uma simples palavra, algo se transforma em telefone, um lápis vira microfone, uma blusa dobrada se transforma em um bebê.

“Brincando, experimentando diversos modelos, a criança vai atribuindo ao objeto diversas funções, desenvolvendo sua criatividade e fantasia. A caixa pode ser mesinha, armário, chapéu ou um cofrinho. Quanto mais experiências diferentes, mais passeios, músicas, histórias, pinturas, mais rico será o universo de seu faz-de-conta.” (Rossetti-Ferreira et al, 2001, p. 101)

Faz-se importante observar que quando existe o acesso a um farto material, a criança satisfaz suas necessidades de desenvolvimento e sente-se atraída pelas possibilidades que representam. Tudo isso deve ser proporcionado à criança através do educador. É dever dele, criar possibilidades de acesso aos diferentes materiais oferecidos pela escola, preservando o traço lúdico da atividade, onde estão presentes a liberdade de criar e a espontaneidade.

O brinquedo é um convite a brincadeira, facilita e enriquece a aprendizagem, proporcionando desafio e motivação. Por exemplo, a bola que convida para um exercício; o jogo da memória, que desafia a inteligência; a maquiagem que faz com que a menina se sinta tão importante quanto à mãe. Pois ao ver o brinquedo a criança sente a necessidade de experimentar, reinventar a realidade, ou seja, ela é tocada pela proposta do brinquedo. Analisa, compara e cria. Assim sua imaginação se desenvolve e suas habilidades também.

Há também quem diga que o melhor da brincadeira é a possibilidade da repetição, sobre esse assunto Walter Benjamin (apud Deheinzelin, 1994, p. 195), afirma que:

“Há uma lei fundamental que, antes de todas as regras e leis particulares, rege a totalidade do mundo do brinquedo: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada alegra-a mais do o ‘mais uma vez’. (DEHEINZELIN, 1994, p. 195)

As crianças sentem necessidade de repetir uma brincadeira que lhe foi agradável, ou que diz respeito a uma situação que marcou sua vida. Como uma cirurgia, o nascimento de um irmãozinho, um acidente, um passeio, entre outras coisas. É uma busca insaciável da repetição e do retorno. Assim a criança restabelece uma relação com o impulso primeiro, que seria o prazer.

Já em relação à imitação, podemos afirmar que ela possui um papel de grande importância no desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito a linguagem. Pois fica claro que a linguagem da criança nos primeiros anos de vida, ou seja, até os seis anos de idade, será feita através da observação em relação ao meio. O que desenvolverá o interesse pelo conhecimento de novas palavras e expressões. Por isso a participação de uma criança mais velha ou mesmo um adulto pode enriquecer esse processo.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, encontramos a seguinte definição e observação sobre a imitação:

“A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas às ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e consequentemente sua identidade.” (BRASIL vol.2, 1998, p. 21)

Portanto, é através da relação com o outro que a criança aprende. E a imitação é um dos recursos que ela utiliza para que ocorra a aprendizagem. Muito frequente no jogo simbólico. Por isso a importância do adulto na brincadeira da criança, pois ele será o organizador do grupo retomando sequências e a ordem natural da brincadeira.

Sabendo da importância do movimento para a criança pequena e, que nos dias de hoje, poucas são as casas que tem quintal, a escola de educação infantil ganha uma grande responsabilidade com os espaços externos do seu prédio. Lugar onde deverá haver chão de terra, árvores, pequenos insetos, plantas e o que mais for possível para possibilitar as crianças o maior contato possível com a natureza.

Mas não basta apenas ter os espaços, é necessário criar ações que levem os alunos a interagirem com o ambiente. Permitir que subam nas árvores é uma das ações que desenvolverá habilidades que estão sendo esquecidas e que são tão importantes para o desenvolvimento infantil. Além disso, permitir a brincadeira com terra e água, balanços de cordas, pneus, caixotes de madeira, potes diversos, canos e outros brinquedos não estruturados também devem fazer parte deste ambiente.

Em São Paulo encontramos algumas escolas que desenvolvem um trabalho diferente das escolas convencionais de educação infantil, e que até preferem serem chamadas de ateliês para não terem que se enquadrar em normas que fariam perder a qualidade do que realizam com crianças até 6 anos de idade. Como exemplo, temos a Te-arte.

“Therezita sempre fala em corpo vivido: a Te-arte é um lugar para a criança viver o corpo, para aprender a habitar o próprio corpo. Para isso, utiliza todos os sentidos – os conhecidos e os ainda não nomeados – experimenta concretamente o duro, o suave, o claro, o escuro, o fraco, o forte. A mão amassa o barro, toca o tambor, segura a galinha, acaricia o amigo, pega o pedaço de melancia, puxa a corda no braço de ferro. O pé mergulha na bacia com água, pisa na terra, pula o barranco, bate no chão acompanhando a música, chuta a bola. O ouvido distingue o assobio, a música do berimbau, a voz do Fábio chamando Seu Barbicha, o grito de atenção. O tronco balança ao som da congada, o bumbum senta na borda do tanque de areia. Os pequenos dormem em colchonetes no canto do salão. Cada um em seu ritmo, vivendo seu momento” (Buitoni, 2006, p. 28)

Um trabalho como esse é tão intenso e traz aos que vivenciam essa experiência um aprendizado rico e cheio de significados, que são carregados ao longo da vida. Aprende-se o respeito mútuo, a conhecer o próprio corpo e suas limitações, o respeito à natureza e os animais. Ao mesmo tempo convida a criança a criar, pois nada é dado pronto. Eles organizam a própria brincadeira com os materiais disponíveis, não estruturados, não comercializados. É preciso muita imaginação para iniciar a brincadeira e dar continuidade a ela. Nessa escola, os adultos auxiliam, não ditam ordens do que vão ou não fazer. Ajudam nos materiais mais perigosos ou pesados, entram na brincadeira da criança, ou apenas observam para auxiliar quando necessário. Ou então, iniciam uma atividade e quem quiser se juntar se junta. Sem obrigações, sem fazer o que não se quer fazer.

As obrigações são os maiores problemas das escolas de educação infantil. Essas ordens que chegam na escola como se fossem naturais, mas que, se pensar com cuidado, veremos que são apenas um “cumprir” sem reflexão. O professor que não tomar cuidado será apenas um cumpridor de tarefas e fará que as pequenas crianças apenas realizem exercícios estéreis, sem significados e que não acrescentam nada no desenvolvimento da sua criatividade. Há de se tomar cuidado com o que é

chamado de “dar conta do conteúdo”. Quais são os conteúdos da educação infantil? O que a criança pequena precisa saber até os 6 anos de idade?

“Esquecemos que, enquanto brinca, a criança pode ter ensino e pode aprender muito mais do que se estivesse sentada ouvindo um professor ou tentando preencher linhas de caderno com ‘bolinhas’ e ‘pauzinhos’. Melhor: se tiver tempo e espaço para brincar até os sete anos, ela desenvolverá corpo e mente e possuirá mais habilidade para adquirir conhecimentos. A construção da inteligência depende do brincar. Ao contrário do que imagina o senso comum, o brincar é a condição fundamental para que o cérebro possa absorver e criar conhecimento e cultura. O conhecimento científico começa no brincar. Se não brincar, provavelmente a criança terá mais dificuldade em sua inserção no mundo escolar.” (Buitoni, 2006, p. 43)

Pode parecer simples realizar um trabalho assim, mas na verdade, é um trabalho que necessita de muita dedicação e estudo por parte dos envolvidos. Já que não é apenas soltar os alunos no quintal da escola e deixá-los brincar. É mais que isso. Necessita olhar observador, interação, intervenção. O professor precisa estar atento as necessidades da criança. Além de sempre possibilitar novos desafios. É preciso entender os conflitos, as dificuldades, os choros. Ter palavra de incentivo, mas também respeitar o momento da criança que não quer participar.

Sobre os materiais, sabendo do momento consumista em que vivemos, e de todo o estímulo recebido para o consumo, a escola precisa pensar em criar situações de brincar com materiais não estruturados, coisas do dia a dia, elementos da natureza como troncos, galhos, folhas, pedras, terra, água. Trocar fantasias, por tecidos coloridos que permitem diversas amarrações. Oferecer utensílios de cozinha, ao invés de comprar brinquedos de plástico. Caixotes de feira são ótimos para diversas brincadeiras, pois se transformam em carros, mobílias para casinhas, bancos, escada, etc.

Há de se aproveitar intensamente a área externa da escola, e deixar as salas de aula para os dias de muita chuva ou muito frio. Com isso as brincadeiras irão se fortalecendo. Chega-se um momento de continuar no dia seguinte a história de ontem. Isso é muito rico na infância: parar e continuar no dia seguinte com a mesma intensidade. Também irá acontecer de repetir a mesma brincadeira por dias e dias. Isso se chama apropriação de conhecimento.

Quando se respeita o tempo e o espaço da criança, ela tem grandes chances de se desenvolver com calma e segurança. Também haverá menos possibilidades de crises na vida adulta, pois viveu com intensidade sua primeira infância. Há que diga que os adultos mais felizes são os que mais brincaram quando crianças. Melhor não duvidar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, compreendemos como brincadeira facilita na aprendizagem da criança, além de possibilitar a socialização. E que o grande trunfo é ser carregada de emoção e prazer, mesmo quando a brincadeira foca alguma angústia da criança, pois ao brincar ela expressa emoções negativas, como se

limpasse a alma, dando assim lugar às emoções positivas.

Brincar é uma forma facilitadora do aprendizado, onde a criança desenvolve sua criatividade e imaginação, a motricidade e a socialização, descarregam emoções e se preparam para a vida adulta. Além de desenvolver a inteligência emocional.

Isto tudo, como vimos ao longo desta pesquisa, está mais que comprovado por especialistas no assunto e por estudiosos do desenvolvimento infantil. Que afirmam que para desenvolver todo o potencial da criança é necessário dar a ela a oportunidade de brincar.

E o que se espera dos profissionais que trabalham com crianças de educação infantil, é que eles sejam capazes de atender os desejos e necessidades dessas crianças, dando a elas oportunidades de vivenciar atividades enriquecedoras e significativas. Organizando o ambiente externo a fim de proporcionar a possibilidade de exploração da curiosidade infantil e dando-lhes autonomia. Além de enriquecer com materiais diversos para exploração. Aproveitando a possibilidade de interagir com esse aluno propondo desafios.

Mas para que isso aconteça, o profissional precisa ficar atento as mudanças, sempre buscando atualizar-se, trazendo para a escola novas atividades. Deve ser um profissional preocupado com as questões da educação e com a sua qualidade de trabalho. E perceber a brincadeira infantil não como mero passatempo e sim, como atividade rica em conhecimento, atitudes de desenvolvimento, ou seja, olhar a brincadeira como um instrumento facilitador do ensino-aprendizagem. Sem deixar que a brincadeira seja usada a serviço de outra função ou atividade ou cai no tão famoso “espontaneísmo”.

A brincadeira é uma atividade carregada de sentidos e significados, é um direito da criança, importante para ter uma infância saudável e feliz.

Portanto, pouco a pouco vamos percebendo a importância e o peso do lúdico no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem do aluno. E percebemos também que mesmo variando de forma, as crianças continuam a brincar, procurando maneiras e espaços para se descobrirem e descobrir o mundo através de suas brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos. 9ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Brasília, 1996.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BITTONI, D. C. De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-arte. São Paulo: Ágora, 2006.

CAVICCHIA, D.C. O cotidiano da creche: um projeto pedagógico. 2^a. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

DEHEINZELIN, M. A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil. 8^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, R. L. Revisitando a pré-escola. 5^a. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JUNIOR, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 2^a ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. ... et al Creches: faz-de-conta e cia. 10^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PRIORE, M. D. História das crianças no Brasil. 3^o. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ... et al Os fazeres na educação infantil. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 3^o ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SÃO PAULO, S.M.E.; D.O.T. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo. São Paulo: SME / DOT, 2006.

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998

A BNCC E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: DESÁFIOS PRÁTICAS E RESSIGNIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL



THE BNCC AND THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS: CHALLENGES, PRACTICES, AND THE RECONCEPTUALIZATION OF LITERACY AND *LETRAMENTO* IN ELEMENTARY EDUCATION.

SORAIA SANTANA SANTOS

Graduação em Pedagogia pela faculdade UNASP SP 2008; Especialista em Educação Especial pela faculdade FAVENI-UNIFAVENI 2022; Professora de Educação Infantil PDI na EMEB Aninha Taboão da Serra desde 2020

RESUMO

Este estudo analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na formação do professor alfabetizador, destacando as mudanças estruturais provocadas no processo de ensino da leitura e da escrita no Brasil. A alfabetização é compreendida como um processo indissociável do letramento, que envolve não apenas a decodificação do sistema alfabético, mas também a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita. A BNCC redefine o ciclo de alfabetização ao estabelecer metas de aprendizagem até o 2º ano do Ensino Fundamental, exigindo novas competências docentes e reorganização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, discute-se o papel da formação inicial e continuada dos professores, bem como os desafios enfrentados diante das exigências curriculares, das avaliações externas e das desigualdades educacionais. O estudo também evidencia a importância da consciência fonológica, dos campos de atuação e das competências gerais da BNCC como elementos fundamentais para o ensino da língua portuguesa. Conclui-se que a efetivação da BNCC depende diretamente de uma formação docente crítica, reflexiva e continuada, capaz de articular teoria e prática no contexto escolar.

Palavras-chave: BNCC; Alfabetização; Letramento; Formação Docente; Educação Básica

ABSTRACT

This study analyzes the National Common Curricular Base (BNCC) and its implications for the training of literacy teachers, highlighting the structural changes brought about in the teaching of reading and writing in Brazil. Literacy is understood as a process inseparable from *letramento* (social literacy practices), involving not only the decoding of the alphabetic system but also the individual's integration into social reading and writing practices. The BNCC redefines the literacy cycle by establishing learning goals up to the second year of elementary school, requiring new teaching competencies and a reorganization of pedagogical practices. In this context, the study discusses the role of initial and continuing teacher education, as well as the challenges posed by curricular requirements, external assessments, and educational inequalities. It also underscores the importance of phonological awareness, fields of activity, and the BNCC's general competencies as fundamental elements for teaching the Portuguese language. The study concludes that the effective implementation of the BNCC depends directly on critical, reflective, and continuing teacher education capable of bridging theory and practice within the school environment.

Keywords: BNCC; Literacy; Social Literacy (*Letramento*); Teacher Education; Basic Education

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa um marco significativo na organização da educação brasileira, ao estabelecer competências, habilidades e direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Educação Básica. Sua implementação trouxe mudanças profundas no currículo escolar, especialmente no ciclo de alfabetização, que passou a concentrar o foco nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, a alfabetização deixa de ser compreendida apenas como o domínio mecânico do sistema de escrita alfabética e passa a ser entendida em uma perspectiva ampliada, articulada ao letramento. Segundo Soares (2004), alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, pois envolvem tanto a apropriação do código escrito quanto o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Assim, o sujeito alfabetizado é aquele que não apenas decodifica palavras, mas que também compreende e utiliza a linguagem escrita em práticas sociais significativas.

A BNCC reforça essa concepção ao propor que o ensino da língua portuguesa seja organizado a partir de campos de atuação e práticas de linguagem, exigindo que o professor alfabetizador desenvolva estratégias pedagógicas que ultrapassem o ensino tradicional e mecânico. Isso implica uma reconfiguração da prática docente e, conseqüentemente, da formação inicial e continuada dos professores.

De acordo com Giroux (1997), as reformas educacionais muitas vezes desconsideram o conhecimento e a experiência dos professores, o que contribui para processos de desvalorização profissional. No contexto da BNCC, observa-se que o professor passa a ser responsabilizado pela implementação de um currículo complexo, baseado em competências e habilidades, o que exige formação sólida e constante atualização.

Além disso, a antecipação da alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental intensifica o debate sobre a maturidade cognitiva das crianças e sobre as condições reais das escolas brasileiras para garantir tal aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar as

contribuições da neurociência, da psicogênese da língua escrita (Ferreiro, 1999) e das práticas pedagógicas contextualizadas.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar o papel da BNCC na formação do professor alfabetizador, destacando seus impactos na prática pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem e na ressignificação da alfabetização e do letramento no contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa um marco regulatório que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Sua implementação gerou profundas mudanças, sendo o campo da alfabetização, estruturado prioritariamente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização), um dos mais impactados.

A alfabetização é reconhecida não apenas como a apropriação do sistema de escrita alfabético, mas como o processo de letramento, que insere o indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita. O sucesso nesta etapa é determinante para todo o percurso escolar do aluno e para sua participação plena na sociedade.

Este trabalho se propõe a analisar o papel central da BNCC como orientadora da formação dos professores alfabetizadores. Para isso, será explorado como a Base redefine os eixos de ensino e as habilidades esperadas, e, conseqüentemente, quais são os desafios e as exigências impostas à formação inicial e continuada dos docentes que atuam nesta etapa crucial.

A formação do professor tem sido uma das vertentes mais discutidas na área educacional, pois ela vem passando por constantes transformações e inovações, sendo assim é necessário repensar sobre a prática docente.

Esses profissionais vêm sendo impactados por novas diretrizes que modificam as atividades escolares que são determinadas pelo poder público. Com isso há uma desqualificação dos professores que não se apropriam das mudanças, pois ficam presos a determinadas práticas docentes. Se demonstram resistentes às novas mudanças, porém faz-se necessário pensar nos alunos como um dos grandes objetivos para que a escola e a ação docente existam.

Para Giroux (1997, p.157), a desconfiança nos professores parece pressuposto das reformas:

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Muitas das recomendações sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate.

Esse profissional é muito desvalorizado pelo governo e também pela própria sociedade. O poder público não valoriza a escuta do professor como contribuição nas elaborações de políticas educacionais, muitas vezes impostas, conflitando a realidade da comunidade escolar e inviabilizando o trabalho pedagógico na rede de ensino, impactando na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A educação brasileira, tinha até então, como principal norma nacional para a educação, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), mas em dezembro de 2017, foi homologada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento de caráter normativo que regulamenta aprendizagens essenciais nas escolas brasileiras, públicas e privadas, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes, interferindo diretamente na formação de professores.

O OBJETIVO DA BNCC NA ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

A BNCC, ao tratar do componente curricular de Língua Portuguesa, adota uma perspectiva integrada de alfabetização e letramento, conforme já defendido por pesquisadores como Magda Soares. Soares (2004, p. 14) argumenta que “alfabetizar e letrar são dois processos indissociáveis, ou, mais precisamente, que o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita”. A Base consolida essa visão, exigindo que o ensino da leitura e da escrita ocorra em contextos significativos.

A estrutura da BNCC para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental está organizada em torno de cinco Campos de Atuação (Vida Cotidiana, Artístico-Literário, Práticas de Estudo e Pesquisa, e Atuação na Vida Pública), o que exige que o professor alfabetizador vá além do ensino puramente mecânico do código. As práticas de linguagem, como a leitura/escuta, a produção, a oralidade e a análise linguística, devem ser desenvolvidas de forma contextualizada.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que tem como objetivo garantir aos alunos direitos de aprendizagem durante todas as etapas da Educação Básica.

Diferente dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que oferecem orientações didáticas e uma explicação mais específica dos conteúdos a serem trabalhados, a BNCC traz objetivos, competências e habilidades que devem ser trabalhadas e conquistadas pelos alunos durante as etapas da Educação Básica.

Com esse documento o ciclo de alfabetização passa a acontecer em dois anos, com foco principal da ação pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase principalmente à alfabetização e letramento matemático.

Mas, será possível alfabetizar em dois anos? Durante o processo de elaboração da BNCC, uma das questões mais discutidas foi em relação ao ano de escolaridade limite para uma pessoa aprender a ler e escrever. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tinha como prazo limite até o 3º ano, para a criança se apropriar da escrita, porém a BNCC antecipa para o 2º ano, e determina que o 3º ano tenha como foco a ortografia.

Para alfabetizar essas crianças até o fim do período indicado é fundamental que haja uma articulação entre o currículo de Educação Infantil, no qual a criança já estará imersa em experiências de leitura e escrita, nos anos iniciais do Fundamental passará a se aprofundar e sistematizar.

Em relação à alfabetização, a BNCC enfatiza:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59).

Nesta etapa, o documento oferece como propostas de ensino: a centralidade do texto, a busca para ampliar as práticas sociais de leitura e escrita. Quando o aprendiz consegue codificar e decodificar, os fonemas, grafemas e desenvolver uma consciência fonológica pode-se dizer que ele está alfabetizado. Mas vale ressaltar, que é um processo demorado, o estudante vai construir diferentes habilidades e análises linguísticas que precisam ser levadas em consideração.

O letramento precisa continuar dentro das práticas de aprendizagem como forma de ampliar as possibilidades da participação das crianças dentro das práticas sociais que devem ser significativas. De acordo com a BNCC, nos anos iniciais, serão desenvolvidas “experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (Ministério da Educação, 2017, p. 89).

As pesquisas neurocientíficas apontam que aos 6 anos de idade a criança já está pronta para ser alfabetizada de forma sistemática. A justificativa é que nesse período a criança está mais apta às habilidades de leitura e escrita. Vale ressaltar que esse processo é concluído lá pelos sete anos e meio, sete anos e oito meses. Esse processo irá depender das estratégias que o professor utilizará, porém, é necessário que algumas etapas façam parte desse percurso para que a criança seja alfabetizada. Segundo Brites (2019):

entre 2 e 3 anos de idade, as crianças são estimuladas com cores, sons, letras e outros itens de forma lúdica. Esse exercício constante é como se fosse possível abrir uma janela no sistema cognitivo dos pequenos, possibilitando a assimilação desses itens; Entre 6 e 7 anos, os alunos já estão prontos e preparados para ser alfabetizados, tendo como resultado o estímulo recebido anteriormente.

Ainda nesse sentido vale ressaltar que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p.23).

A BNCC (2017) traz quatro eixos estruturantes fundamentais para o ensino de língua portuguesa que devem ser trabalhados nos anos iniciais, que são os seguintes: oralidade, conhecimento e uso da língua oral; análise linguística/semiótica, sistematização da alfabetização nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se ao longo dos três anos seguintes; leitura/escuta, amplia-se o letramento e no eixo produção de textos, abrange estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. Esses momentos devem acontecer de forma autônoma/compartilhada, ou seja, os alunos terão a possibilidade de escrever individualmente e coletivamente, isso auxilia muito no processo de alfabetização.

A BNCC propõe que a consciência fonológica seja trabalhada durante o período de alfabetização visto que contribui para a construção da leitura e da escrita. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p.90):

[...] o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da

escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc.”

Para que esse desenvolvimento seja efetivo essa habilidade deve ser estimulada desde a Educação Infantil. O estudante então, terá a capacidade de perceber o tamanho das palavras, os sons que uma palavra começa ou termina e quando há frases, além de contribuir para que o estudante evolua em suas hipóteses. Segundo Brites (2019, p.90):

A consciência fonológica é a habilidade que todos nós temos para lidar com a estrutura sonora da fala e trabalhar seus componentes estruturais. Além disso, vale ressaltar que ela permite também a possibilidade de pensar a linguagem como um objeto.

Vale ressaltar, que para o trabalho com práticas de linguagem, foram organizados campos de atuação que trazem diferentes textos para mostrar o quanto é importante contextualizar e trazer esse significado para o processo de aprendizagem dos alunos. Os campos são os seguintes: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública. Campos de atuação essenciais para que os alunos possam entender qual é o discurso dos diferentes tipos de gêneros, em quais ambientes devem utilizá-los e suas funcionalidades.

A alfabetização é uma etapa muito importante na vida de todos os seres humanos, processo de aprendizagem em que o indivíduo passa a codificar e decodificar o sistema de escrita, ou seja, desenvolve habilidades de leitura e escrita. O letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais e por seu intermédio, o indivíduo é capaz de dominar diversos contextos.

Já o letramento matemático é um conjunto de competências e habilidades relacionadas à aplicação da matemática em situações contextualizadas, a fim de resolver problemas diversos. O letramento matemático na BNCC, é definido como:

[...] as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (BRASIL, 2017, p. 266).

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é um indicador que contribui para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas.

- I. Estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira;
- II. Subsidiar a elaboração de políticas educacionais para o ciclo de alfabetização;
- III. Aferir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática dos estudantes ao final 14 RELATÓRIO SAEB-ANA 2016 - Panorama do Brasil e dos Estados do 3º ano do ensino fundamental, por meio de testes de leitura, escrita e matemática;
- IV. Produzir indicadores sobre o contexto em que se realiza o trabalho escolar (RELATÓRIO SAEB-ANA 2016 - Panorama do Brasil e dos Estados, p.13).

Esse instrumento de avaliação externa é um panorama para o Ministério da Educação aferir o nível de aprendizagem e ao mesmo tempo saber se a prática proposta pela BNCC ou antigos PCNs é uma prática do professor.

A educação básica no Brasil deve alcançar as metas do PNE, uma delas é a erradicação do analfabetismo e o analfabetismo funcional até o ano de 2024. Segundo Américo (2019 p.15),

66% dos alunos terminam o 9º ano sem aprender o mínimo necessário em português; 85% dos alunos terminam o 9º ano sem aprender o mínimo esperado em matemática. Esse problema se estende até o ensino superior, onde estimativas indicam que 50% dos estudantes são analfabetos funcionais.

É necessário e urgente se apropriar dos grandes desafios da alfabetização no Brasil.

Para atingir a proposta da BNCC, o professor terá que se reinventar, participar de cursos de formação para ter êxito na erradicação do analfabetismo no Brasil, meta número cinco do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, PNE).

Espera-se então que durante o processo de alfabetização se desenvolvam as seguintes capacidades/habilidades:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2017, p. 93).

A BNCC E A RESSIGNIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

O ponto de partida para a atuação do professor, segundo a BNCC, são as 10 Competências Gerais que perpassam todas as áreas do conhecimento. Destacam-se aqui a Comunicação (Competência 4) e o Pensamento Científico, Crítico e Criativo (Competência 2). Para o alfabetizador, isso se traduz na necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de se expressar e de utilizar a linguagem para formular hipóteses e resolver problemas, e não apenas de decodificar.

A Base detalha as Competências Específicas de Língua Portuguesa, que exigem do professor o domínio de diferentes abordagens, incluindo a compreensão das diferenças entre língua oral e língua escrita, e o reconhecimento dos gêneros textuais. A formação docente precisa, portanto, preparar o profissional para ser um mediador capaz de gerir um currículo complexo e não linear.

“É imperativo que a formação de professores alfabetizadores transcenda a mera instrução metodológica para focar na construção de um conhecimento sólido sobre a natureza da escrita alfabética, o desenvolvimento linguístico da criança e a riqueza das práticas de letramento.” (BRASIL, 2017).

IMPLICAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DA BNCC PARA O PROFESSOR

A implementação da BNCC impõe ao professor alfabetizador um novo conjunto de responsabilidades e a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico, especialmente em relação à organização das habilidades.

Um dos aspectos mais debatidos da BNCC é a ênfase dada às habilidades que envolvem a Consciência Fonológica, essencial para a apropriação do sistema alfabético. A Base busca equilibrar a abordagem construtivista (foco no sentido) com a abordagem fônica (foco no código).

Mortatti (2000) já alertava para a necessidade de o professor entender a história da alfabetização para não cair em modismos ou em abordagens unilaterais. A BNCC exige que o professor alfabetizador seja capaz de:

Ensinar a relação fonema-grafema de forma sistemática. Utilizar textos autênticos e complexos que representem a diversidade cultural e social.

Trabalhar com o multiletramento, explorando diferentes mídias e linguagens (digitais, visuais, etc.), o que é crucial para a formação do cidadão contemporâneo.

O professor, na perspectiva da BNCC, assume o papel de curador do conhecimento. Ele deve selecionar e organizar os conteúdos de forma a garantir que as habilidades essenciais sejam atingidas, respeitando a realidade local do aluno (contextualização do PPP).

A BNCC fornece o "o quê" ensinar, mas o "como" é definido pelo professor. A formação, nesse sentido, deve capacitar o docente a: Realizar um diagnóstico preciso da fase de escrita de cada aluno. Promover a progressão das habilidades (do mais simples ao mais complexo) de forma individualizada. Integrar o componente de Língua Portuguesa com outras áreas, como História e Geografia, para promover uma visão de mundo mais rica e interdisciplinar.

Freire (2017), em sua *Pedagogia do Oprimido*, defende que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". O professor alfabetizador, à luz da BNCC, precisa fazer a ponte entre o universo sociocultural do aluno (a leitura do mundo) e as habilidades formais da escrita (a leitura da palavra), usando o currículo como ferramenta de transformação social.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

A efetivação da BNCC depende diretamente da qualidade da formação dos professores. A Base não é apenas um documento curricular; é um documento que exige a revisão dos saberes docentes (TARDIF, 2014) para que a prática em sala de aula se alinhe às novas demandas.

A formação inicial (graduação em Pedagogia) frequentemente apresenta um desalinhamento entre a teoria pedagógica e as exigências práticas da sala de aula conforme a BNCC. Tardif (2014) classifica os saberes docentes em saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes experienciais. A BNCC exige que a formação inicial:

Reestruture os Saberes Disciplinares: Aprofundando o conhecimento didático sobre a especificidade da linguagem escrita (fonologia, ortografia, gramática normativa) de forma a subsidiar o ensino.

Valorize os Saberes da Formação Profissional: Capacitando o futuro professor na gestão de currículo, planejamento e avaliação alinhados à matriz de habilidades da Base.

Sem essa atualização na formação inicial, o professor entrará no mercado de trabalho despreparado para lidar com o rigor da BNCC. O maior peso da adequação recai sobre a formação continuada, que deve ser prioritariamente ofertada pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, com o apoio estratégico da Gestão Escolar.

A Gestão da escola (Direção e Coordenação Pedagógica) tem um papel insubstituível. Estudo da BNCC em Nível Prático: Análise e desdobramento das habilidades específicas do Ciclo de Alfabetização (Exemplo: EF01LP01 – Reconhecer o sistema de escrita alfabética).

Troca de Experiências e Soluções: Discussão de estratégias para lidar com a diversidade de níveis de aprendizado, alinhando a prática de cada professor aos objetivos comuns estabelecidos pela Base.

A formação continuada eficaz, segundo a BNCC, deve ser ativa, baseada em evidências e focada em resultados práticos, ajudando o professor a transpor o documento normativo para a realidade diária de sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da BNCC e suas implicações para a formação do professor alfabetizador evidencia que as mudanças curriculares propostas pelo documento impactam diretamente a organização do trabalho pedagógico e a atuação docente. Ao estabelecer competências e habilidades específicas para cada etapa de ensino, a BNCC redefine o papel do professor, que passa a atuar como mediador do conhecimento e responsável pela articulação entre teoria e prática no processo de alfabetização.

Observa-se que a alfabetização, na perspectiva da BNCC, não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim integrada ao letramento e às práticas sociais de uso da linguagem. Isso exige que o professor desenvolva uma prática pedagógica contextualizada, significativa e centrada no aluno, considerando suas experiências prévias e seu contexto sociocultural.

Entretanto, os desafios são significativos. A formação inicial de professores ainda apresenta lacunas no que se refere ao domínio teórico e metodológico necessário para atender às demandas da BNCC. Além disso, a formação continuada torna-se indispensável para garantir a atualização profissional e a reflexão crítica sobre a prática docente. Conforme Tardif (2014), o saber docente é construído a partir da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiência profissional e saberes da prática, o que reforça a importância de uma formação permanente.

Outro aspecto relevante diz respeito à valorização do professor no contexto das políticas educacionais. Muitas vezes, as reformas são implementadas sem a devida participação docente, o que pode gerar resistência e dificuldades na efetivação das mudanças. Nesse sentido, é fundamental

reconhecer o professor como sujeito ativo no processo educativo, capaz de contribuir com reflexões e práticas que qualifiquem o ensino.

Além disso, a BNCC exige que o professor alfabetizador desenvolva competências relacionadas à consciência fonológica, ao uso de gêneros textuais e à articulação entre diferentes campos de atuação da linguagem. Isso implica uma prática pedagógica mais complexa, que demanda planejamento, estudo e formação contínua.

Portanto, conclui-se que a efetivação da BNCC no ciclo de alfabetização depende diretamente da qualidade da formação docente e do suporte oferecido pelas políticas públicas educacionais. Somente por meio de uma formação crítica, reflexiva e contínua será possível garantir uma alfabetização significativa, que promova não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

Artigo: **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100511&lang=pt> Acesso em: 03 de junho. 2026.

Americo, N. Amorim (2019). Artigo: **Pedagogia, alfabetização e letramento nas escolas brasileiras, evolução histórica**. Disponível em: <<https://escribo.com/2019/04/05/alfabetizacao-e-letramento-no-brasil-evolucao-historica/>> Acesso em: 03 de junho. 2026

Avaliação Nacional da Alfabetização ANA Documento Básico. Brasília/DF/ Julho 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 03 de junho. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRITES, L. **A importância da consciência fonológica na alfabetização**. Neurosaber. Arapongas, 2019. Disponível em: <<https://neurosaber.com.br/a-importancia-da-consciencia-fonologica-na-alfabetizacao/>> Acesso em 03 de junho. 2026

DIAS-DA-SILVA, M. H.; LOURENCETTI, G. C. A voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, M. das. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: J.M. Editora, 2002.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

O que é pesquisa bibliográfica? Disponível em: <<https://guiadamonografia.com.br/pesquisa-bibliografica/>> Acesso em: 03 de junho de 2026

FERREIRA, A. C.; SILVA, R. M. Alfabetização e Letramento no Contexto da BNCC. **Revista de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. 78, p. 115-130, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MORTATTI, M. R. L. **Os Sentidos da Alfabetização: Múltiplos Olhares sobre o Tema**. São Paulo: UNESP, 2000.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização**: As Múltiplas Faces. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEIO AMBIENTE EM COLAPSO: NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA EM STEVE CUTTS E AILTON KRENAK



ENVIRONMENT IN COLLAPSE: NARRATIVES OF RESISTANCE IN STEVE CUTTS AND AILTON KRENAK

TABATA SANTOS MAYER

Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Estácio de São Paulo (2011); Especialista em Transtorno do Espectro Autista – TEA pela Faculdade Faconnect (2025); Professora de Ensino Fundamental II – Arte – na EMEF Alípio Correa Neto

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente as relações entre capitalismo, crise ambiental e colapso ecológico a partir do diálogo entre o curta-metragem *The Turning Point* (2020), de Steve Cutts, e a obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), de Ailton Krenak. O estudo tem como objetivo compreender de que maneira as duas produções denunciam os impactos do modelo capitalista sobre a natureza e contribuem para reflexões acerca da continuidade da vida no planeta. A pesquisa desenvolve-se por meio de análise bibliográfica e interpretativa das obras, articulando aspectos simbólicos, sociais e ambientais presentes nas narrativas. O curta de Steve Cutts utiliza recursos visuais impactantes para representar o esgotamento ambiental provocado pelo consumismo e pela exploração desenfreada dos recursos naturais, enquanto Krenak propõe uma crítica à modernidade ocidental e à lógica de separação entre humanidade e natureza, defendendo formas mais coletivas, ancestrais e sustentáveis de existência. As análises evidenciam que a crise ambiental ultrapassa questões ecológicas, envolvendo também aspectos culturais, econômicos e existenciais produzidos pela sociedade contemporânea. Conclui-se que as obras analisadas atuam como importantes instrumentos de denúncia e resistência, contribuindo para ampliar o debate sobre a urgência de transformação das relações humanas com o meio ambiente e sobre a necessidade de construção de sociedades mais sustentáveis e conscientes.

Palavras-chave: Crise Ambiental; Capitalismo; Colapso Ecológico; Resistência; Natureza.

ABSTRACT

This article critically analyzes the relationships between capitalism, the environmental crisis, and ecological collapse through a dialogue between Steve Cutts's short film **The Turning Point** (2020) and Ailton Krenak's book **Ideias para adiar o fim do mundo** (2019). The study aims to understand how both works denounce the capitalist model's impact on nature and contribute to reflections on the continuity of life on the planet. The research proceeds through a bibliographic and interpretive analysis of the works, connecting the symbolic, social, and environmental aspects present in the narratives. Steve Cutts's short film employs striking visual elements to depict the environmental depletion caused by consumerism and the unbridled exploitation of natural resources, whereas Krenak critiques Western modernity and the logic separating humanity from nature, advocating for more collective, ancestral, and sustainable forms of existence. The analysis reveals that the environmental crisis extends beyond ecological issues, encompassing cultural, economic, and existential dimensions shaped by contemporary society. It concludes that the works serve as vital instruments of critique and resistance, helping to broaden the debate on the urgent need to transform human relationships with the environment and to build more sustainable, conscious societies.

Keywords: Environmental Crisis; Capitalism; Ecological Collapse; Resistance; Nature.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo em que a aceleração da crise e o colapso ambiental parecem estar se naturalizando em nosso cotidiano, impulsionados por um capitalismo voraz que impõe uma lógica de produção e progresso em oposição aos limites sustentáveis do planeta. O esgotamento de recursos naturais, o crescimento das desigualdades sociais e a indiferença diante da degradação ambiental desenham um cenário em que a própria noção de futuro se encontra ameaçada. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre os modos como a humanidade vem se relacionando com a natureza e sobre as consequências decorrentes desse modelo de desenvolvimento sustentado pelo consumo excessivo e pela exploração desenfreada dos recursos naturais.

Diante dessa problemática, obras como o curta-metragem *The Turning Point* (2020), do artista britânico Steve Cutts, e o livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), de Ailton Krenak, apresentam-se como importantes instrumentos de reflexão crítica acerca da crise ambiental contemporânea e das possibilidades de resistência diante do colapso ecológico. Enquanto Cutts utiliza a linguagem visual para denunciar, de maneira impactante, a lógica destrutiva da humanidade em nome do progresso, Krenak propõe uma desaceleração das práticas impostas pela modernidade e convida à construção de outras formas de pertencimento ao planeta, especialmente a partir dos saberes e experiências dos povos indígenas.

A problemática central deste estudo consiste em compreender de que maneira as duas obras analisadas contribuem para ampliar o debate sobre a degradação ambiental e para problematizar os

modelos de sociedade fundamentados na exploração da natureza. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as aproximações críticas entre o curta *The Turning Point* e a obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, buscando compreender como ambas denunciam os impactos do modelo capitalista sobre o meio ambiente e propõem reflexões acerca da continuidade da vida no planeta. Como objetivos específicos, pretende-se identificar os principais elementos de crítica socioambiental presentes nas obras, analisar os recursos narrativos utilizados pelos autores e refletir sobre as possibilidades de resistência e reconexão entre humanidade e natureza.

Justifica-se a realização deste estudo pela urgência das discussões ambientais na contemporaneidade, sobretudo diante do agravamento das crises climáticas, do avanço da destruição dos ecossistemas e da necessidade de construção de novas formas de existência menos agressivas ao planeta. Nesse sentido, a articulação entre o curta-metragem e a escrita de Krenak permite sensibilizar o olhar do leitor para um futuro incerto e instável, além de promover reflexões sobre a necessidade urgente de estabelecer relações mais equilibradas e sustentáveis com a natureza, como condição fundamental para a permanência da vida humana na Terra.

CAPITALISMO E COLAPSO AMBIENTAL

A crise ambiental contemporânea não pode ser compreendida de maneira isolada das estruturas econômicas e sociais que sustentam o modelo capitalista vigente. O avanço desenfreado da industrialização, associado à lógica da produção em massa e do consumo ilimitado, contribuiu significativamente para a intensificação da degradação ambiental e para o esgotamento dos recursos naturais. Nesse cenário, a natureza passou a ser compreendida não como parte integrante da existência humana, mas como objeto de exploração e fonte inesgotável de lucro.

O modelo econômico contemporâneo consolidou uma cultura pautada no consumo excessivo e na substituição constante de bens, produzindo impactos cada vez mais severos ao equilíbrio ambiental. A busca incessante pelo progresso e pelo crescimento econômico faz com que questões fundamentais relacionadas à preservação da vida sejam frequentemente colocadas em segundo plano. Como consequência, observam-se o aumento da poluição, o desmatamento, a escassez de recursos hídricos e o agravamento das mudanças climáticas.

Nesse contexto, o colapso ambiental deixa de ser apenas uma possibilidade distante e passa a integrar a realidade cotidiana de diferentes sociedades. A própria ideia de desenvolvimento, construída historicamente sob a lógica capitalista, revela-se insuficiente diante da incapacidade do planeta de sustentar padrões de exploração cada vez mais intensos. A crise ecológica evidencia, portanto, não apenas um problema ambiental, mas também civilizatório, exigindo a revisão urgente das formas de relação entre humanidade, consumo e natureza.

Além dos impactos ambientais visíveis, o capitalismo contemporâneo também produz uma lógica de alienação entre os indivíduos e a própria natureza. A aceleração constante da vida urbana, o incentivo ao consumo como forma de pertencimento social e a valorização excessiva da produtividade contribuem para o afastamento das experiências sensíveis e coletivas relacionadas ao meio ambiente. Nesse

contexto, a natureza passa a ser percebida apenas como cenário ou fornecedora de matérias-primas, deixando de ser compreendida como parte fundamental da existência humana.

A consolidação de grandes centros urbanos intensificou ainda mais essa desconexão. O concreto substituiu áreas verdes, os rios foram canalizados e a relação cotidiana com os ciclos naturais tornou-se cada vez mais distante. Essa ruptura simbólica contribui para que a degradação ambiental seja frequentemente naturalizada ou percebida como um problema distante da vida cotidiana, mesmo quando seus efeitos já se fazem presentes em diferentes dimensões da sociedade.

Além disso, a lógica capitalista sustenta-se na ideia de crescimento ilimitado, desconsiderando que os recursos naturais possuem limites concretos. A manutenção desse modelo aprofunda desigualdades sociais e ambientais, atingindo principalmente populações vulnerabilizadas, povos originários e comunidades tradicionais, que frequentemente sofrem de maneira mais intensa os impactos das crises ecológicas produzidas pelo avanço econômico predatório.

ANÁLISE DO CURTA *THE TURNING POINT*

No curta-metragem *The Turning Point* (2020), Steve Cutts constrói uma narrativa visual impactante acerca do colapso ambiental provocado pela ação humana. A obra utiliza a inversão entre humanos e animais como principal recurso simbólico, denunciando os excessos produzidos pela sociedade contemporânea e os impactos devastadores causados pelo modelo de desenvolvimento capitalista.

Uma das cenas mais emblemáticas do curta apresenta um chimpanzé caminhando por um supermercado vazio e vandalizado, vestindo roupas humanas e empurrando um carrinho de compras diante de gôndolas saqueadas. A imagem funciona como metáfora da falência de uma sociedade sustentada pelo consumo desenfreado e pela ideia ilusória de progresso ilimitado. A ausência de alimentos, a destruição do ambiente e o abandono do espaço revelam não apenas a escassez de recursos, mas também o esgotamento simbólico de um modo de vida baseado na exploração contínua da natureza.

A crítica de Cutts desenvolve-se por meio de uma linguagem visual carregada de exageros e contrastes, evidenciando elementos como lixo, fumaça, destruição ambiental, guerras, fome e morte. A sucessão acelerada de imagens cria uma atmosfera sufocante, na qual o espectador é imerso em uma realidade apocalíptica que parece apontar para um futuro inevitável caso os atuais padrões de produção e consumo sejam mantidos.

Outro aspecto relevante da obra de Steve Cutts é a ausência quase completa de esperança ao longo da narrativa. O curta apresenta um cenário em que a devastação ambiental já alcançou níveis irreversíveis, reforçando a sensação de impotência diante da destruição causada pela humanidade. Essa construção estética contribui para provocar desconforto no espectador e estimular uma reflexão crítica acerca das consequências do atual modelo de desenvolvimento.

A escolha por utilizar animais assumindo comportamentos humanos amplia ainda mais o impacto simbólico da narrativa. Ao observar animais reproduzindo práticas como consumismo, violência, destruição ambiental e indiferença social, o espectador é levado a confrontar os próprios hábitos e comportamentos naturalizados na sociedade contemporânea. A obra rompe, assim, com a ideia de

superioridade racional humana, sugerindo que o verdadeiro desequilíbrio está justamente nas práticas desenvolvidas pela civilização moderna.

Também merece destaque o silêncio presente em diversos momentos do curta. A ausência de diálogos verbais reforça o poder das imagens e universaliza a crítica proposta pela animação, permitindo que a mensagem alcance diferentes públicos independentemente de idioma ou nacionalidade. Trata-se de uma denúncia construída visualmente, capaz de sensibilizar e provocar reflexão por meio do impacto estético e emocional.

Nesse sentido, o curta evidencia como a humanidade vem produzindo sua própria destruição ao romper progressivamente os vínculos de equilíbrio com a natureza. A inversão simbólica entre humanos e animais provoca desconforto justamente porque expõe a irracionalidade das ações humanas diante do planeta. Os animais passam a reproduzir os hábitos destrutivos da humanidade, sugerindo que o verdadeiro comportamento selvagem não está na natureza, mas nas práticas sociais construídas pelo homem contemporâneo.

A crítica presente na obra dialoga diretamente com as reflexões de Ailton Krenak ao discutir os limites da exploração ambiental e a incapacidade da Terra de suportar a lógica predatória do consumo moderno. Conforme afirma o autor:

“Estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda. A humanidade vai ter de abandonar essa ideia de que somos o centro do mundo e reconhecer que fazemos parte da natureza.” (KRENAK, 2019, p. 31).

A citação reforça a crítica à visão antropocêntrica que sustenta grande parte das práticas econômicas contemporâneas e amplia a compreensão do curta como denúncia de um modelo civilizatório que ameaça as condições de permanência da vida no planeta.

AILTON KRENAK E A CRÍTICA À MODERNIDADE

Em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), Ailton Krenak desenvolve uma crítica contundente à modernidade ocidental e à lógica capitalista que promove o distanciamento entre humanidade e natureza. Para o autor, a sociedade contemporânea construiu uma ideia ilusória de superioridade humana, desconsiderando que a existência depende diretamente do equilíbrio com o meio ambiente.

Krenak denuncia a transformação da natureza em mercadoria e critica a forma como rios, florestas e montanhas passaram a ser compreendidos apenas como recursos econômicos. Em oposição a essa lógica, o autor apresenta a perspectiva dos povos indígenas, para os quais os elementos da natureza possuem dimensão espiritual, afetiva e ancestral. Em suas palavras:

O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Não se pode comer dinheiro. A natureza não é uma mercadoria à disposição do mercado. (KRENAK, 2019, p. 29).

A fala do autor evidencia a necessidade de reconstruir os vínculos de pertencimento entre humanidade e Terra, rompendo com a lógica utilitarista que reduz a natureza a objeto de exploração. Ao reconhecer o rio como “avô”, Krenak reafirma uma relação de cuidado, respeito e continuidade entre os seres humanos e o ambiente natural.

Ao longo de sua obra, Krenak também problematiza a ideia de humanidade universal construída pela modernidade ocidental. Para o autor, a noção de civilização dominante historicamente excluiu diferentes formas de existência, especialmente os modos de vida indígenas e tradicionais, considerados inferiores ou atrasados pelo pensamento colonial. Nesse sentido, a destruição ambiental está diretamente relacionada a um projeto histórico de exploração da natureza e apagamento de culturas que mantinham relações mais equilibradas com a Terra.

A crítica do autor revela que o colapso ambiental não resulta apenas de decisões econômicas equivocadas, mas de uma visão de mundo fundamentada na separação entre humanidade e natureza. Ao questionar essa lógica, Krenak propõe a valorização de outras formas de conhecimento e existência, capazes de recuperar vínculos de coletividade, ancestralidade e cuidado com o planeta.

Essa perspectiva amplia significativamente o debate ambiental, pois desloca a discussão para além das soluções técnicas ou econômicas frequentemente apresentadas pelos grandes centros de poder. Para Krenak, adiar o fim do mundo implica transformar profundamente nossos modos de viver, produzir e nos relacionar com tudo aquilo que sustenta a vida.

Além disso, o autor denuncia o esvaziamento existencial produzido pela sociedade contemporânea, marcada pela aceleração do tempo, pelo individualismo e pela perda do sentido coletivo da vida. Segundo Krenak:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. (KRENAK, 2019, p. 73).

A crítica apresentada pelo autor ultrapassa a dimensão ambiental e alcança também os modos de existência produzidos pela modernidade capitalista. O colapso ambiental, nesse sentido, está diretamente associado ao colapso das relações humanas, da coletividade e da própria experiência sensível da vida.

DIÁLOGOS ENTRE AS OBRAS E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA

Embora pertencentes a linguagens distintas, o curta *The Turning Point* e o livro *Ideias para adiar o fim do mundo* estabelecem profundas aproximações ao denunciarem os impactos do capitalismo sobre a natureza e ao problematizarem os modos de vida contemporâneos. Ambas as obras apresentam o colapso ambiental não como um evento futuro e distante, mas como uma realidade já instaurada no presente.

A cena final do curta, na qual os animais-humanos caminham pelas ruínas de uma civilização destruída, ecoa diretamente as reflexões de Krenak acerca da incapacidade da sociedade contemporânea de reconhecer os limites do planeta. A inversão simbólica proposta por Steve Cutts funciona como um último alerta sobre os caminhos que a humanidade vem construindo para si mesma.

Outro ponto de aproximação entre as obras está na crítica à naturalização da destruição ambiental. Tanto Steve Cutts quanto Ailton Krenak evidenciam como a sociedade contemporânea passou a conviver de maneira cada vez mais indiferente com imagens de devastação, queimadas, poluição, fome e

desigualdade social. O excesso de informações e a velocidade da vida moderna acabam produzindo um processo de banalização das crises ambientais, dificultando a construção de respostas coletivas diante do problema.

Nesse contexto, arte e literatura assumem importante papel político e social ao promoverem deslocamentos de olhar e possibilitarem novas formas de sensibilização. O curta e o livro analisados rompem com discursos superficiais sobre sustentabilidade e provocam reflexões mais profundas acerca das responsabilidades humanas diante da crise ecológica.

Ao articularem denúncia e resistência, ambas as obras reafirmam a importância da memória, da coletividade e da valorização da diversidade cultural como caminhos possíveis para a reconstrução das relações entre humanidade e natureza. Dessa forma, o diálogo entre Steve Cutts e Ailton Krenak não apenas amplia o debate ambiental contemporâneo, mas também convida à construção de novas formas de existir e habitar o mundo.

Ao mesmo tempo, tanto Cutts quanto Krenak apontam para a necessidade urgente de transformação das relações humanas com a natureza. Mais do que denunciar a destruição ambiental, as duas obras convidam à reconstrução de formas de existência menos violentas e mais sustentáveis. Trata-se de reconhecer que a continuidade da vida depende da superação de modelos fundamentados na exploração e no consumo ilimitado.

Nesse sentido, a articulação entre as duas produções amplia as possibilidades de reflexão crítica acerca da crise ambiental contemporânea. O diálogo entre imagem e escrita potencializa o debate sobre a urgência de desacelerar os modos de produção e consumo e de reconstruir vínculos mais equilibrados com a Terra.

Assim, pensar essas obras em conjunto constitui também um gesto político e poético de resistência diante do avanço do colapso ambiental. Mais do que anunciar o fim, elas nos convocam a refletir sobre as possibilidades de continuidade da vida, da diversidade e da própria existência humana em um planeta cada vez mais ameaçado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao articular a linguagem visual do curta-metragem *The Turning Point* com as reflexões presentes na obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, este artigo buscou analisar criticamente os impactos do modelo capitalista sobre o meio ambiente e compreender de que maneira diferentes produções artísticas e literárias contribuem para ampliar o debate acerca da crise ecológica contemporânea.

A partir das análises realizadas, foi possível perceber que tanto Steve Cutts quanto Krenak denunciam a lógica destrutiva sustentada pela exploração desenfreada da natureza, pelo consumo excessivo e pela falsa ideia de progresso ilimitado. As duas obras evidenciam que a humanidade vem produzindo um profundo desequilíbrio ambiental ao se colocar em posição de superioridade em relação à Terra, ignorando os limites naturais necessários à manutenção da vida.

O problema de pesquisa proposto ao longo deste estudo foi contemplado ao se observar que o curta e o livro, embora construídos em linguagens distintas, convergem na crítica ao modelo civilizatório

contemporâneo e na defesa da necessidade urgente de reconstrução das relações entre humanidade e natureza. Enquanto *The Turning Point* provoca impacto por meio de imagens simbólicas e apocalípticas, Krenak propõe uma reflexão mais sensível e filosófica acerca da importância do pertencimento, da ancestralidade e da valorização de outras formas de existência.

Além disso, as discussões desenvolvidas ao longo do artigo permitiram compreender que a crise ambiental ultrapassa questões exclusivamente ecológicas, envolvendo também dimensões sociais, culturais, econômicas e existenciais. O colapso do meio ambiente está diretamente associado ao enfraquecimento das relações humanas, à naturalização das desigualdades e à perda do sentido coletivo da vida produzidos pela modernidade capitalista.

As obras analisadas também apontam possibilidades de resistência diante desse cenário. Ao promoverem deslocamentos de olhar e questionarem práticas amplamente naturalizadas pela sociedade contemporânea, Cutts e Krenak contribuem para a construção de uma consciência crítica acerca da urgência de transformação dos modos de produção, consumo e convivência com a natureza.

Dessa forma, conclui-se que pensar a crise ambiental contemporânea exige não apenas soluções técnicas ou econômicas, mas principalmente mudanças profundas nas formas de existência e nas relações estabelecidas com o planeta. Mais do que denunciar o fim, as obras analisadas convidam à reflexão sobre a continuidade da vida e sobre a necessidade urgente de construção de sociedades mais sustentáveis, coletivas e sensíveis à preservação da diversidade humana e ambiental.

REFERÊNCIAS

CUTTS, Steve. *The Turning Point*. [S. l.]: YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p7LDk4D3Q3U>. Acesso em: 08 mai. 2026.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

VEYRET, Yvette. *Os riscos: o homem como agressor e vítima do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 2007.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO IDENTIDADES DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BUILDING IDENTITIES FROM EARLY CHILDHOOD



THAIS CRISTINA ALVES DE ARAUJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Sumaré (2011) e em Artes pela Faculdade Campos Salles (2018). Pós-graduada em Gestão Escolar com ênfase em Direito Educacional pela Faculdade Conectada – FICONNET (2026). Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), no CEI Célia Regina Kuhl. Atualmente exerce a função de Assistente Técnico de Educação na Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé.

RESUMO

A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil constitui um eixo fundamental para a construção de identidades, para o enfrentamento do racismo estrutural e para a promoção de uma educação comprometida com a equidade. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da abordagem das relações étnico-raciais na primeira infância, considerando seus impactos na constituição subjetiva das crianças e nas práticas pedagógicas. Parte-se do pressuposto de que o racismo não é aprendido apenas na escola, mas é reproduzido socialmente desde os primeiros anos de vida, o que exige intervenções pedagógicas intencionais desde a Educação Infantil. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Gomes, Munanga, Cavalleiro e Fanon, articulando contribuições da psicologia, da sociologia e da educação. A análise evidencia que a ausência de práticas antirracistas na infância contribui para a naturalização de hierarquias raciais e para a construção de identidades fragilizadas, especialmente entre crianças negras. Defende-se que a escola deve assumir papel ativo na valorização da diversidade, na construção de representações positivas e na promoção de experiências que rompam com o racismo estrutural. Conclui-se que a educação das relações étnico-raciais desde a primeira infância constitui condição fundamental para a formação de sujeitos críticos e para a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Relações étnico-raciais; Identidade; Racismo; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Education regarding ethnic-racial relations in early childhood education constitutes a fundamental axis for identity formation, for confronting structural racism, and for promoting an education committed to equity. This article aims to analyze the importance of addressing ethnic-racial relations in early childhood, considering their impact on children's subjective development and on pedagogical practices. It is based on the premise that racism is not learned solely at school but is socially reproduced from the earliest years of life, necessitating intentional pedagogical interventions starting in early childhood education. Methodologically, this is a bibliographic study grounded in the work of authors such as Gomes, Munanga, Cavalleiro, and Fanon, integrating contributions from psychology, sociology, and education. The analysis reveals that the absence of anti-racist practices during childhood contributes to the normalization of racial hierarchies and the formation of fragile identities, particularly among Black children. The article argues that schools must play an active role in valuing diversity, fostering positive representations, and promoting experiences that break with structural racism. It concludes that addressing ethnic-racial relations from early childhood is essential for shaping critical individuals and building a more just society.

Keywords: Early childhood education; Ethnic-racial relations; Identity; Racism; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil constitui um campo de debate cada vez mais relevante no cenário educacional brasileiro, especialmente diante do reconhecimento de que o racismo se manifesta de forma precoce na vida social e impacta diretamente a constituição subjetiva das crianças. Longe de ser uma temática restrita aos níveis mais avançados de ensino, a discussão sobre identidade, pertencimento e diversidade racial deve ser incorporada desde os primeiros anos de vida, considerando que é nesse período que se estruturam as bases do desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

No Brasil, a institucionalização dessa temática no campo educacional foi impulsionada por marcos legais fundamentais, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis da educação básica. Esses dispositivos legais representam avanços significativos no enfrentamento do racismo estrutural, ao reconhecer a necessidade de valorização das contribuições desses grupos para a formação da sociedade brasileira. No entanto, a efetivação dessas leis na Educação Infantil ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à compreensão de como trabalhar tais conteúdos de forma adequada às especificidades da infância.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao destacar a importância da valorização da diversidade cultural e da construção de identidades positivas desde a Educação Infantil. Ao propor campos de experiência que envolvem o reconhecimento de si e do outro, a BNCC aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e o enfrentamento de

preconceitos. Contudo, a presença dessa diretriz no documento normativo não garante, por si só, sua implementação no cotidiano escolar, o que evidencia a necessidade de uma formação docente consistente e de uma intencionalidade pedagógica clara.

A infância, frequentemente idealizada como período de inocência e ausência de preconceitos, deve ser analisada de forma crítica. Estudos demonstram que crianças pequenas já são capazes de perceber diferenças raciais e atribuir valores a essas diferenças, reproduzindo estereótipos presentes no meio social. Conforme argumenta Eliane Cavalleiro, o racismo está presente nas interações infantis desde cedo, manifestando-se por meio de brincadeiras, escolhas de parceiros e representações simbólicas (CAVALLEIRO, 2001). Ignorar essas manifestações não elimina o problema, mas contribui para sua naturalização.

Nesse sentido, a escola não pode assumir uma postura de neutralidade diante das questões étnico-raciais. A ausência de intervenção pedagógica configura-se, na prática, como forma de reprodução das desigualdades, uma vez que mantém intactas as hierarquias simbólicas que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros. A educação infantil, portanto, deve ser compreendida como espaço estratégico para a construção de práticas antirracistas, capazes de promover a valorização da diversidade e o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos da vida social.

A construção da identidade na infância constitui elemento central nesse processo. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, a identidade racial não é dada, mas construída a partir das relações sociais e das experiências vividas pelos sujeitos (GOMES, 2017). Crianças negras, em contextos nos quais suas referências culturais são invisibilizadas ou desvalorizadas, podem desenvolver sentimentos de inferioridade e rejeição de sua própria identidade. Por outro lado, a ausência de problematização do racismo pode levar crianças não negras a internalizarem posições de privilégio de forma naturalizada.

A contribuição de Kabengele Munanga também é fundamental ao evidenciar que o racismo no Brasil opera de forma velada, dificultando seu reconhecimento e enfrentamento (MUNANGA, 2005). Essa característica influencia diretamente o contexto escolar, no qual práticas discriminatórias podem ser minimizadas ou negadas, sob a justificativa de que não há intenção explícita de discriminar. No entanto, o racismo estrutural se manifesta justamente por meio dessas práticas cotidianas, que reforçam desigualdades e impactam a formação das crianças.

Além disso, a análise da constituição subjetiva a partir de Frantz Fanon permite compreender os efeitos psicológicos do racismo na construção da identidade. Fanon (2008) evidencia como a internalização de padrões raciais hierarquizados pode produzir sofrimento psíquico e alienação, especialmente entre sujeitos negros. Embora suas análises se concentrem em contextos coloniais e pós-coloniais, seus apontamentos são relevantes para compreender os impactos do racismo na infância, especialmente no que se refere à construção da autoimagem.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a abordagem das relações étnico-raciais na Educação Infantil não pode ser tratada como temática pontual ou comemorativa, restrita a datas específicas. Ao contrário, deve constituir eixo transversal do currículo, orientando práticas

pedagógicas que promovam a construção de identidades positivas e o reconhecimento da diversidade como valor.

No entanto, a implementação de uma educação antirracista na infância enfrenta desafios significativos, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos adequados e a persistência de concepções equivocadas sobre a infância. A ideia de que crianças são “muito pequenas” para compreender questões raciais ainda é recorrente, o que contribui para a ausência de intervenções pedagógicas nesse campo.

Dessa forma, a discussão sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil exige não apenas o reconhecimento de sua importância, mas a construção de práticas concretas que possibilitem sua efetivação. A escola, enquanto espaço de formação, possui papel fundamental nesse processo, devendo assumir postura ativa no enfrentamento do racismo e na promoção de uma educação comprometida com a equidade.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, problematizando seus desafios e apontando possibilidades pedagógicas para sua implementação. Busca-se compreender como a escola pode contribuir para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento das desigualdades raciais desde a primeira infância.

RACISMO NA INFÂNCIA: MANIFESTAÇÕES, SILENCIAMENTOS E IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A compreensão do racismo na infância exige a superação de concepções que associam esse período à inocência e à ausência de preconceitos. Essa visão, ainda bastante difundida, contribui para o silenciamento de práticas discriminatórias no ambiente escolar e para a negligência de intervenções pedagógicas necessárias. Ao contrário do que se supõe, crianças pequenas são capazes de perceber diferenças raciais, atribuir significados a essas diferenças e reproduzir padrões de hierarquização presentes no meio social. Nesse sentido, o racismo não é um fenômeno que surge na adolescência ou na vida adulta, mas se manifesta desde os primeiros anos de vida, influenciando a construção da identidade e as relações sociais.

Estudos pioneiros no contexto brasileiro, como os de Eliane Cavalleiro, evidenciam que o racismo está presente nas interações infantis de forma explícita e implícita, manifestando-se em brincadeiras, escolhas de parceiros, apelidos e exclusões (CAVALLEIRO, 2001). Crianças negras, por exemplo, podem ser alvo de comentários depreciativos relacionados à cor da pele, ao cabelo ou a características físicas, enquanto crianças não negras tendem a ocupar posições de maior aceitação social. Essas experiências, muitas vezes tratadas como “brincadeiras” ou “coisas de criança”, possuem impactos significativos na constituição subjetiva dos indivíduos.

A naturalização dessas práticas constitui um dos principais desafios para o enfrentamento do racismo na infância. O silêncio institucional, frequentemente sustentado pela ideia de que a intervenção poderia “introduzir” o tema de forma inadequada, acaba por reforçar as desigualdades. Ao não

problematizar situações de discriminação, a escola contribui para sua legitimação, permitindo que padrões raciais hierarquizados se reproduzam sem questionamento. Nesse contexto, o racismo se torna invisível, mas não menos presente.

A análise da constituição da identidade racial na infância pode ser aprofundada a partir das contribuições de Nilma Lino Gomes, que destaca que a identidade é construída nas relações sociais e está diretamente relacionada às experiências de reconhecimento ou de negação vividas pelos sujeitos (GOMES, 2017). Crianças negras que não encontram representações positivas de si mesmas no ambiente escolar podem desenvolver sentimentos de inferioridade, rejeição de suas características físicas e dificuldades na construção de uma identidade positiva. Por outro lado, crianças não negras, ao não serem confrontadas com essas desigualdades, podem internalizar posições de privilégio de forma naturalizada.

A contribuição de Frantz Fanon permite compreender os efeitos subjetivos do racismo a partir de uma perspectiva mais ampla. Fanon (2008) analisa como a internalização de padrões raciais hierarquizados pode produzir alienação e sofrimento psíquico, especialmente entre sujeitos negros. Embora sua análise esteja centrada em contextos coloniais, seus apontamentos são relevantes para compreender como a negação da identidade pode impactar o desenvolvimento psicológico desde a infância.

Além das manifestações diretas de racismo, é importante considerar as formas sutis e estruturais pelas quais ele se expressa no ambiente escolar. A ausência de personagens negros em materiais didáticos, a predominância de referências culturais eurocêntricas e a falta de representatividade nas práticas pedagógicas constituem formas de invisibilização que impactam a construção da identidade. Essas práticas, muitas vezes não intencionais, reforçam a ideia de que determinados grupos possuem maior valor social, contribuindo para a reprodução das desigualdades.

A análise de Kabengele Munanga reforça que o racismo no Brasil opera de maneira estrutural e velada, o que dificulta seu reconhecimento e enfrentamento (MUNANGA, 2005). No contexto da Educação Infantil, essa característica se manifesta na dificuldade de identificar práticas discriminatórias e na tendência de minimizar seus impactos. A ausência de uma abordagem crítica sobre o tema contribui para a manutenção de um ambiente que, embora aparentemente neutro, reproduz desigualdades.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre racismo e linguagem. As palavras utilizadas no cotidiano escolar, os apelidos atribuídos às crianças e as formas de se referir às diferenças raciais desempenham papel importante na construção de significados. Expressões aparentemente inofensivas podem carregar sentidos discriminatórios, contribuindo para a construção de uma visão negativa sobre determinados grupos. A formação docente deve, portanto, incluir a análise crítica da linguagem, possibilitando a identificação e a transformação dessas práticas.

A dimensão relacional do racismo também deve ser considerada. As interações entre crianças, mediadas ou não por adultos, constituem espaço privilegiado para a reprodução ou transformação de práticas discriminatórias. Professores que intervêm de forma intencional, problematizando situações de

exclusão e promovendo o diálogo, contribuem para a construção de relações mais equitativas. Por outro lado, a ausência de mediação pode reforçar padrões de exclusão e violência simbólica.

Além disso, é fundamental reconhecer que o racismo na infância não afeta apenas as crianças negras. Crianças não negras também são impactadas, na medida em que internalizam visões hierarquizadas da sociedade, o que influencia suas relações e sua compreensão do mundo. A educação das relações étnico-raciais, portanto, deve ser compreendida como responsabilidade coletiva, voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que o racismo na infância constitui fenômeno complexo, que exige intervenção pedagógica intencional e fundamentada. A escola, ao reconhecer a presença do racismo em seu cotidiano, pode atuar de forma crítica, promovendo práticas que valorizem a diversidade e que contribuam para a construção de identidades positivas.

Assim, enfrentar o racismo na Educação Infantil implica romper com o silêncio, problematizar práticas naturalizadas e construir um currículo que reconheça e valorize as diferenças. Essa abordagem não apenas contribui para o desenvolvimento das crianças, mas também para a construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA: PERTENCIMENTO, REPRESENTAÇÃO E CURRÍCULO

A construção da identidade na infância constitui processo complexo, dinâmico e profundamente relacional, no qual diferentes experiências sociais, culturais e simbólicas atuam na formação da autoimagem e do sentimento de pertencimento das crianças. No contexto da Educação Infantil, esse processo assume centralidade, uma vez que é nesse período que se estruturam as bases da subjetividade, influenciando a forma como o sujeito se percebe e se posiciona no mundo. Nesse sentido, a abordagem das relações étnico-raciais não pode ser dissociada da discussão sobre identidade, pois as experiências vividas pelas crianças no ambiente escolar impactam diretamente a construção de referências positivas ou negativas sobre si mesmas.

A identidade não é um dado natural, mas uma construção social que se desenvolve a partir das interações e das representações disponíveis no meio em que o sujeito está inserido. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes, a identidade racial é constituída nas relações sociais e está diretamente vinculada às experiências de reconhecimento, valorização ou negação vividas pelos indivíduos (GOMES, 2017). Para as crianças, essas experiências são mediadas por práticas cotidianas, como brincadeiras, histórias, interações com colegas e adultos, além dos materiais e referências presentes no ambiente escolar.

Nesse contexto, o sentimento de pertencimento emerge como elemento fundamental para a construção de identidades positivas. Crianças que se reconhecem nos espaços que frequentam, que encontram referências que dialogam com sua história e que são valorizadas em suas características tendem a desenvolver maior autoestima e segurança. Por outro lado, a ausência de representatividade

ou a presença de estereótipos pode gerar sentimentos de exclusão e inferioridade, especialmente entre crianças negras, que historicamente têm sido invisibilizadas ou representadas de forma negativa.

A questão da representação assume, portanto, papel central na construção da identidade. Materiais didáticos, livros infantis, brinquedos, imagens e discursos presentes na escola contribuem para a formação de significados sobre o mundo e sobre os sujeitos que o compõem. Quando esses elementos reproduzem uma perspectiva eurocêntrica, na qual determinados grupos são privilegiados em detrimento de outros, contribuem para a naturalização de hierarquias raciais. A ausência de personagens negros em posições de destaque, por exemplo, reforça a ideia de que determinados espaços não pertencem a esses sujeitos.

A análise de Kabengele Munanga reforça que o racismo se manifesta também por meio da produção de representações que inferiorizam ou invisibilizam determinados grupos (MUNANGA, 2005). No ambiente escolar, essas representações podem ser reproduzidas de forma sutil, por meio da escolha de conteúdos, da organização do currículo e das práticas pedagógicas. A transformação desse cenário exige uma intervenção intencional, que promova a valorização da diversidade e a construção de referências positivas.

O currículo da Educação Infantil, nesse sentido, desempenha papel estratégico na construção da identidade. A Base Nacional Comum Curricular estabelece, entre seus princípios, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos da experiência humana. No campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, destaca-se a importância de promover o conhecimento de si e do outro, favorecendo a construção de identidades e o respeito às diferenças.

Entretanto, a implementação de um currículo comprometido com as relações étnico-raciais exige mais do que a inclusão pontual de conteúdo. É necessário repensar as práticas pedagógicas de forma transversal, incorporando a diversidade como princípio orientador das atividades cotidianas. Isso implica selecionar materiais que representem diferentes grupos, propor atividades que valorizem a cultura afro-brasileira e indígena e promover discussões que problematizem estereótipos e preconceitos.

A construção da identidade também está relacionada à dimensão afetiva das relações escolares. Professores que reconhecem e valorizam as características das crianças, que intervêm diante de situações de discriminação e que promovem um ambiente acolhedor contribuem para a construção de identidades positivas. A ausência dessa mediação pode reforçar experiências negativas, impactando o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Além disso, a interação entre pares constitui espaço privilegiado para a construção da identidade. As brincadeiras, as escolhas de amizade e as formas de interação entre crianças refletem e reproduzem valores sociais, incluindo aqueles relacionados às questões raciais. Professores que acompanham e intervêm nessas interações podem contribuir para a construção de relações mais equitativas, promovendo o respeito e a valorização das diferenças.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de romper com práticas pedagógicas que tratam a diversidade de forma superficial ou folclorizada. A abordagem das relações étnico-raciais não pode se restringir a datas comemorativas ou a atividades isoladas, sob risco de reforçar estereótipos e não

promover mudanças significativas. A construção de um currículo antirracista exige continuidade, intencionalidade e reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas.

A contribuição de Frantz Fanon permite compreender como a ausência de reconhecimento pode impactar a constituição da identidade, especialmente em contextos marcados pelo racismo (FANON, 2008). A internalização de imagens negativas pode gerar conflitos identitários e sofrimento psíquico, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a construção da identidade na infância está intrinsecamente relacionada às experiências vividas no ambiente escolar. A escola, ao assumir uma postura ativa na valorização da diversidade e na promoção de representações positivas, pode contribuir para a formação de sujeitos mais seguros e conscientes de sua identidade.

Assim, a abordagem das relações étnico-raciais na Educação Infantil deve ser compreendida como eixo estruturante do currículo, orientando práticas que promovam o pertencimento, a valorização da diversidade e o enfrentamento do racismo. Esse processo exige formação docente, revisão de materiais e compromisso institucional com a construção de uma educação mais equitativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS

A efetivação de uma educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil não se realiza por meio de discursos genéricos ou ações pontuais, mas exige a construção de práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e integradas ao cotidiano escolar. Nesse sentido, pensar caminhos possíveis implica deslocar o debate do plano normativo para o campo da ação pedagógica concreta, reconhecendo que a transformação das relações raciais na escola depende de escolhas curriculares, metodológicas e relacionais que orientam a experiência das crianças.

Um primeiro eixo fundamental refere-se à intencionalidade pedagógica. Trabalhar as relações étnico-raciais na infância não pode ser resultado do acaso ou da improvisação, sendo necessário planejamento que considere objetivos claros, seleção de materiais adequados e estratégias coerentes com o desenvolvimento das crianças. A Base Nacional Comum Curricular orienta que a Educação Infantil deve promover experiências que favoreçam o conhecimento de si e do outro, o que inclui o reconhecimento das diferenças raciais como parte constitutiva da diversidade humana. No entanto, a concretização dessa diretriz depende da capacidade do professor de transformar princípios em práticas.

Nesse contexto, a escolha de materiais pedagógicos assume papel estratégico. Livros infantis, brinquedos, imagens e recursos visuais constituem importantes mediadores na construção de representações sociais. A presença de personagens negros em posições de protagonismo, a valorização de diferentes culturas e a diversidade de referências estéticas contribuem para a construção de identidades positivas. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes, a representatividade é elemento central na construção da identidade, especialmente para crianças negras, que historicamente têm sido invisibilizadas nos espaços educativos (GOMES, 2017).

Entretanto, a simples inclusão de materiais diversos não é suficiente. É necessário que o professor atue como mediador dessas experiências, problematizando estereótipos e promovendo reflexões adequadas à faixa etária. A leitura de histórias, por exemplo, pode ser utilizada como estratégia para

discutir diferenças, promover empatia e valorizar a diversidade, desde que acompanhada de intervenções que ampliem a compreensão das crianças.

Outro eixo relevante refere-se à organização das interações no ambiente escolar. As relações entre crianças constituem espaço privilegiado para a reprodução ou transformação de práticas discriminatórias. Professores que observam atentamente essas interações e intervêm de forma intencional contribuem para a construção de relações mais equitativas. Situações de exclusão, apelidos ou comentários discriminatórios devem ser problematizadas, não apenas corrigidas, possibilitando às crianças compreender o impacto de suas ações.

A contribuição de Eliane Cavalleiro reforça que o silêncio diante de situações de racismo contribui para sua naturalização (CAVALLEIRO, 2001). Nesse sentido, a intervenção docente deve ser compreendida como elemento fundamental na construção de um ambiente escolar comprometido com a equidade. Ignorar ou minimizar práticas discriminatórias não protege as crianças, mas reforça padrões de desigualdade.

A valorização da cultura afro-brasileira e indígena constitui outro elemento central nas práticas pedagógicas antirracistas. Atividades que envolvam música, dança, culinária, histórias e manifestações culturais podem contribuir para ampliar o repertório das crianças e promover o reconhecimento da diversidade. No entanto, é fundamental evitar abordagens folclorizadas, que reduzem essas culturas a aspectos superficiais ou exóticos. A abordagem deve ser contínua e integrada ao currículo, evitando a concentração em datas específicas.

Além disso, o trabalho com o corpo e a estética assume papel relevante na Educação Infantil. A valorização de diferentes tipos de cabelo, tonalidades de pele e características físicas contribui para a construção de uma autoimagem positiva. Atividades que envolvam o reconhecimento do próprio corpo, a observação das diferenças e a valorização da diversidade estética podem favorecer a construção de identidades mais seguras.

A linguagem utilizada no cotidiano escolar também deve ser objeto de atenção. Expressões, apelidos e formas de tratamento podem carregar significados discriminatórios, mesmo quando não intencionais. Professores precisam desenvolver uma escuta sensível e uma postura crítica em relação à linguagem, promovendo o uso de termos que valorizem a diversidade e evitando reproduzir estereótipos.

Outro aspecto importante refere-se à participação das famílias no processo educativo. A construção de uma educação antirracista não pode ocorrer de forma isolada, sendo necessário estabelecer diálogo com as famílias, compartilhar objetivos e promover reflexões sobre a temática. Esse diálogo, no entanto, deve ser conduzido de forma sensível, reconhecendo a diversidade de contextos e evitando posturas impositivas.

A formação docente constitui condição indispensável para a implementação dessas práticas. Professores que não possuem formação específica sobre relações étnico-raciais tendem a reproduzir práticas tradicionais, mesmo quando reconhecem a importância do tema. Investir em formação continuada, que articule teoria e prática, é fundamental para que os docentes desenvolvam competências necessárias para atuar nesse campo.

Além disso, a construção de práticas pedagógicas antirracistas exige compromisso institucional. A escola deve incorporar essa temática em seu projeto político-pedagógico, garantindo continuidade e coerência nas ações desenvolvidas. Iniciativas isoladas, embora relevantes, não são suficientes para promover mudanças estruturais.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a construção de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil é processo complexo, que exige intencionalidade, reflexão e compromisso. Não se trata de adicionar conteúdo ao currículo, mas de transformar a forma como a educação é concebida e praticada.

Assim, a escola, ao assumir uma postura ativa na promoção da equidade racial, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade. Esse processo, iniciado na primeira infância, possui potencial transformador, impactando não apenas a trajetória das crianças, mas também a construção de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil não constitui um campo acessório ou complementar, mas um eixo estruturante para a construção de identidades, para o enfrentamento do racismo e para a promoção de uma educação comprometida com a equidade. Ao reconhecer que o racismo se manifesta desde a primeira infância, torna-se evidente a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais, capazes de problematizar desigualdades e promover experiências que valorizem a diversidade.

A discussão permitiu compreender que a infância não pode ser idealizada como período neutro ou livre de preconceitos. Ao contrário, as crianças são sujeitos sociais que percebem, reproduzem e ressignificam as relações presentes no contexto em que estão inseridas. Nesse sentido, a ausência de práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais não implica neutralidade, mas contribui para a manutenção de hierarquias simbólicas e para a naturalização do racismo.

A construção da identidade, elemento central no desenvolvimento infantil, mostrou-se diretamente influenciada pelas experiências vividas no ambiente escolar. A presença ou ausência de representações positivas, a forma como as diferenças são abordadas e a qualidade das interações estabelecidas impactam significativamente a constituição subjetiva das crianças. Nesse processo, a escola possui papel fundamental, podendo atuar tanto na reprodução quanto na transformação das desigualdades.

As práticas pedagógicas analisadas indicam que a construção de uma educação antirracista exige intencionalidade, continuidade e compromisso. Não se trata de ações pontuais ou de abordagens superficiais, mas de uma reconfiguração das práticas educativas, que inclua a valorização da diversidade, a problematização de estereótipos e a construção de relações mais equitativas. A atuação do professor como mediador revela-se central, exigindo formação adequada e sensibilidade para lidar com as dimensões culturais e sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Entretanto, o estudo também evidenciou os desafios que permeiam a implementação dessas práticas, como a falta de formação docente específica, a escassez de materiais pedagógicos adequados

e a persistência de concepções equivocadas sobre a infância e o racismo. Tais obstáculos reforçam a necessidade de políticas públicas consistentes, que garantam suporte institucional e promovam a formação continuada dos profissionais da educação.

Dessa forma, conclui-se que a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil constitui condição fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade. Iniciar esse processo na primeira infância amplia as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa, na qual as diferenças não sejam motivo de desigualdade, mas de reconhecimento e respeito.

Por fim, destaca-se que o compromisso com uma educação antirracista não pode ser entendido como responsabilidade individual do professor, mas como projeto coletivo, que envolve a escola, as famílias e a sociedade. Pensar a educação infantil a partir dessa perspectiva implica reconhecer que a construção de identidades positivas e o enfrentamento do racismo são processos contínuos, que exigem reflexão crítica, ação pedagógica e compromisso ético com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** 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”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 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, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2001.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: Artmed, 1983.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A INFÂNCIA



PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN FORMATIVE ASSESSMENT AND THE CONSTRUCTION OF MEANING REGARDING CHILDHOOD

TIALA RODRIGUES DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2016), com segunda licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Cidade Verde UniCV (2025). Pós-graduada lato sensu em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho (2024) e especialista em Educação e Saúde Infantil pela Faculdade Conectada FCONNECT (2025). Atualmente, é professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), atuando no CEMEI Márcia Kumbrevicius de Moura.

RESUMO

A documentação pedagógica tem se consolidado como uma prática relevante no campo da educação infantil, especialmente no que se refere à avaliação formativa e à visibilidade dos processos de aprendizagem das crianças. Diferentemente de modelos avaliativos tradicionais, centrados em resultados e padronizações, a documentação propõe uma abordagem que valoriza os percursos, as experiências e as múltiplas linguagens infantis. O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da documentação pedagógica na educação infantil, discutindo suas contribuições para a prática docente, para a avaliação e para a construção de uma pedagogia da escuta. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, mobilizando autores como Rinaldi, Dahlberg, Hoffmann e Barbosa, além de documentos oficiais como a BNCC. Argumenta-se que a documentação pedagógica, quando compreendida em sua dimensão formativa, possibilita a construção de práticas mais reflexivas e intencionais, fortalecendo o protagonismo infantil e a mediação docente. Contudo, também se evidenciam distorções, especialmente quando a documentação é reduzida a registros burocráticos. Conclui-se que sua efetividade depende de formação docente consistente, tempo institucional e compreensão teórica adequada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Documentação Pedagógica; Avaliação Formativa; Prática Docente; Infância.

ABSTRACT

Pedagogical documentation has been consolidated as a relevant practice in early childhood education, especially regarding formative assessment and the visibility of children's learning processes. Unlike traditional assessment models focused on results and standardization, documentation proposes an approach that values trajectories, experiences, and children's multiple languages. This article aims to analyze the role of pedagogical documentation in early childhood education, discussing its contributions to teaching practice, assessment, and the construction of a pedagogy of listening. The research is based on a bibliographic review, mobilizing authors such as Rinaldi, Dahlberg, Hoffmann, and Barbosa, as well as official documents such as the BNCC. It is argued that pedagogical documentation, when understood in its formative dimension, enables the construction of more reflective and intentional practices, strengthening children's protagonism and teacher mediation. However, distortions are also identified, especially when documentation is reduced to bureaucratic records. It is concluded that its effectiveness depends on consistent teacher education, institutional time, and adequate theoretical understanding.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Documentation; Formative Assessment; Teaching Practice; Childhood.

INTRODUÇÃO

A avaliação na educação infantil tem sido historicamente marcada por tensões entre práticas classificatórias e propostas formativas, evidenciando disputas conceituais sobre o papel da escola e a concepção de infância. Nas últimas décadas, observa-se um movimento de superação de modelos avaliativos tradicionais, baseados na mensuração de resultados, em direção a abordagens que valorizam os métodos de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a documentação pedagógica emerge como uma prática central, capaz de tornar visíveis os percursos educativos e de promover uma reflexão crítica sobre a ação docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao indicar que a avaliação na educação infantil deve ocorrer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção ou retenção (BRASIL, 2017). Essa orientação evidencia a necessidade de práticas avaliativas que considerem as singularidades infantis e valorizem as múltiplas formas de expressão, rompendo com lógicas padronizadoras.

Do ponto de vista teórico, a documentação pedagógica encontra forte respaldo na abordagem de Reggio Emilia, especialmente nas contribuições de Loris Malaguzzi e Carla Rinaldi. Segundo Rinaldi (2012), documentar não é apenas registrar, mas interpretar, refletir e atribuir sentido às experiências das crianças. Trata-se de um processo que envolve escuta, observação e análise, permitindo que os educadores compreendam os modos de pensar e aprender das crianças.

Além disso, Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam que a documentação pedagógica constitui um instrumento de construção de significado, que possibilita a participação de diferentes atores professores, crianças e famílias no processo educativo. Essa perspectiva amplia o papel da avaliação, deslocando-a de uma função classificatória para uma dimensão formativa e dialógica.

No entanto, a incorporação da documentação pedagógica nas instituições de educação infantil não ocorre sem contradições. Em muitos contextos, observa-se sua redução a práticas burocráticas,

voltadas ao cumprimento de exigências institucionais, o que esvazia seu potencial formativo. Essa distorção evidencia a necessidade de aprofundamento teórico e de formação docente que sustente sua implementação.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a documentação pedagógica como prática formativa na educação infantil, discutindo suas potencialidades, limites e implicações para o trabalho docente. Parte-se do pressuposto de que documentar é um ato pedagógico e político, que contribui para a construção de uma educação mais reflexiva, democrática e comprometida com a infância.

REVISÃO DA LITERATURA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da documentação pedagógica na educação infantil exige o afastamento de concepções reducionistas que a associam exclusivamente ao registro de atividades ou à produção de evidências formais do trabalho docente. Trata-se, na realidade, de uma prática complexa, situada no campo das pedagogias contemporâneas da infância, que articula observação, escuta, interpretação e reflexão sobre os processos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a documentação pedagógica deve ser entendida como um dispositivo epistemológico e formativo, que contribui para a construção de sentidos sobre o ensinar e o aprender.

A abordagem de Reggio Emilia constitui uma das principais referências teóricas para a compreensão dessa prática. Segundo Rinaldi (2012), a documentação pedagógica é um processo que envolve tornar visíveis os pensamentos, hipóteses e produções das crianças, possibilitando que esses elementos sejam analisados e compartilhados. Essa perspectiva rompe com a ideia de avaliação como verificação de resultados, propondo uma abordagem centrada nos processos e nas múltiplas linguagens infantis.

Malaguzzi, ao conceber a criança como sujeito dotado de “cem linguagens”, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem diferentes formas de expressão (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). A documentação, nesse contexto, permite registrar não apenas o que a criança faz, mas como pensa, sente e interpreta o mundo. Trata-se, portanto, de um instrumento que amplia a compreensão do desenvolvimento infantil, ao considerar sua complexidade e singularidade.

Além disso, Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam que a documentação pedagógica possui uma dimensão ética e política, na medida em que envolve escolhas sobre o que registrar, como interpretar e quais vozes serão evidenciadas. Para os autores, documentar não é um ato neutro, mas uma prática que reflete concepções de infância, de educação e de conhecimento. Nesse sentido, a documentação pode contribuir tanto para a emancipação quanto para a reprodução de práticas excludentes, dependendo de como é conduzida.

No campo da avaliação, a documentação pedagógica aproxima-se das concepções formativas, que valorizam o acompanhamento contínuo do desenvolvimento das crianças. Hoffmann (2012) critica modelos avaliativos baseados na classificação e na comparação, defendendo práticas que considerem

os percursos individuais e as experiências vividas pelas crianças. A documentação, nesse contexto, constitui uma ferramenta que permite acompanhar processos, identificar avanços e compreender desafios, sem recorrer a padrões rígidos ou hierarquizantes.

Outro aporte teórico relevante encontra-se nas contribuições de Barbosa (2010), que enfatiza a importância da observação e da escuta no cotidiano da educação infantil. Para a autora, a organização do trabalho pedagógico deve partir da atenção às experiências das crianças, o que exige do professor uma postura investigativa. A documentação pedagógica, nesse sentido, funciona como um meio de sistematizar essas observações e de transformar a prática em objeto de reflexão.

Entretanto, é fundamental destacar que a documentação pedagógica não se resume ao ato de registrar, mas envolve um processo interpretativo que exige formação teórica e sensibilidade pedagógica. Rinaldi (2012) argumenta que documentar implica atribuir significado às ações das crianças, o que demanda um olhar atento e uma escuta qualificada. Sem esse processo interpretativo, os registros tornam-se meras descrições, sem contribuição efetiva para a prática educativa.

Nesse ponto, emerge uma crítica necessária: a banalização da documentação pedagógica em muitos contextos educativos. Observa-se a produção de registros superficiais, descritivos e pouco reflexivos, frequentemente orientados por exigências burocráticas. Essa prática esvazia o potencial formativo da documentação, transformando-a em um instrumento de controle, em vez de um recurso para a compreensão dos processos de aprendizagem.

Além disso, a documentação pedagógica exige condições institucionais que nem sempre estão presentes nas escolas. Tempo para observação, espaços para reflexão coletiva e formação continuada são elementos essenciais para sua efetivação. Sem essas condições, a prática tende a se reduzir a um procedimento técnico, desvinculado de sua dimensão crítica e formativa.

Dessa forma, os fundamentos teóricos da documentação pedagógica evidenciam que sua implementação demanda uma mudança paradigmática na educação infantil. Trata-se de deslocar o foco do produto para o processo, da avaliação classificatória para a formativa, e da centralidade do adulto para a valorização das experiências infantis.

Em síntese, a documentação pedagógica configura-se como uma prática que articula escuta, observação e reflexão, contribuindo para a construção de uma pedagogia mais sensível, crítica e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, sua efetividade depende da compreensão de seus fundamentos teóricos e da criação de condições que sustentem sua aplicação no cotidiano escolar.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, USOS E DISTORÇÕES

A inserção da documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil tem sido amplamente incentivada por diretrizes curriculares e discursos pedagógicos contemporâneos. Entretanto, sua implementação revela um cenário heterogêneo, marcado por avanços significativos, mas também por distorções que comprometem seu potencial formativo. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar

como essa prática tem sido apropriada nas instituições educativas e quais são seus limites no contexto real de trabalho docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a avaliação na educação infantil deve ocorrer por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, enfatizando a importância de práticas que valorizem os processos de aprendizagem (BRASIL, 2017). Essa diretriz legitima a documentação pedagógica como instrumento central no trabalho docente. No entanto, há um equívoco recorrente na interpretação dessa orientação: a compreensão de que registrar é suficiente para avaliar.

Esse reducionismo evidencia uma das principais distorções da documentação pedagógica no cotidiano escolar: sua transformação em prática burocrática. Em muitos contextos, os registros são produzidos com o objetivo de cumprir exigências institucionais, como relatórios, portfólios ou evidências para fiscalização, sem que haja um processo efetivo de análise e reflexão. Nesse caso, a documentação perde sua dimensão pedagógica e passa a funcionar como instrumento de controle administrativo.

Rinaldi (2012) alerta que a documentação não deve ser confundida com simples coleta de dados. Para a autora, documentar implica interpretar, selecionar e atribuir significado às experiências das crianças. Quando essa dimensão interpretativa é negligenciada, os registros tornam-se descritivos e superficiais, incapazes de contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem.

Outro problema recorrente refere-se à padronização dos registros. A adoção de modelos fixos de documentação, muitas vezes impostos por redes de ensino ou gestões escolares, limita a capacidade do professor de observar e registrar de forma sensível e contextualizada. Essa padronização contraria a própria lógica da educação infantil, que se fundamenta na valorização das singularidades e das múltiplas formas de expressão das crianças.

Além disso, a pressão por produtividade tem impactado diretamente a qualidade da documentação pedagógica. A exigência de registros frequentes e quantitativamente elevados reduz o tempo disponível para observação, análise e reflexão — elementos essenciais para a construção de uma documentação significativa. Nesse contexto, o professor tende a priorizar a quantidade em detrimento da qualidade, produzindo registros rápidos e pouco elaborados.

A organização do tempo institucional também se configura como um fator determinante. A ausência de momentos destinados à reflexão coletiva impede que a documentação seja utilizada como instrumento de formação e planejamento. Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam que a documentação pedagógica ganha sentido quando compartilhada e discutida entre professores, permitindo a construção coletiva de interpretações sobre as experiências das crianças.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre documentação e avaliação. Embora a documentação seja frequentemente associada à avaliação formativa, observa-se que, em muitos contextos, ela ainda é utilizada de forma classificatória ou comparativa. Essa prática revela a permanência de concepções tradicionais de avaliação, que entram em conflito com os princípios da educação infantil.

Hoffmann (2012) enfatiza que avaliar na educação infantil não significa medir ou classificar, mas

compreender processos e acompanhar trajetórias. A documentação pedagógica, quando utilizada de forma adequada, permite identificar avanços, dificuldades e interesses das crianças, orientando o planejamento pedagógico. No entanto, quando orientada por critérios padronizados, perde sua capacidade de revelar a singularidade dos processos infantis.

Por outro lado, é importante reconhecer experiências em que a documentação pedagógica tem sido utilizada de forma consistente e transformadora. Em contextos nos quais há formação docente adequada, tempo para reflexão e valorização do trabalho coletivo, a documentação contribui para a construção de práticas mais conscientes e intencionais. Nesses casos, os registros não apenas documentam, mas produzem conhecimento sobre a prática pedagógica.

A participação das famílias também constitui um elemento relevante nesse processo. Quando compartilhada de forma significativa, a documentação permite aproximar a escola das famílias, tornando visíveis os processos de aprendizagem e fortalecendo o diálogo entre diferentes atores. Contudo, quando utilizada apenas como instrumento de prestação de contas, essa potencialidade é reduzida.

Outro ponto crítico refere-se à formação docente. A ausência de preparo específico para trabalhar com documentação pedagógica compromete sua qualidade e sua função formativa. Muitos professores não recebem formação adequada sobre como observar, registrar e interpretar as experiências das crianças, o que resulta em práticas fragmentadas e pouco reflexivas.

Dessa forma, a análise da documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil revela que seu potencial transformador está diretamente relacionado às condições de sua implementação. Quando reduzida a prática burocrática, perde sua função pedagógica e reforça modelos tradicionais de avaliação. Por outro lado, quando compreendida como processo reflexivo e coletivo, contribui para a construção de uma educação mais significativa e alinhada às necessidades da infância.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A consolidação da documentação pedagógica como prática significativa na educação infantil não pode ser compreendida de forma isolada, restrita ao âmbito da ação individual do professor. Trata-se de uma construção que depende diretamente das políticas públicas, dos modelos de formação docente e das condições institucionais de trabalho. Ignorar essa dimensão estrutural implica reduzir a documentação a uma técnica pedagógica, desconsiderando sua natureza política e formativa.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes que reforçam a importância do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, evidenciando a necessidade de práticas avaliativas formativas (BRASIL, 2017). Contudo, assim como ocorre com outros princípios da educação infantil, há uma tensão evidente entre o discurso normativo e sua implementação nas instituições educativas. A documentação pedagógica é frequentemente mencionada nos documentos oficiais, mas sua efetivação depende de condições que nem sempre são garantidas.

Essa contradição revela um problema recorrente nas políticas educacionais: a formulação de diretrizes progressistas sem a correspondente criação de condições materiais e formativas para sua

implementação. Ball (2006) argumenta que as políticas educacionais são reinterpretadas nos contextos escolares, sendo influenciadas por fatores como cultura institucional, recursos disponíveis e condições de trabalho. Nesse sentido, a documentação pedagógica pode assumir diferentes configurações, desde práticas reflexivas até registros burocráticos, dependendo do contexto em que é desenvolvida.

No que se refere à formação docente, a documentação pedagógica exige competências específicas que não são desenvolvidas de forma espontânea. Observar, registrar e interpretar processos de aprendizagem demanda conhecimento teórico, sensibilidade pedagógica e capacidade reflexiva. No entanto, a formação inicial de professores nem sempre contempla de maneira aprofundada essas dimensões, resultando em uma lacuna que impacta diretamente a prática pedagógica.

Nóvoa (2009) defende que a formação docente deve estar centrada na reflexão sobre a prática e na construção de saberes profissionais contextualizados. Nesse sentido, a documentação pedagógica pode constituir-se como um potente instrumento formativo, desde que integrada aos processos de formação continuada. Ao analisar registros, discutir interpretações e refletir sobre as práticas, os professores constroem conhecimentos que contribuem para o aprimoramento de sua atuação.

Entretanto, observa-se que muitos programas de formação continuada ainda se organizam de forma descontextualizada, sem diálogo efetivo com as práticas reais dos professores, o que compromete significativamente sua potência formativa. Em vez de se constituírem como espaços de reflexão crítica sobre o cotidiano escolar, tais programas frequentemente assumem um caráter prescritivo, centrado na transmissão de conteúdos e na padronização de práticas pedagógicas. Essa lógica formativa, além de desconsiderar a complexidade do trabalho docente, contribui para a reprodução de modelos tradicionais de ensino, dificultando a construção de práticas mais reflexivas e contextualizadas.

Imbernón (2011) critica de maneira contundente esse modelo ao afirmar que a formação continuada não pode ser reduzida a cursos pontuais ou ações fragmentadas, desvinculadas da realidade dos professores. Para o autor, a formação deve ser compreendida como um processo permanente, situado e colaborativo, no qual os docentes assumem papel ativo na construção de seus saberes profissionais. Essa perspectiva rompe com a ideia de professor como mero executor de políticas e práticas definidas externamente, reconhecendo-o como sujeito que produz conhecimento a partir de sua experiência.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2009) defende que a formação docente precisa estar enraizada na prática, sendo construída a partir da análise crítica do cotidiano escolar. Segundo o autor, é no interior das instituições educativas, por meio da partilha de experiências e da reflexão coletiva, que se constituem saberes profissionais significativos. Essa abordagem valoriza a dimensão coletiva da profissão docente, enfatizando a importância de comunidades de aprendizagem e de espaços institucionais que favoreçam o diálogo entre professores.

Ao articular essas contribuições com a documentação pedagógica, evidencia-se seu potencial como dispositivo formativo. Quando utilizada como objeto de análise coletiva, a documentação permite que os professores revisitem suas práticas, interpretem as experiências das crianças e construam novas compreensões sobre o processo educativo. Rinaldi (2012) destaca que a documentação, ao tornar

visíveis os processos de aprendizagem, possibilita não apenas compreender o desenvolvimento infantil, mas também refletir sobre as escolhas pedagógicas realizadas.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) reforçam essa perspectiva ao afirmar que a documentação pedagógica constitui um instrumento de construção de significado, que permite questionar práticas, problematizar concepções e ampliar o olhar sobre a infância. Nesse sentido, a documentação não se limita ao registro, mas assume uma função investigativa, aproximando-se de uma lógica de pesquisa sobre a prática. Essa abordagem contribui para a construção de uma formação continuada mais crítica, que articula teoria e prática de forma integrada.

Contudo, a efetivação dessa perspectiva encontra limites concretos nas condições de trabalho nas instituições de educação infantil. A produção de documentação pedagógica de qualidade exige tempo para observação, registro e análise — elementos que, na realidade escolar brasileira, são frequentemente escassos. A sobrecarga de trabalho docente, associada a turmas numerosas e múltiplas demandas institucionais, dificulta a realização de práticas mais aprofundadas e reflexivas.

Gatti (2008) aponta que as condições de trabalho constituem um dos principais fatores que impactam a qualidade da prática docente, influenciando diretamente a implementação de propostas pedagógicas inovadoras. Quando o professor não dispõe de tempo para planejar, observar e refletir, tende a recorrer a práticas mais automatizadas, que exigem menor investimento cognitivo e organizacional. Nesse contexto, a documentação pedagógica corre o risco de ser reduzida a registros superficiais, produzidos de forma rápida e sem análise consistente.

Além disso, as demandas burocráticas impostas pelas instituições educacionais contribuem para o esvaziamento do sentido pedagógico da documentação. A exigência de relatórios, evidências e registros padronizados, muitas vezes orientada por mecanismos de controle e prestação de contas, transforma a documentação em uma atividade administrativa, desvinculada de sua função formativa. Essa distorção revela uma contradição entre os discursos pedagógicos contemporâneos, que valorizam a reflexão e a escuta, e as práticas institucionais, que priorizam a produtividade e o cumprimento de metas.

Outro elemento central nesse processo refere-se à organização institucional do trabalho docente. A ausência de espaços coletivos de reflexão compromete significativamente a qualidade da documentação pedagógica. Sem momentos destinados à análise compartilhada dos registros, os professores ficam restritos a uma prática individual, o que limita a construção de interpretações mais complexas e a troca de experiências.

Nesse sentido, a gestão escolar desempenha papel fundamental na consolidação da documentação pedagógica como prática significativa. Instituições que valorizam o trabalho coletivo, o planejamento compartilhado e a reflexão sobre a prática criam condições mais favoráveis para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais consistentes. Segundo Fullan (2001), a liderança escolar é um elemento central nos processos de mudança educacional, sendo responsável por criar uma cultura institucional que favoreça a aprendizagem contínua dos professores.

Por outro lado, gestões centradas em controle, padronização e produtividade tendem a reforçar

práticas burocráticas, esvaziando o sentido pedagógico da documentação. Nessas instituições, o foco recai sobre o cumprimento de tarefas e a produção de evidências, em detrimento da qualidade das interações e dos processos de aprendizagem. Essa lógica compromete não apenas a documentação pedagógica, mas o próprio sentido da educação infantil, que passa a ser orientada por critérios externos à experiência das crianças.

Outro aspecto relevante diz respeito à cultura institucional. A consolidação de práticas reflexivas depende da construção de uma cultura escolar que valorize a investigação, o diálogo e a problematização das práticas. Como apontam Schön (2000), profissionais reflexivos desenvolvem sua competência a partir da capacidade de analisar sua própria ação, o que exige ambientes que incentivem a experimentação e a reflexão crítica.

Dessa forma, a documentação pedagógica, quando inserida em contextos institucionais que favorecem a colaboração e a reflexão, pode contribuir significativamente para a formação docente e para a melhoria das práticas educativas. No entanto, quando desenvolvida em condições adversas, tende a perder sua potência, sendo reduzida a um procedimento técnico e burocrático.

Em síntese, a análise da formação continuada, das condições de trabalho e da gestão escolar evidencia que a documentação pedagógica não pode ser compreendida como uma prática isolada, dependente apenas da iniciativa individual do professor. Sua efetividade está diretamente relacionada a fatores estruturais, que envolvem políticas públicas, organização institucional e concepções de educação. Sem o enfrentamento dessas questões, a documentação tende a permanecer como um ideal pedagógico, distante da realidade cotidiana das instituições de educação infantil.

No âmbito das políticas públicas, observa-se a necessidade de maior articulação entre diretrizes curriculares, formação docente e condições institucionais. Documentos como o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019) avançam ao enfatizar a escuta, a participação e a documentação como elementos centrais da prática pedagógica. No entanto, a efetivação dessas diretrizes depende de investimentos em formação, valorização docente e reorganização do trabalho pedagógico.

Outro ponto crítico refere-se à cultura avaliativa presente nas instituições educativas. A permanência de práticas classificatórias e padronizadas entra em conflito com a lógica da documentação pedagógica, que valoriza processos e singularidades. Essa tensão evidencia a necessidade de uma mudança mais ampla nas concepções de avaliação, que ultrapasse a mera substituição de instrumentos e alcance as bases epistemológicas da prática educativa.

Além disso, a documentação pedagógica assume uma dimensão política ao tornar visíveis as vozes das crianças. Ao registrar e interpretar suas produções, o professor contribui para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e participante ativa do processo educativo. Essa perspectiva desafia relações hierárquicas tradicionais e exige uma reconfiguração das práticas escolares.

No entanto, essa mudança não ocorre sem resistência. A introdução de práticas que valorizam a escuta e a participação infantil pode entrar em conflito com concepções consolidadas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a documentação pedagógica não é apenas uma ferramenta, mas um

elemento que tensiona e transforma as relações educativas.

Dessa forma, a análise da documentação pedagógica a partir da formação docente e das políticas públicas evidencia que sua efetividade depende de uma abordagem sistêmica. Não se trata apenas de ensinar professores a documentar, mas de criar condições para que essa prática se desenvolva de forma crítica, reflexiva e contextualizada.

Em síntese, a documentação pedagógica, quando articulada a processos formativos consistentes e sustentada por políticas públicas adequadas, pode contribuir para a construção de uma educação infantil mais democrática, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, sua consolidação exige enfrentar desafios estruturais e conceituais que ainda persistem no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da documentação pedagógica na educação infantil evidencia que sua relevância ultrapassa o campo técnico dos registros e se insere em uma perspectiva mais ampla de ressignificação da prática educativa. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que documentar não significa apenas registrar acontecimentos, mas interpretar processos, produzir conhecimento e construir sentidos sobre o desenvolvimento infantil e sobre o próprio fazer docente.

Nesse sentido, a documentação pedagógica configura-se como um instrumento potente para a consolidação de uma avaliação formativa, que valoriza os percursos das crianças em detrimento de resultados padronizados. Ao tornar visíveis as múltiplas linguagens infantis, essa prática contribui para o reconhecimento da criança como sujeito ativo, capaz de produzir cultura e participar do processo educativo de forma significativa. No entanto, essa potencialidade não se concretiza de maneira automática, estando condicionada às concepções pedagógicas que orientam o trabalho nas instituições.

Um dos principais problemas identificados refere-se à banalização da documentação pedagógica, frequentemente reduzida a registros burocráticos, desprovidos de análise e reflexão. Essa distorção revela não apenas uma fragilidade na formação docente, mas também a influência de estruturas institucionais que priorizam o controle e a produtividade em detrimento da qualidade das práticas educativas. Nesse contexto, a documentação perde sua função formativa e passa a reproduzir modelos tradicionais de avaliação, contrariando os princípios da educação infantil.

Além disso, evidenciou-se que a efetivação da documentação pedagógica depende de condições estruturais que nem sempre estão presentes nas instituições educativas. A falta de tempo para observação e reflexão, a ausência de espaços coletivos de discussão e a sobrecarga de trabalho docente constituem obstáculos significativos para a construção de práticas mais qualificadas. Esses elementos reforçam a necessidade de uma abordagem sistêmica, que articule políticas públicas, gestão escolar e formação docente.

Outro aspecto central diz respeito à formação de professores, que se apresenta como elemento decisivo para a consolidação da documentação pedagógica. A ausência de processos formativos consistentes, que abordem de forma crítica a observação, o registro e a interpretação das experiências

infantis, compromete a qualidade dessa prática. Nesse sentido, torna-se fundamental investir em formações que integrem teoria e prática, promovendo a reflexão sobre o cotidiano escolar.

Por fim, destaca-se que a documentação pedagógica assume uma dimensão política ao contribuir para a visibilidade das vozes das crianças e para a construção de uma educação mais democrática. Ao registrar e interpretar suas experiências, o professor não apenas acompanha o desenvolvimento infantil, mas também legitima suas formas de expressão e participação.

Dessa forma, conclui-se que a documentação pedagógica, quando compreendida em sua complexidade e sustentada por condições institucionais adequadas, pode transformar significativamente a prática educativa na educação infantil. Contudo, sua efetivação exige enfrentar desafios estruturais e conceituais, reafirmando a necessidade de uma educação comprometida com a infância em sua pluralidade e com a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, sensíveis e intencionais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2026.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2026.

PEDAGOGIA DE PROJETOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

PROJECT-BASED PEDAGOGY: CONTRIBUTIONS TO TRANSFORMATIVE EDUCATION



VALQUÍRIA MARIA FERREIRA DE MELO ABATEPAULO

Licenciada em Química pela UNG– Universidade Guarulhos (2008); Bacharel em Química pela UNG– Universidade Guarulhos (2008); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica pela Faculdade CENSUPEG (2019); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia institucional pela Faculdade CENSUPEG (2021); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade CENSUPEG (2021); Licenciada em Educação Física pela UNICV– Universidade Cidade Verde (2025). Professora de Educação Infantil em CEI Jardim Maia. Professora de Educação Básica II e Ensino médio, na Escola Estadual Hugo de Aguiar.

RESUMO

A pedagogia por projetos é o nome dado a uma prática educacional, defendida por diversos educadores que pretendem favorecer mudanças nas concepções e modos de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de melhorar o ensino, atender as necessidades dos alunos e dos setores da sociedade a que pertencem.

Palavras-chave: Pedagogia; Projetos; Transformação.

ABSTRACT

Project-based pedagogy is the term given to an educational practice advocated by various educators who aim to foster changes in teachers' conceptions and modes of action, in the management of educational institutions, and in the very functions of the school. Projects serve as a means to improve teaching and to meet the needs of students and the sectors of society to which they belong.

Keywords: Pedagogy; Projects; Transformation.

INTRODUÇÃO

O tema do trabalho propõe uma observação no contexto das escolas, suas práticas pedagógicas, suas relações interpessoais, na aplicação e desenvolvimento de projetos e também na pesquisa bibliográfica de autores que defendem a pedagogia por projetos.

A pedagogia por projetos é o nome dado a uma prática educacional, defendida por diversos educadores que pretendem favorecer mudanças nas concepções e modos de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de melhorar o ensino, atender as necessidades dos alunos e dos setores da sociedade a que pertencem.

Como o coordenador pedagógico pode contribuir para manter a escola atualizada, interessante e prazerosa? Como conseguir a ruptura da monotonia do ensino-aprendizagem curricular e seduzir professores e alunos a criar novas expectativas no cotidiano escolar?

O interesse pelo tema surgiu através da necessidade de se ter o apoio mútuo e a base consolidada em uma equipe dentro da escola que possa ser capaz de mediar, questionar, desafiar e cooperar na organização do trabalho.

As mudanças são necessárias e a escola deve ser renovada e capaz de se adequar às novas realidades de seu alunado. Deve ser acolhedora, atrativa, fazer parte de seu contexto e gerar novas expectativas. Infelizmente não é isso que vem sendo observado no decorrer dos anos. A escola está cada vez mais distante da realidade de seus alunos, além de perder espaço para outras formas de se adquirir conhecimento (como a internet, redes sociais, televisão).

O tema da pesquisa pretende estudar a importância do papel do coordenador pedagógico como colaborador do planejamento de trabalho pela pedagogia por projetos. O trabalho com projetos não é nenhuma novidade, mas não vem sendo trabalhado na totalidade de sua proposta.

A Pedagogia por projetos deve incentivar e valorizar o protagonismo dos estudantes e deslocar o professor do local de quem detém, exclusivamente, o saber. Contribuir para que a escola se transforme em local de construção e produção do conhecimento e não somente de sua transmissão, de forma compartimentada.

Se perguntarmos a um grupo de professores qual o seu objetivo de ensino e qual o tipo de aluno que gostariam de ajudar a formar, não encontraremos discordância nas respostas. Faz parte de praticamente todo discurso pedagógico, o objetivo de formar alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes, felizes, entre outras características similares. E então, por que a escola continua tão distante da realidade, das expectativas e dos sonhos de seus alunos?

Existe uma necessidade urgente de dar um novo significado ao espaço escolar – com seus tempos, rituais, rotinas e processos – de modo que ele possa, efetivamente, estar voltado para alcançar os objetivos de todo educador: a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos.

Os objetivos específicos procuraram avaliar como a pedagogia de projetos auxilia para uma Educação transformadora; identificar a importância desse trabalho no desempenho e na participação da comunidade escolar e descrever estratégias que possam orientar as possíveis mudanças onde se faz necessário.

Os projetos de trabalho são a denominação de uma prática educacional, que pretende favorecer mudanças nessas concepções e no modo de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de facilitar o ensino e atualizar a escola em seus conteúdos e em se adequar às necessidades dos alunos e dessa parte da sociedade em que está veiculado.

A Pedagogia de Projetos tem como objetivo dar um novo sentido a esse espaço escolar, trazendo uma nova perspectiva para esse grupo de alunos e professores. Nessa proposta de trabalho, todo conhecimento é contextualizado, não sendo possível dissociar aspectos cognitivos, emocionais e sociais e a formação dos alunos não é exclusivamente de atividades intelectuais. A formação deve ser um processo global e complexo onde o conhecer e o intervir no real não se encontram dissociados.

Segundo Barbosa (1999) o projeto de trabalhos pode se caracterizar como um instrumento capaz de romper o ciclo inibitório da aprendizagem e de criar situações que possibilitem a formação de um ciclo de progresso, neste mesmo processo.

Para essa mesma autora “a integração dos termos Projeto de Trabalho completa uma expressão que significa para a psicopedagogia, a montagem de um planejamento, pelo aprendiz, como objetivo de realizar uma ação que o aproxime da aprendizagem, que permita com que viva um processo e possa avaliá-lo tanto em relação ao que foi planejado, quanto no que diz respeito a eficiência do mesmo. (Barbosa, 1999, p 18).

Já para Gardner (1997), o trabalho com projetos é um recurso pedagógico muito útil para mobilizar naturalmente diversas competências cognitivas. Para ele, a elaboração e execução de um projeto estão necessariamente ligadas a uma investigação – ação que se deve ser simultaneamente um ato de transformação tornando-se assim uma produção intelectual. Ele considera que um projeto oferece ao aluno a oportunidade de explorar uma ideia, ou construir um produto; essa ideia, ou esse produto foi antes pensado ou imaginado. É por isso que o resultado de um projeto sempre precisa ser significativo para quem o imaginou e executou.

O “Método de Projetos”, de Dewey e Kilpatrick não pode ser visto não como um “método” e sim como uma postura pedagógica. Não se trata de uma técnica atraente para transmitir aos alunos o conteúdo das matérias. Significa de fato uma mudança de postura, uma forma de repensar a escola e o currículo.

A meta desse trabalho é estudar um outro conceito de educação, buscando relatos de trabalhos bem-sucedidos, buscando meios de conhecer novas possibilidades de uma forma de trabalho, tentando fazer com que a escola se torne um local realmente capaz de transformação.

O trabalho será desenvolvido a partir da pesquisa na literatura de teorias e sugestões metodológicas de alguns educadores que possam servir como inspiração e embasamento teórico para uma reestruturação na forma de se pensar e agir o fazer pedagógico da equipe escolar.

A partir da leitura de alguns educadores (Fernando Hernadez, John Dewei, Jean Piaget, Paulo Freire, Anísio Teixeira, et al) que sugerem novas formas de enxergar a escola e a educação e que também relatam experiências bem-sucedidas de transformação nesse espaço da sociedade.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Hoje ouvimos muito a palavra projeto: projeto de vida, projeto de estudo, projeto de trabalho, entre outros. E na área pedagógica também temos a pedagogia de projetos que tem estado presente no cotidiano de muitas escolas.

Antunes (2004, p.15) traz algumas considerações importantes sobre um projeto: que é na verdade uma pesquisa ou uma investigação mais desenvolvida, com profundidade, sobre um tema ou um tópico que se acredita interessante conhecer. Ele deve representar um esforço investigativo, voltado a encontrar respostas convincentes para questões sobre o tema que foram anteriormente levantados pelos alunos, professores ou algum membro da comunidade escolar. Para ele os objetivos de um projeto não se esgotam em buscar as respostas corretas e abrangentes, mas em aprender de maneira significativa o tópico estudado.

Outro autor Araújo (2003, p.69) também coloca que podemos pensar que um caminho possível para se trabalhar os processos de ensino e aprendizagem pode ser por meio de projetos concebidos como estratégias para a construção dos conhecimentos

Entender os projetos como uma estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo: a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade: e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, buscas e incertezas. Além disso, permite dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre fenômenos naturais, sociais e pessoais.

Dando uma pequena pincelada no histórico da pedagogia de projetos vamos ver seu início (HUBER, 1999 apud VENTURA, 2002, p. 38) com Rousseau, quando ele expressou o desejo de que Emile, seu personagem, aprendesse através das coisas e não pelos livros, dando a ideia que uma hora de trabalho valeria mais que um dia de explicações. Ele também coloca que o conceito de projetos passa também por outros pensadores como Karl Marx, Kerchensteiner, John Dewey, Celestin Freinet, Henri Wallon e Jean Piaget, chegando até Paulo Freire no Brasil.

Desde Comenius em 1592 até mais recentemente Gardner, a preocupação dos educadores sempre foi diminuir a distância entre a vida prática e a escola, e isto os desafiava a procurar novos

caminhos que auxiliassem o professor em sua tarefa de conduzir os alunos a seu aprendizado. (ANTUNES, 2003, p.41)

De acordo com (NASCIMENTO, 2010, p.2) a pedagogia de projetos desenvolveu impulsionada pelos princípios da chamada pedagogia ativa, que consiste em fazer uma relação entre a realidade da vida diária do aluno e o conteúdo estudado.

Na concepção da utilização da pedagogia de projetos, percebe-se que o aluno se torna um participante ativo do processo de aprendizagem, uma vez que ele precisa levantar dúvidas, criar relações que propiciem novas buscas e agir para que o aprendizado ocorra. Visando isto, podemos colocar algumas questões importantes para que o trabalho com pedagogia de projetos se torne viável e eficaz para atender as necessidades dos alunos (PRADO, 2003, p.7)

O professor deve ter intencionalidade ou seja, ter um objetivo específico tendo a intenção de alcançar algo com o aluno, saber onde quer chegar, ainda que no caminho seja necessário a modificação de estratégias, o que nos leva a flexibilidade que deve ocorrer sempre que houver a necessidade de ampliar, mudar ou rever os caminhos que estão sendo trilhados. É bastante interessante a questão da originalidade onde o professor vai usar de sua criatividade para trazer coisas novas para os alunos, trazendo sempre para perto de sua rotina e cultura, levando este a encontrar ideias para seus próprios projetos, utilizando sempre o que há disponível na escola e em seu meio social. O projeto deve procurar ser realizado de forma interdisciplinar, do modo mais natural e espontâneo possível.

Almeida (2002 apud PRADO, 2003, p. 8) traz a seguinte colocação:

(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção

Na pedagogia de projetos podemos observar que o professor tem uma vantagem por ter a liberdade de ação, pois os conteúdos que serão desenvolvidos de forma interdisciplinar podem ser feitos de forma divertida e significativa para o aluno. Desta forma o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento para ser seu mediador. Ele vai proporcionar situações em que o aluno tenha curiosidade sobre determinado assunto e busque por si mesmo as respostas que lhe satisfazem, agindo de forma efetiva para alcançar seus objetivos. O aluno deve sentir o interesse genuíno do professor neste processo de crescimento. Segundo Prado, (2003, p.4) o professor “precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida.” O professor deve intervir no processo de aprendizagem garantindo que este seja compreendido, sistematizado e formalizado pelo aluno.

Verificaremos a seguir de forma didática, separadamente, os componentes diretos que envolvem a pedagogia dos projetos, sendo estes o projeto propriamente dito, o professor e o aluno.

O projeto

Na literatura sempre encontramos muito a respeito do objetivo do projeto e este deve ser claro para todos os integrantes do mesmo, ser coerente com a realidade, idade e perfil dos alunos e deve ser possível de serem realizados.

Para Antunes (2003, p. 32) devemos

perceber que todo o projeto apresenta fases claramente definidas, conhecer essas fases, situar-se no ponto em que está em relação a fase e compreender o objetivo específico de sua tarefa no momento que a executa, mas também o objetivo final do projeto nos dá uma visão bastante clara do que o professor e o aluno devem ter em mente em relação ao projeto.

Portanto um projeto deve apresentar fases claras que segundo o mesmo autor seriam três:

Abertura do projeto: onde haverá a definição do tema central e os questionamentos que levarão a investigação. Sempre levando em conta a relevância que este tem com a experiência diária do aluno. Pois a aprendizagem acontece incorporando estes novos saberes aos que o aluno já possui.

Na segunda fase acontece o trabalho prático, onde há a investigação direta através de inúmeros recursos que serão disponibilizados para os alunos e estes interagem e dialogam sobre seus novos conhecimentos.

A terceira fase é a culminância, apresentação: quando o professor pode verificar se os objetivos foram atingidos e os alunos farão a apresentação mediante formas diferentes como: representações, exposições, painéis, músicas, textos, vídeos e etc.

Ainda algumas questões importantes que podemos ressaltar sobre projetos e que Prado (2003, p.11) coloca tão claramente, é a que um projeto não pode ser concebido como uma camisa de força, há outras estratégias que podem ser usadas pois em casos específicos de alguns conteúdos, o projeto não é o mais indicado.

A duração de um projeto também deve ser observada. Ele deve ter começo-meio-fim, pois observando este ciclo o professor pode criar melhor os procedimentos, estratégias e conceitos que serão usados no projeto. Desta forma sempre haverá possibilidade de novos começos.

O PROFESSOR NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Segundo Antunes (2003, p.31) o aluno é o centro do trabalho com projetos, porém o professor tem importância destacada. A ele cabe colocar à disposição toda sorte de materiais que os auxiliarão como: livros, revistas, filmes, fotos, jogos entre outros: o professor vai divulgar ao aluno tipos de linguagens passíveis de encontrar o conhecimento, e desta forma os alunos também percebem que suas descobertas podem ser expressas de formas variadas como textos, gráficos, pinturas, músicas, desenhos, expressões corporais, entre outros, assim ele vai conhecendo melhor suas aptidões e a forma de expressá-las.

Ele ainda menciona que o professor deve ser um decodificador de símbolos, trabalhando ou não com projetos, ele deve saber interpretar textos, gráficos, explorar mapas, analisar fotografias, inventar ilustrações, trazendo para o aluno as mensagens ocultas dos símbolos presentes nas múltiplas linguagens.

Ventura (2002, p.38) coloca que o professor não precisa reunir todas as competências para a realização dos projetos, mas tê-las para uma boa orientação. Para ele cabe ao professor criar junto com os alunos situações problema a serem resolvidas: montar com os alunos um contrato pedagógico para a resolução dos problemas com um calendário a ser seguido. Fazer reuniões com os alunos e outros professores para mostrar os avanços do projeto: encorajar mediante problemas que possam surgir e manter uma boa relação entre os projetos e os outros programas da escola e juntamente com os alunos fazer o relatório final do projeto.

O professor deve ser questionador, instigando os alunos com perguntas criativas e interessantes. Deve induzir os alunos a trazerem seus questionamentos.

O ALUNO NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ventura (2002, p.37) coloca que um saber aprendido por meio de projetos, é mais importante que o saber ensinado tradicionalmente. Esta mudança é importante pois a cognição acompanha a ação, a construção do saber se efetiva, principalmente pela ação dos alunos.

Aqui encontramos também o papel do aluno na realização de um projeto.

Para isso precisamos levar em conta: a idade dos alunos, o nível de desenvolvimento cognitivo, o ponto de ação das suas inteligências e as experiências ou não com o uso de habilidades operatórias. (ANTUNES, 2004, p.31)

Qualquer que seja sua prontidão, o aluno deverá desempenhar no projeto o que se segue: Pesquisas diversas em livros, revistas, jornais, entrevistas entre outros; expressar suas descobertas desenhando, lendo, anotando dados, pintando, enfim, utilizando as mais diversas linguagens, explorar com clareza e domínio integral da definição suas diferentes habilidades operatórias como ver, descrever, criticar; estar por dentro do projeto como um método conhecendo as suas fases e seus objetivos e saber qual sua tarefa no mesmo (idem)

Percebe-se que o aluno deve participar ativamente do projeto que está sendo realizado, ao contrário do se vê em muitas estratégias de ensino onde o aluno somente realiza as tarefas propostas sem as vezes compreender seu significado ou o porquê está realizando tal tarefa e de forma compulsória. Nesta visão, os alunos são parte integrante e protagonistas de sua aquisição do conhecimento.

Podemos dizer que a pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda fazendo e se veja autor de algo que o fez por meio de investigação e pesquisa.

Na perspectiva da pedagogia de projetos o processo de ensino aprendizagem tem outro rumo. Estudar não é mais memorização e decodificação de signos linguísticos, é a ensinar conteúdo. A formação do aluno parte dele e para ele e este participa, vivência, toma atitudes diante dos fatos e

escolhe os procedimentos para atingir os objetivos. O ensino acontece não apenas pelas respostas dadas, mas pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados e pela ação desencadeada. (NASCIMENTO, 2010, p.3.)

ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Percebeu-se que ao realizar os estudos sobre coordenação pedagógica, este vem se apresentando com muitos nomes, na literatura, especialmente supervisão pedagógica ou educacional, porém viu-se que o contexto de sua atuação é o mesmo, por isso vamos adotar neste estudo o termo coordenação pedagógica. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, p.17)

Referindo-se a responsabilidade do coordenador pedagógico Rangel (2002, p.52) coloca que este deve fazer parte do coletivo da escola, se responsabilizando por organizar, gerir e avaliar a formação dos recursos humanos. Com vista à melhoria da qualidade da educação, integrando-se na política da escola. O coordenador deve se enquadrar no sistema organizativo da instituição e tem a missão, uma voz, uma ação. Ele deve ser uma peça vital numa escola por saber interpretar sua história, ler sua realidade e planificar o futuro.

Diante de uma visão tão ampla e ao mesmo tempo completa o papel do coordenador pedagógico na escola podemos perceber que este ao fazer parte do todo da escola, como membro atuante e não figurativo, tem a incumbência de se responsabilizar pela organização, gerenciamento e a avaliação de todos na escola, pois se nela todos são agentes educadores ele deve estar atento à equipe de uma forma geral auxiliando-os em seus processos diários de trabalho e levando esta equipe ao comprometimento com o objetivo fundamental da escola, a educação em seu sentido mais amplo. Neste sentido ele deve ter voz ativa no ambiente escolar, baseando suas ações em um planejamento com vista ao histórico da escola, suas necessidades atuais e de olho no futuro.

Deve-se observar também que como comenta (SILVA JUNIOR, 2000 p.21-22) o coordenador não pode ser considerado como tendo “superpoderes” de assessoria, ele acompanha, contribui e avalia o trabalho do professor em sala de aula, mas juntamente com ele constrói o trabalho diário.

Baseando-se em tal objetivo de trabalho o coordenador vai observar o professor e aluno em suas relações de ensino e aprendizagem e perceber o que em tornado esta relação fácil o difícil e então encontrar formas práticas de intervir no trabalho do professor mantendo um diálogo aberto, sincero e construtivo sobre sua prática pedagógica.

Para tanto se faz necessário que o coordenador pedagógico faça uso da formação continuada pois se pode afirmar que tal atribuição é uma das mais importantes dentro sua atuação. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, p.48).

Por isso a importância de ele procurar constantemente se atualizar, buscar saberes, técnicas e metodologias que podem auxiliar nas mais diferentes necessidades do professor tendo em vista a pluralidade que se encontra hoje em sala de aula. Buscando sempre qual melhor caminho seguir em situações específicas encontradas no cotidiano escolar.

Vicentini (2005, p. 133) discorre sobre o coordenador e sua proximidade com professor na escola como sendo uma tarefa imprescindível pois impulsiona o repensar da ação pedagógica em sala de aula.

Vasconcellos (2002, p. 89), traz de forma bastante prática o que a coordenação pedagógica pode fazer para ajudar o professor a estabelecer uma dinâmica de interação que facilite o avanço em sala de aula visto que é ele, o professor, quem administra a prática pedagógica em sua sala. A coordenação pedagógica deve: acolher o professor em sua realidade e suas angústias; reconhecer as necessidades e dificuldades; fazer quando necessário a crítica dos acontecimentos ajudando-o a compreenderem a própria participação do professor no problema; trabalhar em cima da ideia de processo de transformação; buscar caminhos alternativos e fornecer materiais.

Complementando essa ideia Ferreira (1999, p.177) coloca que ao coordenador pedagógico também cabe a tarefa de fazer o professor compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática, observando os resultados quantitativos e qualitativos. E assumir também a responsabilidade pela formação continuada dos professores.

A coordenação pedagógica deve estar trabalhando bem perto do professor em todas as situações, sua atuação deve sempre favorecer o professor de forma a auxiliar a sua prática diária. Daí a importância do coordenador quando em conjunto com o professor decide utilizar a pedagogia de projetos em classes de crianças de dois a três anos. Na literatura muito se encontra sobre a utilização de projetos em classe de crianças de mais idade, mas podemos perceber que a aplicabilidade de pedagogia de projetos na educação infantil é bastante viável e muito satisfatória.

De acordo com Nascimento (2010, p.7) a pedagogia de projetos em classe de educação infantil, traz a possibilidade de estabelecer relações que permitem trabalhar com muitas informações aumentando a compreensão do mundo e das interações do aluno com este mundo. Desperta no aluno a paixão pela descoberta, e por isso não é bom dar-lhe a resposta pronta nem a solução aos problemas, mas alimentar-lhes a curiosidade e motivá-los à investigação para conseguirem o que desejam.

Oliveira (2002, p.170) diz que o projeto pedagógico deve fazer “o olho infantil saltar o muro da escola”, quebrar barreiras. Impulsionar a criança a fazer grandes conquistas e vencer desafios não é uma tarefa fácil, ao contrário, requer do professor de educação infantil, muitas habilidades, competências e paixão pelo que faz.

O coordenador pedagógico, lado a lado com professor, podem fazer da prática da pedagogia de projetos um grande sucesso na educação infantil.

Este trabalho conjunto, deve encontrar estratégias pertinentes de atuação para que a aplicabilidade do projeto seja garantida e tenha seus objetivos atingidos.

Em classes de crianças de educação infantil deve-se elaborar projetos a partir de algo que o aluno quer saber, conhecer ou desenvolver, observando sua idade e as características da mesma, buscando soluções em estratégias e procedimentos a fim de que a rotina da criança se torne mais agradável e significativa possível.

Uma das formas mais interessante e pertinentes ao se trabalhar com a pedagogia de projetos na educação infantil é a de se propor uma didática utilizando o lúdico com jogos e brincadeiras afim de se

atingir os objetivos do projeto. Pois é por meio do jogo que a criança se afirma, explora o mundo, compreende e assimila regras e padrões e vai desenvolvendo sua autonomia. O brincar, para a criança é um ato muito sério, é o seu trabalho, é brincando que se apreende o conhecimento (FRATARI, 2010, p.5).

Oliveira (2002, p.234-242) coloca também ideias muito importantes ao se utilizar projetos na educação infantil. Os projetos devem reconhecer a importância de a criança ter experiências com objetivos da cultura por meio de atividades diversificadas como, cantar, tocar instrumentos, ouvir histórias, brincar com água e areia, massa de modelar, pintura, passear, montar blocos, brincar com quebra-cabeças, observar e cuidar de animais, entre outros. Também devem ter a preocupação de trabalhar emoções, a linguagem e a imaginação, além do conhecimento lógico. Os projetos podem conter estratégias, como o registro escrito, gráficos, relatórios orais, desenhos, representações, entre outros. Enfim, os projetos devem ser organizados de acordo com os temas que as crianças vão tecer redes de significações. Assim para cada criança haverá possibilidade de criar relações, entender a natureza cognitiva, estética e ética de seu ambiente, dando-lhes significados.

Os projetos são assim porque abrem uma brecha naquela coisa meio morna do dia a dia da sala de aula. Criam possibilidades de ruptura por se colocarem como espaço corajoso, no qual é possível, com a matemática, a biologia, a química, história, a língua portuguesa, a formação de uma identidade cultural. (ALMEIDA, 2000, p.22 apud NASCIMENTO, 2010, p.5).

Em todo esse processo, o coordenador pedagógico, ao auxiliar o professor em seu papel de mediador o orienta a acompanhar o processo de ensino aprendizagem da criança, entender seu processo e conhecer a fase em que se encontra, bem como seu tipo de pensamento. Segundo Fratarí (2010, p.6) também é muito importante que o professor conheça além do universo cognitivo da criança, o afetivo, sua cultura, história e contexto de vida.

Trabalhar na perspectiva da pedagogia de projetos na educação infantil, possibilita as crianças a criação de estratégias de organização de seu saber em relação a sua aprendizagem e entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam a construção do conhecimento (FRATARI, 2010, p. 3).

A autora ainda coloca que o trabalho com a pedagogia de projetos “é o caminho para criarmos crianças autônomas, críticas, reflexivas, responsáveis, e construtoras de sua própria história.

OS PROJETOS COMO SUPORTE À AÇÃO DOCENTE

A educação no modelo tradicional é alvo de críticas e questionamentos, mas na realidade e no cotidiano não conseguimos nos livrar dela. Seja por motivo de valores embutidos na formação dos professores, seja por reprodução de uma educação que recebemos não temos a capacidade de modificar

ou por questões políticas e sociais que favorecem a essa competição desenfreada que obrigam esse sistema educacional de acúmulo e reprodução.

A educação tradicional está defasada e afasta o aluno da escola. As aulas sem conteúdos relacionados a vivência dos alunos, as matérias descontextualizadas e a reprodução de uma listagem de conteúdos e cópias já não cabem mais a realidade dos educandos que temos hoje.

A facilidade do acesso às informações, os meios de comunicação e a mídia são fortes concorrentes às aulas mecanicistas e reprodutoras.

O modelo de currículo organizado em disciplinas também tem sofrido críticas, como o reducionismo das informações e a fragmentação do conhecimento. A interdisciplinaridade deve nortear um novo modelo de paradigma curricular.

Com a elaboração dos projetos, torna-se mais fácil a interdisciplinaridade dos currículos, transformando as disciplinas em uma só, cada uma com suas especificidades, mas complementando-se, criando nexos entre as informações e tornando-as úteis e práticas a vida dos educandos.

Se pretendemos formar cidadão críticos, participantes, conscientes e capazes de aprender sozinhos precisamos repensar a metodologia de trabalho encontrado até hoje em nossas escolas. Ou as escolas se transformam ou continuarão sendo vistas como um local tedioso, que aprisiona e limita as atividades do ser humano.

As metodologias estão se transformando, mas ainda estamos longe de uma didática ideal, capaz de dar conta de um novo mundo e contexto que vivemos.

O trabalho sugerido por projetos pode ser de grande valia aos professores e equipe pedagógica quando bem planejado e de fato executados. Ele permite ao professor nortear seu trabalho, traçar objetivos reais, explorar a capacidade do educando e interagir de forma prazerosa e prática no dia a dia da escola.

Na elaboração de um projeto todos os envolvidos saem ganhando, os professores recuperam sua autoestima quando observam uma turma engajada e satisfeita nas suas produções, ele pesquisa, estuda e se atualiza. O educando aprende o que tem interesse, se aprofunda e tem melhores rendimentos escolares. A instituição passa a ter menos problemas comportamentais, de notas e de evasão.

Quando o planejamento é bem-feito e o grupo participa ativamente da escolha do caminhar do projeto, os indicadores de sucesso são grandes. As pessoas produzem aquilo que as interessa, quando vêm uma aplicabilidade real nas funções do aprendizado. Quando a aula é programada para atender as necessidades do educando, ela o satisfaz, tornando-o sujeito ativo do processo.

A ordem é repensar as posturas diante da nova sociedade como um todo. Repensar o fazer pedagógico e se preparar para atender as demandas atuais.

A escolha correta na forma em se estruturar uma instituição educacional faz toda a diferença e a professor pode ter seus projetos como suporte de estruturação de suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos bibliográficos deste trabalho e a observação do andamento de um trabalho por projetos na prática faz levar a conclusão de que a Pedagogia de Projetos é uma metodologia que possui grande importância para o contexto histórico em que se encontra a educação brasileira.

A Pedagogia de Projetos busca dar um novo direcionamento a prática pedagógica, favorecendo mudanças na concepção de educação construída ao longo dos anos.

A escola que tem como objetivo formar cidadãos críticos, conscientes e participativos, precisa repensar seus métodos de trabalho e adequar suas aulas, seus métodos e sua filosofia para atender a esta nova demanda de educandos que convive com uma realidade de rápidas transformações, com uma demanda enorme de informações e precisa aprender a selecionar aquilo que lê, que interpreta e de como deve viver.

A metodologia de trabalho pela estruturação em projetos é de fácil operacionalização e pode englobar todo o currículo de uma escola. A aprendizagem torna-se útil, contextualizada, dentro das expectativas e da realidade dos alunos.

A construção de um projeto exige que as pessoas estejam abertas a novas posturas educacionais, precisam saber ouvir as necessidades e anseios do outro. É necessário um diagnóstico inicial do que se pretende construir num determinado período, eleger um tema para o pontapé inicial da pesquisa e a criação dos subtemas a serem estudados, entrelaçando conteúdos, tornando as aulas dinâmicas, construtivas e dentro da realidade de seus educandos. Os objetivos precisam ser traçados com clareza para que sejam traçados os caminhos do processo.

A avaliação precisa ser contínua, com caráter formativo e construtivo. As produções precisam ser arquivadas em forma de portfólios para que alunos e professores possam juntos analisar os avanços e saber de onde precisam continuar e o que precisam retroceder.

Acredito que transformando o planejamento da escola por Trabalhos por Projetos, previamente planejados, estudados e preparados para receber seus alunos, teremos uma educação de mais qualidade, voltada para atender a realidade de sua clientela e capaz de formar cidadãos críticos, participativos e autônomos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. O projeto de trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica. Curitiba: Arins LTDA, 1999. 123p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35ªed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M.; TRAD. Jussara Haubert Rodrigues. 5. Ed. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LÜDKE, Menga (in HOFFMANN, Jussara org.). O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro; trad. De Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

A DIDÁTICA DO PROFESSOR ESPECIALISTA: A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ADOLESCENTE NA SUPERAÇÃO DA METODOLOGIA TRADICIONAL

THE SPECIALIZED TEACHER'S DIDACTICS: UNDERSTANDING CHILD AND ADOLESCENT DEVELOPMENT TO OVERCOME TRADITIONAL METHODOLOGY



VANESSA APARECIDA SILVA DOS REIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José (2018); Especialista em Educação Especial pela Faculdade. Fabrange (2023); Coordenador Pedagógico – na EMEF Rodrigo Mello Franco de Andrade

RESUMO

Este artigo analisa o papel da didática do professor especialista, destacando a importância da compreensão do desenvolvimento infantil e do adolescente na construção de práticas pedagógicas mais significativas. Durante um longo período, a educação escolar esteve associada a uma abordagem tradicional, centrada na figura do professor como principal responsável pela transmissão do conhecimento, enquanto os estudantes assumiam uma posição passiva no processo de aprendizagem.

Entretanto, as transformações sociais e educacionais exigem novas formas de atuação docente, nas quais o estudante seja reconhecido como sujeito ativo. Com base em uma revisão bibliográfica, o estudo dialoga com contribuições teóricas de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, evidenciando a relevância das dimensões cognitivas, sociais e afetivas no desenvolvimento humano.

Os resultados apontam que o domínio do conteúdo, por si só, não garante aprendizagens significativas, sendo necessário que o professor articule saberes específicos a práticas pedagógicas mediadoras, dialógicas e contextualizadas. Conclui-se que compreender o desenvolvimento dos estudantes é

essencial para superar práticas tradicionais e construir uma educação mais crítica, participativa e significativa.

Palavras-chave: Didática; Professor especialista; Desenvolvimento infantil.; Aprendizagem; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the role of the specialist teacher's didactics, highlighting the importance of understanding child and adolescent development in the construction of more meaningful pedagogical practices. For a long time, school education was associated with a traditional approach centered on the teacher as the primary figure responsible for transmitting knowledge, while students assumed a passive role in the learning process.

However, social and educational transformations demand new forms of teaching practice in which the student is recognized as an active subject. Based on a literature review, the study engages with theoretical contributions from authors such as Piaget, Vygotsky, and Wallon, highlighting the relevance of cognitive, social, and affective dimensions in human development.

The results indicate that mastery of subject matter alone does not guarantee meaningful learning; rather, the teacher must integrate specialized knowledge with pedagogical practices that are mediating, dialogic, and contextualized. The study concludes that understanding student development is essential for overcoming traditional practices and building an education that is more critical, participatory, and meaningful.

Keywords: Didactics; Specialist teacher; Child development; Learning; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A atuação do professor especialista na escola contemporânea tem sido amplamente discutida no campo educacional, especialmente quanto aos desafios relacionados à mediação do conhecimento e à compreensão de como os estudantes aprendem. Embora esses profissionais possuam formação específica em suas áreas, nem sempre dispõem de subsídios suficientes para lidar com a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo da história, predominou nas escolas um modelo de ensino tradicional, marcado pela centralidade do professor e pela valorização da transmissão de conteúdos. Nesse contexto, o estudante era visto como alguém que deveria apenas absorver e reproduzir informações, sem que suas experiências e conhecimentos prévios fossem considerados.

Diante das mudanças sociais e das novas demandas educacionais, torna-se necessário repensar essa concepção. A aprendizagem passa a ser compreendida como um processo dinâmico, que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Assim, o professor especialista precisa ampliar sua visão sobre o desenvolvimento humano, de modo a promover práticas pedagógicas que estimulem a participação, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da compreensão do desenvolvimento infantil e do adolescente na construção de uma didática mais significativa, contribuindo para a superação de práticas pedagógicas ainda marcadas por características tradicionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA AMPLIADA

Compreender o desenvolvimento infantil e adolescente requer uma abordagem que considere a complexidade do ser humano em suas múltiplas dimensões. O desenvolvimento não ocorre de maneira isolada, mas é influenciado por fatores biológicos, sociais, culturais e históricos, que se articulam ao longo da vida.

No âmbito educacional, essa compreensão é essencial, pois permite ao professor organizar práticas mais adequadas às necessidades dos estudantes. O ambiente escolar, nesse sentido, assume um papel relevante por ser um espaço de interação, construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

Sob a perspectiva construtivista, entende-se que o conhecimento é elaborado ativamente pelo sujeito, a partir de suas experiências e interações com o meio. Isso implica reconhecer o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, o que exige do professor a criação de situações desafiadoras e significativas.

Já a abordagem sociointeracionista destaca a importância das relações sociais na construção do conhecimento. A aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro, sendo o professor um mediador que organiza e orienta esse processo.

Dessa forma, a prática pedagógica do professor especialista precisa considerar essas contribuições teóricas, articulando o conhecimento específico de sua área com estratégias que favoreçam a participação, o diálogo e a construção coletiva do saber.

A DIDÁTICA DO PROFESSOR ESPECIALISTA: A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ADOLESCENTE NA SUPERAÇÃO DA METODOLOGIA TRADICIONAL

Considerando essas perspectivas teóricas, torna-se evidente que a didática do professor especialista não pode se limitar à mera transmissão de conteúdos específicos de sua área. É necessário que o docente compreenda as características do desenvolvimento infantil e do adolescente e planeje práticas pedagógicas que promovam a interação, a participação e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, metodologias que valorizam o protagonismo dos estudantes, como projetos, resolução de problemas, trabalhos colaborativos e práticas investigativas, contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Essas estratégias permitem que os estudantes participem ativamente das atividades, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e capacidade de reflexão.

Além disso, compreender as especificidades da adolescência é fundamental para o trabalho do professor especialista, uma vez que essa fase da vida é marcada por intensas transformações físicas, emocionais e sociais. Reconhecer essas características possibilita ao professor construir relações pedagógicas mais sensíveis e adequadas às necessidades dos estudantes, favorecendo seu engajamento no processo educativo.

Assim, a articulação entre o conhecimento específico da área e a compreensão do desenvolvimento humano constitui um elemento essencial para a construção de uma didática mais reflexiva, crítica e comprometida com a formação integral dos estudantes.

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ESPECIALISTA

Outro aspecto relevante para a construção de uma didática significativa refere-se à formação continuada do professor especialista. Diante das constantes transformações sociais e educacionais, torna-se imprescindível que o docente esteja em processo permanente de atualização e reflexão sobre sua prática pedagógica.

A formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para dar conta das demandas complexas do cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação continuada possibilita ao professor ampliar seus conhecimentos, revisar concepções e desenvolver novas estratégias de ensino que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Além disso, espaços de formação coletiva, como reuniões pedagógicas, grupos de estudo e projetos institucionais, contribuem para a troca de experiências entre os docentes, fortalecendo práticas mais colaborativas e reflexivas. Esse movimento favorece a construção de uma identidade profissional comprometida com a qualidade da educação.

Outro ponto importante é a incorporação de novas tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem. O uso de recursos digitais, quando planejado de forma intencional, pode enriquecer as práticas pedagógicas, tornando-as mais dinâmicas e mais próximas do universo dos estudantes.

Durante muito tempo, o ensino baseou-se em práticas centradas na exposição de conteúdos e na memorização. Esse modelo, embora ainda presente em muitas escolas, tem se mostrado insuficiente para atender às demandas atuais da educação.

Pesquisas na área educacional indicam que a aprendizagem envolve processos mais amplos, que incluem aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Nesse sentido, compreender o desenvolvimento dos estudantes torna-se fundamental para a organização de práticas pedagógicas mais eficazes.

As contribuições de Piaget evidenciam que o desenvolvimento do pensamento ocorre de forma gradual, por meio de reorganizações cognitivas. Já Vygotsky enfatiza o papel das interações sociais, destacando a mediação como elemento central no processo de aprendizagem. Wallon, por sua vez, chama a atenção para a importância das emoções e das relações afetivas no desenvolvimento humano.

Considerando essas perspectivas, torna-se evidente que o ensino não pode se limitar à mera transmissão de conteúdos. O professor especialista precisa planejar situações que promovam a participação ativa dos estudantes, favorecendo a construção significativa do conhecimento.

DESAFIOS DA SUPERAÇÃO DA METODOLOGIA TRADICIONAL

Apesar dos avanços teóricos na área da educação, a superação da metodologia tradicional ainda representa um grande desafio no contexto escolar. Muitas práticas pedagógicas permanecem centradas na transmissão de conteúdos, na fragmentação do conhecimento e na avaliação baseada exclusivamente na memorização.

Entre os principais fatores que dificultam essa mudança, destacam-se a falta de formação adequada, a resistência a novas metodologias, as condições de trabalho e a própria cultura escolar, que muitas vezes valoriza práticas tradicionais.

Nesse contexto, o professor especialista precisa assumir uma postura crítica em relação à própria prática, questionando métodos e buscando alternativas que promovam uma aprendizagem mais significativa. Isso implica planejamento, intencionalidade pedagógica e disposição para inovar.

A mudança de paradigma não ocorre de forma imediata, mas sim por meio de um processo contínuo de reflexão e reconstrução da prática docente. Assim, pequenas mudanças no cotidiano escolar já podem contribuir para a construção de um ensino mais participativo e significativo.

O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E O PROFESSOR ESPECIALISTA

A construção de práticas pedagógicas inclusivas tem se tornado um dos principais desafios da educação contemporânea. Nesse contexto, o planejamento do professor especialista assume um papel fundamental, pois deve contemplar a diversidade presente em sala de aula, considerando diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem.

A educação inclusiva parte do princípio de que todos os estudantes têm direito de aprender juntos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais. Dessa forma, não se trata apenas de inserir estudantes com deficiência no ensino regular, mas de garantir condições efetivas de aprendizagem para todos.

Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem pedagógica que orienta o planejamento de práticas mais acessíveis e inclusivas. O DUA propõe a organização do ensino a partir de três princípios fundamentais: a oferta de múltiplas formas de representação, de ação e de expressão, e de múltiplas formas de engajamento.

O primeiro princípio refere-se à necessidade de apresentar os conteúdos de diferentes maneiras, considerando que os estudantes aprendem de formas diversas. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, audiovisuais, textos, esquemas, mapas conceituais, entre outros. Para o professor especialista, isso significa adaptar sua didática para além da exposição oral tradicional, diversificando as estratégias de ensino.

O segundo princípio envolve a possibilidade de os estudantes expressarem o que aprenderam por diferentes meios. Em vez de restringir a avaliação a provas escritas, o professor pode propor atividades como apresentações orais, produções visuais, trabalhos em grupo ou uso de tecnologias digitais. Essa flexibilização favorece a participação de todos os estudantes, respeitando suas potencialidades.

Já o terceiro princípio está relacionado ao engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Para isso, é importante considerar seus interesses, motivações e contextos de vida, criando situações de aprendizagem significativas e desafiadoras. O professor especialista, nesse sentido, deve buscar estratégias que estimulem a curiosidade, a participação ativa e o protagonismo dos estudantes.

Ao incorporar o DUA ao seu planejamento, o professor especialista amplia suas possibilidades de atuação pedagógica, tornando o ensino mais flexível e acessível. Isso não significa reduzir a complexidade dos conteúdos, mas sim criar diferentes caminhos para que todos os estudantes possam acessá-los e compreendê-los.

Além disso, o planejamento inclusivo exige uma postura reflexiva por parte do docente, que deve avaliar constantemente suas práticas e buscar alternativas para atender às necessidades da turma. Essa

perspectiva rompe com a ideia de ensino padronizado, aproximando-se de uma educação mais democrática e equitativa.

O VÍNCULO AFETIVO, A ESCUTA DOS ESTUDANTES E A VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

A construção de uma prática pedagógica significativa passa, necessariamente, pelo estabelecimento de vínculos afetivos entre professor e estudantes. No contexto escolar, o processo de ensino e aprendizagem não se restringe à dimensão cognitiva, mas também envolve aspectos emocionais e relacionais que influenciam diretamente o desenvolvimento dos sujeitos.

O vínculo afetivo, nesse sentido, constitui um elemento fundamental para a aprendizagem, pois cria um ambiente de confiança, segurança e acolhimento. Quando o estudante se sente respeitado e valorizado, tende a participar mais ativamente das atividades, expressar suas ideias e se envolver no processo educativo. Dessa forma, o professor especialista precisa reconhecer que sua atuação vai além da mera transmissão de conteúdos, envolvendo também a construção de relações humanas significativas.

Nessa perspectiva, a escuta ativa dos estudantes torna-se uma prática essencial. Dar voz aos alunos significa considerar suas opiniões, dúvidas, experiências e percepções como parte integrante do processo de ensino. Essa postura contribui para romper com a lógica tradicional, na qual o professor ocupa posição central e o estudante assume um papel passivo.

Ao promover espaços de diálogo, o professor possibilita que os estudantes se reconheçam como sujeitos do conhecimento, fortalecendo sua autonomia e seu senso crítico. Além disso, a escuta sensível permite ao docente identificar dificuldades, interesses e potencialidades, favorecendo a organização de práticas pedagógicas mais adequadas à realidade da turma.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Cada aluno chega à escola com um repertório de experiências construídas em seu contexto social, cultural e familiar. Esses saberes, muitas vezes desconsiderados nas práticas tradicionais, são fundamentais para a construção de novas aprendizagens.

Com base dos conhecimentos prévios, o professor especialista estabelece conexões entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa. Essa abordagem favorece a compreensão dos conteúdos, pois permite que o aluno atribua sentido ao que está sendo estudado.

Além disso, considerar os conhecimentos prévios contribui para o desenvolvimento da autoestima dos estudantes, uma vez que seus saberes são reconhecidos e valorizados no ambiente escolar. Essa

valorização fortalece o vínculo entre professor e aluno e contribui para um clima escolar mais positivo e colaborativo.

Dessa forma, o estabelecimento de vínculos afetivos, a escuta dos estudantes e a valorização de seus conhecimentos prévios constituem elementos essenciais para a construção de uma didática mais humanizada, inclusiva e significativa. Para o professor especialista, incorporar essas dimensões à sua prática pedagógica representa um passo importante na superação de metodologias tradicionais e na promoção de uma educação mais democrática e participativa.

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO, UMA FORMA DE RESSIGNIFICAR O APRENDIZADO.

O ensino por investigação tem se consolidado como uma abordagem capaz de transformar a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento. Ao propor situações em que os alunos são convidados a observar, questionar, levantar hipóteses, buscar informações, testar possibilidades e construir explicações, essa metodologia rompe com a lógica de um ensino centrado apenas na transmissão de conteúdos. O processo de aprendizagem passa a ser compreendido como uma construção ativa, em que o estudante participa de forma significativa e assume um papel protagonista na produção do próprio conhecimento.

Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Paulo Freire, ao defender que aprender vai além da memorização de informações. Para o autor, a educação deve promover o diálogo, a curiosidade e a reflexão crítica sobre a realidade, possibilitando que os estudantes compreendam o mundo e atuem de maneira consciente sobre ele. Assim, o ensino por investigação favorece experiências em que o conhecimento ganha significado porque nasce da problematização de situações reais e da busca por respostas fundamentadas.

Da mesma forma, as ideias de Lev Vygotsky reforçam a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Ao investigar em grupo, discutir diferentes pontos de vista e compartilhar estratégias para resolver um problema, os estudantes constroem conhecimentos de forma colaborativa. Nesse contexto, o professor exerce um papel fundamental como mediador, oferecendo intervenções intencionais que ampliam as possibilidades de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento de cada estudante e incentivando avanços cada vez mais complexos.

As contribuições de Jean Piaget também fortalecem essa compreensão ao destacar que o conhecimento é construído por meio da ação do sujeito sobre o objeto de estudo. Quando os estudantes exploram fenômenos, formulam hipóteses, confrontam ideias e reorganizam seus pensamentos diante de novas evidências, desenvolvem estruturas cognitivas mais elaboradas. Dessa forma, o erro deixa de ser

entendido como fracasso e passa a representar uma oportunidade para revisar concepções, testar novas estratégias e ampliar a compreensão sobre determinado fenômeno.

No contexto brasileiro, Anna Maria Pessoa de Carvalho destaca que o ensino por investigação deve ser planejado de forma intencional, proporcionando situações em que os estudantes tenham oportunidade de pensar cientificamente, elaborar argumentos, interpretar evidências e comunicar suas conclusões. Nessa abordagem, a aprendizagem ocorre por meio da investigação orientada, na qual o professor organiza desafios e acompanha o percurso dos estudantes, favorecendo a construção de conhecimentos de maneira significativa.

Desse modo, o ensino por investigação ressignifica a aprendizagem ao aproximar os conteúdos escolares das experiências e dos interesses dos estudantes. Quando encontram sentido nas atividades propostas, os alunos tendem a demonstrar maior envolvimento, curiosidade e disposição para aprender. A motivação deixa de depender apenas de estímulos externos e passa a ser impulsionada pela satisfação de descobrir, compreender e resolver problemas. Esse movimento contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de trabalhar coletivamente, competências essenciais para a formação de sujeitos participativos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada neste artigo evidencia que a atuação do professor especialista na escola contemporânea exige muito mais do que o domínio de conteúdos específicos de sua área de conhecimento. A compreensão do desenvolvimento infantil e do adolescente constitui um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam aprendizagens significativas.

Superar a concepção tradicional de ensino implica reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento e compreender que a aprendizagem ocorre por meio de interações, experiências e mediações pedagógicas intencionais. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador do processo educativo, organizando situações de aprendizagem que estimulem a participação, o diálogo e a reflexão.

Dessa forma, integrar conhecimentos sobre desenvolvimento humano à prática pedagógica contribui para fortalecer a atuação do professor especialista e promover uma educação mais democrática, participativa e comprometida com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

Anna Maria Pessoa de Carvalho (2013). Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula.

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**. Brasília, 2015.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield: CAST, 2018.

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

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

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

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

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

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

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Penso, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ESCOLA CONTEMPORÂNEA: A TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADES SOCIAIS E OS IMPACTOS NA FUNÇÃO PEDAGÓGICA



THE CONTEMPORARY SCHOOL: THE TRANSFER OF SOCIAL RESPONSIBILITIES AND THE IMPACTS ON THE PEDAGOGICAL FUNCTION

VANESSA DA SILVA SATURNINO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura – FINTEC (2009); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEB Lopes Trovão.

RESUMO

O presente artigo analisa a crescente transferência de responsabilidades sociais para a escola contemporânea e seus impactos sobre a função pedagógica da instituição. Nas últimas décadas, transformações sociais, familiares e políticas ampliaram as expectativas em relação ao papel da escola, que passou a assumir demandas relacionadas à assistência social, saúde, desenvolvimento emocional, mediação de conflitos, proteção integral e formação cidadã, além de sua atribuição essencial de promover o ensino e a aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em obras de autores da área da Educação, legislação educacional e reportagens que evidenciam desafios enfrentados pelas instituições escolares brasileiras. A análise discute os limites da atuação da escola enquanto integrante da rede de proteção à criança e ao adolescente, destacando que sua participação nesse sistema não implica a substituição das responsabilidades da família ou dos serviços especializados de saúde, assistência social e segurança pública. Conclui-se que a ampliação contínua das funções atribuídas à escola tem contribuído para a sobrecarga do trabalho docente, para a descaracterização de sua missão pedagógica e para o

enfraquecimento do processo de ensino e aprendizagem, reforçando a necessidade de uma atuação intersetorial que preserve a identidade educacional da instituição escolar.

Palavras-chave: Escola contemporânea; Função pedagógica; Trabalho docente.

ABSTRACT

This article analyzes the growing transfer of social responsibilities to the contemporary school and the resulting impacts on the institution's pedagogical function. In recent decades, social, familial, and political transformations have expanded expectations regarding the school's role; it has come to address demands related to social welfare, health, emotional development, conflict mediation, comprehensive protection, and civic education, in addition to its core mission of fostering teaching and learning. This study employs a qualitative, exploratory bibliographic approach, drawing on works by education scholars, educational legislation, and media reports that highlight the challenges faced by Brazilian schools. The analysis discusses the limits of the school's role within the child and adolescent protection network, emphasizing that its participation in this system does not entail replacing the responsibilities of the family or of specialized services in health, social welfare, and public security. The study concludes that the continuous expansion of the functions assigned to schools has contributed to an excessive workload for teachers, the erosion of the school's pedagogical mission, and the weakening of the teaching-learning process, thereby underscoring the need for an intersectoral approach that preserves the educational identity of the school.

Keywords: Contemporary school; Pedagogical function; Teaching work.

INTRODUÇÃO

A escola ocupa posição central na formação intelectual, social e cultural das novas gerações, sendo historicamente reconhecida como a instituição responsável pela sistematização do conhecimento e pela promoção do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, as profundas transformações sociais ocorridas nas últimas décadas ampliaram significativamente as expectativas em relação ao papel da instituição escolar. Além da função pedagógica, a escola passou a ser constantemente demandada para atuar em questões relacionadas à saúde, assistência social, educação emocional, mediação de conflitos, segurança, alimentação e proteção integral de crianças e adolescentes. Esse cenário suscita reflexões sobre os limites de sua atuação e sobre os impactos da crescente transferência de responsabilidades sociais para o ambiente escolar.

Segundo Libâneo (2013), a função primordial da escola consiste em assegurar aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, favorecendo sua formação intelectual e

cidadã. Para o autor, "a escola existe para promover a aprendizagem dos conhecimentos e desenvolver capacidades cognitivas e operativas dos estudantes" (LIBÂNEO, 2013, p. 25). Contudo, observa-se que o cotidiano escolar tem sido marcado por demandas que extrapolam sua finalidade educativa, exigindo dos profissionais da educação competências relacionadas a áreas que, tradicionalmente, pertencem a outras políticas públicas.

Sob essa perspectiva, Saviani (2011) destaca que a especificidade da escola reside na socialização do saber sistematizado, sendo essa sua principal contribuição para a sociedade. Ao defender a centralidade do trabalho pedagógico, o autor argumenta que a descaracterização dessa função compromete a própria identidade da instituição escolar. Paralelamente, Tardif (2014) ressalta que o trabalho docente vem se tornando cada vez mais complexo em razão da multiplicidade de atribuições assumidas pelos professores, que frequentemente são chamados a responder por problemas sociais cuja origem ultrapassa os limites da escola.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a transferência de responsabilidades sociais para a escola contemporânea e seus impactos na função pedagógica da instituição. Por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da área da Educação, na legislação brasileira e em reportagens recentes, busca-se discutir até que ponto a ampliação das demandas dirigidas à escola contribui para a sobrecarga do trabalho docente e para o enfraquecimento de sua missão essencial: garantir uma educação de qualidade por meio do ensino e da aprendizagem.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A CENTRALIDADE DO ENSINO

Ao longo da história, a escola consolidou-se como uma das principais instituições responsáveis pela transmissão e pela sistematização do conhecimento produzido pela humanidade. Embora sua atuação esteja inserida em um contexto social amplo e dialogue com diferentes dimensões da formação humana, sua finalidade primordial permanece relacionada ao ensino e à aprendizagem. A instituição escolar foi concebida como espaço de acesso ao saber científico, de desenvolvimento intelectual e de formação crítica dos indivíduos, distinguindo-se de outras instituições sociais justamente por possuir uma função pedagógica específica. Entretanto, as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas têm provocado uma ampliação das expectativas direcionadas à escola, levando-a a assumir responsabilidades que, muitas vezes, extrapolam sua competência institucional.

Para compreender essa discussão, torna-se necessário revisitar o conceito de função social da escola. Segundo Saviani (2011), a especificidade da instituição escolar reside na socialização do conhecimento sistematizado, ou seja, daquele produzido historicamente pela humanidade e organizado de forma intencional para fins educativos. O autor afirma que **"a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado"** (SAVIANI, 2011, p. 14). Essa concepção evidencia que a razão de existir da escola não se limita ao acolhimento dos estudantes nem

à resolução de problemas sociais, mas concentra-se na promoção da aprendizagem e na formação intelectual dos sujeitos.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2013) defende que a escola deve assegurar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, culturais e sociais necessários ao exercício da cidadania. Para o autor, **"a escola existe para promover a aprendizagem dos conhecimentos e desenvolver capacidades cognitivas e operativas dos estudantes"** (LIBÂNEO, 2013, p. 25). Essa compreensão reforça que a atividade pedagógica constitui o núcleo da instituição escolar, sendo por meio dela que se concretiza o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988. Embora a convivência escolar favoreça o desenvolvimento de valores, atitudes e competências sociais, esses elementos não substituem a função essencial da escola: ensinar.

A compreensão da educação como processo de formação também foi amplamente discutida por Émile Durkheim, um dos principais nomes da Sociologia da Educação. Para o autor, a educação representa um mecanismo por meio do qual a sociedade transmite às novas gerações os conhecimentos, valores e normas indispensáveis à vida coletiva. Durkheim (2011) define a educação como **"a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social"** (DURKHEIM, 2011, p. 49). Embora reconheça o caráter social da educação, sua análise evidencia que a escola possui papel específico na formação dos indivíduos, estruturando processos educativos sistemáticos que dificilmente seriam alcançados apenas pelas experiências cotidianas ou familiares.

Entretanto, reconhecer que a escola exerce importante função social não significa atribuir-lhe a responsabilidade exclusiva pela solução das múltiplas demandas existentes na sociedade contemporânea. Ao contrário, a existência de outras instituições, como a família, os serviços de saúde, a assistência social e os órgãos de proteção à infância, demonstra que a promoção do desenvolvimento integral das crianças depende da atuação conjunta de diferentes setores. Quando essas responsabilidades passam a ser concentradas na escola, corre-se o risco de diluir sua identidade institucional e comprometer a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Essa preocupação também aparece nas reflexões de Hannah Arendt (2016), ao discutir a relação entre educação e responsabilidade. Para a filósofa, educar significa apresentar o mundo às novas gerações, possibilitando que elas compreendam a realidade e participem dela de maneira consciente. Arendt afirma que **"a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele"** (ARENDT, 2016, p. 247). Tal perspectiva evidencia que a responsabilidade educativa não pertence exclusivamente à escola, mas constitui um compromisso compartilhado entre família, sociedade e Estado. Quando uma única instituição passa a responder isoladamente por funções que deveriam ser distribuídas entre diferentes atores sociais, estabelece-se um desequilíbrio que fragiliza todo o processo educativo.

Nas últimas décadas, observa-se um movimento crescente de ampliação das atribuições conferidas à escola. Além de garantir a aprendizagem dos componentes curriculares, espera-se que a instituição desenvolva ações voltadas à promoção da saúde física e mental, educação alimentar, prevenção à violência, mediação de conflitos familiares, educação financeira, educação ambiental, cidadania, orientação sobre sexualidade, combate ao bullying, acolhimento emocional e acompanhamento de situações de vulnerabilidade social. Embora todas essas demandas sejam socialmente relevantes, sua incorporação contínua ao cotidiano escolar suscita questionamentos sobre os limites da atuação pedagógica e sobre a preservação da identidade da escola como instituição de ensino.

Nesse contexto, Miguel Arroyo (2019) observa que a escola contemporânea passou a refletir, de maneira cada vez mais intensa, as desigualdades e os conflitos presentes na sociedade. Segundo o autor, os problemas sociais chegam diariamente às salas de aula, exigindo dos profissionais da educação respostas para situações que muitas vezes extrapolam sua formação inicial e suas condições de trabalho. Essa realidade amplia a complexidade do fazer docente e desafia a organização das instituições escolares, que frequentemente precisam administrar demandas relacionadas à proteção social sem dispor da estrutura técnica necessária para esse atendimento.

É importante destacar que reconhecer os limites institucionais da escola não significa defender uma educação indiferente às questões sociais. Pelo contrário, a escola possui papel fundamental na formação ética, crítica e cidadã dos estudantes, além de integrar a rede de proteção prevista pela legislação brasileira. Contudo, integrar essa rede não implica substituir a atuação da família, dos serviços de assistência social, da saúde, da segurança pública ou do sistema de garantia de direitos. A especificidade da instituição escolar permanece vinculada ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, sendo esse o principal instrumento por meio do qual contribui para a transformação social.

Dessa forma, compreender a função social da escola exige reconhecer que sua contribuição mais significativa para a sociedade está na promoção de uma educação de qualidade, capaz de garantir o acesso ao conhecimento, desenvolver o pensamento crítico e ampliar as possibilidades de participação social dos estudantes. A preservação dessa identidade pedagógica mostra-se essencial para que a escola continue cumprindo sua missão histórica. Quando responsabilidades externas passam a ocupar espaço cada vez maior no cotidiano escolar, reduz-se o tempo destinado ao planejamento, ao ensino e à aprendizagem, comprometendo justamente aquilo que constitui a essência da instituição: educar por meio da construção sistematizada do conhecimento.

A TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADES SOCIAIS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente as relações familiares, o mundo do trabalho e as expectativas depositadas sobre as instituições públicas. A intensificação das jornadas de trabalho, as mudanças nas configurações familiares, o crescimento das

desigualdades sociais e a ampliação dos direitos das crianças e adolescentes contribuíram para que a escola passasse a desempenhar funções que ultrapassam a mediação do conhecimento. Nesse contexto, observa-se um movimento crescente de transferência de responsabilidades sociais para a instituição escolar, que passou a ser convocada a responder por demandas relacionadas à assistência social, à saúde, à proteção integral, ao desenvolvimento emocional e à mediação de conflitos, além de sua missão educativa.

Essa ampliação de atribuições não ocorreu por determinação exclusiva da legislação educacional, mas também em razão das transformações sociais que alteraram a forma como a sociedade compreende o papel da escola. Conforme afirma Arroyo (2019), a instituição escolar tornou-se um reflexo das contradições sociais contemporâneas, recebendo diariamente problemas que extrapolam sua competência pedagógica. Para o autor, as desigualdades sociais atravessam os muros da escola e chegam às salas de aula, exigindo dos profissionais da educação respostas para situações que, muitas vezes, deveriam ser enfrentadas por políticas públicas específicas. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser vista apenas como espaço de ensino para assumir, gradativamente, funções de acolhimento, orientação e assistência.

Essa realidade também é discutida por António Nóvoa (2022), ao analisar a crescente complexidade do trabalho docente. Segundo o autor, a sociedade passou a atribuir à escola uma quantidade cada vez maior de responsabilidades, muitas delas decorrentes da incapacidade de outras instituições em responder às demandas sociais. Nóvoa argumenta que **"a escola não pode resolver todos os problemas da sociedade, mas a sociedade insiste em pedir que ela o faça"** (NÓVOA, 2022, p. 41). A afirmação sintetiza um dos principais desafios enfrentados pela educação contemporânea: a expectativa de que a escola seja capaz de suprir lacunas deixadas pela família, pelo Estado e pelos serviços especializados.

Nesse cenário, o professor também passa a ocupar uma posição distinta daquela tradicionalmente associada ao exercício da docência. Além do planejamento das aulas, da avaliação da aprendizagem e da organização do trabalho pedagógico, espera-se que o docente identifique sinais de violência doméstica, acompanhe situações de negligência familiar, intervenha em conflitos interpessoais, desenvolva ações relacionadas à saúde mental, promova educação financeira, ambiental e sexual, incentive hábitos de higiene, participe de campanhas de vacinação, desenvolva projetos de prevenção ao uso de drogas e estabeleça diálogo constante com diferentes órgãos públicos. Embora todas essas ações sejam relevantes para a formação integral dos estudantes, sua concentração sobre o trabalho docente evidencia um processo de ampliação das responsabilidades profissionais.

Maurice Tardif (2014) observa que os saberes docentes são construídos a partir da interação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto de atuação. Entretanto, o autor destaca que o professor não pode ser responsabilizado por problemas cuja origem está fora do ambiente escolar. Segundo Tardif (2014), **"o trabalho docente nunca é exercido sobre um objeto, mas sobre sujeitos"**

(TARDIF, 2014, p. 35), característica que torna a profissão particularmente complexa. Contudo, essa complexidade não justifica a atribuição indiscriminada de funções pertencentes a outras áreas do conhecimento e da gestão pública.

Philippe Perrenoud (2000) também reconhece que a profissão docente exige competências cada vez mais amplas diante das mudanças da sociedade contemporânea. Entretanto, ao discutir as competências para ensinar, o autor enfatiza que o núcleo da atuação docente permanece relacionado à criação de condições para que os estudantes aprendam. Desenvolver projetos interdisciplinares, promover o trabalho colaborativo e compreender a diversidade dos estudantes fazem parte da prática educativa; contudo, substituir profissionais da saúde, da assistência social ou da psicologia não integra as competências próprias da docência. Confundir esses papéis contribui para a descaracterização da profissão e dificulta a consolidação de uma identidade docente centrada na aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se às transformações ocorridas na estrutura familiar. Diversos estudos apontam que alterações nas relações de trabalho, o aumento das jornadas laborais, a redução das redes familiares de apoio e a crescente urbanização modificaram significativamente o cotidiano das famílias brasileiras. Tais mudanças repercutem diretamente na escola, que frequentemente é chamada a suprir demandas relacionadas ao acompanhamento da vida escolar, à educação para valores, à formação de hábitos e ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Não se trata de responsabilizar as famílias por esse processo, mas de reconhecer que mudanças estruturais da sociedade influenciam a distribuição das responsabilidades educativas entre diferentes instituições.

Paulo Freire (1996) já alertava que a educação constitui um processo compartilhado entre escola, família e sociedade. Para o educador, ensinar exige compromisso ético, diálogo e compreensão da realidade vivida pelos estudantes. Entretanto, Freire também ressalta que **"ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção"** (FREIRE, 1996, p. 47). Essa concepção reforça que a contribuição específica da escola está na organização de experiências educativas capazes de promover aprendizagem significativa, e não na substituição das funções exercidas por outras instituições sociais.

Nos últimos anos, reportagens publicadas por veículos de comunicação têm evidenciado a intensificação desse fenômeno. Casos de professores responsáveis por mediar conflitos familiares, acompanhar situações de insegurança alimentar, orientar questões de saúde mental e atuar como principal referência para estudantes em situação de vulnerabilidade tornaram-se frequentes no debate público. Embora essas ações revelem o compromisso dos profissionais da educação com a proteção das crianças e adolescentes, também evidenciam a insuficiência das políticas públicas em atender integralmente essas demandas, deslocando para a escola responsabilidades que deveriam ser compartilhadas entre diferentes setores da sociedade.

Esse cenário produz consequências importantes para o cotidiano escolar. À medida que novas atribuições são incorporadas à rotina dos profissionais da educação, reduz-se o tempo destinado ao planejamento pedagógico, à formação continuada, à avaliação da aprendizagem e ao desenvolvimento de estratégias de ensino. A multiplicidade de demandas faz com que gestores e professores precisem dividir sua atenção entre atividades pedagógicas e questões administrativas, assistenciais e socioemocionais, comprometendo a qualidade do trabalho educativo e dificultando a efetivação do direito à aprendizagem.

Dessa forma, a transferência de responsabilidades sociais para a escola deve ser compreendida como um fenômeno complexo, decorrente das transformações da sociedade contemporânea e da necessidade de articulação entre diferentes políticas públicas. Contudo, reconhecer a importância da escola como espaço de proteção não significa atribuir-lhe a responsabilidade exclusiva pelo enfrentamento das múltiplas vulnerabilidades vivenciadas por crianças e adolescentes. Preservar a identidade pedagógica da instituição escolar constitui condição indispensável para que ela continue desempenhando, com qualidade, sua principal missão: garantir o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

A ESCOLA NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL: LIMITES E RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um novo paradigma para a proteção da infância e da adolescência no Brasil ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e ao atribuir à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade compartilhada por seu desenvolvimento integral. Esse princípio foi posteriormente consolidado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que instituiu o Sistema de Garantia de Direitos e reforçou a necessidade de atuação articulada entre diferentes políticas públicas. Nesse contexto, a escola passou a integrar a rede de proteção social, desempenhando papel relevante na identificação de situações de vulnerabilidade, na promoção dos direitos humanos e na articulação com os demais órgãos responsáveis pela proteção da infância. Entretanto, integrar essa rede não significa assumir isoladamente responsabilidades que pertencem a outras instituições.

O artigo 227 da Constituição Federal dispõe que **"é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária"** (BRASIL, 1988). A redação constitucional evidencia que a proteção integral não constitui obrigação exclusiva da escola. Ao contrário, trata-se de uma responsabilidade compartilhada entre diferentes atores sociais, cada qual exercendo atribuições compatíveis com sua natureza institucional. Dessa forma, a participação da escola na rede de proteção

deve ocorrer em articulação permanente com a família, os serviços de saúde, a assistência social, o Conselho Tutelar e os demais órgãos públicos responsáveis pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforça esse entendimento ao estabelecer mecanismos de atuação integrada entre os diversos setores envolvidos na proteção infantojuvenil. Cabe à escola identificar indícios de negligência, violência, abandono ou violação de direitos e comunicar tais situações aos órgãos competentes, preservando a integridade do estudante e contribuindo para o acionamento da rede de atendimento. Contudo, essa atribuição não implica que a instituição escolar seja responsável por realizar intervenções psicológicas, assistência social especializada, acompanhamento terapêutico ou resolução de conflitos familiares. Sua responsabilidade consiste em reconhecer situações de risco, registrar ocorrências quando necessário e encaminhá-las aos profissionais legalmente habilitados para cada tipo de atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também delimita a função institucional da escola ao estabelecer que a educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Embora a formação integral envolva dimensões éticas, sociais e culturais, a própria legislação preserva a centralidade do processo de ensino e aprendizagem como eixo estruturante da educação básica. Em nenhum momento a LDB atribui à escola a responsabilidade de substituir políticas públicas de saúde, assistência social ou segurança, demonstrando que a atuação intersetorial deve ocorrer de maneira complementar e cooperativa.

Essa compreensão é igualmente reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania, ao respeito à diversidade e à convivência democrática, sem descaracterizar a função pedagógica da escola. O documento orienta que a instituição escolar contribua para a formação humana integral por meio das práticas educativas e da construção do conhecimento, e não pela substituição das responsabilidades próprias de outras políticas públicas. Assim, promover educação em direitos humanos, educação ambiental ou educação financeira difere substancialmente de assumir funções técnicas pertencentes a profissionais da psicologia, do serviço social ou da saúde.

Nesse sentido, Libâneo (2013) adverte que a escola perde sua identidade quando deixa de priorizar sua atividade essencial: o ensino. Para o autor, a instituição escolar deve responder às demandas sociais sem renunciar à sua especificidade pedagógica, pois é justamente por meio da transmissão e da construção do conhecimento que ela exerce sua maior contribuição para a transformação da sociedade. Quando a maior parte do tempo institucional passa a ser direcionada para atividades administrativas, assistenciais ou de mediação social, reduz-se o espaço destinado ao planejamento pedagógico, à formação docente e ao acompanhamento da aprendizagem, comprometendo a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Essa realidade tem sido evidenciada por reportagens recentes que mostram professores atuando como principais mediadores de situações relacionadas à insegurança alimentar, à saúde mental, à violência doméstica e aos conflitos familiares. Embora essas experiências revelem o comprometimento dos profissionais da educação com o bem-estar dos estudantes, também evidenciam fragilidades na articulação entre as políticas públicas. Quando serviços especializados deixam de atender adequadamente determinadas demandas, a escola acaba assumindo funções para as quais não dispõe de estrutura técnica, equipe multidisciplinar ou condições materiais suficientes. Como consequência, amplia-se a sobrecarga do trabalho docente e reduz-se o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Portanto, reconhecer a escola como integrante da rede de proteção social não significa transformá-la em responsável exclusiva pela garantia de todos os direitos da criança e do adolescente. A efetivação da proteção integral depende da atuação coordenada entre família, educação, saúde, assistência social, segurança pública e sistema de justiça, preservando as competências específicas de cada instituição. Fortalecer a escola, nesse contexto, significa assegurar condições para que ela exerça plenamente sua função pedagógica, ao mesmo tempo em que atua de forma articulada com os demais serviços públicos. Somente por meio dessa corresponsabilidade será possível garantir tanto a proteção integral dos estudantes quanto a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a escola contemporânea tem sido progressivamente submetida a um processo de ampliação de suas responsabilidades institucionais, assumindo atribuições que vão muito além de sua finalidade pedagógica. As profundas transformações sociais, familiares e econômicas ocorridas nas últimas décadas contribuíram para que a instituição escolar passasse a ocupar posição de destaque na promoção da proteção integral de crianças e adolescentes, tornando-se espaço de acolhimento, orientação, prevenção e encaminhamento de diversas demandas sociais. Embora essa participação seja indispensável para a garantia dos direitos previstos na legislação brasileira, os resultados desta pesquisa evidenciam que a incorporação contínua de novas responsabilidades tem produzido impactos significativos sobre a identidade da escola e sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação.

A revisão bibliográfica demonstrou que a escola desempenha papel fundamental na formação intelectual, ética e cidadã dos estudantes, sendo responsável pela socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Autores como Saviani (2011), Libâneo (2013) e Arendt (2016) convergem

ao afirmar que a especificidade da instituição escolar reside na organização intencional do processo de ensino e aprendizagem, constituindo o espaço privilegiado para a construção do conhecimento científico e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, a função pedagógica representa o principal instrumento de transformação social colocado à disposição da escola, razão pela qual sua preservação deve ser compreendida como prioridade das políticas educacionais.

Ao mesmo tempo, este estudo evidenciou que a escola integra a rede de proteção à infância e à adolescência prevista pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, participar dessa rede não significa assumir isoladamente responsabilidades que pertencem à família ou a serviços especializados, como saúde, assistência social, segurança pública e atendimento psicológico. A proteção integral constitui um compromisso compartilhado entre diferentes instituições, exigindo ações articuladas e complementares. Quando essa responsabilidade é deslocada de forma desproporcional para a escola, corre-se o risco de sobrecarregar professores e gestores, comprometendo o tempo destinado ao planejamento pedagógico, ao acompanhamento da aprendizagem e ao desenvolvimento das práticas educativas.

Outro aspecto relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se ao impacto dessa sobrecarga sobre o exercício da docência. Conforme discutido por Tardif (2014) e Nóvoa (2022), a profissão docente tornou-se progressivamente mais complexa, exigindo dos professores competências que ultrapassam a dimensão pedagógica. Espera-se que esses profissionais atuem simultaneamente como educadores, mediadores de conflitos, orientadores familiares, promotores de saúde, agentes de proteção social e articuladores de políticas públicas. Ainda que muitas dessas ações sejam desenvolvidas com sensibilidade e compromisso, sua incorporação permanente ao cotidiano escolar evidencia um processo de ampliação das funções docentes que pode comprometer a qualidade do ensino e contribuir para o adoecimento profissional.

Diante desse cenário, conclui-se que reconhecer a importância da escola como integrante da rede de proteção não implica atribuir-lhe a responsabilidade exclusiva pela resolução dos problemas sociais que afetam crianças e adolescentes. Pelo contrário, fortalecer a escola significa garantir condições para que ela cumpra, com excelência, sua missão primordial: ensinar. A valorização da função pedagógica, associada à atuação articulada entre família, Estado e demais políticas públicas, constitui caminho essencial para assegurar uma educação de qualidade e efetivar o direito à aprendizagem. Assim, mais do que ampliar indefinidamente as atribuições da escola, faz-se necessário fortalecer a cooperação entre as diferentes instituições sociais, preservando a identidade da educação escolar e reconhecendo que nenhuma política pública alcança seus objetivos quando chamada a desempenhar, sozinha, responsabilidades que pertencem a toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA BRASIL. *Saúde mental de crianças e adolescentes exige atuação integrada entre escola, família e serviços públicos*. Brasília, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 13 jul. 2026.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2026.
- CNN BRASIL. *Especialistas apontam aumento da sobrecarga dos professores diante das demandas socioemocionais nas escolas*. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/>. Acesso em: 13 jul. 2026.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- G1. *Professores relatam aumento das demandas emocionais e sociais dentro das escolas brasileiras*. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/>. Acesso em: 13 jul. 2026.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025*. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 13 jul. 2026.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 13 jul. 2026.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância*. Brasília: UNICEF, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 13 jul. 2026.

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS NA INFÂNCIA

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL ACTIVITY IN FORMING HEALTHY HABITS DURING CHILDHOOD



VANESSA DOS ANJOS VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2014) e Educação Física pelo Centro Universitário Cidade Verde (2025); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2017) e Ludopedagogia pela FCONNECT (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – no CEU EMEF Lajeado.

RESUMO

A atividade física desde a infância tornou-se um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças e na formação de indivíduos mais ativos e conscientes. Há inúmeros benefícios com a prática regular de atividades físicas, entre eles o desenvolvimento motor, físico, social, cognitivo e emocional, que favorecem a coordenação motora, a autoestima, a concentração, o fortalecimento muscular e ósseo, assim como as habilidades de convivência. Ademais, se esses hábitos são desenvolvidos desde a infância e perduram até a fase adulta melhora a qualidade de vida e reduz a incidência de doenças crônicas. Porém, muitas pessoas enfrentam desafios para se adquirir uma rotina mais ativa e saudável, como por exemplo, o sedentarismo, o aumento da permanência em telas, o não incentivo de familiares e até nas unidades escolares e a falta de espaços apropriados. Diante desse cenário, são propostas estratégias que incentivem a prática regular de atividades físicas, tais como atividades ao ar livre, jogos, brincadeiras, esportes e propostas desenvolvidas no próprio ambiente escolar contando com o apoio e participação de familiares. Ressalta-se, ainda, a importância do trabalho interdisciplinar e das aulas de Educação Física no desenvolvimento da cooperação, autonomia e respeito, assim como na formação de hábitos mais saudáveis.

Palavras-chave: Atividade física; Infância; Desenvolvimento infantil; Hábitos saudáveis; Educação Física.

ABSTRACT

Physical activity starting in childhood has become an essential element for the holistic development of children and for shaping individuals who are more active and health-conscious. Regular physical activity offers numerous benefits—including motor, physical, social, cognitive, and emotional development—that foster motor coordination, self-esteem, concentration, muscle and bone strength, and social interaction skills. Furthermore, when these habits are established in childhood and maintained into adulthood, they improve quality of life and reduce the incidence of chronic diseases. However, many people face challenges in adopting a more active and healthy routine, such as a sedentary lifestyle, increased screen time, a lack of encouragement from family or schools, and a shortage of suitable spaces. Given this context, strategies are proposed to encourage regular physical activity—such as outdoor activities, games, play, sports, and school-based initiatives supported by family participation. Finally, the importance of interdisciplinary work and Physical Education classes is highlighted regarding the development of cooperation, autonomy, and respect, as well as the cultivation of healthier habits.

Keywords: Physical activity; Childhood; Child development; Healthy habits; Physical Education.

INTRODUÇÃO

A infância é a fase inicial e uma das mais importantes do desenvolvimento humano. Desempenha um papel fundamental no desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. Nessa fase a criança desenvolve habilidades, constrói conhecimentos, estabelece relações interpessoais e adquire hábitos que influenciarão seu estilo de vida. Os hábitos formados nesse período têm um impacto duradouro na saúde ao longo da vida, como analisado por Costa e Ferreira (2017).

A atividade física regular durante a infância é fundamental para o crescimento e desenvolvimento saudável, contribuindo para a saúde cardiovascular, o fortalecimento ósseo e muscular, além de favorecer o bem-estar psicológico e social (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

Para que haja o estabelecimento de uma rotina saudável e equilibrada é essencial, desde cedo, a prática de atividades físicas regularmente. Ela não só melhora a condição física, mas também favorece a socialização, promove o bem-estar emocional e contribui para o crescimento e fortalecimento do corpo.

Além dos benefícios físicos, a atividade física favorece o desenvolvimento das funções cognitivas, da aprendizagem e das habilidades socioemocionais, promovendo maior interação social e autonomia (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Além disso, a prática de exercícios aprimora a coordenação motora, eleva a autoestima e é uma importante aliada na prevenção de doenças que podem se manifestar na vida adulta.

Apesar dos amplos benefícios comprovados da prática regular de atividades físicas para a saúde, sua implementação na rotina diária das pessoas ainda enfrenta inúmeros desafios. Alguns fatores dificultam a prática de hábitos mais saudáveis, como por exemplo, alimentação inadequada,

sedentarismo, falta de tempo, questões emocionais e psicológicas, assim como o uso excessivo de tecnologias.

O aumento do tempo de tela e a redução das oportunidades de movimento têm contribuído significativamente para o comportamento sedentário entre crianças e adolescentes, representando um fator de risco para diversas doenças crônicas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

Além disso, a falta de acesso a espaços adequados, recursos e infraestrutura, bem como a escassez de incentivo tanto no ambiente familiar quanto escolar, também contribuem para essa resistência. Poucas pessoas reconhecem que para se ter uma melhor qualidade de vida é preciso a prática de exercícios.

Com isso em mente, esta pesquisa tem como objetivo identificar e propor estratégias que incentivem a inserção de atividades físicas no cotidiano das crianças, promovendo um desenvolvimento motor mais saudável, algo fundamental abordado por Basterra e Pimenta (2014). Crianças que se envolvem em atividades físicas desenvolvem habilidades socioemocionais como comunicação, socialização, empatia e trabalho em equipe, assim como aprimoram sua saúde física. Além disso, desenvolvem melhoria na capacidade do sono, na concentração, no foco e na memória.

A ATIVIDADE FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para promover hábitos saudáveis e o desenvolvimento integral das crianças, é essencial incorporar a prática de atividades físicas em sua rotina, como afirmado por Barros e Lima (2012). É fundamental adotar estratégias que tornem essas atividades atraentes, transformando-as em experiências prazerosas, divertidas e acessíveis.

Uma ótima forma de incentivar as crianças é realizando atividades ao ar livre, por meio da interação com a natureza. Há maneiras mais divertidas e estimulantes de se manter ativo, como nas atividades de correr, pular, brincar de pega-pega, esconde-esconde e outras brincadeiras. Isso lhes dá a oportunidade para se movimentar livremente e explorar o espaço, permitindo que entrem em contato com o ambiente ao redor.

A participação da família influencia e estimula na motivação. Uma rotina familiar pautada em alimentação saudável e momentos de lazer, como brincadeiras ao livre, caminhadas e passeios de bicicleta, por exemplo, favorece significativamente na formação de hábitos saudáveis e no fortalecimento dos vínculos familiares.

A participação familiar é considerada um dos principais fatores para a adoção e manutenção de hábitos saudáveis, influenciando diretamente os níveis de atividade física das crianças (DARIDO; RANGEL, 2018).

Nas escolas, é possível criar inúmeras oportunidades para atividades físicas dinâmicas, promovendo o contato com diferentes esportes e modalidades, como futebol, vôlei, basquete, dança ginástica, alongamento e até artes marciais nas aulas de educação física.

A Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, tematiza as práticas corporais entendidas como manifestações da cultura corporal de movimento e contribui para a formação integral dos estudantes ao promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes relacionados às diferentes práticas corporais (BRASIL, 2018).

Cada uma dessas práticas contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras. Por exemplo, a ginástica favorece a flexibilidade, coordenação motora e equilíbrio, enquanto que modalidades esportivas como futebol, vôlei e basquete contribuem na agilidade, trabalho em equipe, cooperação e interações sociais.

Além do aspecto físico, ensina a lidar com vitórias e derrotas, tomada de decisões, desenvolve o raciocínio lógico e estratégico, a disciplina, a concentração, a autoestima e desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e emocional.

A participação em atividades esportivas favorece o desenvolvimento da autoestima, da cooperação, do respeito às regras e da capacidade de enfrentar desafios e frustrações de forma construtiva (PAES; BALBINO, 2005).

Nas aulas de educação física, as crianças têm a oportunidade de aprender importantes valores, como cooperação, respeito às regras, disciplina e ética, como abordado na Base Nacional Comum Curricular (2017). A instituição escolar pode impulsionar na aprendizagem quando promove eventos esportivos que envolvam diversão e aprendizado de forma harmônica. Momentos de jogos, brincadeiras, competições e gincanas são ótimos para aumentar o interesse e a participação dos estudantes, proporcionando um espaço estimulante e envolvente.

Além disso, as atividades em grupo contribuem para o fortalecimento dos vínculos entre os envolvidos e na construção do respeito mútuo.

Para que as crianças se sintam mais motivadas e comprometidas com todo o processo é fundamental envolvê-las nas escolhas das atividades e no planejamento, pois dessa forma sentirão protagonistas de suas próprias experiências.

Porém, é essencial na formação de hábitos saudáveis o trabalho interdisciplinar entre todos os educadores. A conscientização sobre a importância da prática regular de atividades físicas deve ser um esforço conjunto, não restrito ao professor de educação física. A colaboração entre os diferentes profissionais da escola é crucial para a redução de riscos relacionados à obesidade, ao sedentarismo e a outras doenças como diabetes e hipertensão, garantindo que a saúde e o bem-estar dos alunos sejam promovidos de forma integrada e contínua.

Estudos demonstram que hábitos saudáveis adquiridos na infância tendem a persistir na vida adulta, reduzindo significativamente o risco de doenças crônicas não transmissíveis e contribuindo para uma melhor qualidade de vida (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sedentarismo na infância vem crescendo nos últimos anos significativamente por conta dos avanços tecnológicos e as mudanças no estilo de vida das pessoas. Muitas crianças e adolescentes não destinam o tempo para às brincadeiras, atividades ao ar livre, esportes e às atividades de movimento corporal, pois passam horas utilizando computadores, celulares, tablets ou videogames. Infelizmente essas práticas podem contribuir na obesidade infantil e no aumento do sobrepeso, levando ao surgimento precoce de doenças como diabetes, hipertensão e problemas cardiovasculares. Além disso, também pode desenvolver estresse, ansiedade, prejudicar a qualidade do sono, às relações sociais e comprometer a concentração.

. Sendo assim, a escola tem papel primordial para incentivar a prática de hábitos saudáveis. Durante as aulas de educação física é possível desenvolver atividades como jogos, brincadeiras, campeonatos, atividades recreativas e projetos esportivos que incentivem os estudantes a terem um estilo de vida mais ativo, pois podem desenvolver o prazer pela prática de atividades físicas podendo manter até fora do ambiente educacional.

A prática regular de atividades físicas promove inúmeros benefícios desde a infância como o desenvolvimento da coordenação motora, da flexibilidade, do equilíbrio, da força, maior capacidade de concentração, criatividade, memória e melhor desempenho escolar e resolução de problemas.

O movimento faz parte da infância e tem um papel crucial no processo de crescimento, onde as crianças estabelecem relações sociais significativas, exploram o ambiente e desenvolvem habilidades motoras.

A interação com a natureza e a participação em atividades coletivas são particularmente valiosas, pois além de estimular o bem-estar físico, fortalecem os vínculos sociais e favorecem o desenvolvimento de valores fundamentais, como respeito, cooperação e solidariedade.

Além disso, durante as aulas de educação física, nos momentos das aulas coletivas, os estudantes aprendem a respeitar regras, a conviver entre pares, a trabalhar em equipe, a lidar com as diferenças, assim como com a questão do ganhar e perder, a resolver conflitos e controlar as emoções.

À medida que os alunos evoluem e reconhecem suas capacidades tornam-se capazes de superar desafios, desenvolvem a autoestima, a autoconfiança e sentem-se mais seguros para participar das aulas, das propostas ofertadas e se relacionarem com os professores e demais colegas.

Outro ponto que merece destaque é que a escola pode promover ações de conscientização sobre o uso equilibrado de equipamentos eletrônicos, despertando o interesse de crianças e adolescentes pelo movimento por meio do resgate de brincadeiras tradicionais, práticas corporais, danças, atividades ao ar livre, esportes, entre outros.

A interdisciplinaridade, baseada na colaboração entre educadores de diferentes áreas do conhecimento, contribui para que os alunos recebam uma formação significativa integrada e completa. Essa abordagem contribui na prevenção de problemas de saúde, como obesidade e doenças crônicas, assim como promove o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais essenciais para um crescimento saudável e equilibrado.

É importante ressaltar que professores, gestores e familiares atuem em conjunto para fortalecer hábitos saudáveis, ou seja, a efetividade desse incentivo depende do envolvimento de toda a comunidade escolar valorizando práticas que contribuem no processo de aprendizagem. E, nesse processo, o professor de Educação Física desempenha um papel essencial ao planejar atividades adequadas para cada faixa etária, diversificadas e inclusivas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes quanto aos cuidados com a saúde.

A família exerce um papel fundamental na formação de bons hábitos, seja relacionado a prática de exercícios físicos ou relacionados à saúde. Pais ou responsáveis que incentivam atividades recreativas, passeios em parques, caminhadas ou até mesmo brincadeiras ao ar livre contribuem satisfatoriamente na construção de uma rotina mais consciente e saudável.

A realização frequente de atividades físicas contribui significativamente no desenvolvimento integral das crianças. É de suma importância que professores e familiares incentivem a prática de atividades físicas e proporcionem um ambiente que valorize a interação, o movimento e o prazer em aprender.

Dessa forma, estarão promovendo o desenvolvimento físico desde a infância e preparando as crianças para uma vida mais saudável, equilibrada e com maior qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Marcos. V. G., & LIMA, Maria. R. P. **A importância da atividade física na infância e adolescência: Implicações para a saúde e qualidade de vida.** Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, Florianópolis – Sociedade Brasileira de Atividade Física & Saúde, nº1, 2012.
- BASTERRA, Cynthia. V. M., & PIMENTA, Maria. P. F. **Atividade física na infância e suas implicações no comportamento motor.** Revista Movimento, Porto Alegre – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nº1, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- COSTA, Emanuel. S., & FERREIRA, Eliane. S. **Promoção da saúde e atividade física na infância: Reflexões sobre as práticas e a formação de hábitos.** Revista Brasileira de Promoção da Saúde, Ceará – Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Fortaleza, nº2, 2017.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Atividade física e saúde.** Washington, DC: Organização Pan-Americana da Saúde, 2021. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/atividade-fisica>>. Acesso em: 6 jul. 2026.
- PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- SILVA, Aline. R., & SOARES, Rogério. N. A prática de atividade física na infância e sua importância para o desenvolvimento saudável. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo – Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte, nº 3, 2013.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital.** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2016. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 5 jul. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Who guidelines on physical activity and sedentary behaviour.**

Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em:

<https://www.who.int/publications/b/55518?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 6 jul. 2026.

A HISTÓRIA DA CIDADE DE SÃO PAULO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DA REDE PÚBLICA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

THE HISTORY OF THE CITY OF SÃO PAULO IN PUBLIC SCHOOL TEACHING MATERIALS: A BIBLIOGRAPHIC SURVEY



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

O artigo discute como a história da cidade de São Paulo aparece em materiais didáticos utilizados na rede pública paulistana, com enfoque no Ensino Fundamental I e II. A partir de um levantamento bibliográfico, analisa documentos oficiais, como o Currículo da Cidade – História e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de estudos que investigam livros didáticos e materiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação. O texto procura identificar quais narrativas sobre a cidade são privilegiadas nesses materiais, que períodos, territórios e grupos sociais ganham maior destaque e como são propostas situações de aprendizagem que aproximam os estudantes de suas realidades locais. Também são apresentados exemplos de sequências didáticas e orientações pedagógicas que utilizam a história de São Paulo como eixo para trabalhar memória, identidade e leitura crítica do espaço urbano, apontando contribuições e limites dessas propostas para o ensino de História na rede municipal.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo da Cidade; Materiais didáticos; São Paulo; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article discusses how the history of the city of São Paulo is presented in educational materials used within the São Paulo municipal public school system, focusing on Elementary and Middle School levels (Ensino Fundamental I and II). Based on a literature review, the study analyzes official documents—such as the **Currículo da Cidade – História** (City Curriculum – History) and the **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC)—as well as research examining textbooks and materials produced by the Municipal Department of Education. The text seeks to identify which narratives about the city are prioritized in these materials, which periods, territories, and social groups receive greater emphasis, and how learning activities are designed to connect students with their local realities. Examples of teaching sequences and pedagogical guidelines are also presented; these use the history of São Paulo as a central theme to address memory, identity, and a critical reading of urban space, while highlighting the contributions and limitations of these approaches for history education within the municipal school system.

Keywords: History education; City Curriculum; Educational materials; São Paulo; Elementary and Middle School.

INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo ocupa um lugar central na vida dos estudantes da rede pública municipal, não apenas como cenário do cotidiano, mas como objeto de estudo importante para o ensino de História. Ao caminhar pelo bairro, utilizar o transporte público, frequentar praças, equipamentos culturais e serviços, crianças e jovens estabelecem relações constantes com o espaço urbano, ainda que nem sempre tenham oportunidade de refletir sobre a formação histórica desses lugares. Pensar a história da cidade nos materiais didáticos significa, portanto, perguntar de que forma o currículo, os livros e os cadernos utilizados na escola ajudam a transformar essas experiências em conhecimento histórico.

Ao longo da última década, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo implementou o Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, buscando alinhar-se à BNCC e, ao mesmo tempo, valorizar os territórios, as memórias e as diversidades presentes no município. No componente História, o Currículo da Cidade enfatiza a importância de trabalhar diferentes temporalidades, escalas e sujeitos históricos, incluindo a história local e a história da própria cidade como dimensões relevantes para a formação dos estudantes. Paralelamente, a rede passou a organizar materiais específicos – como as Orientações Didáticas, os Cadernos da Cidade e sequências de atividades no Currículo Digital – que orientam e exemplificam o trabalho dos professores com esses conteúdos.

Nesse contexto, a história da cidade de São Paulo aparece em eixos temáticos que abordam a formação do município, os processos de urbanização, as migrações internas e internacionais, o trabalho e o mundo

do café, a industrialização, as lutas por direitos e a vida nos bairros. Ao mesmo tempo, pesquisas sobre livros didáticos de Geografia e História mostram como a cidade é frequentemente tomada como exemplo de grande metrópole, associada à industrialização e ao crescimento urbano, e discutem até que ponto essas representações contemplam a diversidade de territórios e experiências presentes na metrópole.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar um levantamento bibliográfico sobre a presença da história da cidade de São Paulo em materiais didáticos da rede pública, com foco no Ensino Fundamental I e II. Busca-se mapear contribuições teóricas e análises de documentos que examinam o Currículo da Cidade – História, a BNCC e os materiais oferecidos aos alunos, observando como a cidade é representada, quais recortes são priorizados e que possibilidades se abrem para o trabalho em sala de aula. A intenção é oferecer um quadro sintético, mas consistente, que possa subsidiar reflexões de professores e formadores sobre o ensino de História em São Paulo.

CURRÍCULO DA CIDADE, BNCC E O LUGAR DA HISTÓRIA LOCAL

A elaboração do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, formalizada na segunda edição de 2019, ocorreu em diálogo com a BNCC e com a participação de diferentes segmentos da rede municipal. No componente História, o documento parte da ideia de que o ensino deve contribuir para que os estudantes se compreendam como sujeitos históricos, inseridos em múltiplas temporalidades, e desenvolvam vínculos de identidade com grupos sociais, memórias e localidades, entre elas a própria cidade de São Paulo.

A BNCC, homologada em 2017, define competências e habilidades gerais para a Educação Básica e, no campo de História, propõe que os estudantes sejam capazes de analisar diferentes contextos, reconhecer múltiplas narrativas e valorizar a diversidade de sujeitos históricos. Embora seja um documento nacional, a BNCC prevê que os currículos locais complementem as aprendizagens essenciais com conteúdos e abordagens que considerem a realidade de cada sistema de ensino. O Currículo da Cidade assume, nessa perspectiva, a história de São Paulo como um dos eixos privilegiados para contextualizar temas e competências propostos nacionalmente.

No documento de História da SME-SP, a cidade aparece tanto como objeto quanto como ponto de partida para o estudo de processos mais amplos. Em diferentes anos do Ensino Fundamental, são previstas aprendizagens relacionadas à história local, ao estudo do bairro, à análise de transformações na paisagem urbana e à compreensão de como diferentes grupos contribuíram para a construção da cidade. A proposta é que os estudantes possam reconhecer-se como moradores de um território concreto, com problemas e potencialidades, e, ao mesmo tempo, situar essa experiência em relação a processos nacionais e globais.

As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – História reforçam esse movimento ao apresentar sequências de atividades e sugestões metodológicas que utilizam a cidade como referência. Em

documentos destinados ao Ensino Fundamental I e II, a SME-SP indica, por exemplo, o uso de mapas do entorno da escola, fotos antigas e atuais do bairro, relatos de moradores, visitas a equipamentos públicos e análise de documentos sobre a história da cidade. Desse modo, a história de São Paulo aparece não como um conteúdo isolado, mas como um fio condutor que atravessa diferentes eixos de estudo, tais como trabalho, migrações, cultura, memória e políticas públicas.

MATERIAIS DIDÁTICOS DA REDE MUNICIPAL: CADERNOS, SEQUÊNCIAS E RECURSOS DIGITAIS

Além dos documentos curriculares, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo disponibiliza materiais didáticos para apoiar o trabalho dos professores com o Currículo da Cidade. Entre esses materiais, destacam-se os cadernos de apoio pedagógico, as Orientações Didáticas e as sequências de atividades disponíveis na plataforma do Currículo Digital.

Os cadernos e materiais de apoio em História, voltados para diferentes anos do Ensino Fundamental, apresentam propostas de atividades, textos de apoio, imagens e sugestões de avaliação. Neles, a história de São Paulo aparece de maneiras variadas: em unidades que abordam a formação do município, o papel do café e da industrialização, o crescimento da metrópole, as lutas de trabalhadores e movimentos sociais, a presença de populações indígenas, afrodescendentes e imigrantes, entre outros temas. Muitas propostas partem do cotidiano dos estudantes – o bairro, o transporte, a escola, a praça – e buscam relacioná-lo a processos mais longos, como a expansão urbana, as mudanças no uso do solo e as políticas de habitação.

As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – História apresentam sequências didáticas que exemplificam como organizar o ensino em torno de problemas e perguntas que envolvem a cidade. Há sugestões para trabalhar a história do bairro em parceria com a comunidade, para analisar transformações em praças e equipamentos públicos, para discutir patrimônio histórico e memória, e para relacionar a história de São Paulo a temas como industrialização, migrações e desigualdades urbanas. Esses materiais dão ênfase à pesquisa de campo, à leitura de diferentes fontes (textos, mapas, fotografias, depoimentos) e ao protagonismo dos estudantes na construção de narrativas sobre o território em que vivem.

O Currículo Digital da Cidade, disponível em plataforma on-line, oferece ainda um conjunto de sequências de atividades em História que podem ser acessadas e adaptadas pelos professores. Nessas sequências, encontram-se propostas que envolvem desde a leitura de mapas históricos da cidade até a análise de notícias atuais sobre mobilidade urbana, moradia e meio ambiente, sempre articulando presente e passado. Para o Ensino Fundamental I, há atividades que trabalham noções de tempo e espaço a partir de lugares conhecidos pelos estudantes, como a rua da escola e os pontos de referência do bairro. Para o Ensino Fundamental II, aparecem propostas mais estruturadas, que relacionam a história de São Paulo a processos de urbanização, industrialização e lutas sociais.

Em síntese, os materiais produzidos e organizados pela SME-SP indicam um esforço de aproximar a história da cidade do cotidiano escolar, utilizando o território como espaço de investigação e construção de conhecimento. Ao mesmo tempo, essa presença da cidade nos cadernos e sequências abre caminho para que professores e alunos problematizem questões como desigualdades socioespaciais, memórias invisibilizadas e disputas em torno do uso do espaço urbano.

A CIDADE DE SÃO PAULO EM LIVROS DIDÁTICOS E ESTUDOS SOBRE MATERIAL DIDÁTICO

Além do Currículo da Cidade e dos materiais da SME-SP, a história da cidade de São Paulo é tema em análises de livros didáticos de circulação nacional e de estudos sobre materiais didáticos. Pesquisas nessa área têm examinado, por exemplo, como a cidade aparece em coleções de Geografia e História do Ensino Fundamental aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e utilizadas em diferentes redes públicas.

Um artigo publicado em periódico da área de Educação em Geografia analisa fotografias e textos sobre São Paulo em livros de Geografia, mostrando que a cidade é frequentemente apresentada como grande metrópole brasileira, associada à industrialização, ao crescimento econômico, à verticalização e à expansão urbana. O estudo aponta que muitas imagens se concentram em paisagens centrais e em símbolos consagrados, como avenidas e edifícios de áreas de prestígio, enquanto há menor presença de representações de bairros periféricos e de espaços do cotidiano de grande parte dos moradores.

No campo do ensino de História, trabalhos sobre história local e materiais didáticos discutem como conteúdos sobre a cidade de São Paulo podem ser incorporados em sequência às diretrizes da BNCC, enfatizando a importância de articular a escala local com a nacional. Esses estudos indicam a necessidade de que livros didáticos e materiais de apoio incluam não apenas marcos históricos mais conhecidos – como o ciclo do café e a industrialização – mas também experiências de grupos diversos, como populações indígenas, afrodescendentes, imigrantes e moradores de periferias urbanas.

Estudos recentes sobre a presença da cidade de São Paulo em livros didáticos aprofundam essa discussão ao examinar, de forma sistemática, o tipo de imagem que costuma ilustrar a metrópole nas coleções aprovadas pelo PNLD. Faria e Chaves (2024) analisaram doze volumes de três coleções de Geografia aprovadas no PNLD 2020, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender o que as fotografias de São Paulo, junto com seus textos e legendas, comunicam sobre a cidade. Os autores utilizaram um método de análise que considera não apenas a imagem em si, mas também o contexto em que ela é apresentada, como o texto que a acompanha e o lugar que ocupa na página.

Os resultados indicam que a cidade de São Paulo aparece associada, com frequência, a temas como poluição, conflitos sociais, fluxos migratórios e dinâmicas econômicas, além dos aspectos já apontados por outras pesquisas, como a verticalização e a industrialização. Essa recorrência sugere que

São Paulo funciona, nos livros didáticos, como uma espécie de modelo explicativo de metrópole brasileira, utilizado para ilustrar processos que se pretende generalizar para outras grandes cidades do país. Ao mesmo tempo, essa condição de exemplo recorrente pode reforçar uma imagem parcial da cidade, concentrada em determinados problemas urbanos e paisagens específicas, sem dar conta da diversidade de territórios, bairros e experiências que compõem o município.

Esse tipo de achado dialoga com o que já foi discutido sobre a concentração de imagens em áreas centrais e de prestígio: quando a cidade é convocada principalmente para representar problemas urbanos genéricos, corre-se o risco de simplificar sua complexidade, deixando de lado as diferenças entre regiões centrais e periféricas, entre bairros consolidados e áreas de urbanização mais recente. Pesquisas dessa natureza reforçam a importância de que professores e elaboradores de materiais didáticos problematizem essas escolhas imagéticas em sala de aula, promovendo a leitura crítica das fotografias e dos textos que acompanham os conteúdos sobre a cidade.

No campo dos livros didáticos de História, discussões semelhantes têm sido conduzidas a partir da implementação da BNCC (BRASIL, 2017), que reorganizou os conteúdos de História no Ensino Fundamental e estabeleceu novas habilidades relacionadas à escala local. Trabalhos sobre o tema apontam que, apesar de a BNCC valorizar o estudo do lugar de vivência do estudante, sua aplicação nos livros didáticos ainda é desigual, variando conforme a coleção e a editora. Alguns materiais dedicam maior espaço à história de cidades específicas, enquanto outros tratam do tema de forma mais genérica, sem aprofundar exemplos concretos como o de São Paulo.

Bittencourt (2009), em obra de referência sobre ensino de História, já discutia como os livros didáticos carregam escolhas sobre o que deve ser lembrado e ensinado, refletindo disputas em torno da memória e da identidade nacional. Essa perspectiva ajuda a compreender por que, mesmo diante das orientações da BNCC, os materiais nem sempre incorporam de maneira equilibrada a história de grupos que compõem a cidade de São Paulo, como populações indígenas, comunidades afrodescendentes, imigrantes de diferentes origens e moradores de bairros periféricos. A obrigatoriedade legal de tratar a história e a cultura afro-brasileira e africana, prevista na Lei nº 10.639/2003, e a inclusão da temática indígena, determinada pela Lei nº 11.645/2008, reforçam a necessidade de que os livros didáticos e os materiais de apoio deem visibilidade a esses grupos também quando tratam da história paulistana.

Estudos sobre história local, como os de Schmidt, também sustentam que o trabalho com a história da cidade em que o aluno vive favorece o desenvolvimento da consciência histórica, ao aproximar os conteúdos escolares da experiência cotidiana dos estudantes. Essa aproximação é especialmente relevante em uma cidade tão extensa e heterogênea como São Paulo, na qual a história de um bairro central pode ser bastante diferente da história de uma região periférica. Por isso, pesquisadores da área defendem que o ensino de história local não deve substituir o estudo da história nacional, mas sim complementá-lo, permitindo que os estudantes compreendam como processos mais amplos, como a industrialização e as migrações internas, se manifestaram concretamente no território em que vivem.

Além das análises de imagens e de conteúdos textuais, outra linha de pesquisa se volta para os critérios de avaliação do PNLD e para o modo como esses critérios influenciam a produção editorial. Como o PNLD orienta a seleção dos livros que chegam às escolas públicas, as diretrizes do programa acabam funcionando como parâmetro para as editoras, o que pode tanto favorecer a inclusão de temas como diversidade regional e desigualdade urbana quanto, em alguns casos, levar a abordagens mais superficiais, voltadas a atender critérios gerais de aprovação sem aprofundar particularidades de cada cidade ou região.

Em conjunto, essas pesquisas indicam que a história e a geografia de São Paulo nos livros didáticos não podem ser compreendidas apenas pela quantidade de vezes em que a cidade aparece, mas também pelo tipo de imagem e de narrativa construída sobre ela. Reconhecer essas escolhas é importante para o trabalho docente, pois permite que professores utilizem os livros didáticos de forma crítica, complementando-os com outras fontes, como os documentos do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) e pesquisas acadêmicas mais recentes, de modo a apresentar aos estudantes uma imagem de São Paulo mais próxima da diversidade de territórios, histórias e sujeitos que compõem o município.

EXPERIÊNCIAS DE SALA DE AULA E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

As orientações e materiais da SME-SP também inspiram experiências de sala de aula em que a história da cidade de São Paulo é utilizada como eixo para projetos e sequências didáticas no Ensino Fundamental. Relatos produzidos em documentos da própria Secretaria indicam diferentes maneiras de trabalhar o Currículo da Cidade e de articular as propostas oficiais com iniciativas das escolas.

No Ensino Fundamental I, por exemplo, as Orientações Didáticas sugerem projetos em que os estudantes investigam a história do bairro, a partir de entrevistas com moradores, coleta de fotografias antigas, observação de mudanças em ruas e praças e elaboração de pequenos mapas que indicam lugares significativos para a comunidade. Nessa perspectiva, a cidade de São Paulo deixa de ser apenas um conjunto de dados e datas para aparecer como espaço vivido, em que cada aluno pode reconhecer marcos de sua própria trajetória.

No Ensino Fundamental II, materiais da SME-SP indicam propostas que articulam a história de São Paulo a temas como industrialização, migrações e movimentos sociais. Em atividades desse tipo, os estudantes analisam documentos sobre a expansão da malha ferroviária, o crescimento de bairros operários, as políticas de habitação e as lutas por moradia, relacionando essas informações ao que observam em seu entorno. Também são sugeridas atividades em que a cidade é estudada a partir de filmes, músicas, crônicas e reportagens, ampliando o repertório de fontes históricas e favorecendo a leitura crítica de representações da metrópole na cultura e na mídia.

Outra linha de propostas envolve o trabalho com patrimônio histórico e memória. As Orientações Didáticas e o Currículo Digital mencionam visitas a centros culturais, museus, parques e equipamentos públicos, propondo que os estudantes reflitam sobre quais memórias são valorizadas e quais permanecem pouco visíveis. Em atividades desse tipo, a discussão pode se estender a monumentos, nomes de ruas e políticas de preservação, o que ajuda a problematizar a relação entre história oficial e memórias de grupos historicamente marginalizados.

Essas experiências indicam que o uso da história da cidade de São Paulo em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes, como a leitura de diferentes fontes, a construção de narrativas, o trabalho com escalas de análise e a participação em decisões sobre o território. Elas também evidenciam a importância de formação docente e de acesso a materiais didáticos que ofereçam subsídios teóricos e metodológicos para esse tipo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico realizado neste artigo permite reconhecer que a história da cidade de São Paulo ocupa um lugar significativo nos materiais didáticos e documentos curriculares da rede pública municipal, especialmente a partir da implementação do Currículo da Cidade – História. A cidade aparece como objeto de estudo e como referência para contextualizar processos mais amplos, possibilitando que os estudantes relacionem sua experiência cotidiana a temas como urbanização, trabalho, migrações, lutas sociais e patrimônio.

Os documentos da SME-SP – como o Currículo da Cidade, as Orientações Didáticas e as sequências do Currículo Digital – indicam um esforço de aproximar o ensino de História da realidade dos estudantes, valorizando o território e propondo metodologias que integram pesquisa de campo, análise de fontes variadas e produção própria de narrativas. Ao mesmo tempo, estudos sobre materiais didáticos mostram que ainda há desafios, como a tendência de representar São Paulo de forma concentrada em paisagens centrais e marcos consagrados, deixando menos visíveis as periferias e a diversidade de sujeitos que constroem a cidade.

As experiências sugeridas nos documentos da rede demonstram que, quando a história da cidade é trabalhada de forma investigativa e participativa, os estudantes podem desenvolver um olhar mais crítico e sensível sobre o lugar onde vivem. Projetos que exploram a história do bairro, as memórias da comunidade, o patrimônio e as transformações urbanas contribuem para fortalecer vínculos de pertencimento e para ampliar a compreensão das relações entre passado e presente.

Em síntese, os materiais didáticos da rede pública paulistana oferecem possibilidades importantes para o trabalho com a história de São Paulo, especialmente quando articulados a iniciativas criativas dos professores. Ao mesmo tempo, a bibliografia aponta a necessidade de seguir ampliando a presença de

perspectivas diversas sobre a cidade, incorporando olhares de diferentes grupos sociais, territórios e experiências. Espera-se que o levantamento apresentado aqui possa contribuir para futuras pesquisas e para a reflexão de educadores que atuam no ensino de História na rede municipal, estimulando práticas que valorizem a cidade como espaço de memória, identidade e aprendizagem histórica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – componente curricular: História*. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – História* (Acervo Digital). São Paulo, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-historia/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações didáticas do Currículo da Cidade: História*. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-didaticas-do-curriculo-da-cidade-historia/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *História – Currículo da Cidade*. Portal SME, São Paulo, s.d. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental/historia/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Plataforma Currículo da Cidade – Sequências de Atividades: História*. São Paulo, s.d. Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/sequencias>. Acesso em: 10 mar. 2026.

ACERVO DIGITAL SME. *Portal Currículo – Orientações: História*. São Paulo: SME, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/palavra/portal-curriculo-orientacoes/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

ACERVO DIGITAL SME. *Currículo da Cidade – Palavra-chave*. São Paulo: SME, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/palavra/curriculo-da-cidade/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA. A cidade de São Paulo em livros didáticos de Geografia: uma análise de fotografias e seus contextos. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, São Paulo,

v. 14, n. 24, 2024. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1351>. Acesso em: 10 mar. 2026.

UNESP. *História local no Ensino Fundamental: materiais didáticos e currículo em ação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/7540effa-3409-4130-baf7-f85e25ebcdc1>. Acesso em: 10 mar. 2026.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES

THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC LITERACY IN STUDENTS' DEVELOPMENT AS CITIZENS



VIVIAN PATRICIA DE AGUIAR GUERRINI

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade São Judas Tadeu (1994); Especialista em Psicanálise na Educação pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2023); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências – na EMEF Prof. Aldo Ribeiro Luz.

RESUMO

A alfabetização científica apresenta-se como dimensão relevante na formação escolar por favorecer a compreensão crítica das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e cotidiano. Este estudo teve como objetivo analisar a importância da alfabetização científica na formação cidadã dos estudantes, destacando suas contribuições para o pensamento crítico, a participação social e a tomada de decisões conscientes. De modo específico, buscou compreender o conceito de alfabetização científica, identificar suas aproximações com o letramento científico, reconhecer suas implicações na formação cidadã e discutir a atuação da escola e do professor na promoção de práticas pedagógicas orientadas à construção do conhecimento científico. Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, de abordagem qualitativa e finalidade descritiva, desenvolvida a partir de artigos científicos nacionais publicados entre 2020 e 2026. A seleção considerou produções disponíveis em plataformas acadêmicas, com exclusão de revisões, dissertações, teses, anais e trabalhos de eventos. A alfabetização científica ultrapassa a memorização de conceitos, pois envolve interpretação de evidências, argumentação, leitura crítica de informações e compreensão da ciência como prática social e histórica. Se observou que a escola e o professor precisam organizar experiências investigativas, contextualizadas e coerentes com os objetivos formativos da Educação Básica. Conclui-se que a alfabetização científica contribui para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e socialmente responsáveis, fortalecendo uma educação comprometida com a cidadania e com a leitura qualificada dos problemas contemporâneos.

Palavras-chave: Alfabetização científica; Formação cidadã; Ensino de Ciências; Educação Básica.

ABSTRACT

Scientific literacy is a significant dimension of schooling, as it fosters a critical understanding of the relationships between science, technology, society, and everyday life. This study aimed to analyze the importance of scientific literacy in students' development as citizens, highlighting its contributions to critical thinking, social participation, and informed decision-making. Specifically, it sought to understand the concept of scientific literacy, identify its connections to broader scientific literacy (or "scientific fluency"), recognize its implications for civic development, and discuss the roles of schools and teachers in promoting pedagogical practices aimed at constructing scientific knowledge. This is a narrative literature review with a qualitative approach and descriptive purpose, based on Brazilian scientific articles published between 2020 and 2026. The selection process focused on works available on academic platforms, excluding reviews, dissertations, theses, conference proceedings, and papers from academic events. Scientific literacy goes beyond the memorization of concepts; it involves interpreting evidence, argumentation, critically reading information, and understanding science as a social and historical practice. The study found that schools and teachers need to organize inquiry-based experiences that are contextualized and aligned with the educational goals of Basic Education. It concludes that scientific literacy contributes to the development of more autonomous, critical, and socially responsible students, reinforcing an educational approach committed to citizenship and a sophisticated understanding of contemporary issues.

Keywords: Scientific literacy; Civic development; Science education; Basic Education.

INTRODUÇÃO

A alfabetização científica constitui uma dimensão formativa indispensável à Educação Básica, sobretudo quando compreendida para além da assimilação terminológica de conteúdos escolares. Seu sentido envolve a apropriação de conceitos, procedimentos e formas de argumentação próprios da ciência, articulados à leitura crítica da realidade social. No debate educacional brasileiro, sua proximidade com o letramento científico exige precisão conceitual, pois ambos se vinculam às práticas sociais mediadas pelo conhecimento científico, ainda que apresentem ênfases distintas quanto ao uso e à compreensão da ciência (Bertoldi, 2020).

A formação científica dos estudantes demanda experiências pedagógicas que favoreçam a problematização, a análise de evidências e a compreensão da ciência como produção histórica, provisória e socialmente situada. Essa perspectiva rompe com abordagens restritas à memorização de definições e fórmulas, pois valoriza processos de investigação, interpretação e argumentação. Assim, o ensino de Ciências passa a contribuir para a construção de sujeitos capazes de relacionar conhecimentos escolares a questões ambientais, sanitárias, tecnológicas e éticas presentes na vida coletiva (Silva e Sasseron, 2021).

No campo da cidadania, a alfabetização científica amplia as possibilidades de participação social qualificada, uma vez que muitas decisões cotidianas exigem leitura crítica de informações científicas. Questões associadas à saúde pública, ao consumo, à sustentabilidade, às tecnologias digitais e aos impactos ambientais requerem estudantes aptos a avaliar fontes, reconhecer interesses e sustentar posicionamentos com base em argumentos consistentes. Desse modo, o conhecimento científico escolar

ganha relevância quando mobilizado para interpretar problemas concretos e orientar escolhas socialmente responsáveis (Rosa e Langaro, 2020).

Apesar dessa relevância, ainda se observa uma distância entre as finalidades formativas atribuídas ao ensino de Ciências e determinadas práticas escolares centradas na exposição verbal, na repetição conceitual e na fragmentação curricular. Entre as causas desse problema estão a pouca articulação entre conteúdo científico e realidade social, a limitada exploração de temas sociocientíficos e as fragilidades na mediação pedagógica. Como consequência, estudantes podem apresentar dificuldades para argumentar, interpretar evidências e participar criticamente de discussões públicas que envolvem ciência e tecnologia (Bertoldi, 2020; Silva e Sasseron, 2021).

Essa problemática justifica a necessidade de analisar a alfabetização científica como componente da formação cidadã, especialmente em um contexto marcado pela circulação acelerada de informações, pela desinformação científica e pela exigência de posicionamentos críticos diante de problemas coletivos. No âmbito acadêmico e profissional da Pedagogia, essa discussão contribui para repensar práticas docentes, currículo e intencionalidade educativa. Diante disso, questiona-se: de que maneira a alfabetização científica pode favorecer a formação cidadã dos estudantes no contexto escolar?

Este estudo tem como objetivo geral analisar a importância da alfabetização científica na formação cidadã dos estudantes, destacando sua contribuição para o pensamento crítico, a participação social e a compreensão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. De modo específico, busca compreender o conceito de alfabetização científica e sua relevância educacional, identificar suas contribuições para a formação cidadã e discutir a atuação da escola e do professor na promoção de práticas pedagógicas orientadas à criticidade, à autonomia intelectual e à responsabilidade social.

Como complemento metodológico, este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura, de abordagem qualitativa e finalidade exploratória, voltada à análise de produções científicas nacionais sobre alfabetização científica e formação cidadã dos estudantes. A busca bibliográfica foi realizada nas plataformas Scientific Electronic Library Online, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os descritores “alfabetização científica”, “letramento científico”, “formação cidadã”, “ensino de Ciências”, “Educação Básica” e “práticas pedagógicas”. Foram considerados artigos publicados entre 2020 e 2026, em periódicos científicos nacionais, excluindo revisões, dissertações, teses, anais e trabalhos de eventos. A análise ocorreu por aproximação temática, observando conceitos, contribuições formativas e implicações pedagógicas presentes nas produções selecionadas.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

A alfabetização científica, no campo educacional, refere-se à formação de sujeitos capazes de compreender conceitos, linguagens, procedimentos e modos de pensar próprios da ciência, sem reduzir

essa aprendizagem à simples aquisição de vocabulário técnico. Trata-se de uma noção vinculada à capacidade de interpretar fenômenos, reconhecer relações entre conhecimento científico e vida social e compreender como explicações científicas são produzidas, validadas e revisadas. Nessa direção, sua inserção escolar exige intencionalidade pedagógica, organização curricular e clareza sobre o tipo de formação pretendida (Bertoldi, 2020).

A discussão conceitual torna-se mais complexa porque, na literatura educacional brasileira, alfabetização científica e letramento científico aparecem, muitas vezes, como termos próximos. Embora ambos se relacionem à apropriação social do conhecimento científico, a alfabetização científica costuma enfatizar o acesso aos fundamentos da ciência, à compreensão de seus códigos e à construção de explicações sobre fenômenos naturais e sociais. O letramento científico, por sua vez, tende a destacar os usos sociais desses conhecimentos em práticas discursivas, culturais e institucionais (Bertoldi, 2020).

Essa distinção não deve ser tratada apenas como disputa terminológica, pois interfere diretamente na organização do ensino. Quando a alfabetização científica é compreendida de modo restrito, o currículo pode privilegiar definições, classificações e informações descontextualizadas. Quando assumida em perspectiva formativa, ela passa a envolver leitura, argumentação, análise de evidências, elaboração de hipóteses e compreensão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Assim, o conceito ganha densidade pedagógica e orienta práticas mais coerentes com a formação escolar contemporânea (Silva e Sasseron, 2021).

Os fundamentos educacionais da alfabetização científica estão associados à ideia de que aprender Ciências implica apropriar-se de formas específicas de produzir conhecimento. Isso envolve observar, comparar, questionar, interpretar dados, reconhecer limites explicativos e compreender que a ciência não se organiza como verdade absoluta, mas como construção histórica e provisória. No espaço escolar, tal perspectiva desloca o ensino de Ciências de uma lógica transmissiva para uma lógica investigativa, na qual o estudante participa de processos de construção de sentido (Silva e Sasseron, 2021).

Outro aspecto relevante diz respeito aos domínios do conhecimento científico mobilizados na formação escolar. A alfabetização científica não se restringe ao domínio conceitual, embora este seja indispensável. Ela também envolve dimensões epistêmicas, sociais e materiais da ciência, pois o estudante precisa compreender como os conhecimentos são elaborados, quais práticas os sustentam e de que maneira circulam na sociedade. Essa abordagem permite superar a fragmentação entre conteúdo, método e contexto, favorecendo uma compreensão mais articulada da atividade científica (Silva e Sasseron, 2021).

No âmbito didático, a alfabetização científica requer propostas que estimulem o estudante a operar com informações, conceitos e evidências em situações intelectualmente desafiadoras. O ensino baseado apenas na exposição verbal tende a limitar a aprendizagem, sobretudo quando não favorece a explicitação de raciocínios, dúvidas e argumentos. Em sentido oposto, atividades investigativas, análise de materiais científicos, leitura de diferentes linguagens e discussão de problemas permitem que o conhecimento escolar seja elaborado de forma mais significativa e cognitivamente exigente (Santos, Shigunov e Lorenzetti, 2022).

A aproximação entre alfabetização científica e tecnologia também amplia as possibilidades educacionais, especialmente quando se considera que a produção e a circulação do conhecimento científico ocorrem em ambientes marcados por recursos digitais, imagens, modelos, simulações e diferentes suportes informacionais. No ensino de Biologia, por exemplo, conteúdos de natureza abstrata, como biologia celular e molecular, exigem mediações que ajudem o estudante a interpretar representações, escalas e processos invisíveis à observação direta. Essa mediação qualifica a aprendizagem científica e amplia sua precisão conceitual (Santos, Shigunov e Lorenzetti, 2022).

A importância da alfabetização científica para a formação escolar está, portanto, em sua capacidade de integrar conhecimento, linguagem e pensamento crítico no processo educativo. O estudante cientificamente alfabetizado não apenas reconhece termos ou reproduz explicações, mas aprende a questionar informações, comparar argumentos e compreender a lógica interna das explicações científicas. Essa formação contribui para uma aprendizagem menos mecânica e mais reflexiva, pois situa o conhecimento escolar em práticas de interpretação, análise e comunicação próprias da cultura científica (Bertoldi, 2020; Silva e Sasseron, 2021).

Desse modo, pensar a alfabetização científica como perspectiva educacional exige reconhecer sua função estruturante no currículo e nas práticas pedagógicas. Seu desenvolvimento depende da seleção criteriosa de conteúdos, da problematização de fenômenos, da valorização da linguagem científica e da criação de situações em que o estudante possa construir explicações com base em evidências. Nessa direção, o ensino de Ciências deixa de ser apenas um componente disciplinar e passa a constituir uma experiência formativa voltada à compreensão crítica do conhecimento científico (Bertoldi, 2020; Santos, Shigunov e Lorenzetti, 2022).

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES

A alfabetização científica, quando relacionada à formação cidadã, desloca o ensino de Ciências de uma abordagem centrada na acumulação de informações para uma prática orientada à interpretação crítica da realidade. Nesse sentido, o estudante passa a ser considerado sujeito capaz de relacionar conhecimentos escolares a situações sociais concretas, analisando problemas que envolvem saúde, ambiente, tecnologia, consumo e condições de vida. A cidadania, nessa perspectiva, não se limita ao conhecimento de direitos, mas envolve participação argumentativa diante de questões coletivas (Rosa e Langaro, 2020).

O pensamento crítico constitui uma das dimensões mais relevantes dessa formação, pois permite ao estudante examinar informações, identificar contradições, comparar explicações e sustentar posicionamentos com base em argumentos. No ensino de Ciências, essa capacidade se desenvolve quando os conteúdos são mobilizados em situações problematizadoras, nas quais a resposta pronta cede espaço à investigação e à elaboração de hipóteses. Assim, a alfabetização científica favorece uma

postura intelectual menos passiva diante do conhecimento e mais atenta aos efeitos sociais da ciência (Silva e Lorenzetti, 2020).

A tomada de decisões conscientes também depende da apropriação de conhecimentos científicos vinculados ao cotidiano. Questões como uso racional da água, vacinação, alimentação, descarte de resíduos, consumo de tecnologias e preservação ambiental exigem leitura qualificada de informações e avaliação de consequências. Quando a escola possibilita esse tipo de reflexão, o estudante aprende a reconhecer que suas escolhas individuais podem repercutir na coletividade. A alfabetização científica, portanto, contribui para decisões mais responsáveis, sustentadas por critérios conceituais, éticos e sociais (Rosa e Langaro, 2020).

No processo de formação cidadã, a participação social exige que o estudante compreenda diferentes linguagens científicas e consiga utilizá-las em práticas comunicativas. Gráficos, imagens, textos informativos, experimentos, vídeos e recursos digitais não são apenas suportes didáticos, pois também organizam modos de ler e explicar o mundo. A interpretação desses materiais amplia a competência discursiva dos estudantes e fortalece sua inserção em debates que envolvem problemas públicos. Desse modo, alfabetizar cientificamente significa também formar leitores críticos de informações socialmente circulantes (Oliveira e Silva, 2023).

A compreensão de problemas do cotidiano requer uma articulação entre conhecimentos científicos e experiências vividas. Quando os conteúdos escolares são trabalhados de forma isolada, tendem a perder relevância formativa e permanecem distantes das inquietações dos estudantes. Em contrapartida, sequências didáticas organizadas em torno de temas próximos à realidade escolar favorecem a identificação de relações entre conceitos, fenômenos e práticas sociais. Essa aproximação não simplifica o conhecimento científico, mas permite que ele seja apropriado como instrumento de interpretação da realidade (Silva e Lorenzetti, 2020).

A formação cidadã também se fortalece quando a alfabetização científica incorpora discussões sobre desigualdades, ambiente e tecnologias digitais. Problemas como racismo ambiental, precarização de territórios, acesso desigual à informação e circulação de discursos falsos exigem análise científica articulada à leitura social. Nesses casos, o estudante é convocado a produzir argumentos, selecionar evidências e comunicar posicionamentos por meio de diferentes linguagens. Tal processo amplia a compreensão de que a ciência participa de disputas públicas e não pode ser separada das condições sociais em que circula (Bello e Struchiner, 2025).

A escola, ao promover práticas voltadas à alfabetização científica, contribui para que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual. Essa autonomia não se confunde com opinião espontânea, pois pressupõe domínio progressivo de conceitos, capacidade de justificar ideias e abertura ao confronto argumentativo. A formação cidadã exige justamente essa passagem da impressão imediata para a análise fundamentada. No ensino de Ciências, tal movimento pode ocorrer por meio de investigações, debates orientados, leitura de evidências e produção de explicações sobre fenômenos socialmente relevantes (Rosa e Langaro, 2020; Oliveira e Silva, 2023).

Assim, a alfabetização científica contribui para a formação cidadã ao integrar conhecimento, argumentação, responsabilidade e participação social. Sua relevância está na possibilidade de formar estudantes capazes de compreender problemas concretos, avaliar informações, dialogar com diferentes perspectivas e tomar decisões fundamentadas. Esse processo não se restringe ao desempenho escolar, pois alcança modos de agir, interpretar e intervir na vida coletiva. A cidadania construída nessa perspectiva depende de práticas educativas que articulem ciência, linguagem, experiência social e reflexão crítica (Silva e Lorenzetti, 2020; Bello e Struchiner, 2025).

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

A escola, ao organizar o ensino de Ciências, precisa constituir condições didáticas para que a alfabetização científica seja desenvolvida de forma sistemática, contínua e vinculada aos processos de aprendizagem dos estudantes. Essa organização envolve currículo, tempos pedagógicos, seleção de conteúdos, recursos didáticos e critérios de avaliação coerentes com a construção de conhecimentos científicos. Nesse sentido, a instituição escolar não atua apenas como espaço de transmissão de informações, mas como ambiente formativo em que conceitos, linguagens e procedimentos científicos podem ser elaborados progressivamente (Almeida *et al.*, 2022).

A atuação docente exige planejamento intencional, capaz de articular objetivos de aprendizagem, conteúdos conceituais, estratégias metodológicas e situações de problematização. Para que a alfabetização científica avance, o professor precisa selecionar temas que permitam aos estudantes observar fenômenos, levantar hipóteses, comparar explicações e construir argumentos. Essa mediação demanda domínio dos conteúdos escolares e sensibilidade pedagógica para transformar conhecimentos científicos em experiências compreensíveis, sem esvaziar sua complexidade epistemológica, conceitual e social (Nunes e Galieta, 2020).

As práticas pedagógicas voltadas à alfabetização científica ganham maior consistência quando superam a centralidade da exposição verbal e incorporam atividades investigativas, leitura de textos científicos, análise de imagens, experimentação orientada e discussão coletiva. Tais estratégias favorecem a participação intelectual dos estudantes e ampliam as possibilidades de apropriação da linguagem científica. No entanto, essas práticas não devem ser confundidas com atividades meramente lúdicas ou ilustrativas, pois precisam manter relação clara com os objetivos formativos e com os conteúdos do componente curricular (Siemsen e Lorenzetti, 2020).

As sequências didáticas representam uma alternativa relevante para estruturar o ensino de Ciências com coerência interna, pois possibilitam organizar etapas de diagnóstico, problematização, desenvolvimento conceitual, sistematização e avaliação. Quando bem planejadas, permitem que o estudante avance de percepções iniciais para explicações mais elaboradas, mobilizando conhecimentos científicos em diferentes situações. Esse tipo de organização também favorece a continuidade do

trabalho pedagógico, evitando intervenções pontuais e fragmentadas, que pouco contribuem para a consolidação de aprendizagens científicas significativas (Siemsen e Lorenzetti, 2020).

A mediação do professor é decisiva para transformar a atividade escolar em processo formativo, pois cabe a ele orientar perguntas, tensionar respostas imediatas, solicitar justificativas e favorecer a circulação de argumentos. Na alfabetização científica, mediar não significa apenas explicar conteúdos, mas criar condições para que os estudantes operem com evidências, estabeleçam relações e revisem ideias. Essa postura pedagógica exige escuta qualificada, intervenção criteriosa e capacidade de reconhecer os conhecimentos prévios como ponto de partida para novas elaborações (Almeida *et al.*, 2022).

No contexto da formação docente, a experiência do estágio supervisionado evidencia a necessidade de aproximar teoria pedagógica, prática escolar e reflexão crítica sobre o ensino de Ciências. O professor em formação precisa compreender que a alfabetização científica não se reduz à aplicação de técnicas, pois envolve decisões curriculares, escolhas metodológicas e concepções sobre conhecimento, aprendizagem e cidadania. A análise da prática permite identificar limites da aula tradicional e ampliar repertórios para intervenções mais investigativas, dialógicas e socialmente situadas (Nunes e Galieta, 2020).

O planejamento docente também precisa considerar as especificidades de cada etapa da Educação Básica. Nos anos iniciais, a alfabetização científica pode ser desenvolvida por meio da observação, da linguagem oral, do registro, da curiosidade e da exploração de fenômenos próximos ao cotidiano infantil. No Ensino Médio, tende a exigir maior abstração conceitual, interpretação de modelos e compreensão de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Em ambos os casos, a progressão didática deve respeitar o desenvolvimento cognitivo e ampliar gradualmente a autonomia dos estudantes (Almeida *et al.*, 2022; Siemsen e Lorenzetti, 2020).

Assim, a promoção da alfabetização científica depende de uma ação escolar articulada, na qual currículo, docência, metodologia e avaliação estejam orientados pela construção de conhecimentos científicos com sentido formativo. A escola precisa oferecer experiências que favoreçam investigação, argumentação e leitura crítica de fenômenos, enquanto o professor organiza mediações que aproximem os estudantes da cultura científica. Essa articulação qualifica o ensino de Ciências e contribui para práticas pedagógicas menos mecânicas, mais reflexivas e mais coerentes com as exigências da formação escolar contemporânea (Nunes e Galieta, 2020; Almeida *et al.*, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que a alfabetização científica constitui uma dimensão formativa necessária para a construção de uma educação comprometida com a criticidade, a autonomia intelectual e a participação social dos estudantes. Ao longo da discussão, observou-se que sua relevância não se limita ao domínio de conceitos científicos, pois envolve a capacidade de interpretar

informações, analisar evidências, formular argumentos e relacionar conhecimentos escolares a situações concretas da vida cotidiana.

Verificou-se também que a alfabetização científica contribui para a formação cidadã ao possibilitar que os estudantes compreendam problemas sociais, ambientais, tecnológicos e sanitários com maior discernimento. Essa formação favorece decisões mais conscientes e amplia as condições de participação em debates que envolvem interesses coletivos, especialmente em uma realidade marcada pela circulação intensa de informações e pela necessidade de leitura crítica dos discursos científicos.

Constatou-se, ainda, que a escola e o professor são agentes centrais nesse processo, pois cabe ao trabalho pedagógico organizar experiências investigativas, contextualizadas e intelectualmente desafiadoras. Assim, conclui-se que promover a alfabetização científica na Educação Básica exige planejamento docente, intencionalidade curricular e práticas que aproximem ciência, sociedade e formação humana, fortalecendo o compromisso da escola com uma cidadania crítica e socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. M. de; CANTANHEDE, S. C. da S.; CANTANHEDE, L. B.; VELOSO, C. Alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da atuação docente. **Revista FSA**, Teresina, 2022. Disponível em: <https://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2604>. Acesso em: 03 fev. 2026.
- BELLO, V. S.; STRUCHINER, M. Articulando os letramentos científico, racial e digital na produção de videocasts por alunos do Ensino Fundamental II. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, 2025. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2025u939972. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/60180>. Acesso em: 18 fev. 2026.
- BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250036, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250036. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zWmkbLPy9cwKRh9pvFfryJb/>. Acesso em: 21 jan. 2026.
- NUNES, R. da S.; GALIETA, T. Formação para cidadania e ensino de ciências: reflexões a partir do estágio supervisionado. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 51-74, 2020. DOI: 10.5007/1982-5153.2020v13n2p51. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/63166>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- OLIVEIRA, L. A. de; SILVA, N. S. da. Letramento científico a partir da interpretação de recursos imagéticos e produção de explicações científicas por estudantes da Educação Básica. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 1, p. 198-217, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8022106. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/732>. Acesso em: 13 fev. 2026.
- ROSA, C. T. W. da; LANGARO, R. Alfabetização científica voltada à formação cidadã: análise de uma intervenção didática nos anos iniciais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 297-316, abr./jun. 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i2.8654510. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654510>. Acesso em: 08 jan. 2026.

SANTOS, F. R. C. C. dos; SHIGUNOV, P.; LORENZETTI, L. Alfabetização científica e tecnológica no ensino de biologia celular e molecular. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 1, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n1.a5633. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5633>. Acesso em: 07 fev. 2026.

SIEMSEN, G. H.; LORENZETTI, L. O ensino de astronomia e a alfabetização científica e tecnológica: uma abordagem no ensino médio. **Arété: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, 2020. Disponível em: <https://ri.uea.edu.br/handle/riuea/5114>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SILVA, M. B. e; SASSERON, L. H. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, e34674, 2021. DOI: 10.1590/1983-21172021230129. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/ZKp7zd9dBXTdJ5F37KC4XZM/>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SILVA, V. R. da; LORENZETTI, L. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-21, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046222995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/swHL9FCwBrVv8nsVJq76zRH/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

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